



universität  
wien

# MASTER THESIS

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

„Die Bedeutung des psychomotorischen Spiels  
für die soziale und emotionale Entwicklung  
im Kindergartenalter“

verfasst von / submitted by

Heike Höfinger

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

Wien, 2018/ Vienna, 2018

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

A 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	5
Einleitung.....	8
3 Soziale und emotionale Entwicklung .....	11
3.1 Definition der emotionalen und sozialen Kompetenzen .....	11
3.2 Die soziale Entwicklung.....	11
3.2.1 Im ersten Lebensjahr.....	11
3.2.2 Im zweiten Lebensjahr.....	12
3.2.3 Entwicklungsstadien nach Erikson .....	13
3.2.4 Bindung und deren Rolle für die soziale Entwicklung.....	16
3.2.5 Sozialisation im Kindergarten und die ersten Freundschaften .....	20
3.3 emotionale Entwicklung.....	21
3.3.1 Die 4 wesentlichen Komponenten einer Emotion.....	21
3.3.2 Entwicklungsphasen nach Holodynski .....	22
3.4 Die Bedeutung der sozialen Kompetenz für den Kindergarten und der Psychomotorik.....	23
3.4.1 Das Selbstkonzept.....	23
3.4.2 Das Körper selbst.....	23
3.4.3 Die Selbstwirksamkeit .....	24
3.4.4 Der Vergleich mit anderen.....	25
3.4.5 Vom negativen Selbstkonzept zum positiven Selbstkonzept .....	26
4 Psychomotorik .....	26
4.1 Ziele und Inhalte der Psychomotorik .....	27
4.2 Das Menschenbild in der Psychomotorik .....	29
4.3 Das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“.....	29
4.3.1 Wechselwirkung von Wahrnehmung und Umwelt.....	31
4.4 Psychomotorische Ansätze .....	33
4.4.1 Der verstehende Ansatz der Psychomotorik .....	34
4.5 Die Bedeutung der sozialen und emotionalen Kompetenz in der Psychomotorik.....	37
5 Das Spiel .....	38
5.1 Die Bedeutung des Spiels .....	39
5.1.1 Die Bedeutung des Spiels für die Psychomotorik.....	39
5.1.2 Definition des psychomotorischen Spiels .....	40
5.1.3 Die Rolle von Eltern und Pädagogen im Spiel.....	40
5.2 Merkmale des Spiels .....	41
5.3 Arten des Spiels und deren Entwicklung im Altersverlauf.....	43
5.3.1 Sensomotorisches Spiel und Symbolspiel.....	43
5.3.2 Parallelspiel .....	43
5.3.3 Das Rollenspiel.....	44
5.3.4 Das Regelspiel .....	45
5.4 Der soziale Charakter des Spiels .....	45
5.4.1 Das soziodramatische Spiel .....	45
6 Praxiskonzept zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz im Kindergartenalter .....	47
6.1 Rahmenbedingungen und Möglichkeiten psychomotorischer Förderung .....	48
6.1.1 Verhalten der Pädagog/innen.....	48
6.1.2 Problemverhalten der Pädagog/innen .....	49
6.1.3 Die Gestaltung der Beziehung.....	51
6.2 Praxisbeispiele für psychomotorische Einheiten .....	51
6.2.1 Psychomotorische Förderung durch Geschichten.....	52
6.2.2 Psychomotorische Förderung in den Basiskompetenzen .....	54
6.3 Grundgedanken und Strukturierungshilfen einer psychomotorischen Einheit.....	56
6.4 Die Wirkung der Natur auf das Kind.....	56

7	Diskussion .....	57
8	Zusammenfassung .....	61
	Literaturverzeichnis .....	64

# 1 Vorwort

Seit dem ersten Semester des Universitätslehrgangs hat mich besonders die Bedeutung des Spiels in seinen Bann gezogen. Mir wurde wieder bewusst, wie viele Stunden ich selber als Kind damit verbrachte. Ich hatte das Glück am Land aufzuwachsen, wo meine Nachbarfreunde und ich viele Stunden im Wald verbrachten und dort die tollsten „Häuser“, „Brücken“ und „Floße“ bauten und damit spielten. Auch die alten Dachböden meiner Großmutter waren vor mir und meinen Freunden nicht „sicher“. Schnell wurde der kahle Dachboden in eine freundliche Wohnung umfunktioniert, wobei die herumstehenden Holzkisten dabei sehr hilfreich waren. Auch Zuhause war mein Alltag von Rollenspielen mit Puppen, Barbies oder Stofftieren geprägt. Ich kann mich noch erinnern, dass ich oft ganz müde von diesen intensiven „Spielzeiten“ wurde. Aber ich fühlte mich danach auch befreit und entspannt. Es war eine schöne, sorglose und fantasievolle Zeit, die mir sicher sehr gut getan hat, die Erlebnisse meiner Kindheit zu verarbeiten.

In meinem Arbeitsalltag als Kindergartenpädagogin erlebe ich häufig wie schnell sich manche Kinder in Rollenspiele verlieren und die interessantesten Ideen zum Ausdruck bringen. Es ist schön zu beobachten, in welchen Erlebniswelten die Bauecke immer wieder verwandelt wird. Manche Kinder lassen sich von den Erwachsenen nicht stören und wollen nur in Ruhe spielen, anderen Kindern fällt es jedoch schwer einfach darauf „los zu spielen“. Mit dem Ausdruck Spielen meine ich jenes Spielen das Zeit und Raum vergessen lässt, die freie Entfaltung des Inneren.

Der Kindergartenalltag bringt jeden Tag neue Überraschungen mit sich und lässt mich jeden Tag Neues lernen, erkennen und staunen, welche kreativen Ideen die Kinder in das Spiel hineinfließen lassen.

Meiner Meinung nach ist die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder durch den Wandel der Zeit und der Gesellschaft besonders wichtig. Familien werden immer kleiner und leben immer isolierter. Wo früher ein ganzes „Dorf“ für die Erziehung der Kinder zuständig war, gibt es heutzutage nur noch Kleinfamilien, Kindertagesbetreuungen und Horte. Wie wichtig in solchen Institutionen die Zusammenarbeit mit Pädagog/inn/en und Eltern ist, ist leider noch nicht überall bekannt.

Die Erziehungsberechtigten möchten natürlich nur das Beste für ihren Nachwuchs. Viele Angebote außerhalb des Kindergartens versprechen tolle Förderungsmöglichkeiten. Daher besteht die Gefahr, dass durch das Besuchen von einer Förderstunde zur anderen, die Zeit der Langeweile auf der Strecke bleibt. Diese oft gefürchtete Langeweile ist eine Phase in

der die Kinder selber gefordert sind, sich eigene Spiele auszudenken. Dieser kreative Prozess erlaubt dem Kind einmal inne zu halten und herauszufinden, was seine Interessen sind und was es gerade bewegt.

Durch die immer kleiner werdenden Familien, die Mütter und Väter die ihren Kindern nicht von der Seite weichen, sind Institutionen mit gut ausgebildeten Kleinkindpädagog/inn/en eine tolle Möglichkeit, für einen halben Tag, den Kindern den nötigen Freiraum zu geben, um selber Erfahrungen zu machen, Herausforderungen zu meistern, die ersten sozialen Kontakte zu knüpfen und sich in einer Gruppe zurechtzufinden bzw. eingliedern zu können. Das ist meine persönliche Motivation warum ich mich dem psychomotorischen Spiel und dem Zusammenspiel mit der emotionalen und sozialen Entwicklung widmen werde.

An dieser Stelle möchte ich meiner Mutter danken, die mich immer in Ruhe spielen ließ und meinem Vater ohne den Vieles nicht möglich gewesen wäre. Bei meinen zwei älteren Schwestern, möchte ich mich von ganzen Herzen bedanken, da sie immer für mich da sind und meinem Lebensgefährten Peter der mich bei allem unterstützt was ich mir in den Kopf setze.

## 2 Einleitung

Gabriele Pohl, Kunst und Psychotherapeutin schreibt in Ihrem Buch „Kindheit aufs Spiel gesetzt“ von dem Wandel der Kindheit. Durch übermäßigen Medienkonsum und mangelnde Anreize der kreativen Fähigkeiten, sind Kinder nicht mehr fähig selber mit ihrer Fantasie eigene Spielprozesse zu erfinden und zu gestalten. Solche oft quengeligen und gelangweilten Kinder sind meist spielunfähig. Heutzutage gehen Familien mit ihren Kindern wenig zu Fuß. Stattdessen werden auch die kürzesten Strecken mit Gefährten, sei es mit dem Auto oder mit dem Kinderwagen zurückgelegt. Es bleibt nur noch selten Zeit in Ruhe und im eigenen Tempo die Umgebung zu beobachten, etwas zu betrachten oder auch zu bespielen. Der fehlende Raum für diese Dinge hat durch die verminderte Fähigkeit Spielprozesse in Gang zu setzen zur Folge, dass das Körperbewusstsein immer schlechter ausgebildet wird Übergewichtigkeit, Konzentrationsstörungen, Aggressivität, etc. sind oft die negativen Erscheinungen (Pohl, 2014, S. 1-2). Es gibt auch noch ein anderes sehr interessantes Argument, dass Frau Pohl aufwirft: Eltern die es „zu gut“ mit den Kindern meinen, Erziehungsberechtigte die ihre Kinder ständig Beobachten. Das Verhalten und Tun des Kindes wird mit Ideen, Ermahnungen, Aufforderungen, Lob und Tadel beeinflusst und kontrolliert, beim Spiel mit anderen Kindern werden Auseinandersetzungen mit anderen Gleichaltrigen von den Erwachsenen ausgehandelt und geschlichtet. Dadurch wird die intrinsische Motivation der Kinder gehemmt und die Urelemente der Bewegung, wie das Hüpfen, Balancieren, Klettern etc. des Kindes wird lästig und bereitet keine Freude mehr. Das freie Spiel findet in eher besorgniserregender Dimension immer seltener statt. Viel wichtiger erscheinen Förderprogramme wie Bewegungs- und Sprachförderungen, Fremdsprachen, spielerisches Üben an naturwissenschaftlichem Material etc. (Pohl, 2014, S. 1-2).

Den Ausführungen von Pohl kann entnommen werden, dass dem freien Spiel mehr Beachtung geschenkt werden muss. Dies sollte der Hauptinhalt in der Kleinkinderziehung bleiben. Denn kein Förderprogramm ist damit vergleichbar. Die Entwicklung, der seelische Haushalt, die Welterfahrung und die soziale Reifung des Kindes werden beim freien „Tun“ optimal unterstützt. Andreas Flitner, weist in seinem Buch „Spielen-Lernen Praxis und Deutung des Kinderspiels“ darauf hin, dass beim Spielen kein bestimmter „Zweck“ erfüllt werden muss oder eine dahinterstehende Lernaufgabe das Spielen rechtfertigen soll. Das Spielen ist die Ausdrucksfähigkeit und die Intelligenz der Kinder. In anderen Worten, es ist ihre Sprache (Flitner, 1972, S. 10-11).

Wie präsent das Thema Spielen ist, wird in einem Artikel in der Fachzeitschrift „Unsere Kinder“ (6/2015) in dem Artikel „Die heilende Wirkung des Spiels“ (Zahl-Weis, 2015) gezeigt. Als Pädagoge oder Pädagogin ist es häufig eine besondere Herausforderung Kindern



mit aggressivem und destruktivem Verhalten angemessen zu begegnen. Oft sind sich solche Kinder ihrer Selbstwirksamkeit nicht bewusst, und finden sich immer wieder in Situationen wieder, die negative Erfahrungen mit sich bringen. Winnikott (1896-1971), ein englischer Kinderarzt war sich der heilenden Wirkung des Spiels schon früh bewusst und wie maßgebend es für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und generell für ein Gelingen des weiteren Lebens ist (Zahl- Weis, 2015).

Die emotionale und soziale Entwicklung ist eng mit dem freien Spiel verbunden und passiert durch das selbstgesteuerte Tun ganz von allein. Wie wichtig die soziale Kompetenz für die allgemeine Gesundheit der Kinder ist wurde in einem Artikel von *Renate Zimmer und Peter Dzikowski* „Sozialkompetenz stärken- Ein Beitrag aus dem Projekt „Bewegungs- und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten“ beschrieben. Neben körperliche und personale Gesundheitsressourcen, zählen auch soziale Gesundheitsressourcen zu den Faktoren die die Widerstandsfähigkeit und Belastbarkeit der Kinder begünstigen. Das heißt, dass auch bei Risikofaktoren das gesunde Gleichgewicht der kindlichen Entwicklung erhalten bleiben kann, wenn der soziale Rahmen einigermaßen stabil ist (Zimmer & Dzikowski, 2007).

Die Psychomotorik wird auch als Gesundheitsförderung der Kinder angesehen, die ressourcenorientierte Sichtweise behandelt nicht die Entwicklungsdefizite, sondern orientiert sich an den Stärken der Kinder. Dies führt dazu, dass Kinder mit Stress und Belastungssituationen besser umgehen können (Zimmer, 2012, S. 30).

Die emotionale Entwicklung und das soziale Lernen sind Dinge, die in einer Kindergarten-Gruppe optimal erlernt und gefördert werden können. Es ist, wie schon von Pohl mehrmals erwähnt, heutzutage wichtig mehr darauf zu achten die sozialen Kompetenzen der Kinder zu fördern.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Frage wie die soziale und emotionale Entwicklung im Kindergartenalter durch das psychomotorische Spiel unterstützt werden kann.

Der Inhalt des folgenden Kapitels beschäftigt sich zuerst mit der Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenz, die Entwicklungsstadien von Erikson, die Bindungstheorie und unter anderen die Entwicklungsphasen nach Holodynski geben einen ersten Einblick (Erikson, 1966; Brisch, 2006; Holodynski, 2006).

Der Zusammenhang und auch die Wichtigkeit in Bezug auf die Institution Kindergarten wird durch das Einbeziehen des Selbstkonzepts verdeutlicht (Zimmer, 2012).

Die Entstehung, Inhalte, Ziele, das Menschenbild und auch die verschiedensten Ansätze der Psychomotorik werden in einem weiteren Abschnitt thematisiert (Kiphard & Hünnekens, 1985; Zimmer, 2012; Seewald, 2007).

Das Spiel und seine Bedeutung im Zusammenhang mit der Psychomotorik wird durch die Entwicklung, den Merkmalen und dem sozialen Aspekt des Spiels deutlich (Flitner, 1996; Oerter, 1999; Pohl, 2014).

Grundlegende Erkenntnisse zur Qualitätssteigerung bezüglich der pädagogischen Arbeit im psychomotorischen Bereich sollen durch den abschließenden angeführten Praxisteil die Durchführung erleichtern und optimieren (Zimmer, 2012; Axline, 1990; Eggert, 1994).

### **3 Soziale und emotionale Entwicklung**

Es gibt unzählige Definitionen und Anschauungen aus verschiedensten Forschungsgebieten die sich mit der emotionale Entwicklung beschäftigen. Es wurde der Versuch unternommen diesen Kompetenzbereich mit den wichtigsten Aspekten aus klinischer-psychologischer und entwicklungspsychologischer Sicht mit wenigen Worten zu definieren (Kanning, 2002, S. 154-163).

#### **3.1 Definition der emotionalen und sozialen Kompetenzen**

Nach den Erkenntnissen und Forschungen von Erikson und Holodynski, wird die emotionale und die soziale Fähigkeit nun zugunsten des bearbeiteten Themas eingegrenzt und so definiert, dass sie den Forderungen des Kindergartenalters entsprechen und auch so verstanden werden können.

Die emotionale Kompetenz lässt sich in zwei wichtige Fertigkeiten unterteilen, einerseits in die Fähigkeit Gefühle gegenüber anderen Personen auszudrücken und andererseits Emotionen anderer wahrnehmen zu können. Daraus kann geschlossen werden, dass die emotionale und soziale Kompetenz eine Einheit ist und aufeinander aufbaut (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 9).

Demnach wird ein Mensch als sozial kompetent bezeichnet, der fähig ist, seine Interessen und die seines Gegenübers aufeinander abzustimmen und zu koordinieren. Zufriedenheit für alle Beteiligten wäre ein Zeichen für sozial kompetentes Verhalten (Kanning, 2002, S. 154-163).

#### **3.2 Die soziale Entwicklung**

Neben der motorischen, der Denk- und frühen Sprachentwicklung, ist auch die soziale Entwicklung in dem ersten Lebensjahr von großer Bedeutung, um eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen. (Schneider & Lindenberger, 2012).

##### **3.2.1 Im ersten Lebensjahr**

Die Entwicklung der sozialen Kompetenz beginnt bereits ab der Geburt. Die Bedürfnisse des Säuglings wollen in kürzester Zeit gestillt werden. Die Bezugsperson ist in der Regel nach den ersten Wochen im Stande, durch Feinfühligkeit, das Verhalten des Kindes richtig zu deuten und darauf einzugehen. Diese Wechselwirkung trägt dazu bei, dass sich der Säugling dem Menschen zuwendet. In der zweiten Hälfte des zweiten Monats lächelt das Kind bewusst. Das Wahrnehmen und Zurücklächeln, lässt die ersten sozialen Interaktionen

entstehen. Das Abwenden und Vermeiden von Augenkontakt gegenüber der Bezugsperson, geschieht dann, wenn Bedürfnisse regelmäßig unbeachtet bleiben. Die Beziehung und das Eingehen auf die Signale, sind essentiell für eine gesunde soziale Entwicklung im weiteren Leben des Kindes (Schneider & Lindenberg, 2012, S. 177).

Das Fremdeln, bzw. die Achtmonatsangst ist die Reaktion, die Kinder zeigen, wenn sie zwischen verschiedenen Personen unterscheiden können und speziell die Nähe ihrer Bezugspersonen suchen. Nicht nur durch das Aussehen, sondern auch durch die unterschiedliche Mimik, die die Person spiegelt erkennt das Kind, dass es sich um einen unbekanntem Menschen handelt.

Weitere soziale Reaktionen die der Säugling im ersten Jahr erlernt, sind zum Beispiel die Imitation. Zuerst wird vom Baby die Mimik des Erwachsenen gespiegelt, später werden auch Bewegungen mit dem Körper nachgemacht. Als geteilte Aufmerksamkeit bezeichnet man die Fähigkeit des Säuglings die Blickrichtung der Bezugsperson folgen zu können. Später ist auch das Zeigen mit dem Finger verständlich. Am Ende des ersten Lebensjahres wird die Neugierde des Kindes durch den Blick des Erwachsenen an interessante Gegenstände geweckt. Diese bewusst geteilte Aufmerksamkeit von Kind und Bezugsperson an einem Gegenstand ist ein wichtiger Entwicklungsfortschritt in der sozialen Erziehung. Zeitgleich wird auch von Seiten des Kindes durch Blickkontakt abgeschätzt, ob beabsichtigte Handlungen vom Erwachsenen als positiv angenommen werden oder ob der Blick zeigt, dass etwas nicht gemacht oder angefasst werden darf. Diese Phase wird als emotionales und soziales Referenzieren bezeichnet (Schneider & Lindenberg, 2012, S. 177-178).

### **3.2.2 Im zweiten Lebensjahr**

Nach dem ersten Jahr erschließen sich dem Kind viele neue Möglichkeiten. Es kann in der Regel die Welt auf seinen/ihren eigenen Beinen erkunden, sich durch die Sprache ausdrücken und entwickelt sich rasant weiter. Diese neu gewonnen Fähigkeiten, tragen aber dazu bei, dass sich viele Eltern oft gezwungen fühlen mehr Verbote und Regeln im Alltag aufzustellen. Durch diese Einschränkungen entwickeln sich Frustration und das Gefühl der Hilflosigkeit. Trotziges Verhalten von Seiten des Kindes sind häufig die Folgen. Das Trotzverhalten, welches bei Buben des Öfteren vorkommt, dauert in der Regel bis zum 3 Lebensjahr an. Durch das Erlernen von anderen Bewältigungsstrategien, wie man mit Situationen oder Verboten umgehen kann, kommt dieses Verhalten seltener vor. Die Intensivität und Länge des Trotzverhaltens hängt zudem auch vom Charakter des Kindes und dem Erziehungsverhalten der Eltern ab. Verbote und Gebote sollten einen Sinn verfolgen und einen Spielraum für eigene Entscheidungen lassen.

Nach der Phase des Trotzes entwickelt sich im Normalfall die Bereitschaft des Kindes sich an die Regeln und Vorgaben des Erwachsenen zu orientieren und ihnen zu folgen. Die kognitive Selbstregulation macht es möglich, dass das Kind es schafft, Bedürfnisbefriedigung oder Wünsche zu Unterdrücken oder auf sie warten zu können (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 183-184).

Grundsätzlich entscheidet eine gute Eltern-Kind-Beziehung, über die weitere soziale-emotionale Entwicklung des Kindes. Wenn das Kind die Möglichkeit hat, sich in sicherer Umgebung als selbstständiges Individuum zu erleben, ist die Wahrscheinlichkeit höher, als Erwachsener fähig zu sein selbstbewusst die Herausforderung des Lebens zu meistern und soziale und emotionale Beziehungen einzugehen. Untersuchungen haben gezeigt, dass sich die Bindung zur Mutter, sowie auch zum Vater positiv auf den Sozialisationsprozess bzw. auf das Konfliktmanagement auswirkt, Kinder mit guter Bindung, finden schneller und friedlicher Lösungen bei einem Streit mit Anderen. Neben der Wichtigkeit eine sichere Bindung zwischen Eltern und Kind zu erfahren, ist auch der Kontakt zu Gleichaltrigen essentiell für die Entwicklung der sozialen Kompetenz. Die Entwicklungsaufgaben der Kinder im Alter von 3-6 Jahren, sich als Autonom und Kompetent, zu erleben, ist durch den regelmäßigen Kontakt zu anderen Kindern, möglich zu lösen und zu bearbeiten. Bei Kindern unter 3 Jahren ist das Interesse an Gleichaltrigen sehr groß. Kooperatives bzw. soziales Verhalten ist aber noch sehr wenig vorhanden. Streitigkeiten und auch Handgreiflichkeiten sind oft die Folge. Grund dafür ist die fehlende Strategie, um einen Streit zu lösen und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit. Die Anwesenheit von Erwachsenen in dieser Phase, ist daher äußerst wichtig (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 205-206).

### **3.2.3 Entwicklungsstadien nach Erikson**

Im folgenden Kapitel wird auf die emotionale und soziale Entwicklung eingegangen. Erikson (1966) macht verständlich was eine gesunde Persönlichkeit und somit eine gute emotionale Entwicklung braucht. Er beschreibt die einzelnen aufeinander aufbauenden Krisen, die essenziell für eine gesunde Persönlichkeit sind.

Erikson, ein deutsch-amerikanische Psychoanalytiker, spricht von einer gesunden Persönlichkeit, wenn innere und äußere Konflikte im Laufe des Heranwachsens positiv überstanden werden. Weiters ist es notwendig den Begriff „gesund“ näher zu erläutern, denn in verschiedenen Kulturen oder Personenkreisen wird dieser Begriff anders verstanden und erklärt. Erikson (1966), geht vom genetischen Standpunkt aus und meint eine gesunde Persönlichkeit zeichnet sich dadurch aus, wie sie diese kritischen Phasen meistert und durch das Erleben, das von Höhen und Tiefen gekennzeichnet ist, nicht den

Mut verliert, den es braucht, um das Leben mit positiver Einstellung zu meistern. Wie der Körper dem Alterungsprozess bzw. dem körperlichen Zerfall entgegenwirkt, ist auch die Persönlichkeit gefordert kritische psychologische Konflikte zu lösen und zu überstehen, damit eine gestärkte zufriedene Person daraus hervortreten kann. Diese kritischen Phasen, besonders die Ur-Erfahrungen formen die Geampersönlichkeit eines Menschen (Erikson, 1966, S. 56-98).

Im Folgenden werden die verschiedenen Stadien, die essentiell für eine gesunde Persönlichkeit sind erläutert. Erikson (1966) definiert insgesamt 8 Phasen die im Laufe des Lebens zu bewältigen sind, und jedes Individuum auszeichnet. Im folgenden werden die ersten drei Phasen, die speziell für das Kindergartenalter bedeutend sind, erläutert.

#### I. Ur-Vertrauen gegen Ur-Misstrauen (0-1 Lebensjahr)

Sobald der Säugling von der Symbiose Mutter-Kind getrennt ist beginnt eine „Krise“, die erste Orale Phase. Bedürfnisse werden durch den Mund gestillt, und ermöglichen die ersten Annäherungen an das Leben. Die Bereitschaft der Mutter, ob diese ihr Kind stillen will bzw. kann, ob sie Bedürfnisse des Kindes gut erkennt und darauf liebevoll eingehen kann, haben Auswirkungen wie der Säugling diese kritische Phase erlebt. Wenn diese Wechselseitigkeit von Mutter und Kind versagt, bzw die Mutter nicht adäquat auf den Säugling reagieren kann, passiert es, dass das Kind die natürliche Neugierde an seiner Umwelt verliert (Erikson, 1966, S. 56-98).

In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres ist der Mund nicht mehr nur das Zentrum allen Erlebens, das Kind wird rezeptiv für andere Sinnesreize Aufnahmebereit. Sinneserfahrungen in einer angemessenen Stärke sind in dieser zweiten Phase von besonderer Wichtigkeit. Wenn diese nicht möglich gemacht werden besteht die Gefahr einer Lethargie und eines diffusen Widerstandes gegenüber des Lebens. Mehrere Veränderungen treten zeitgleich auf physiologischer Ebene (die Zähne beginnen zu wachsen), psychologischer Ebene (der Säugling wird sich seiner Selbst immer mehr bewusst) auf. Auch die Umwelt des Kindes beginnt sich zu verändern, denn die Mutter kann sich jetzt auch wieder mit anderen Dingen zu beschäftigen. Diese Ur- Erfahrungen werden nicht bewusst wahrgenommen. Ein zurückgezogenes Verhalten und im schlimmsten Fall Verweigerung von Nahrung und Zuwendung, sind die Folgen, wenn Verletzungen des Ur- Vertrauens geschehen (Erikson, 1966, S. 56-98).

#### II. Autonomie gegen Scham und Zweifel (2 -3 Lebensjahr)

In dieser Phase ist das Kind fähig, durch das Heranreifen des Muskelsystems, selber zu bestimmen, wann es etwas „festhält“ oder „loslässt“. Diese „neuen“ Möglichkeiten beziehen sich nicht nur auf Erlebnisse im Alltag, sondern auch auf die Ausscheidungsorgane. Der eigene Wille, die Autonomie des Kindes, steht im Mittelpunkt und stellt die Eltern-Kind-Beziehung auf eine harte Probe. Erikson, benützt den Ausdruck „Analität“ für diese Zeit, das Kind beginnt zu spüren wann es die Toilette aufsuchen muss. Durch das richtige Maß an Grenzen, die auch noch dem Kind die Möglichkeiten geben den eigenen Willen durchsetzen zu können, entsteht ein Gefühl von Autonomie, das in Stolz resultiert. Wenn das Kind bei der Sauberkeits-erziehung zu unter Druck gesetzt und wird sein eigene Wille nicht respektiert wird, kann ein Gefühl von Zweifel und Scham entstehen. Betroffene Kinder kehren dabei zur früheren oralen Phase zurück (Erikson, 1966, S. 56-98).

### III. Initiative gegen Schuldgefühle (4-5 Lebensjahr)

Nachdem gut entwickelten Ur-Vertrauen und der Lösung des Autonomieproblems, kommt es nun zu neuen Erscheinungen die eine neue Krise entstehen lassen. Durch kraftvollere und geschicktere Bewegungen erweitert sich das Tätigkeitsfeld des Kindes, die bessere Ausdrucksfähigkeit und ein scheinbar besseres „Verstehen“ der eigenen Umwelt und deren Geschehnisse lässt die Vorstellungswelt des Kindes wachsen. In dieser Phase wird das Gehen bzw. Laufen ein Mittel zum Zweck, das heißt das Wegbewegen geschieht von selbst. Das Kind wächst psychisch und physisch zusammen, vergleicht sich mit anderen, entwickelt Vorbilder und ist bereit für die Kindergruppe wo es an seine Grenzen stoßen und seine Rollen finden kann. Auch die Ödipale-Phase beginnt bei den Kindern, die Töchter wollen insgeheim so werden wie die Mutter und den Vater heiraten, ein emotionaler Zwi-spalt ist häufig die Folge von solchen Gefühlen, denn einerseits lieben sie Ihre Mutter, aber andererseits wünschen sie sich die Mutter weg, damit das junge Mädchen den Vater nur für sich hat. Die Buben in diesem Alter beschäftigen sich in dieser Zeit mit den gleichen Problemen, nur ist hier der Vater oft unerwünscht. Die Entwicklung des Gewissens und der Moral bändigen diese Wünsche und den häufig gefühlten Hass, auch Schuldgefühle werden immer wieder wahrgenommen. Durch gute Vorbilder bzw. einfühlsame Eltern, die nicht die „Macht“ der Erwachsenen ausnützen, kann das Kind, durch das Überwinden dieser Ängste, die diese Phase mit sich bringt, als ein Mensch mit einem Gefühl von ungebrochener Initiative und mit dem Streben nach Leistungen und Unabhängigkeit hervorgehen (Erikson, 1966, S. 56-98).

### **3.2.4 Bindung und deren Rolle für die soziale Entwicklung**

Das folgende Unterkapitel bringt die Wichtigkeit der Bindung näher. Ohne diese erste sicherheitsgebende Beziehung zum Elternteil, wäre keine gesunde emotionale und soziale Entwicklung möglich.

Im weitesten Sinne, hatte das Bindungsverhalten des Kindes, in früheren Zeiten, zur Mutter oder zum Vater den Nutzen, dass der Nachwuchs geschützt ist, vor einer Gefahr oder dem Verlorengehen. Sichere Situationen lassen das Erkundungsverhalten zu, bei unsicheren Gegebenheiten dominiert das Bindungsverhalten, und somit die Nähe zu den Eltern, die das Überleben des Kindes sichern können (Schneider & Lindenberg, 2012, S. 7; Brisch, 2006, S. 35).

Es gibt verschiedene Bindungsqualitäten, auf die später noch eingegangen wird. Die Feinfühligkeit, der Bezugsperson macht es möglich eine sichere Bindung zu entwickeln. Die Mutter kann durch empathisches Verhalten, die Bedürfnisse des Säuglings erkennen und darauf adäquat eingehen. Wenn das Kind, jedoch nie eine passende Rückmeldung auf seine Signale erhält, kann sich keine sichere Bindung gegenüber dem Elternteil aufbauen. Eine positiv aufgebaute sichere Bindung gilt als Schutzfaktor und psychische Stabilität für das weitere Leben (Brisch, 2006, S. 36).

Ein Kleinkind entwickelt durch den Kontakt zu anderen Familienmitgliedern, darüber hinaus auch Bindungen zu anderen Erwachsenen. Diese Bindungen sind ein Teil des komplexen Systems einer Beziehung und haben unterschiedliche Qualitäten. Dadurch entwickelt sich ein Rangmuster, das sich wie folgt zeigt: Wenn die primäre Bezugsperson nicht anwesend ist, wendet sich das Kind der nächsten Person zu, zudem die nächst bessere Bindung vorhanden ist (Brisch, 2006, S. 36).

Bowlby und Main, Kaplan und Cassidy (1975; 1985; zit. n. Brisch, 2006, S. 37) sprechen von den „inner working models“, den inneren Arbeitsmodellen, die sich ein Kind in den ersten Lebensmonaten aneignet. Diese vorhersehbaren Arbeitsmodelle sind von Bezugsperson zu Bezugsperson, sei es die primäre oder sekundäre, verschieden. Das heißt, das Kind stellt sich schnell auf andere Personen ein und auf die Art wie Bedürfnisse befriedigt und Signale angenommen werden. Arbeitsmodelle sind in der ersten Zeit noch variabel. Mit den Jahren bildet sich ein Modell zur stabilen „Bindungsrepräsentation“ heraus, die das Kind zumeist ein Leben lang begleitet und zur charakteristischen Eigenschaft wird. Dieses erlernte und konstante Arbeitsmodell, welches sich bei den meisten Situationen als positives Instrument herausgestellt hat, dient nun auch zur eigenen persönlichen Sicherheit. Durch



positive aber auch traumatische Bindungserlebnisse kann die Bindungsrepräsentation beeinflusst werden. Wobei eine Veränderung der hier entwickelten Muster im fortgeschrittenen Alter immer schwieriger wird (Brisch, 2006, S. 37-38).

#### **3.2.4.1 Bindungsbedürfnis versus Explorationsbedürfnis**

Wie das Bindungsverhalten ist auch das Explorationsverhalten, oder wie zu Anfang erwähnt das Erkundungsverhalten, essentiell für die Entwicklung des Kindes. Diese zwei von Bowlby (1975; zit. n. Brisch, 2006) benannten Verhaltensweisen sind zwei Gegensätze, die in einer Wechselwirkung zueinander stehen. Kinder brauchen einerseits eine sichere Bindung - den sicheren Hafen wo sie immer willkommen sind. Andererseits ist es wichtig dem Kind den nötigen Freiraum, mit den dazugehörigen Regeln und Grenzen zu bieten, damit es die Welt selber erkunden und Erfahrungen sammeln kann. Nur wenn die sichere emotionale Bindung zur Bezugsperson verinnerlicht wurde, ist das Kind fähig, sich Neuem zu widmen. Es ist zu erwarten, dass sich das Kind ohne Probleme weiter entfernen kann um Dinge zu erkunden, und bei Gefahren die Nähe von der Mutter oder dem Vater sucht. Wenn aber der sichere Hafen zum Elternteil des Öfteren verweigert wurde, kann sich nach solchen wiederholten Ereignissen ein Unterdrücken dieses Bedürfnisses entwickeln. Durch übermäßiges Bindungsverhalten, gegenüber des Erwachsenen, welches kein eigenes Erkunden ermöglicht, stellt sich beim Kind ein frustrierendes Gefühl ein.

Nach Bowlby (1975; zit. n. Brisch, 2006) ist das Bindungs- und Explorationsbedürfnis eine lebenslange Wechselwirkung und Abhängigkeit, welche sich immer wieder den Gegebenheiten des Menschen anpasst und neu einstellt. Der Aufbau der Bindung, kann mit der eigenen Bindungsqualität die erlebt wurde, zusammenhängen und auch so weitergelebt werden. Es ist durchaus möglich, dass eine bestimmte Art von Bindung von Generation zu Generation weitergeführt wird.

#### **3.2.4.2 Konzept der Feinfühligkeit**

Laut Mary Ainsworth (1978; zit. n. Brisch, 2006) sind folgende Punkte charakteristisch für feinfühliges Verhalten:

- Das Wahrnehmen der Signale des Kindes.
- Das adäquate Eingehen auf die Laute des Säuglings.
- Das richtige Maß bzw. die Dosierung vom Stillen der Bedürfnisse finden.
- Die Nachvollziehbarkeit des zeitlichen Abstandes zwischen den Signalen des Kindes und dem Handeln der Bezugsperson.

Die Qualität der Bindung hängt von der Feinfühligkeit der Bezugsperson ab, die im ersten Jahr aufgebaut wird. Eltern, besonders Müttern, fällt es meistens nicht schwer die Signale

des Säuglings richtig zu deuten und darauf richtig einzugehen. Jedoch müssen Kind und Mutter zuerst einander kennenlernen, damit ein solches empathisches Verhältnis entstehen kann (Brisch, 2006, S. 20-43).

Zwischen Feinfühligkeit und Verwöhnung des Kindes besteht ein wesentlicher Unterschied. Viele Eltern oder Familienangehörige sind der Ansicht, dass durch das Befriedigen der Bedürfnisse des Säuglings, die Gefahr besteht, das Kind zu sehr zu verwöhnen. Längere Schreiphasen werden als Methode gewählt dem entgegenzuwirken. Wird diese Methode des Öfteren angewandt, wird der Säugling konditioniert, dass es nur durch langes Weinen gehört wird und darauf reagiert wird. Feinfühlige Eltern, können durch ihr Verhalten gut abschätzen, wie reagiert werden soll und wann das Kind in der Lage ist, Frustrationen auszuhalten ohne dabei ein Gefühl von Unsicherheit zu entwickeln. Diese Feinfühligkeit hat die Aufgabe das Kind optimal in ihrer/seiner wachsenden Kommunikationsentwicklung zu begleiten (Brisch, 2006, S. 20-43).

Es wurde beobachtet, dass das konzentrierte Spielen alleine von Kindern mit empathischen Bezugspersonen bereits im ersten Lebensjahr besser funktionierte als bei Kindern mit weniger feinfühligere Eltern. Bei Situationen die den Kindern Angst machte, beruhigten sich die Kinder mit einer qualitativen Bindung schneller. Die anderen Kinder zeigten im Allgemeinen ein ängstlicheres Verhalten und konnten sich schwer wieder auf ein Spiel konzentrieren. Weiters wurden gesetzte Grenzen weniger gut toleriert. (Brisch, 2006, S. 40-43).

### **3.2.4.3 Konzept der Bindungsqualität**

Es gibt eine Methode, die die Qualität der Bindung nachvollziehbar macht. Dieser Vorgang gilt als sehr zuverlässig in seiner Auswertung. Im Fokus dabei steht lediglich das Verhalten des Kindes beim Verabschieden der Mutter. Im Folgenden wird dieser Test Schritt für Schritt erläutert (Ainsworth, 1978; 1985; zit. n. Brisch, 2006, S. 45):

1. Die Bezugsperson und das Kind befinden sich in einem Spielzimmer, kurz darauf betritt eine fremde Person, die zunächst nichts sagt und danach die Bezugsperson begrüßt, das Zimmer.
2. Die Mutter verlässt nach einer kurzen Erklärung, das Zimmer. Die fremde Person nimmt eine helfende Position ein, und möchte das Kind durch ein Spiel ablenken.
3. Nach 3 Minuten kommt die Mutter wieder in das Zimmer, wobei die fremde Person zeitgleich das Zimmer verlässt. Das Kind wird bei Bedarf getröstet und widmet sich evtl. den Spielsachen wieder zu.
4. Nach weiteren 3 Minuten verlässt die Mutter noch einmal den Raum, nun ist das Kind ganz allein.

5. Abhängig von der Belastung des Kindes kommt nach wenigen Minuten die fremde Person, die das Kind trösten möchte, in das Spielzimmer.
6. Nach weiteren 3 variablen Minuten betritt die Mutter auch wieder das Zimmer (Ainsworth, 1978; 1985; zit. n. Brisch, 2006, S. 45).

Aus dieser Testung charakterisierten sich 4 verschiedene Reaktionen bzw. Verhaltensweisen, von den alleingelassenen Kindern, heraus. Im Folgenden werden diese Bindungsqualitätsstufen erklärt.

- **Sicher gebundene Kinder:**  
Bei Kindern mit sicherer Bindung erkennt man, bei beiden Trennungen von der Mutter den Verlustschmerz durch Weinen und/oder Rufen. Beim Wiederkommen sucht das Kind Trost und Körperkontakt, nach einer kurzen Zeit kann es sich beruhigen und sich auch wieder einem Spiel widmen.
- **Unsicher-vermeidend gebundene Kinder:**  
Diese Kinder spielen ohne großer Aufregung weiter, blicken evtl. der Mutter nach. Auch beim Wiederkommen der Mutter, wird weder Freude gezeigt, noch Körperkontakt gesucht (Main & Hesse, 1990; zit. n. Brisch, 2006, S. 48).  
Bei späteren Untersuchungen, wurde herausgefunden, dass Kinder mit dieser Bindungsart noch mehr Stress durchlebten, als die Kinder mit der folgenden unsicher-ambivalenten Bindung.
- **Unsicher-ambivalent gebundene Kinder**  
Nach beiden Trennungen können sich die Kinder von ihrem Schock nur schwer beruhigen bzw. trösten lassen. Der Körperkontakt zur Mutter wird zwar gesucht, wobei aggressives Verhalten, durch Strampeln mit den Beinen oder Stoßen, gegenüber der Bezugsperson immer wieder gezeigt wird (Main & Hesse, 1990; zit. n. Brisch, 2006, S. 48).
- **Kinder mit desorganisierten Verhaltensmustern** wurde dieser Testung auch festgestellt, die das weitere Einteilen und Unterscheiden möglich machen.  
Beim Wiederkehren der Mutter, verhielten sich auch sicher gebundene Kinder desorganisiert, indem sie am halben Weg zur Bezugsperson umdrehten und erstarrten. Entweder wurden die Verhaltensstrategien des Kindes noch nicht verinnerlicht oder die Art von Bindung gehörte doch zur unsicheren zugeordnet. Dieses spezielle Verhaltensmuster kann auch zu einem pathologischen Verhalten übergehen. Der Grund dafür kann eine Form von Misshandlung oder Deprivation des Kindes sein, dies hängt von dem jeweiligen Ausprägungsgrad ab (Main & Hesse, 1990; zit. n. Brisch, 2006, S. 48).

Die Bindung von Mutter und Kind hängt nicht nur von der Feinfühligkeit des Erwachsenen ab, sondern auch von dem Temperament und der genetischen Grundlage der Bindungsbereitschaft des Kindes. Darüber hinaus kann es einen Einfluss haben, ob die erste Zeit des Säuglings, von Ess- oder Schlafproblemen geprägt war. Diese Verhaltensmuster fordern auch eine sehr bemühte Mutter mit guter Feinfühligkeit heraus, wenn die Signale des Säuglings nicht undurchschaubar sind (Papousek, 1996; zit. n. Brisch, 2006, S. 49).

Abschließend ist die Bereitschaft der emotionalen Zuwendung von Seiten der Eltern, die durch das Aussehen des Kindes (runder Kopf, große Augen etc.) zum Teil selber ausgelöst wird, notwendig. Dieses Kindchenschema weckt das angeborene Fürsorgeverhalten bei Erwachsenen. Das Kind muss fähig sein, Signale an den Erwachsenen zu senden, die Hilflosigkeit oder Vertrauen ausdrücken. Die Reaktion, durch Weinen, Lachen etc. ist die letzte Voraussetzung die es braucht, um Bindung grundsätzlich aufbauen zu können (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 180).

### **3.2.5 Sozialisation im Kindergarten und die ersten Freundschaften**

Längere Zeit waren Wissenschaftler der Meinung, dass die Fremdbetreuung die Aufrechterhaltung der Eltern-Kind- Beziehung schädige. Neuere Befunde widerlegen jedoch diese Ansicht. Wenn eine sichere Bindung zur Bezugsperson vorhanden ist, wird diese durch den alltäglichen Kindergartenbesuch nicht strapaziert.

Durch den regelmäßigen Kindergartenbesuch entwickeln sich nicht nur Beziehungen zu Gleichaltrigen, sondern auch zu den Erziehern/innen. Welche genauen Auswirkungen diese neue Bezugsperson auf die Kinder haben ist noch nicht genau erfasst. Jedoch ist man sich sicher, dass sich gut funktionierende Beziehungen in der Kindertageseinrichtung positiv auf die weitere Bildungsgeografie des Kindes auswirken. Weiters ist bekannt, dass sich Kinder mit vielen Betreuungserfahrungen besser integrieren und auch beliebter innerhalb der Gruppe sind (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 207-208).

Kleinkinder fühlen sich in momentanen Spielgemeinschaften wohl und haben noch keine richtige Freundschaft zu einem anderen Kind entwickelt. Im Vorschulalter werden jedoch schon bestimmte Spielpartner, mit gleichen Interessen gewählt. Jetzt ist bewusstes Teilen und Absprechen ein Teil während des Spielverlaufs. Besonders Buben wollen sich durch verschiedenste Aktivitäten messen, wobei dieser Wettbewerb oft mit einem Streit endet und manchmal endet auch die Freundschaft, was jedoch auch von der sozialen Intelligenz der beiden Kontrahenten abhängt. Nichtsdestotrotz wurde durch verschiedenste Beobachtun-

gen gezeigt, dass in dieser Zeit geschlossene Freundschaften durchaus das Potenzial haben, über die Kindergartenzeit hinaus anzuhalten (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 207-208).

### **3.3 emotionale Entwicklung**

Aus dem anfänglichen dominierenden Bedürfnis nach Befriedigung, welches entweder Unbehagen oder der Zufriedenheit auslöst, differenzieren sich in der Mitte des ersten Lebensjahres die verschiedenen Gefühle wie Ärger oder Traurigkeit (Schneider & Lindenberger, 2012, S. 178).

Im Weiteren Unterkapitel wird zuerst auf die Zusammensetzung des Gefühls eingegangen. Danach wird auf die Entstehung der Emotion von Geburt an näher eingegangen.

#### **3.3.1 Die 4 wesentlichen Komponenten einer Emotion**

Das funktionale psychische System besteht aus vier Subsysteme die sich selber organisieren, das

- Appraisalsystem,
- Motorisches System,
- Körperregulationssystem und
- Gefühlssystem.

Das Appraisalsystem befasst sich mit der Einschätzung. Menschen entwickeln Motive für bestimmte Handlungen, die Emotionen hervorrufen. So entwickelt sich zum Beispiel das Gefühl von Frustration, wenn ein Handlungsziel (welches von einem Motiv geleitet wird) unerwartet blockiert wird und das erwartet positive Ergebnis ausbleibt. Zum Appraisalprozess wird der Appraisalreflex dazugezählt. Ein anschauliches Beispiel ist ein plötzlicher lauter Schuss einer Pistole, der in einem unkontrollierbaren Schreckreflex mündet (Holodynski, 2006, S. 41-43).

Das motorische System meint den Ausdruck oder eine Handlung einer erlebten Emotion, „um Hilfe rufen“ (Ausdrucksprozess) oder „weglaufen wollen“ (Handlungsbereitschaft). Diese Ausdruckreaktionen lassen die sogenannten Bewältigungshandlungen entstehen. Das sind individuelle, der Lebenserfahrungen angepassten Möglichkeiten Emotionen Ausdruck zu verleihen (Weglaufen vor einer Gefahr). Bewältigungshandlungen können auch von anderen Personen durchgeführt werden, wenn zum Beispiel die Gefahr, vor der man sich fürchtet, von einem anderen beseitigt wird (Holodynski, 2006, S. 41-43).

Das Körperregulationssystem umfasst alle Körperreaktionen, die mit dem vegetativen Nervensystem zusammenhängen. Dieser Teil des Nervensystems im Körper ist nicht bewusst steuerbar und bezieht sich auf die Atmung, den Herzschlag, den Speichelfluss, auf diverse Drüsentätigkeiten, etc. Die Reaktionen auf verschiedenste Vorkommnisse sind von Kultur zu Kultur unterschiedlich (Holodynski, 2006, S. 41-43).

Das funktionale psychische System wird vom Gefühlssystem vervollständigt und ist sozusagen der Regulator dieser selbstorganisierten Gemeinschaft. Die Gefühle oder auch die Empfindungen haben die Aufgabe innerhalb von Emotionen die Ausdrucksreaktion und daraus entstehenden Bewältigungshandlungen zu kontrollieren und zu überwachen. Emotionen werden dadurch reguliert und an die gegebene Situation angepasst. Im Laufe der Entwicklungsjahre wird der Selbstregulationsprozess immer wieder an die Person angepasst, damit sie mit den Ausdrucksprozessen, Handlungsbereitschaften und dem Gefühlsleben harmonisieren. Durch diese Adaption an die individuelle körperliche und seelische Entwicklung des Menschen kann das System der Emotion ungehindert arbeiten und funktionieren (Holodynski, 2006, S. 41-43).

### **3.3.2 Entwicklungsphasen nach Holodynski**

In den ersten beiden Lebensjahren sind die Bewältigungshandlungen und Ausdruckszeichen des Kindes, die sich individuell an die Bezugspersonen orientieren, noch schwach ausgebildet. Damit sich die Entwicklung eines Emotionsrepertoires vollziehen kann, braucht es eine Bezugsperson die die anfänglichen Ausdrucks- und Körperreaktionen richtig deutet. Das Spiegeln und das Wahrnehmen der Empfindungen und auch das Durchführen von Bewältigungshandlungen, befähigen das Kind sein Emotionssystem allmählich selber entwickeln zu können. Dieses Aufteilen der Subsysteme auf Kind und Bezugsperson wird von Holodynski (2006) als interpersonale Regulationsform bezeichnet. Das heißt die Entwicklung des kindlichen Emotionssystems hängt stark von der Bezugsperson ab und inwiefern diese auf das Kind eingehen und deren Gefühle, Empfindungen und damit verbundene Motive als wichtig erachteten und ergänzt. Durch das Wahrnehmen und Akzeptieren verschiedener Emotionen kann sich beim Säugling allmählich auch ein differenziertes Emotionsrepertoire entwickeln.

Zwischen 3. und 6. Lebensjahr wechselt nach Holodynski die interpersonale Regulationsform zur intrapersonalen emotionalen Handlungsregulation. Das Kind ist nun fähig, mit seinen eigenen Emotionen umzugehen und Gefühle ohne Unterstützung zu zeigen. Das Befriedigen eines Motives kann verschoben werden und auch das Regulieren, eines auftauchenden Empfindens, an die Umgebung, wurde entwickelt. Durch das wachsende Gefühl

eine eigenständige Person zu sein, die Scham, Stolz und Schuld wahrnimmt, kommt es dazu, dass das Kind lernen will sich in einem sozialen Miteinander zurechtzufinden. Kulturelle Normen und Regeln werden wahrgenommen und wollen eingehalten werden, auch die eigenen Bedürfnisse werden an das soziale Umfeld angepasst (Holodynski, 2006, S. 84-85).

### **3.4 Die Bedeutung der sozialen Kompetenz für den Kindergarten und der Psychomotorik**

Drössler, Jerusalem und Mittag (2007) kamen zur Erkenntnis, dass die Förderung der sozialen Kompetenz stark von der Entwicklung der sozialen Selbstwirksamkeit abhängt.

Im folgenden Teil der Arbeit wird die Bedeutung der Selbstwirksamkeit mit der sozialen Kompetenz im Kindergartenalltag beschrieben. In der Psychomotorik hat die Förderung der Selbstwirksamkeit ohnehin einen sehr großen Stellenwert, und ist daher nicht wegzudenken.

#### **3.4.1 Das Selbstkonzept**

Das Selbstkonzept besteht aus zwei Teilen, einem kognitiven und einem emotionalen. Der Aufbau dieses Konzepts in der kindlichen Entwicklung, ist ein Hauptanliegen der Psychomotorik.

Das Selbstbild beschreibt den kognitiven Teil und setzt sich mit neutral beschreibbaren Fragen auseinander, wie zum Beispiel: Wie sehe ich aus? Was sind meine Fähigkeiten? Was kann ich gut bzw. nicht gut? Ob ein Mensch ein gutes Vertrauen in seine Fähigkeiten hat, oder er sich gut bei speziellen Situationen einschätzen kann, hängt stark von seinem inneren Selbstbild ab.

Der emotionale Teil des Selbstkonzeptes bewertet die eigene Person und beschäftigt sich mit der Zufriedenheit des Aussehens oder der wahrgenommenen Fähigkeiten. Auch die Rückmeldungen oder subjektiv wahrgenommenen Reaktionen der Lebensumwelt beeinflussen das Selbstwertgefühl. Zusammenfassend setzt sich das Selbstkonzept aus kognitiven Leistungen, die von sozialen Erfahrungen und emotionalen Wahrnehmungen beeinflusst werden, zusammen (Zimmer, 2012, S. 50-52).

#### **3.4.2 Das Körper selbst**

Durch die Entwicklung des „Selbst“ auch Körper selbst genannt, das zuerst durch kinästhetische und taktile Sinnesempfindungen aufgebaut wird, ist es dem Säugling möglich zwischen dem eigenen Körper und seiner Umwelt zu unterscheiden. Das heißt, dem Säugling wird sein eigener Körper und seine Körpergrenzen immer mehr bewusst.

Nach diesen ersten Erfahrungen und der Erkenntnis des eigenen „Ich“, entsteht das Bedürfnis selbstständig zu werden. In den ersten Lebensjahren wird der Wunsch der Unabhängigkeit gegenüber den Eltern immer größer. Sich alleine Anziehen zu können, über eine Mauer klettern und vor allem zuerst einmal „alleine stehen“ zu können, sind wichtige Fähigkeiten die ein gesundes Kind erlernen möchte. Die Kinder erschließen sich ihren Körper durch eigene sensomotorische Erfahrungen, Misserfolge und Grenzen. Das Selbstkonzept hängt daher stark von den körperlichen Erkenntnissen ab, die ein Kind macht und erlebt. Zuerst wird das Körperselbst des Kindes entwickelt, welches aber nicht als Synonym für das Selbstkonzept zu betrachten ist. Denn Körperselbst meint die sinnlichen und motorischen Erfahrungen. Beim Selbstkonzept handelt es sich jedoch um die Anzahl von Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten, des Aussehens und des Standpunktes von sich selbst im Gesellschaftskreis. Das Körperselbst ist ein Teil auf dem das Selbstkonzept aufbaut (Zimmer, 2012, S. 59-62).

### **3.4.3 Die Selbstwirksamkeit**

Mit der intrinsischen Motivation selbstständig und unabhängig zu werden, wächst auch das Bewusstsein mit dem eigenen „Tun“ etwas beeinflussen zu können. Durch das Hervorrufen von Effekten und Wirkungen mit Hilfe von Bewegungshandlungen entwickelt sich die Selbstwirksamkeit. Durch positive Erfahrungen etwas selber geschafft zu haben wird diese Selbstwirksamkeit entweder gestärkt oder bei negativen Erlebnissen, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein, geschwächt. So werden die Handlungen des Kindes an das jeweilige Bild der eigenen Wirksamkeit angepasst. Das heißt Ergebnisse werden so wahrgenommen, dass sie zur eigenen Erwartungshandlung passen und einen Sinn ergeben. „Das war doch klar, dass so etwas passieren musste“ sind oft Aussagen, die negative Erfahrungen kompensieren sollen. Oft werden mit einer solchen unbewussten Strategie Erfolge nicht als Ergebnis der eigenen Anstrengungen verstanden, sondern als Zufall eingeschätzt (Zimmer, 2012, S. 59-71).

Etwas selber zu bewirken und zu kontrollieren ist deswegen essenziell für die positive Entwicklung der Selbstwirksamkeit, da sie einen wesentlichen Teil des Selbstkonzeptes darstellt. Etwas alleine, ohne einem Erwachsenen zu meistern, ist daher wichtig. Durch diese Verantwortung und Konsequenzen der eigenen Handlungen entwickelt sich die Einsicht eigene Fähigkeiten, Leistungen richtig einschätzen zu können, diese zu üben aber auch durch selbst gewählte Herausforderungen zu steigern (Zimmer, 2012, S. 59-71).

Der Schwierigkeitsgrad bei psychomotorischen Bewegungseinheiten sollte daher bei Kindern selbst wählbar sein. Das heißt zum Beispiel, dass beim Balancieren eine dünnere und



einer dickeren Balancierstange vorhanden sein sollte, damit diese Übung für jedes Leistungsniveau zu bewältigen ist und jedes Kind Erfolge aus dieser Einheit mitnehmen kann. Aus einer Fülle von Erfolgserlebnissen entwickelt das Kind eine positive Zuversicht unbekanntere Situationen meistern zu können. Auch wenn einmal Erfolge ausbleiben, ist das Kind fähig zu begründen oder sich selber zu erklären, warum etwas nicht funktioniert hat, und was das nächste Mal anders gemacht werden könnte, um einen Erfolg zu erzielen.

Da sich die Selbstwirksamkeit und somit auch das Selbstkonzept in den ersten Lebensjahren bildet ist es entscheidend, es den Kindern durch Erfahrungen mit Menschen und Dingen zu ermöglichen, dass sie Geschehnisse selber ändern können und der Welt nicht hilflos ausgeliefert sind (Zimmer, 2012, S. 59-71).

#### **3.4.4 Der Vergleich mit anderen**

Nicht nur die Entwicklung des Körperselbst und die Selbstwirksamkeit tragen zur Entstehung des Selbstkonzeptes bei, sondern auch der soziale Vergleich mit anderen Personen. Denn auch wenn die Leistung von einem Kind angemessen war, heißt das noch nicht, dass das Kind damit zufrieden ist. Denn das eigene Anspruchsniveau und auch die eigene subjektive Wahrnehmung der Angelegenheiten, die erledigt und gemeistert wurden, ist bei jedem Kind und auch bei jeden Erwachsenen unterschiedlich hoch bzw. niedrig.

Heckhausen (2005; zit. n. Zimmer, 2012, S. 71-72) untergliedert das Vergleichs- Thema in vier Bezugsnormen, wobei eine Norm dem sozialen Aspekt beschreibt und sich die anderen Bezugsnormen mit anderen Vergleichen beschäftigen.

- Die soziale Bezugsnorm meint den Vergleich mit den Leistungen, Handlungen anderer (Ich kann auf die Sprossenwand klettern, meine Freundin noch nicht).
- Die individuelle Bezugsnorm vergleicht sich mit den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten die schon erworben und verbessert wurden (Letzte Stunde konnte ich noch nicht so gut häkeln, jetzt fällt es mir schon um einiges leichter).
- Die sachliche Bezugsnorm beschreibt gegebene, vorhandene Dinge (Ein Klettergerüst fordert zum Klettern auf).
- Die fremdgesetzte Bezugsnorm beschäftigt sich mit fremdbestimmten Leistungsvorgaben (Wer kann über diesen Balken balancieren?).

Welche Bezugsnormen das Kind als Vergleich seiner eigenen Handlungen heranzieht, hängt stark von den Bezugspersonen und auch den Pädagogen ab, und damit welche Anforderungen bzw. Rückmeldungen es bekommt. Denn wenn die Eltern das Kind nur an den Leistungen anderer Kinder messen, hat es kaum die Möglichkeit die eigenen Handlungen und Fähigkeiten bewusst wahrzunehmen und diese nach eigenem Ermessen zu steigern

bzw. zu verbessern. Der Vergleich mit anderen ist ein ganz natürliches Verhalten, und gehört zur Entwicklung des Kindes, trotzdem ist ein Bewusstmachen der eigenen Fähigkeiten wichtig. Durch richtiges Loben, bei dem die erbrachten Leistungen hervorgehoben werden, (statt „super, toll gemacht“ - „wow das hast du sehr genau ausgeschnitten“) kann man, das Bewusstsein auf die eigenen Fähigkeiten lenken (Zimmer, 2012, S. 71-72).

### **3.4.5 Vom negativen Selbstkonzept zum positiven Selbstkonzept**

Um einem negativen Selbstkonzept entgegenzuwirken, bedarf es vieler Möglichkeiten sich selbstwirksam erleben zu können. Die Förderung der Eigenständigkeit des Kindes, welches auch, wenn es Zeit und Raum zulässt, selber entscheiden kann und für das eigene Verhalten und Tun auch die Konsequenzen erleben darf, macht dem Kind seine Selbstwirksamkeit bewusst. Das richtige Gleichgewicht von Selbstbestimmtheit und Erziehung der Eltern sollte gegeben sein, denn Kinder brauchen klare und nachvollziehbare Grenzen. Die ihnen helfen sich in ihrer Umgebung zurecht zu finden und sich sicher fühlen zu können (Zimmer, 2012, S. 73-74).

Wie bereits in den vorhergehenden Absätzen erwähnt, hat die Bewegung einen wesentlichen Stellenwert in der kindlichen Entwicklung und ist der Ursprung vieler Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Emotionen von jungen Kindern werden ohne Rücksicht ihre Wirkung und Konsequenzen mittels Bewegungen ausgedrückt. Wut, Freude, Angst etc. werden ungefiltert gezeigt. Durch Bewegungserfahrungen werden Erfolge und Misserfolge sofort erlebt, was zeigt, dass das Kind selber etwas bewirken kann, was dadurch ebenfalls wahrgenommen wird. Durch Bewegung fällt auch die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern und Erwachsenen leichter. Die Umwelt wird dadurch besser verstanden. Bewegungsangebote sind daher ein wichtiges und sinnvolles Medium um die Selbstwirksamkeit, das Selbstwertgefühl bzw. das Selbstkonzept positiv zu beeinflussen. Nicht nur individuell angepasste Bewegungsangebote tragen zu einem positiven Selbstkonzept bei, sondern auch die Beziehung zum Kind. Wertschätzung, Akzeptanz der Schwächen und Stärken des Kindes sind wichtige Schlüsselwörter in der Psychomotorik, die dem Kind ermöglichen sich sicher zu fühlen und dadurch auch die Möglichkeit geben ihre Handlungsspielräume zu vergrößern, motorische Fähigkeiten zu verbessern und dadurch auch ein größeres Selbstvertrauen zu entwickeln (Zimmer, 2012, S. 73-75).

## **4 Psychomotorik**

Die Psychomotorik entwickelte sich durch jahrelange Erkenntnisse der Sonder-, Heil- und Sportpädagogik und fand zuerst nur Verwendung bei Kindern mit

Entwicklungsverzögerungen. Kiphard, der Begründer der deutschen Psychomotorik und Hünnekens, sein ärztlicher Leiter, entwickelten durch den Einfluss von Leibeserziehung, Gymnastik, Sinnes und Bewegungsschulung, sowie rythmischer Erziehung spezielle psychomotorische Übungen. Um Kindern die Möglichkeit zu geben Entwicklungsprozesse nachzuholen, entwickelte und erweiterte Kiphard die früheren Erkenntnisse von Maria Montessori, Itard und Seguin, die die Wahrnehmung bzw. die Sinneserfahrungen als einen wichtigen Teil der Entwicklung sahen, weiter. Neben den positiven Auswirkungen von dem Zusammenspiel der Wahrnehmung und der Bewegung, sind auch die Selbsttätigkeit, das Selbstlernen wichtige Aspekte die von der Psychomotorik nicht mehr wegzudenken sind. Mimi Scheibblauer (1956) und Charlotte Pfeffer (1958), sie Begründerinnen der Rhythmik, prägten auch die Psychomotorik mit den Ansätzen, natürliche und freie Bewegung durch phantasievolle und lustbetonte Rhythmik zu fördern (Fischer, 2009, S. 13-14). Kiphard und Hünnekens (1985) nennen auch Liselotte Diem aus der Kleinkindförderung durch die Rhythmik. Die Ausdruckstherapie von Schwung und die übereinstimmenden Lernziele bezüglich Psychomotorik von Marianne Frostig (Los Angeles) und Suzanne Naville (Zürich) tragen ebenfalls wesentlich zur heutigen psychomotorischen Arbeitsweise bei (Fischer, 2009, S. 17).

Aus den Beobachtungen Kiphards und Hünnekens, die bemerkten, dass sich Empfindungen der Kinder und Jugendlichen durch Bewegungen bemerkbar machen, entstand der Begriff Psychomotorik. Durch die Weiterentwicklung der psychomotorischen Förderung und seiner Lerninhalte, ist man sich der positiven Auswirkungen dieser Disziplin auf die Entwicklung von Kindern bewusst. Damit entstand aus dem zuvor rehabilitativen Einsatz der Psychomotorik eine präventive Möglichkeit die Kinder im Kindergartenalltag optimal zu unterstützen (Zimmer, 2012, S. 16-18).

#### **4.1 Ziele und Inhalte der Psychomotorik**

Die Psychomotorik bezeichnet man als Schnittstelle zwischen Therapie und Pädagogik. Die Förderung der gesamten Persönlichkeit mit Hilfe von Bewegung durch verschiedene Methoden steht dabei an oberster Stelle. Die Eigentätigkeit, das soziale Miteinander, die Selbstwahrnehmung sind wichtige Aspekte, die bei psychomotorischen Einheiten gefördert werden, und den Kindern dadurch die Möglichkeit geben sich als kompetent und eigenwirksam erleben zu können (Zimmer, 2012). Das Wecken der inneren Funktionslust durch die Gruppendynamik trägt positiv dazu bei bestimmte Übungsbereiche zu fördern. Auffälliges Verhalten wird, durch gezielte Wahrnehmungsschulung mit Bewegung, kompensiert (Kiphard & Hünnekens, 1985, S. 17). Psychomotorische Förderstunden werden nicht erst

durch ein spezielles Material ein besonderes Erlebnis, sondern durch die eigenen Intentionen die die einzelnen Kinder bei einer Einheit, die individuell methodisch vorbereitet ist, verfolgen. Das heißt bei Förderstunden sollen die Interessen und Bedürfnisse des Kindes im Vordergrund stehen, die durch eine gezielte Vorbereitung und die erhofften Erlebnisse möglich machen kann. Diese Orientierung an Erlebnissen und nicht an speziellen „Übungen“, ermöglicht es die Selbstwirksamkeit optimal fördern zu können. Durch das Verfolgen der eigenen Interessen bleibt die Eigeninitiative erhalten und somit auch die Neugier und die Motivation, die das Kompensieren von eventuellen sozialen, körperlichen oder emotionalen Problemen erleichtert (Zimmer, 2012, S. 22-25).

Der Wechsel von Spannung und Entspannung sind wichtige Elemente, die zu einem gesunden Gleichgewicht während einer psychomotorischen Einheit beitragen. Durch das rhythmische Auf und Ab von Anstrengung und Ruhe wird die Konzentrationsspanne und der zusammenhängende Lerneffekt auf natürliche Weise aufrechterhalten (Kiphard & Hünnekens, 1985, S. 19-20).

Fischer (2009, S. 23) nennt die Kompetenzbereiche, die die Inhalte und daraus entstehenden Ziele der Psychomotorik abdecken. Die Wahrnehmung soll bei Förderstunden immer berücksichtigt werden. Durch das Spüren, Erleben, Verstehen des eigenen Körpers kann sich die *Ich-Kompetenz* entfalten. Nicht nur die Wahrnehmung durch den eigenen Körper, sondern auch die Wahrnehmung der materiellen Umwelt zeichnet Förderstunden, bei denen Körper und Seele gemeinsam im Vordergrund stehen, aus. Durch das Explorieren mit verschiedensten Materialien werden Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten erkannt und dadurch wird sowohl die Handlungs-, als auch die *Sachkompetenz* erweitert. Um die *Sozialkompetenz* zu erwerben, ist der angepasste Umgang und das Erkennen von Bedürfnissen von anderen Kinder essentiell. Weiters werden bei Gruppenprozessen automatisch Selbst- und Sozialerfahrungen gestärkt. Sie sind deshalb pädagogisch sinnvoll und sollten häufig genutzt werden.

Seewald (2007, S. 97-98) spricht nicht von allgemeinen Zielen, die seine verstehende Psychomotorik erreichen kann, denn die Person trägt eigene Ziele mit sich, die erfüllt werden wollen. Den eigenen Weg, Neigungen, Bedürfnisse etc. zu finden, seine innere Kraft wieder zu aktivieren, spiegelt den Sinn solcher Einheiten. Der Grundgedanke ist die Beziehungsgestaltung und die Akzeptanz des ganzen Menschen. Spezielle Fertigkeiten zu erlangen ist in solchen Settings nebensächlich.

## **4.2 Das Menschenbild in der Psychomotorik**

Der Psychomotorik liegt ein holistisches Menschenbild zugrunde, welches das Handeln und Agieren als Psychomotoriker/in bestimmt. Der Körper, das Kognitive, die Psyche, die Emotionen und das Soziale werden als Einheit und untrennbar gesehen.

Dieser zentrale Grundgedanke geht von einem Menschen aus, der nach Selbstständigkeit strebt, sich nützlich, kompetent fühlen und selbstverwirklichen möchte. Diese Bestrebungen hängen eng mit der sozialen Umwelt zusammen. Nur durch Familie, Freunde, Gemeinschaft können diese erprobt, erlernt bzw. erreicht werden.

Die Bewegung ist dabei das wichtigste Mittel für das Kind, die Selbstwirksamkeit und Selbstverwirklichung zu erfahren. Durch das eigene Handeln werden Ergebnisse schnell wahrgenommen, das Kind sieht in seinem Tun stets einen eigenen Sinn und das alleine wirkt daher als Belohnung. Bewegungshandlungen hängen mit den sozialen-emotionalen- und kognitiven Anteilen des Kindes zusammen, und sind nicht isoliert zu betrachten (Zimmer, 2012, S. 26-28).

Das Menschenbild des verstehenden Ansatzes von Seewald (2007) misst darüber hinaus der Leiblichkeit des Menschen eine Bedeutung bei, die den inneren Monolog mit sich selber meint. Der Leib ist nicht mit dem eigentlichen Körper bzw. mit dem körperlichen Empfinden zu Verwechseln. Auch die Symbolisierungsfähigkeit, die durch das Tanzen, Spielen, Malen oder Modellieren etc. an Ausdruck gewinnt, zählt zum Menschenbild. Diese zwei sehr subjektiven Begriffe sind fokussiert auf den einzelnen Menschen, aber nur mit dem Zusammenspiel der Umwelt möglich. Ob einem Menschen das Leibbewusstsein und die Symbolisierungsfähigkeit zu Teil wird hängt von dem dritten und auch letzten Teil des Menschenbildes laut Seewald (2007, S. 16-20) ab, ob die Person einen Sinn in einer Tätigkeit sieht oder nicht. Die lebenslange Suche nach dem Sinn, manche können ihn finden andere verfehlen ihn, unterscheidet die Menschen von den Tieren.

## **4.3 Das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“**

Im folgenden Unterkapitel wird auf das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“ eingegangen, welches einer der Grundgedanken der Psychomotorik ist. Die Gefühle und die Gedanken basieren alle auf sinnliche Erlebnisse. Erklärungen von anderen, die selber nicht erlebt oder gespürt wurden, können nur schwer verstanden und verinnerlicht werden. Die nächsten Absätze sollen erklären wie Gefühle und Gedanken sich in der frühen Kindheit im besten Fall aufbauen und entwickeln können.

- Spüren

Ein Baby wird geboren und in kürzester Zeit mit vielen, für einen Erwachsenen nicht mehr differenzierbaren, Erscheinungen in Berührung gebracht. Es erfährt die Welt durch sinnliches Wahrnehmen, wie sich etwas anfühlt, ob etwas warm oder kalt ist, ob es sich um einen anderen menschlichen Körper handelt oder um ein Objekt. Durch den Körperkontakt werden Wärmeunterschiede, Muskelanspannung, raue und weiche Hautstellen, erfühlt. Durch Strampeln wird erkannt, dass durch Bewegung etwas bewirkt werden kann. Nach diesen ersten zutiefst sinnlichen Erlebnissen wird die Welt und ihre Objekte durch einen sehr empfindsamen Bereich weiterentdeckt, und zwar mit dem Mund. Die eigenen Körperteile werden wahrgenommen. Nach den zuerst taktilen, kinästhetischen danach gustatorischen und olfaktorischen Erfahrungen, beginnen auch Geräusche, Töne und Variationen von Helligkeit, Konturen interessant zu werden. Durch diese erste Auseinandersetzung mit der Welt mit allen Sinnen, entwickelt sich allmählich ein eigenes subjektives Bild von der Umwelt. Beispielsweise der Geruch von Erdbeeren, wenn diese schon des Öfteren gegessen wurden, lässt auch viele Erwachsene an den süßen Geschmack und an die Sommerzeit erinnern (Reinelt, 1994, S. 63-35).

- Fühlen

Körperempfindungen und Gefühle sind schwer zu unterscheiden, Angst kann zum Beispiel empfunden werden ohne etwas vorher „geföhlt“, oder eine bedrohliche Situation bemerkt zu haben. Beim Säugling sind es zunächst nur angenehme oder unangenehme Empfindungen, die dadurch positive oder negative Geföhle aufleben lassen. Zuerst wird die Welt noch ertastet, wie zum Beispiel die scharfe Kante die bei erhöhten Druck einen Schmerz im Finger auslöst. Erfahrungen dieser Art werden bald gespeichert und beim bloßen Hinsehen werden die Geföhle die durch diese oder andere scharfe Kanten ausgelöst werden können, wieder in Erinnerung gerufen.

- Denken

Nach vielen Erfahrungen mit harten, weichen, heißen, kalten, etc. Objekten entwickeln sich Spür- und Föh qualities. Viele Dinge müssen nicht mehr erföhlt werden, die Vorstellung genügt und es wird innerlich wahrgenommen. Durch Bilder oder die Sprache werden Denkprozesse in Gang gesetzt, Geföhle von Erfahrungen bekannter Dinge werden in Erinnerung gerufen und mit dem Gesehenen oder Gehörten verbunden (Reinelt, 1994, S. 63-35).

### **4.3.1 Wechselwirkung von Wahrnehmung und Umwelt**

Der Funktionskreis von Weizsäcker beschreibt die Wechselwirkung des Individuums mit seinen Fähigkeiten und der Umwelt. Das heißt, dass ein Säugling zuerst abhängig von den Gegebenheiten der Umwelt ist und sich danach fügen muss. Je fortgeschrittener das Baby in seiner Entwicklung ist desto mehr kann es selber etwas bewirken. Um sich mit seiner Umgebung auseinanderzusetzen, bedarf es jedoch einer altersgemäßen und gesunden Entwicklung, wobei die Wahrnehmung und die Motorik die wichtigsten Komponenten darstellen, da nur durch sie eine gelebte Psychomotorik entstehen kann. In den folgenden Absätzen wird darauf näher eingegangen (Linn & Holtz, 1987, S. 11).

#### **4.3.1.1 Wahrnehmung**

Die Fähigkeit sich auf akustische, visuelle und taktile Reize zu konzentrieren, diese zu verarbeiten und darauf zu reagieren sowie Wahrnehmungsreize in Bewegung umzusetzen, zählen zu den wesentlichen psychomotorischen Voraussetzungen.

Die akustische Wahrnehmung erfordert von den Kindern während einer Einheit, dass sie Gesagtes, sei es durch Reime und Lieder, verstehen und darauf situationsangepasst eingehen können. Durch den Einsatz von Materialien werden verschiedene Tonhöhen und Geräusche differenzierbar. Der eigene Körper leitet und begleitet als akustisches Werkzeug, wie durch Stampfen, Klatschen etc. verschiedene Bewegungsarten an. Akustische Signale zur Raumorientierung sind eine weitere Möglichkeit psychomotorische Einheiten zu gestalten (Linn & Holtz, 1987, S. 12-13).

Die visuelle Wahrnehmung beschränkt sich auf das Realisieren und Reagieren, was gesehen oder gezeigt wird. Sei es durch Dinge aus erster Hand, wie von Personen durch Mimik oder Vorzeigen, oder aus zweiter Hand mit Bildern oder anderen Materialien. Das Einsetzen von Materialien oder Personen, die Bewegungsanlässe anregen oder das genaue Beobachten erfordern, erweisen sich als nützliches psychomotorisches Instrument (Linn & Holtz, 1987, S. 13-14).

Die taktile Wahrnehmung, bzw. das Ertasten von Dingen und Menschen ohne die visuelle Wahrnehmung als Hilfe einzusetzen, ist eine Herausforderung die bei bestimmten Stundenbildern gefordert werden soll. Das blinde Orientieren im Raum, durch Ertasten, ist beispielsweise ein wichtiger Teil, für die Förderung des taktilen Sinns und der Raumorientierung.

Für das Balancieren und das Durchführen verschiedener Bewegungen wie. Beispielsweise das Beugen des Knies, Strecken des Armes, Kreisen des gesamten Körpers usw. ist das kinästhetische System zuständig. Um diesen Wahrnehmungsbereich optimal zu fördern,

sollen diese zuvor genannten Bewegungsübungen ohne Schwierigkeiten durchgeführt werden können, um das Wahrnehmen des eigenen Körpers und dessen Lage und das Raum-bewusstsein weiter aufzubauen (Linn & Holtz, 1987, S. 14-15).

#### **4.3.1.2 Motorik**

Viel Übung in der Bewegungs- und Haltungsbewahrung machen es möglich, dass sich das Kleinkind entgegen der Schwerkraft aufsetzen und in weiterer Folge aufrecht gehen kann. Diese Bewegungsvorgänge, willkürlich oder gesteuert, zeichnen die Motorik, die von der Hirnrinde gesteuert wird, aus. Das heißt, nachdem diese Reifung des Gehirns erfolgt, ist die stato-motorische Entwicklung möglich. Die Haltung ist dabei eine wichtige und unverzichtbare Fähigkeit, ohne die keine Bewegung erfolgen könnte. Durch die Weiterentwicklung von Bewegungsabläufen und ihre Verbesserung, erschließen sich dem Kind immer mehr Möglichkeiten die Welt zu erforschen und kennenzulernen (Linn & Holtz, 1987, S. 15).

Die Motorik ist der Ursprung der Wahrnehmung, der Körpersprache, der Mimik, des Handelns und des Sozialverhaltens (jemanden streicheln, schubsen etc.). Diese motorischen Verhaltensweisen werden von der Psyche beeinflusst und stehen in einer Wechselwirkung zueinander. Die Gegebenheiten der Umwelt beeinflussen die Möglichkeiten der Bewegungsentwicklung und somit auch die Wahrnehmung.

In den ersten Monaten und Jahren erfährt und lernt das Kind nur durch die Sensomotorik, das heißt durch die Bewegung und die Wahrnehmung. Eine vielseitige Körperbewegung, wie mit dem Kopf, der Zunge und den Extremitäten lassen das Gehirn (Markscheiden und Nervenzellen) arbeiten und reifen. Junge Kinder müssen in den ersten Jahren alle Gegenstände angreifen und durch den Mund erforschen, um Dinge und ihre Eigenschaften richtig begreifen zu können. Wenn das Gehirn mit dieser Methode, die Welt zu erfassen gesättigt ist, kann sich das Kind auch durch die visuelle Wahrnehmung vorstellen, wie sich etwas anfühlt, Denkprozesse machen dies möglich. Wiederholungen im sensomotorischen Bereich, und auch die Förderung einzelner Wahrnehmungsbereiche bewirken, dass bestimmte Bewegungsabläufe gespeichert werden und somit auch das Zusammenspiel von Muskeln, Nerven und der Wahrnehmung gut funktioniert (z.B. beim Ballspielen). Das Kind erlangt schlussendlich eine angemessen entwickelte Bewegungskoordination. Koordinierte Bewegungen sind gespeicherte Bewegungsantworten auf bestimmte Reize. So können Ballspiele, Klatschen, Stiegen steigen etc. ohne große Überlegungen, automatisch ausgeführt werden.

Man unterscheidet zwei Arten von Koordination: Die Gewandtheit und die Geschicklichkeit. Die Gewandtheit bezieht sich auf die Grobmotorik (Springen, Laufen, Klettern) und benötigt



ein gutes Lageverständnis und die Kontrolle des Körpers in der Bewegung. Das ist die Voraussetzung um festzustellen, zu welchem Zeitpunkt wie viel Kraft benötigt und wie man sich verbiegen muss um ein bestimmtes Hindernis zu überwinden. Die Geschicklichkeit ist der zweite Teil der Koordination und bezieht sich auf kleinräumigere Bewegungen und die Koordination der Augen mit motorischen Tätigkeiten (zB. Hand -Augenkoordination) (Linn & Holtz, 1987, S. 16-18).

#### **4.4 Psychomotorische Ansätze**

Die verschiedenen Arten der Förderung durch Psychomotorik sind sehr weitgreifend und in gewisser Weise nicht abgrenzbar. Daher gibt es verschiedene Ansätze, die die heutige Psychomotorik besser erfassbar machen (Zimmer, 2012, S. 38-44).

Kiphard (1980; zit. n. Zimmer, 2012), der Begründer der deutschen Psychomotorik, konzeptionierte seine Fördereinheiten mit verschiedenen Übungen, die immer die Wahrnehmung, die Bewegung und den emotionalen und sozialen Bereich immer beinhalten sollten. Diese oft kreativen und lustvollen Übungshandlungen ließen der eigenen Kreativität und auch der Selbstverwirklichung des Kindes Platz (Zimmer, 2012, S. 38-44).

Neben dieser Art von Psychomotorik war Schilling (1978) der Meinung, dass stets Verhaltensprobleme der Grund für motorische Störungen sind. Darum war die Wiederholungen von bestimmten Bewegungshandlung und deren Adaption der Grundgedanke seiner psychomotorischen Förderung. Schillings Ansatz deckt sich aber nicht mit dem holistischen Menschenbild, den Menschen als psychische, physische, kognitive und soziale Einheit, dennoch gilt er als guter Wegbereiter bei der Diagnose und Therapie von Bewegungsstörungen (Zimmer, 2012, S. 38-44).

Die vestibuläre Wahrnehmung (Gleichgewicht, Bewegung), die taktile Wahrnehmung und die propriozeptive Wahrnehmung (Tiefenwahrnehmung der Muskeln und Gelenke) sind für Jean Ayres (2002), Vertreterin der sensorischen Integration, Fördermaßnahmen für eine angemessene Entwicklung. Die Ursache von Lernproblemen liegen in der unzureichenden Verarbeitung von Sinneseindrücken im Gehirn, darum ist die Förderung der Grundsinnne effizient. Durch das große Augenmerk auf die Bewegung von Jean Ayres, wird der emotionale Anteil außer Acht gelassen und ist daher nicht als reine psychomotorische Förderung zu sehen (Zimmer, 2012, S. 38-44).

Diese Ansätze orientieren sich an den jeweiligen Kompetenzen der Kinder und wollen durch spezielle Bewegungsanlässe die Selbstwirksamkeit und das Handlungsmuster erweitern. Bei einer kompetenzorientierten, psychomotorischen Fördereinheit wird darauf geachtet

wie ein Kind unterschiedlichste Aufgaben meistert, nicht aber warum es gerade dieses Spiel wählt. Seewald (2007, S. 14-15) hat sich mit dieser Frage beschäftigt, was genau bewegt ein Kind eine bestimmte Thematik nachzuspielen? Der verstehende Ansatz möchte genau diesen blinden Fleck bei den verschiedenen Paradigmen der Psychomotorik, schließen. Besonders in Kindesalter ist das Verstanden werden und die Akzeptanz der eigenen Person wichtig. Durch diese Sicherheit und Geborgenheit fühlen sich Kinder frei und können intensiv ihrem eigenen Spiel nachgehen und ihr individuelles Ziel verfolgen. Durch offene Spielangebote bleibt Kindern Freiraum um Neues zu erfahren und auszuprobieren. Diese Offenheit soll nicht nur zugunsten der Bewegungswelt der Kinder sein, sondern auch der soziale Kontext, wie andere Meinungen und Verhaltensweisen verstehen und damit lernen umzugehen ist damit gemeint (Seewald, 2007, S. 24).

#### **4.4.1 Der verstehende Ansatz der Psychomotorik**

Im folgenden Unterkapitel wird der verstehende Ansatz der Psychomotorik näher betrachtet. Dieser Ansatz ist mit dem freien Spiel sehr gut vernetzbar, um das Spiel dadurch zu intensivieren und zu fördern. Seewald (2007, S. 98-102) beschreibt Strukturierungsformen die die Psychomotorik begünstigen. Diese Strukturierungsformen sollen Möglichkeitsräume eröffnen in denen noch vieles offen, aber trotzdem von einem sicheren Rahmen umgeben ist. Kreative Handlungen und Prozesse entfalten sich durch den übersichtlichen Freiraum, den die Kinder brauchen um sich sicher zu fühlen.

Rituale geben den Kindern Sicherheit, sei es Zuhause bei den Eltern oder in Institutionen. Besonders im Kindergarten geben Rituale den nötigen Halt um innerlich bereit zu sein, neue Dinge zu entdecken. Diese immer wiederkehrenden Rituale lassen das Kind unbewusst an die Zeit mit der Mutter erinnern, wo die erste Zeit auch aus regelmäßig gleichen Tätigkeiten bestand, wie zum Beispiel durch das Stillen oder pflegerische Tätigkeiten.

Der Raum kann durch seine Größe, seine Farbe, die ausgewählten Materialien, seinen Aufforderungscharakter (Bewegung oder Ruhe) und den Lichteinfall vieles bewirken, positiv aber auch negativ. Es hängt auch von der Person ab, ob sie/er enge oder dunkle Räume als angenehmen Rückzugsort empfindet oder als unangenehm beengend. Verschiedenste Raumstrukturen im Bewegungsraum durch Parcours oder Landschaften geben den Kindern Möglichkeiten ihre momentanen Bedürfnisse zu befriedigen, wie sich auszuholen oder sich zurückzuziehen. Spezielle Bedürfnisse oder Interessen können durch das Bewegungsfeedback der Kinder erschlossen werden und dadurch das weitere Handeln und auch die Raumstrukturen darauf abgestimmt werden, wie eine große Freude am Häuserbau. (Seewald, 2007, S. 98-102).

Die Thematik mit dem Material ist ähnlich wie zuvor mit dem Raum, denn der Umgang mit Dingen, gibt ähnlich wie das Bewegungsfeedback, welche Phase das Kind zurzeit durchlebt: Geht es behutsam mit dem Seil um, legt es das Seil zu einem Muster oder entwickelt sich ein Symbolspiel? Ein wilder oder sogar aggressiver Umgang kann sich hier auch zeigen, durch Herumwirbeln oder Werfen mit dem Seil. Das Erfragen, was mit dem Seil noch gemacht werden könnte, gibt den Kindern die Möglichkeit gewohnte Handlungen zu erweitern und Anderes auszuprobieren und zu erfahren. Materialien und Geräte, sind nach dem verstehenden Ansatz ein grundlegendes Werkzeug, um den Kindern die Möglichkeit zu geben ihre inneren Themen zu spiegeln, sei es durch das Bauen von einem Haus, durch das Modellieren oder Arbeiten im Garten. Die Hilfestellung von Seiten der Betreuer hilft den Kindern ihr Vorhaben verwirklichen und sich austoben. Die Selbstwirksamkeit und auch die Handlungskompetenz sind bei solchen Projekten gefordert (Seewald, 2007, S. 98-102).

Sozialformen spielen, eine tragende Rolle. Die Strukturierungsformen für die psychomotorische Arbeit, das Ritual, der Raum und das Material werden durch die verschiedenen Einzel-, Partner-, Kleingruppen-, oder Gruppenarbeiten anders wahrgenommen. Sich in der Gruppe zurechtfinden, seine Rolle in der Gemeinschaft finden, die Individualität des Einzelnen erfahren, Rücksicht nehmen, achtsam miteinander umzugehen etc. sind Themen die durch das Auswählen bestimmter Sozialformen erfahrbar gemacht werden können (Seewald, 2007, S. 98-102).

Ver- und Gebote geben einen sicheren Rahmen, zu viele Instruktionen nehmen dem psychomotorischen Handeln jedoch die Kreativität am freien Tun. Durch genaue Erwartungen werden Kinder irritiert und der nötige Spielraum zu klein, den sie brauchen würden, um ihre inneren Themen auszuspielen. Es sollte daher kein bestimmtes Ziel verfolgt werden und die Vielfalt an individuellen Handlungen positiv gedeutet werden. Verbote und Gebote sollen Überforderungen und die Verletzungsgefahr vermeiden.

Die letzte Strukturierungsform widmet sich dem Geschichtenspiel. Diese Thematik wird, da sie das freie Spiel positiv beeinflusst, im nächsten Unterkapitel ausführlicher erklärt (Seewald, 2007, S. 98-102).

#### **4.4.1.1 Das Geschichtenspiel**

Nach dem Abbau des Bewegungsdranges der Kinder durch Bewegungslandschaften, dauert es nicht lange, bis sich Symbolspiele oder Rollenspiele entwickeln. Dann werden Materialien und Geräte phantasievoll, zugunsten der zurzeit bewegten Themen der Kinder, zweckentfremdet. Bewegungshandlungen dienen dazu Dinge zu erarbeiten oder durch Wiederholungen von Tätigkeiten oder Erlebnissen sich über etwas klar zu werden, es besser zu verstehen. Durch das wiederholte Spielen bestimmter Sequenzen oder das Fordern

der Kinder/des Kindes bestimmte Geräte oder Materialien aufzubauen, gibt Aufschluss darüber, welches Thema das Kind/die Kinder zurzeit beschäftigt. Durch dieses Erkennen und Wahrnehmen der inneren Bewegtheit, kann die Leitung durch ein bestimmtes Angebot von Geschichten helfen, Inhalte besser zu verarbeiten bzw. zu verinnerlichen. Nicht jedes Kind, hat das Bedürfnis durch immer wiederkehrende gleiche Handlungen, Inhalte oder Erlebnisse zu verarbeiten, jedoch begleiten Entwicklungsthemen viele Menschen ein Leben lang. Durch über Jahrzehnte überlieferte Märchen und Geschichten, werden Themen von jung bis alt berichtet und bearbeitet, daraus kann geschlossen werden, dass solche Erzählungen perfekte Verarbeitungshilfen für Kinder darstellen (Seewald, 2007, S. 103-105).

Entwicklungsthemen von Kindern können sein:

- Selbstständigkeit, Identitätsentwicklung (Pippi Langstrumpf, Michel, Ronja Räubertochter oder Karlsson von Astrid Lindgren).
- Mut (Mowgli aus dem Dschungelbuch)
- Wut und Trotzverhalten („Wo die wilden Kerle wohnen“ von Maurice Sendak oder „Der Räuber Hotzenplotz“ von Ottfried Preußler).
- Ablösung der Eltern, soziale und sexuelle Reifung (Jorinde und Joringel, Eisenhans, Bärenhäuser von den Gebrüder Grimm 1988)

Wichtig ist zu erkennen, dass jedes Kind sich die Geschichte zu seiner eigenen macht und sich genau das herausnimmt was er/sie in dieser Phase braucht.

Ein Merkmal bei Märchen ist der Aufbruch in ein neues Abenteuer, welches die Kinder gerne in der Praxis annehmen und sie dadurch motivieren lässt, sich auf eine neue Handlung einzulassen. Ein Beispiel für ein Geschichtenspiel könnte sein: „Im Turnsaal wird durch Matten und Seilen ein Boot dargestellt. Die Leitung erzählt den Kindern: „Ich habe heute Morgen dieses tolle Boot entdeckt, du wirst es nicht glauben aber es gehört dir und du darfst der Kapitän sein. Stell dir vor du fährst mit deinem Boot auf dem Meer, keine Menschen sind zu sehen, nur hier und da siehst du wunderschöne Fische herausspringen und sogar einen Delfin. Kannst du dir das vorstellen, möchtest du der Kapitän sein, du kannst mir sagen was als nächstes passieren soll...“ (Seewald, 2007, S. 105).

Bei solchen Geschichten soll die Ausgangssituation (das Boot) Schutz bieten aber auch Handlungen ermöglichen. Die Phantasie soll durch den Symbolgehalt angeregt, aber nicht überfordert werden. Ein richtiges Maß an Informationen ermöglicht dem Kind aus der offenen Situation die eigene Geschichte zu machen. Weitere Ausgangssituationen können der Hausbau sein, das Erschaffen eines Königreiches oder das Bauen eines Tunnels. Der Bau des Hauses entsteht durch die zur Verfügung stehenden Materialien. Ob das Eigenheim

Wände hat, anderen Platz gibt, aufgeräumt oder dekoriert ist, gibt im weitesten Sinne Aufschluss über die momentane Stimmungslage der Beteiligten. Ein größeres und auch anspruchsvolleres Projekt ist das Erbauen des eigenen Königreiches. Denn Königreiche grenzen an andere an und benötigen zum anderen Reich einfallsreiche Übergänge. Landschaften wie Berge etc. können auch ein Teil sein (Seewald, 2007, S. 107-108).

#### **4.5 Die Bedeutung der sozialen und emotionalen Kompetenz in der Psychomotorik**

Im folgenden Kapitel wird auf die Möglichkeiten der Deutung im Spiel eingegangen, um damit die Verbindung mit dem Spiel und dem verstehenden Ansatz in der Psychomotorik hervorheben zu können.

Sigmund Freud (1920, zit.n. Flitner, 1972, S. 59 ff.) teilt das Spiel oder in seinen Worten die „Phantasieleistungen“ den Ausdrucksformen dem Unbewussten hinzu. Das Spiel wird dem psychischen Apparat zugeordnet und es ist ein wichtiges Werkzeug mit unangenehmen oder nicht verstandenen Erlebnissen zurechtzukommen.

Im Spiel ergibt sich die Möglichkeit bekannte, alltägliche Situationen selber zu steuern und zu bestimmen. Wie auch bei Erwachsenen, die ein spannungsreiches Erlebnis immer und immer erzählen, spielen Kinder immer wieder die gleiche Situation nach, um diese seelisch zu meistern. Ein Merkmal ist der Wiederholungszwang. Das Spiel macht das Geschehene und Verletzende verfügbar und reinigt dadurch die Seele. Freud entwickelte durch diese Erkenntnisse die Theorie von der Katharsis. Diese Theorie beschreibt, darin die „reinigende“ Funktion, die das Spiel erfüllen kann. Der tägliche Abschied und das Wiederkommen werden bei jüngeren Kindern häufig auf ein Material übertragen. Zum Beispiel wird ein Spielzeug weggeworfen und wieder geholt. Dieser Vorgang wird von dem Kind des Öfteren wiederholt, bis der Zusammenhang mit dem oft schmerzhaften Abschied und der erlösenden Wiedervereinigung mit dem vermissten Elternteil verstanden wird (Flitner, 1972, S. 58-64).

Obwohl jedes Kind seine eigenen psychischen Ziele im Spiel verfolgt, können Rollenspiele trotzdem mit mehreren Kindern entstehen, die sich gegenseitig Hilfe leisten und in ihren Bedürfnissen ergänzen. Wichtig ist zu bedenken, dass das Spiel und somit auch die katharsische Wirkung bei Kindern stets unbewusst stattfindet. Wobei es Erwachsenen wiederum möglich ist, bewusst damit Probleme aufzuarbeiten. Es ist den leichten und sicheren „Mechanismus“ des Spiels zur verdanken, dass Kinder ihren seelischen Haushalt immer wieder unbewusst in ein gesundes Gleichgewicht bringen können (Flitner, 1972, S. 58-64).

Um ein Spiel deuten zu können, wurden viele Beobachtungen und Interpretationen unternommen. Bis heute fehlt jedoch ein Leitfaden der Spieldeutung und es wäre sinnvoll, wenn es Grundrichtungen des Deutungsverfahrens geben würde, um Kinder bei Problemen die sie in ihrer Entwicklung behindern zu helfen oder sie unterstützen zu können. Hier besteht zwar die Gefahr, dass so eine Orientierung falsch angewendet werden könnte, da Spielbeobachtungen individuell sind und sich nicht unbedingt in bestimmte „Erklärungen“ einordnen lassen. Nichtsdestotrotz wäre eine Beobachtungsorientierung für Wissende eine Hilfe (Flitner, 1972, S. 58-64).

Nach Freud (1920, zit.n. Flitner, 1972), erkennt man durch richtiges Beobachten, dass ein Kind beim Spielen die inneren Gefühle spiegelt. Wenn ein Kind ein sehr grober „Puppenelsternteil“ ist, heißt das nicht, dass die Eltern des Kindes Zuhause mit ihm/ihr einen groben Umgang pflegen, sondern dass das Kind seine inneren Gefühle im Spiel spiegelt. Wenn Angst- und Verletzungserlebnisse vorliegen ist die Deutung von den Rollen, die Kinder beim Rollenspiel übernehmen charakteristisch. Ein Kind spielt zum Beispiel ein Gespenst, weil es selber nicht erschreckt werden möchte. Es möchte „Angst“ verbreiten und nicht selber der Angst ausgeliefert sein. Doktor/innen, Zahnarzt/innen oder auch Lehrer/innen spielen sind beliebte gespielte Rollenspiele, um selber Macht auszuüben und um die oft erlebte Hilflosigkeit im Alltag zu überwinden. Wenn solche Szenen gespielt werden, übernehmen andere Kinder die Rolle des Patienten oder des Schülers. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage was veranlasst Kinder diese Rollen anzunehmen? Eine Erklärung dafür mag sein, dass eher schwächere und weniger anerkannte Kinder die unterlegene Rolle übernehmen, um überhaupt die Chance zu erhalten mitzuspielen. Aber es kann auch sein, dass Kinder aus freien Willen den passiven Teil des Spieles übernehmen. Im wirklichen Leben erlebt sich das Kind auch oft als passive und machtlose Figur, aber wenn es im Rollenspiel von sich aus entscheidet die schwächere Person zu sein, ist eine andere Kategorie und daher für das Kind nicht schädlich (Flitner, 1972, S. 58-64).

## 5 Das Spiel

Winnicott (1995, S. 65) betonte einen für ihn wesentlichen Gesichtspunkt des Spielens. Er meint, dass das Kind oder der Erwachsene beim Spielen (und vielleicht nur beim Spielen) frei ist, um schöpferisch zu sein.

Der Begriff Spiel kommt aus der Alltagssprache und beschreibt eine Vielfalt von Tätigkeiten vom Babyalter bis hin zum Erwachsenenalter. Wobei sich das Spiel nach Erreichen bestimmter Lebensjahre hin verändert und weiterentwickelt (Oerter & Montada, 1987, S. 214).

## **5.1 Die Bedeutung des Spiels**

Durch das Spiel werden körperliche, soziale, emotionale und intellektuelle Fähigkeiten zur Entfaltung gebracht. Das universale Spiel, ermöglicht die Reifung und trägt so auch zur Gesundheit bei. Spielforscher fanden heraus, dass Kinder bis zum vollendeten 6 Lebensjahr ca. 7-8 täglich Stunden spielen sollten. Wichtig ist, dass Kinder genügend Zeit für das Freispiel mit anderen erhalten, welches heutzutage immer mehr in den Hintergrund gestellt wird und eine Tätigkeit unter vielen geworden ist. Das Freispiel sollte die Hauptbeschäftigung für Kinder an Nachmittagen sein, dann haben sie die Möglichkeit ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen zu erweitern. Kinder brauchen Erfahrungen aus erster Hand und auch Geheimnisse. Um die Welt zu verstehen, sich in der Wirklichkeit zu verankern, Ereignisse zu verarbeiten und um Wahrnehmungs- und Wirkungsmöglichkeiten zu entdecken, brauchen Kinder Möglichkeiten ihre Erfahrungen zu symbolisieren, wie zum Beispiel beim Spielen mit Puppen (Pohl, 2014, S. 40-41).

### **5.1.1 Die Bedeutung des Spiels für die Psychomotorik**

Zur Veranschaulichung dient ein Beispiel aus einer Beobachtung von Renate Zimmer (2012).

Nils ist ein eher ruhiger Bub, der Probleme damit hat sich sprachlich auszudrücken. In seiner Psychomotorikgruppe wählt er immer die Rolle des Draculas. Wenn er sich in Dracula verwandelt spielt plötzlich seine Unsicherheit mit anderen in Kontakt zu treten keine Rolle mehr. Während des Spiels läuft er durch den Raum und verbreitet Schrecken. Die anderen Kinder respektieren ihn und haben Spaß am Davonlaufen oder daran ihn zu fangen.

Dieses Beispiels zeigt, dass jedes Kind dem Spiel einen eigenen Sinn gibt. Spiele knüpfen unmittelbar an der Lebenssituation an. In der pädagogischen Arbeit ist es darum notwendig, dass Pädagogen und Pädagoginnen Kindern die Chance geben, Ereignisse oder wie in diesem Beispiel, Defizite in der Entwicklung aufzuarbeiten oder zu kompensieren. Das Verstehen und richtige Begleiten solcher Spielsituationen ist ein wesentlicher Teil der pädagogischen Arbeit. Wenn Kinder die Möglichkeit bekommen ihre selbstheilenden Kräfte freizuschalten, können sie sich Probleme, die sie belasten „vom Leibe“ spielen und sich dabei selber helfen. Durch einen großen Handlungsspielraum, der selbstbestimmte Aktivitäten zulässt wird den Kindern die Möglichkeit geboten, die eigenen Fähigkeiten und Kräfte voll einzusetzen. Die Verbindung von Spiel und Bewegung hat einen pädagogischen, aber auch therapeutischen Nutzen an denen sich die Spiel- und Bewegungsangebote der

Psychomotorik orientieren, die eine katharsische und reinigende Wirkung auf Kinder haben. (Zimmer, 2012, S. 78-82)

### **5.1.2 Definition des psychomotorischen Spiels**

Anhand der Inhalte der Psychomotorik und den positiven Effekten des Spiels kommen die Erkenntnisse von Pohl (2014) der Erklärung des psychomotorischen Spiels sehr nahe. Demnach lässt sich das Spiel auf psychomotorischer Ebene durch zwei Kennzeichen definieren: Das Spiel des Kindes mit ganzheitlicher (Körper, Geist, Seele und Sozial) Motivation und das daraus resultierte Fluss-erleben (Flow- Mihaly Csikszentmihaly), wo das Kind in der Lage ist einige Zeit hoch konzentriert sich einer Tätigkeit zu widmen, wird als psychomotorisches Spiel bezeichnet (Pohl, 2014, S. 33, 35).

### **5.1.3 Die Rolle von Eltern und Pädagogen im Spiel**

Kinder benötigen kein Förderprogramm oder eine ständige Beschäftigung von Eltern oder Pädagogen. Vielmehr sind spezielle Rahmenbedingungen notwendig, die freies Handeln möglich machen. Die Umgebung sollte sicher sein, aber auch ansprechend für die Kinder. Zeit und Muße sind wichtige Aspekte die Eltern oder Pädagogen dem Kind ermöglichen sollen in ihrem Tempo die Welt zu erforschen. Auch die Langeweile darf ein Teil des Alltags mit den Kindern sein, um ihnen die Möglichkeit zu geben, von Reizüberflutungen, die sie erleben, Ruhe zu finden (Papousek, 2003). Pohl (2014) spricht davon die Kinder in das Erwachsenenleben miteinzubeziehen. Ihnen die Möglichkeit zu geben sich in die Gesellschaft schrittweise integrieren zu können. Das Lernen und Lehren soll mehr Bezug zum eigentlichen Leben der Kinder und Erwachsenenwelt haben und nicht davon isoliert werden, sondern eine Einheit bilden. Kinder haben das Bedürfnis aktiv mitzuarbeiten und nützlich zu sein. Ausflüge zum Markt oder Besuche von besonderen Berufsgruppen in den jeweiligen Institutionen lassen es zu, den Kindern das Leben besser begreifbar zu machen, und verbinden Kindergärten und die Schulen besser mit der Außenwelt (Pohl, 2014, S. 174-177).

Oft stellt sich die Frage, ob ein Erwachsener beim Spiel eines Kindes mitmachen soll oder nicht? Grundsätzlich ist die Anwesenheit sehr wichtig. Kurze Interaktionen im Spiel geben dem Kind Sicherheit, beispielsweise durch das Abkaufen des Sandkuchens in der Sandkiste. Durch solche Aktionen zeigt die Mutter oder der Vater Wertschätzung gegenüber dem Spiel des Kindes. Das Eingreifen in ein Spiel ist nur dann notwendig, wenn man merkt, dass Hilfe bei Konflikten benötigt wird oder weitere Impulse das Spiel intensivieren oder weiterführen könnten. Geübte Erwachsene wissen wann das Eingreifen sinnvoll ist. Übermäßiges Eingreifen kann den Spielfluss der Kinder stören. Das kindliche Spiel als Erwachsener zu



akzeptieren und willkommen zu heißen, ermöglicht es dem Kind alle seine inneren Themen ausspielen zu dürfen. Wertungen oder Beurteilungen aller Art würden den Kindern das freie ungezwungene und reinigende Spiel nehmen. Unverarbeitete Gefühle bleiben zurück. Ein emphatischer Erwachsener fördert das Spiel des Kindes und hilft ihm so dabei eine eigene Gefühlswelt aufbauen zu können (Pohl, 2014, S. 174-177).

## **5.2 Merkmale des Spiels**

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten das Spiel zu definieren. In dem Buch „Psychologie des Spiels“ von Rolf Oerter (1999) wird der Versuch unternommen das Spiel mit wenigen Merkmalen zu beschreiben.

Das Spiel wird als Handeln besonderer Art dargestellt. Das heißt einerseits hat es Gemeinsamkeiten mit anderen Handlungen und andererseits, gibt es Besonderheiten die von anderen Handlungen unterscheiden und es dadurch als „Spiel“ bezeichnen.

Die Zielgerichtetheit des Handelns beschreibt, dass das Handeln des Kindes einer Absicht obliegt. Ein Kind möchte den Würfel in den Kübel stecken, wenn dies nicht sofort möglich ist, verwirft es den Gedanken nicht sofort sondern ist erst dann zufrieden, wenn es ihm/ihr gelingt. Diese Handlung wird daraufhin vom Kind einige Male wiederholt. Diese Leistung kann schon ab dem 12. Monat bei Kindern vorkommen. Der Gegenstandsbezug zeichnet Handlungen aus. Der Ursprung des Handelns ist das Objekt bzw. der Gegenstand, wobei mit Objekt auch ein Mensch gemeint sein kann. In anderen Worten ohne Gegenstand entsteht keine Handlung. Es ist interessant zu beobachten, welche Wandlungen Gegenstände während des Spiels durchmachen, ein Baustein wird zum Beispiel zu einem Telefon umfunktioniert. Generell sind Gegenstände aller Art bedeutend, denn durch sie kann Entwicklung durch Adaption stattfinden und durch das Beobachten von Handlungen von Erwachsenen richtig darauf reagiert werden. Später, im Kindergartenalter werden konkrete materielle Gegenstände häufig in abstrakte Werte, Ideen, Ordnungen und Regeln umgewandelt und im Spiel eingesetzt (Oerter, 1999, S. 3-17).

Eine Besonderheit die das Spiel auszeichnet ist die Zweckfreiheit. Die Kinder spielen um des Spielens Willens und verfolgen währenddessen keinen bestimmten Zweck und auch die Folgen werden nicht berücksichtigt. Die Tätigkeit im Spiel steht im Vordergrund. Wenn das Spiel einem funktionalen Druck unterliegen würde, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen, würden manche Tätigkeiten nie ausprobiert werden. Wenn Kinder dabei von einer Tätigkeit in die andere fallen, bedeutet das nicht, dass eine Konzentrationsschwäche vorliegt, sondern vielmehr, dass diese Kinder in lustbetonte Ausprobier- und Handlungskombinationen versinken (Oerter, 1999, S. 3-17).

Eine weitere Besonderheit die das Spiel von anderen Handlungen unterscheidet ist die intrinsische Motivation des Kindes, wenn es spielt. In anderen Worten die Kinder spielen aus ihrer eigenen, inneren Triebkraft heraus. Langes Durchhaltevermögen während spielerischer Tätigkeiten, ist meist nur möglich mit der eigenen inneren, intrinsischen Motivation des Kindes möglich.

Ein weiteres Merkmal bezeichnet den Wechsel des Realitätsbezuges. Während des Spiels wird eine neue Realität geschaffen die meist der echten Welt ähnelt, nur wird dabei eine merkwürdige Verkürzung der Handlungskette unternommen und das Erlebte ganz oder teilweise außerhalb der realen Situation reproduziert. Unbefriedigende, unverstandene Erlebnisse können durch eine eigene Realität, mit eigenen Zielsetzungen, eigenen Erklärungen mit Berücksichtigung der eigenen Gefühle, konstruiert und ausgespielt werden (Oerter, 1999, S. 3-17).

Spielerische Handlungen wie zum Beispiel Schein- oder Spielkämpfe kommen nicht nur beim Menschen vor, sondern auch bei höheren Säugetieren. Durch Signale wird dem Artgenossen kundgetan, dass es sich um ein Spiel handelt. Auch Kinder können unterscheiden über welche Art des Raufens es sich mit anderen handelt. Durch Kontaktprobleme oder Schwächen der sozialen Kompetenzen kann es jedoch vorkommen, dass solche Spielsituationen zu ernst angesehen werden und solche, ohnehin schon „auffällige“ Kinder in neue Schwierigkeiten geraten. Eine zweite Realität ist hilfreich, um Handlungen einzuüben und diese beliebig variieren zu können, welche an verschiedenen Situationen angepasst werden (Piaget, 1969; Bretherton, 1984; Belsky & Most, 1981; zit. n. Oerter, 1999, S. 94). So erlernen Kinder eingeübte Routinen neu und flexibel zu kombinieren. Das Spiel ist daher eine lebensnotwendige und konstitutive Handlung die essenziell für die Menschwerdung ist (Oerter, 1999, S. 3-17).

Die letzten Merkmale, die das Spiel von anderen Handlungen unterscheidet, zeichnet sich durch die Wiederholung und das Ritual aus. Die Freude an der Wiederholung kann man nicht nur bei Kindern beobachten, sondern auch bei Erwachsenen. Verschiedensten Regelspiele zum Beispiel Schach, Karten, Tennis, Fußballmatches etc. machen den Menschen Freude (Oerter, 1999).

Im Allgemeinen werden durch Wiederholungen Erfahrungen gefestigt, sie sind die Grundlage des Lernens. Interessant werden Wiederholungen, wenn ein Effekt herbeigeführt wird, und die Handlung deshalb wiederholt wird, um den gewünschten Effekt zu erzielen. Ein junges Kind klopft mit dem Kochlöffel auf den Tisch und das daraus entstehende Geräusch macht ihm/ihr Freude. Bei älteren Kindern oder auch Erwachsenen steht das Meistern von Leistungen häufig im Vordergrund. Erfolg beim Spielen motiviert zum Wiederholen. Wenn

bestimmte Erfahrungen oder Erlebnisse noch nicht bei Kindern verarbeitet werden können, ist die Wiederholung und die damit verbundenen Variationen, die beim Spiel erprobt werden, von großer Wichtigkeit um mit traumatischen Erlebnissen fertig zu werden (Oerter, 1999, S. 3-17).

Rituale haben einen großen Stellenwert in unserer Gesellschaft, für Kinder aber auch für Erwachsene. Während dem stressigen und schnelllebigen Alltag geben Rituale Sicherheit und Geborgenheit (Oerter, 1999, S.3-17).

### **5.3 Arten des Spiels und deren Entwicklung im Altersverlauf**

Nach den Merkmalen des Spiels und der begrifflichen Abklärung werden in den folgenden Absätzen die einzelnen Spielentwicklungen, die aufeinander aufbauen, beschrieben.

#### **5.3.1 Sensomotorisches Spiel und Symbolspiel**

Das erste Lebensjahr wird vom sensomotorischen Spiel geprägt, in dieser Zeit steht die Wiederholung und das Ritual im Mittelpunkt der Tätigkeit. Durch Verschwinden und Auftauchen von Gegenständen oder Personen wie zum Beispiel beim „Guck Guck-Spiel“ entsteht beim Kind eine Erwartung, Erregungssteigerung und die ersehnte Spannungslösung. Nur durch das Zusammenspiel mit dem Erwachsenen und deren Hinwendung, sind Nachahmungsspiele wie „Geben-Nehmen“ oder „Zeigen-Verstecken“ möglich. Ab dem ersten Lebensjahr tritt das Symbolspiel (Als-ob-Spiel) besonders in den Mittelpunkt. Es werden Puppen gefüttert, gebadet, schlafen gelegt oder auch Autos repariert. Diese Handlungen werden an Erwachsenen beobachtet oder von ihnen vorgezeigt. In diesem Stadium spielen Kinder meistens noch alleine oder mit einem Erwachsenen der adäquat auf die Wünsche des Kindes eingehen kann (Oerter, 1999, S. 93).

#### **5.3.2 Parallelspiel**

Kinder gleichen Alters beharren auf ihre eigene Spielidee, gemeinsame Handlungen, die ein Rollenspiel auszeichnen sind noch nicht möglich, darum entstehen Parallelspiele in dieser Zeit. Die Kinder spielen nebeneinander, beobachten einander aber stören sich nicht gegenseitig während ihres Spiels. Zuerst verfolgt jedes Kind sein eigenes Ziel und kann Materiealien nur sehr schwer mit anderen Kindern teilen. Beobachtungen zeigen, dass das Spiel anderer durch das Nachahmen nachgespielt wird, und es werden parallel die gleichen Handlungen durchgeführt. In diesem Rahmen, in dem alleine gespielt wird, sind „Fehler“ Nebensache und es kann in Ruhe alles erprobt werden. Ab etwa zweieinhalb Lebensjahren

kann eine gemeinsame Bedeutung für ein Material entstehen und miteinander eine Handlung verfolgt werden. Auch wenn die Kompetenz für das Rollenspiel erreicht wurde, findet das Parallelspiel bis ins Volksschulalter statt. Dies hängt von den Gruppenzusammensetzungen, der Anzahl der Kinder und auch von den jeweiligen Angeboten ab (Oerter, 1999, S. 96-99).

### **5.3.3 Das Rollenspiel**

Das Rollenspiel ist anspruchsvoller und bedarf schon eines gemeinsamen Handlungsmusters. Es gibt verschiedene Rollenskripts, in anderen Worten „Themen“, die mehrere Rollen beinhalten und so das Handlungsmuster der Beteiligten vereinfachen. Es gibt zum Beispiel die Mutter als Akteur und das Baby als Rezipienten. Um das Gelingen von Rollenspiel zu erleichtern, kommt es zu einer fiktiven Verwandlung der eigenen Person in einen Rollenträger und um den gemeinsamen Gegenstandsbezug aufrecht zu erhalten werden bestimmte Regeln des Rollenskripts eingehalten. Die Regeln werden von den Kindern selbst bestimmt und tragen dazu bei, dass das Spiel funktionieren kann (Oerter, 1999, S. 93-100).

Oerter und Montada (1987, S. 218) sprechen vom soziodramatischen Spiel, dass dem Rollenspiel gleicht und wobei schon höhere kognitive Leistungen vorhanden sein müssen um mitspielen zu können.

Zunächst übernehmen Kinder im Rollenspiel die Rolle des Erwachsenen und soweit es das Wissen des Kindes erlaubt, wird ihre soziale Wirklichkeit realitätsgetreu nachgestaltet. In der Psychologie nennt man dieses Nachgestalten das „soziale Rollenspiel“ (Pohl, 2014, S. 151-153).

Durch das Rollenspiel wird eine nachhaltige Sprachförderung ermöglicht. Das Spiel bedingt sprachliche Interaktion und motiviert Kinder ungemein zu sprechen und mit anderen in Kontakt zu treten. So können Kinder auch in verschiedenen sozialen Rollen schlüpfen und diese Positionen erproben und sich behaupten. Das Hineinschlüpfen in soziale Rollen ist insofern von Bedeutung, um die künftige Rollenbestimmung und Rollendistanz im realen Leben zu finden (Pohl, 2014, S. 151-153).

Ab dem vierten Lebensjahr entwickelt sich eine neue Art des Rollenspiels und zwar das Spiel mit der inneren Welt. Die Kinder verwandeln sich plötzlich in Prinzessinnen, Superhelden oder in einen Löwen, sie haben Zauberkräfte oder sind unzähmbar. Dieses Spiel, in dem die eigene Fantasie in den Vordergrund tritt, ist ebenso bedeutend wie das soziale Rollenspiel. Die herausbildende Individualität des Kindes steht dabei an erster Stelle. Es hat die Möglichkeit sich von seinen Ängsten zu befreien, Lösungen für seine Probleme zu finden und erlernt so eine Strategie zur Lebensbewältigung (Pohl, 2014, S. 151-153).

### **5.3.4 Das Regelspiel**

Das Regelspiel findet etwa ab dem Vorschulalter statt und beinhaltet drei wichtige Komponenten, die es interessant machen. Zuerst gibt es immer einen Gegenstand wie z. B. einen Ball, einen Schläger oder Spielkarten. Diese Materialien werden von der Person, die bestimmten Regeln unterliegen, benutzt. Die Regeln sind wichtig um sich fair mit anderen messen zu können, denn Regelspiele unterliegen immer einem Wettbewerb mit einem oder mehreren Kindern oder Erwachsenen. Die eigenen Fähigkeiten und auch die der anderen Mitspieler spielen in solchen Settings eine große Rolle (Oerter, 1999, S. 102).

## **5.4 Der soziale Charakter des Spiels**

Auch wenn Kinder in jungen Jahren zuerst nur für sich oder mit Erwachsene spielen, wächst zunehmend das Bedürfnis mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten. Wann das Kind sozialfähig ist und es ein Miteinander während verschiedenster Handlungen gibt, geschieht sehr unterschiedlich. Diese Entwicklung hängt sehr stark von dem sozialen Umfeld des Kindes ab, zum Beispiel ob dieses in einer großen Familie mit Geschwister aufwächst (Flitner, 1996, S. 95).

William Stern (1921; zit.n. Flitner, 1996, S. 95-97) und die Wiener Psychologenschule beschäftigten sich mit dieser individuellen Entwicklung der jungen Generation. Er berichtet von Kindern die bereits im Alter von 2 Jahren fähig sind soziale Kompetenz aufzubauen. In einer Gruppe werden die Kinder regelrecht dazu animiert eine Spielgemeinschaft zu erschaffen. Die Jüngeren imitieren die Älteren, und die Älteren reagieren darauf. Es entsteht sozusagen eine Symbiose, durch gemeinsame Handlungen, sei es durch Geräusche, Laufen oder Sonstiges, wird diese noch verstärkt. Diese zuerst eher regellosen und von den spontan empfundenen Bedürfnissen geprägten Spiele entwickeln sich weiter, denn ein 3-jähriges Kind ist danach schon im Stande bei Kreisspielen mitzuwirken. Um ein gemeinsames Spiel zu verfolgen, können ab dem 5 Lebensjahr verschiedenste Tätigkeiten oder Rollen angenommen werden. Die Persönlichkeit wird, nach Stern (1921; zit.n. Flitner, 1996, S. 95-97) ab diesem Alter durch Wett- und Kampfspiele gefestigt.

### **5.4.1 Das soziodramatische Spiel**

Das soziodramatische Spiel ist mit dem sozialen Rollenspiel zu vergleichen. Im Kapitel „Entwicklung des Spieles“, wurde das Rollenspiel bereits kurz betrachtet, jedoch wird in diesen folgenden Absätzen besonders auf die Notwendigkeit der sozialen Kompetenz und die Merkmale, bei dieser Art von Spiel eingegangen.

Ab der 2. Hälfte des 3. Lebensjahres kann sich ein Kind kurze Rollenspiele ausdenken oder mit anderen Kindern mitspielen und in eine Rolle eingeteilt werden. Bis sie in das rollenspielfähige Alter kommen, ahmen jüngere Kinder Erwachsene und deren Tätigkeiten oder besondere Erlebnisse zuerst nur nach. Vor dem Schuleintritt, wenn das eigene „Ich“ bzw. das Selbstbewusstsein ausgeprägt sind, werden Rollenspiele mit mehreren Handlungen und Rollen ausgeführt. Es besteht dann nicht mehr nur aus Nachahmungen, es werden auch unbekannte oder erwünschte Handlungen gespielt (Flitner, 1996, S. 95-108).

Das soziale Rollenspiel bzw. das soziodramatische Spiel grenzt sich durch bestimmte Merkmale von anderen Spielarten ab:

- Erwachsene oder andere bedeutsame Personen und eventuell deren Berufe werden imitiert.
- Bestimmte Objekte werden für das Spiel verändert und anders eingesetzt. Somit wird auch die eigentliche Realität verändert- und zur fiktiven Realität.
- Dem Spiel angepasste oder benötigte Handlungen werden versprochen und so in das Spiel aufgenommen- fiktive Handlungen.
- Rollen werden, nach Smilansky (1968; zit.n. Flitner, 1996), ca. 10 min gespielt, bis das Kind eventuell wieder in eine andere Rolle wechselt.
- Mindestens zwei bis drei Kinder können sich gut einigen und einen gemeinsamen Inhalt verfolgen.
- Die gegenseitige Kommunikation während des Spieles, sei es in den Rollen oder als wirkliche Person.

Wenn diese Merkmale zu beobachten sind, geht man von einem Rollenspiel aus. Verschiedenste Fähigkeiten werden dabei von dem Kind abverlangt wie z. B:

- Das Durchhaltevermögen, einer Rolle treu zu bleiben.
- Das Einordnen eventuell auch das Unterordnen beim Spiel, die Kooperation mit anderen Kindern.
- Eigene Überlegungen und Ideen einbringen, die Phantasie.
- Das Gespielte versprochen, erklären und weiterführen, die Sprachentwicklung.

Es wird kein äußerer Regelzwang erlebt, den Erwachsenen vorgeben, sondern eigene werden verfolgt und zumeist gerne eingehalten. Das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit wird dadurch bewusst wahrgenommen.

Sara Smilansky (1968; zit.n. Flitner, 1996) unternahm besondere Untersuchungen bezüglich des soziodramatischen Spieles. Ihr fiel auf, dass nicht jedes Kind im Stande war sich in

andere Rollen zu versetzen, um dann mit anderen Kindern im Spiel zu kooperieren. Neben den bereits angeführten Fähigkeiten ist die geistige Entwicklung die wichtigste Komponente um Rollenspiele zu spielen, weshalb gesellschaftlich benachteiligte Kinder, zumeist auch Migranten, Probleme haben dieser besonderen Art von Spiel nachzugehen. Smilansky entwickelte spezielle Fördermaßnahmen die das soziodramatische Spiel begünstigen sollen.

Methoden zur Förderung des Rollenspiels:

- Das Näherbringen von bestimmten Themen (Krankenhaus, Kaufladen, Berufe etc.) und bestimmten Erklärungen, Anschauungen oder Besuche um bei den Kindern das Interesse an dem konkreten Spiel zu wecken.
- Das Übernehmen einer Rolle, durch Fragen, Vorschläge und Einbindung anderer Kinder, die das Spiel leiten und aufrechterhalten.

Dabei hat sich gezeigt, dass durch die Kombination beider Methoden, die meisten Kinder danach im Stande waren, dem soziodramatischen Spiel mit allen seinen Merkmalen nachzugehen. Weiters fällt es Mädchen gegenüber Buben und Älteren gegenüber Jüngeren Kindern leichter diese Methode anzunehmen. Die Intelligenz spielt bei der erworbenen oder nicht erworbenen Fähigkeit keine Rolle, auch das Erlernen von Regelspielen steht nicht im Zusammenhang mit dem soziodramatischen Spiel. Smilansky beobachtete auch die rasche Erweiterung des Wortschatzes und die Verbesserung des Sprachverhaltens. Die dahinterstehende soziale und emotionale Motivation bei den Rollenspielen trägt zu dieser Weiterentwicklung im Bereich der Sprache bei. Die Autorin ist der Meinung, dass eine Nachhaltige Sprachförderung durch das systematische Aufbauen und Fördern, des sozialen Rollenspiels, das Anspielen, Mitspielen und das Angebot an Sachinformationen, von entscheidender Bedeutung und Effizienz ist (Flitner, 1996, S. 95-108).

## **6 Praxiskonzept zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenz im Kindergartenalter**

In diesem letzten Kapitel, werden die optimalen Bedingungen für eine Psychomotorik-Stunde besprochen, wodurch das freie Spiel der Kinder unter einem bestimmten Rahmen stattfinden kann.

## **6.1 Rahmenbedingungen und Möglichkeiten psychomotorischer Förderung**

Nicht nur die Räumlichkeiten einer Einheit sind maßgebend für das Gelingen, sondern auch das professionelle Verhalten der Leitung hat bedeutenden Einfluss auf die Qualität der psychomotorischen Arbeit.

### **6.1.1 Verhalten der Pädagog/innen**

Zimmer (2012) passte die Verhaltensmerkmale der klientenzentrierten Spieltherapie an von Virginia Axline an die „Bedürfnisse“ der Psychomotorik an, die die Leitung von Fördergruppen begünstigen.

1. Während einer Einheit ist die Aufmerksamkeit auf die gesamte Gruppe wichtig um den Spielverlauf der Kinder folgen zu können und um evtl. aufkommenden Störungen entgegenzuwirken und vorzugreifen. Das aktuelle Geschehen und Verhalten des Kindes steht im Vordergrund und Vergangenes sollte beiseitegeschoben werden.
2. Die Wertschätzung gegenüber den Kindern, auch wenn Konflikte oder Grenzüberschreitungen auftreten, sollte aufrechterhalten bleiben. Eine positive Einstellung, Zuversicht und Ruhe sind wichtige Haltungen für eine Psychomotorik- Stunde.
3. Der eigene Wille und das Tempo während einer Einheit wird respektiert, weiters soll ein Kind nicht überredet werden müsse oder durch Vorzeigen gedrängt werden.
4. Die Kreativität und die Selbstständigkeit sind wichtige Komponenten, die nur durch wenige Vorgaben und Erklärungen des Pädagogen, der Pädagogin ermöglicht werden. Das Aufgreifen der Ideen fördert das aktive tun der Kinder.
5. Anstelle von ständigem Lob werden erbrachte Leistungen, von der Leitung verbalisiert um den Kindern kleine oder auch große Fortschritte bewusst zu machen (Zimmer, 2012, S. 162-164).

Nicht nur während einer Psychomotorik- Stunde wirkt sich ein überlegtes Verhalten positiv auf die Kinder aus, auch die richtige Präsenz während des Tagesablaufes im Kindergarten erfordert Qualität. Im Folgenden werden die Lerndispositionen der Entwicklungspsychologin Dr. Lotte Schenk- Danzinger (1905-1992), die das Fundament lebenslangen Lernens aufzeigen sollen, erklärt. Diese Aufzählung bildet eine Übersicht für die Reflexion in der Praxis (Kapfer-Weixlbaumer, 2017):

- Kann sich das Kind für Dinge, Themen oder Personen interessieren und wie lange?
  - Ein ansprechendes Lernumfeld ist dafür Voraussetzung.



- Kann das Kind sich motiviert einer Sache widmen? Spielen dabei Emotionen wie Freude, Zufriedenheit oder Begeisterung eine Rolle? Welche bereits erworbenen Kompetenzen setzt es ein?
  - Die Möglichkeit zum vertieften und stressfreien Arbeiten ist dafür Voraussetzung.
- Wie ausdauernd ist das Kind bei der Bewältigung einer Herausforderung? Wie hoch ist die Frustrationstoleranz?
  - Voraussetzung dafür ist es das experimentieren zu fördern und Fehler als nicht negativ zu werten.
- Wie (verbal oder nonverbal) und wann hat das Kind das Bedürfnis sich mitzuteilen? Wie ist ein solches Verhalten bei sehr ruhigen Kindern?
  - Das wertfreie Zuhören, ohne die Kinder zu berichtigen, ist dafür Voraussetzung.
- Übernimmt das Kind für sich, seine Handlungen, für die Umgebung, die Natur oder andere Kinder Verantwortung?
  - Voraussetzung dafür sind verschiedenste Gruppierungen (Gesamt-, Teil-, oder Kleingruppen).

### **6.1.2 Problemverhalten der Pädagog/innen**

Kinder mit Störverhalten benötigen durchdachte Strategien, die dem auffälligen Kind helfen Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Der Begriff Störverhalten, bedarf einer Erklärung, denn jeder Mensch nimmt Störquellen anders wahr. Verhaltensweisen von Kindern werden von jeder Leitung subjektiv wahrgenommen. Auch ist das Störverhalten eines Kindes oft nur eine eingeübte Lösungsstrategie, um mit einer bestimmten Situationen umzugehen oder sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen. In diesem Fall hilft die Psychomotorik dem Kind alternative Verhaltensweisen einzuüben und neue Ressourcen aus eigener Intention zu entwickeln, um im Alltag, unserer gesellschaftlichen Normen entsprechend, zu handeln (Zimmer, 2012, S. 165-166).

Die Leitung muss sich, wenn sie das Ziel hat, Störverhalten eines Kindes zu kompensieren klar werden welches Ziel das Kind damit beabsichtigt. Neben der Frage, was das Kind mit dem Verhalten bezweckt sind auch noch die Fragen: Wann? Wo? und Wie oft? hilfreiche Analysemöglichkeiten in der Praxis. Bedürfnisbefriedigung wie zum Beispiel durch Aufmerksamkeit ist häufig der Grund, welche durch das Aufzeigen und Kennenlernen anderer Möglichkeiten entgegengewirkt werden kann (Zimmer, 2012, S. 167).

Im folgenden Absatz wird ein Fall, zur besseren Veranschaulichung von Zimmer (2012, S. 167) beschrieben:

Daniel (sechseinhalb Jahre) hatte Probleme sich in einer Gruppe einzufügen. Konzentrationsschwierigkeiten und motorische Ungeschicklichkeit waren zusätzliche Gründe für eine psychomotorische Förderung. Anfangs war er lustlos und ließ sich nur schwer für Angebote motivieren. Durch Fragen an ihn, welche er die ersten Male nicht hören wollte, aber hauptsächlich an der Beobachtung wurde erkannt, dass Daniel Freude hatte am Bauen mit verschiedensten Materialien. Er bekam die Möglichkeit selber zu entscheiden, welche Dinge er benötigte, und bekam beim Aufbauen die nötige Hilfestellung und minimale Denkanstöße, wie etwas weitergeführt werden könnte. Das Resultat war das durch diese eigene Motivation und Freude beim Bauen und Bespielen der Geräte seine Ungeschicklichkeit und Konzentrationsschwäche behoben wurde. Bei den anderen Kindern blieben seine gebauten Tunnel nicht unbemerkt und er bekam Anerkennung und Aufmerksamkeit durch das Mitspielen mit anderen teilnehmenden Kinder.

Das zeigt, dass nicht nur störendes, sondern auch blockierendes Verhalten, erschwert die Entfaltung, die weitere Entwicklung, und die optimale Unterstützung eines Kindes erleichtern kann.

Die Angst ist häufig der Grund für Problemverhalten sowie die Furcht sich zu blamieren oder etwas nicht zu schaffen. Mit der Angst umgehen zu lernen oder diese speziellen Situationen zu vergessen, kann ein Ziel psychomotorischer Förderung sein. Die Selbstwirksamkeit, die innere Kraft zu entdecken, ist wie bei jeder anderen Einheit der Weg zum Erfolg. Durch speziell gewählte Aussagen wie: „Ihr fällt sofort um wenn ich mit dem Tuch herumwackle, seht ihr auf den Knien kann man sich gerade noch halten, aber wenn ihr aufsteht werdet ihr sofort umfallen!“, oder „Steht` nicht auf, dass sieht der Busfahrer nicht gerne, ihr werdet natürlich vom Sitz fallen, wenn er eine Kurve fährt (im Turnsaal auf einer rollenden Langbank)!“ Diese negativen Erwartungshaltungen nehmen den Kindern die Angst bzw. den inneren Druck etwas schaffen zu müssen, denn es wird keine bestimmte Leistung erwartet. Beim ersten Beispiel ist die Leitung von Anfang an der Meinung die Kinder schaffen es nicht stehen zu bleiben, beim zweiten Beispiel spricht sie sogar ein Verbot aus, nicht aufzustehen. Durch diese Art von Sprache, spüren die Kinder keine Erwartungshaltung, die die Psychomotorik/in haben könnte. Die Praxis hat gezeigt, dass auch ängstliche Kinder, die bei bestimmten Angeboten nicht mitmachen wollen, Aufgaben dieser Art gut bewältigen und großen Spaß daran haben über ihren Schatten zu springen. Durch die veränderte Herangehensweise an bestimmten Herausforderungen, durch die sogenannte „Symptomverschreibung“ (Zimmer, 2012), werden neue Fähigkeiten angstfrei, ganz von selbst erlernt

und verinnerlicht. Der Sinn dieser veränderten Ausdrucksform ist, dass die Erwartungshaltungen der Erwachsenen die Kinder nicht mehr unter Druck setzen, und somit keine Versagensängste entstehen können. Aus dem Denkmuster: "Ich habe Angst, dass ich es nicht schaffe!" wird „Ich will es können!“ (Zimmer, 2012, S. 168-173).

### **6.1.3 Die Gestaltung der Beziehung**

Die Beziehung zwischen Kind und Leitung ist die Basis der psychomotorischen Förderung und macht es möglich effektiv zu arbeiten. Eine herzliche und empathische Annäherung an das Kind soll zu einem vertrauensvollen Kontakt führen. Dabei ist die Akzeptanz, des Kindes und seiner positiven wie auch negativen Verhaltensweisen Voraussetzung. Dieses unvoreingenommene Annehmen, vermittelt dem Kind eine sichere Atmosphäre, die es erlaubt jede Art von Gefühlen in das Spiel einfließen zu lassen, ganz selbst zu sein. Durch die Beobachtung wird erkannt, zu welchem Zeitpunkt das Kind Hilfe benötigt und nicht mehr mit seinen eigenen Ressourcen handeln kann. Das Gefühl von Stress oder Druck wird vermieden, denn die Richtung und die Handlungen orientieren sich am Kind, die Leitung setzt Impulse als Hilfestellung oder Intensivierung. Nichtsdestotrotz sind gut hinterfragte Regeln maßgebend für eine Psychomotorik- Stunde und geben dem Kind Sicherheit.

Das Erarbeiten einer Struktur und das Setzen von sinnvollen Regeln einer psychomotorischen Einheit ist Voraussetzung um eine angenehme und sichere Umgebung für das Kind zu gestalten. Durch diese Vorüberlegungen bleibt für die Leitung Zeit sich dem Kind, den Kindern zu widmen und eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Um die Qualität der Stunden aufrechtzuerhalten ist eine regelmäßige Selbstreflexion bedeutend. (Axline, 1990, S. 73-74).

## **6.2 Praxisbeispiele für psychomotorische Einheiten**

In diesem Kapitel wird zunächst eine Psychomotorikstunde nähergebracht, die den Kindern thematische Spielhandlungen ermöglicht. Die Kindergartenkinder können in verschiedene Rollen schlüpfen und ihrer Phantasien freien Lauf lassen. Danach stehen Sozialerfahrungen in den Basiskompetenzen, in den Einheiten im Vordergrund. Bei diesen Stunden wird nur der soziale Förderbereich berücksichtigt. Grundsätzlich gelten die genannten Praxisbeispiele als Denkanstoß und sollten individuell an die Gruppe angepasst, verändert oder erweitert werden. (Eggert, 1994, S. 6 ff.).

## 6.2.1 Psychomotorische Förderung durch Geschichten

Der Name dieser psychomotorischen Einheit lautet „Gespenster“ und wurde von einer integrativ geführten ersten Klasse als Projekt erarbeitet.

Grundsätzlich ist das Thema für alle Kinder interessant, jedes Kind kann eine Gespensterrolle einnehmen die es möchte. Das Besondere daran ist, dass das Unsichtbar machen, wenn man gerade dazu Lust hat, zu den Kräften der Gespenster gehört. Die verschiedenen Temperamente haben in dieser Einheit Platz, um ausgespielt zu werden. Extrovertierte Kinder haben die Möglichkeit sich auszutoben, aber auch introvertierte Kinder können sich, ohne dabei in den Mittelpunkt zu treten, ihrer ganz persönlichen Intentionen widmen. Neben diesen emotionalen und sozialen Erfahrungen, wird auch durch Rollbretter, Schwungtücher, Materialerfahrung ermöglicht. Die Einheit wird dadurch lebendiger und erweitert den Handlungsspielraum. Dieses Thema wird in drei Einheiten mit den Kindern aufbauend behandelt (Eggert, 1994, S. 223).

Einheit eins: Gespenster auf Burg Schlotterstein

- Anfangsphase: Kinder sitzen im Turnsaal verteilt in einem Reifen. Die Leitung hat einen Zauberstab, mit dem ein gesprochener Zauberspruch gesagt wird und somit den Kindern als nächstes verrät als was sie sich verwandeln sollen. „Hokus Pokus Simalabim-alle Kinder sind in kleinen Kästchen drin, aus dem Kästchen kommen Ritter, Vampire etc.“, zum Schluss verwandeln sich die Kinder in Gespenster (Eggert, 1994, S. 224).
- Erfahrungsphase: Nach dem Hineinschlüpfen in die Gespensterrolle, treffen sich alle Kinder im Sitzkreis. Es wird zunächst über Gespenster gesprochen, wo sie leben sie, was sie machen, was sie können, etc. Als Hilfe für eine gute Gesprächskultur dient ein Gespenst, das aus Seidentüchern gemacht ist. Nach dieser Gesprächsphase verkleiden und schminken sich die Kinder als Gespenster und machen sich an die Arbeit eine Gespensterburg zu bauen.  
Nach dem Errichten der Burg mit vorbereiteten Materialien, verkriechen sich alle Kinder in der erbauten Burg, denn es ist noch Tag, und Gespenster schlafen um diese Uhrzeit. Die Leitung kann in dieser Ruhephase eine Musik vorspielen oder eine kurze Gespenstergeschichte erzählen (Eggert, 1994, S. 224).
- Abschlussphase: Wenn die Leitung mit dem Gong oder Becken 12-mal Schlägt, ist es Mitternacht und alle Gespenster erwachen, und kommen aus der Burg heraus. Dabei sind Geräusche aller Art und das gegenseitige Erschrecken erlaubt. Wenn der Klang des Beckens wieder erklingt, ist es ein Uhr und alle Gespenster erstarren

so lange bis das Becken nicht mehr zu hören ist. Danach verwandeln sich alle Gespenster wieder in Kinder (Eggert, 1994, S. 224).

#### Einheit zwei: Mit Rollbrettern in der Burg Schlotterstein

- Anfangsphase: Die Burg ist schon vorbereitet, aus vielen verschiedenen Tunneln und Fallschirmtüchern. Die Kinder laufen um die Burg herum bis das Becken erklingt und sie sich vor der Burg versammeln. Die Leitung fragt die Kinder wo die Gespenster sein könnten, ob sie schon welche entdeckt haben (Eggert, 1994, S. 225).
- Erfahrungsphase: Die Kinder treffen sich im Sitzkreis, wo die Leitung von einem Kind erzählt, welches unbedingt ein Gespenst werden wollte. Die Kinder schließen daraufhin die Augen und es wird ein Lied gesungen (ein leichtes Lied selber umdichten). Danach werden die Augen wieder geöffnet und die Kinder finden in der Mitte des Kreises Verkleidungsmaterial und Schminke vor. Die noch nicht richtigen Gespenster bekommen noch einen Pass mit verschiedenen Aufgaben, die im Turnsaal zu finden sind, um ein richtiges Gespenst zu werden. Die Gespensterkinder können sich nur mit den Rollbrettern fortbewegen und müssen, nach dem Erledigen jeder Aufgabe, zur Leitung (Obergespenst) zurückkehren, um die jeweilige Aufgabe, an dem Gespensterpass, abzuhacken. Die Aufgaben könnten sein:
  - Ein Gespensterbild malen und es beim Tunnel aufhängen.
  - Mit einem Gespensterfreund durch den Tunnel fahren.
  - Im Schloss grauenvolle Geräusche machen.
  - 5 Gespenster Drehungen machen ohne jemanden zu berühren.
- Abschlussphase: Die Rollbretter werden ganz eng zueinander gestellt, und eine Matte darauf platziert. Die Kinder legen sich auf das große Bett und das Obergespenst rollt die Gespensterkinder durch den Raum und erzählt die Geschichte vom Gespenst, welches sich jetzt wieder zurückverwandelt zum Ende (Eggert, 1994, S. 225).

Liedvorschlag zur Melodie „Ein Männlein steht im Walde“:

Ich möchte schrecklich gerne Gespenst mal sein.

Dann könnte ich ganz weiß und unsichtbar sein.

Alle Leute könnt` ich schrecken,

mitten in der Nacht aufwecken,

huhu hihi hahaha

huhu hihi haha (Eggert, 1994, S. 225).

### Einheit drei: Gespenstergeräusche

- Anfangsphase: Die Einheit beginnt im Sitzkreis mit dem Singen des Gespensterliedes, wobei die Kinder bereits verkleidet sind und die Burg vorbereitet aufgebaut wurde. Bevor sich die Kinder wieder in Gespenster verwandeln, schließen sie ihre Augen und das Becken erklingt 12-mal. Danach berührt das Obergespenst jedes Kind und flüstert ein Geräusch in jedes Ohr. Daraufhin dürfen die Gespensterkinder ausfliegen und das gehörte Geräusch laut, wie auch leise vor sich hin rufen oder flüstern (Eggert, 1994, S. 226).
- Erfahrungsphase: Im Sitzkreis stellt jedes Kind sein Geräusch vor. Danach wird besprochen, welche Geräusche Gespenster noch heulen könnten. Jedes Kind entscheidet sich für einen Gespensterheuler und gemeinsam wird ein Spruch eingeübt: „Wir sind alle Gespenster! Manchmal schauen wir durchs Fenster! Ein Gespenst macht: ...Heul... Alle: ...Heul...! Ja erschrecken macht uns Spaß“ (Eggert, 1994, S. 226). Später wird durch ein Spiel erraten zu welchem Geräusch welches Kind gehört.
- Abschlussphase: Eine Hälfte der Kindergruppe bleibt verkleidet und versammelt sich vor der Burg, die andere legt sich in die Burg und schläft. Die Leitung erzählt, dass es draußen sehr gruselig ist und wenn der Klang vom Becken 12-mal gehört wurde beginnen die Gespenster nacheinander mit ihren heulenden Stimmen die Kinder in der Burg zu erschrecken. Wenn das Becken, 1 Uhr schlägt ist der Spuk vorbei und die Rollen werden getauscht (Eggert, 1994, S.226).

Abschließend zu dieser Einheit soll erwähnt werden, dass die Leitung, sich so gut wie möglich zurückziehen und die Rolle der Beobachter/in und den sicheren Hafen für die Kinder einnehmen soll (Eggert, 1994, S. 214).

### **6.2.2 Psychomotorische Förderung in den Basiskompetenzen**

Im Folgenden werden Praxisideen angeführt die als Impuls für das Spiel der Kinder, eingesetzt werden können.

Das Gleichgewicht gilt als erste Basiskompetenz, an denen die anderen Basiskompetenzen anschließen. Ohne dem Spüren bzw. dem Erfahren des Mittelpunktes unseres Körpers und der Schwerkraft, ist die Bewegung und das sinnvolle und gezielte Reagieren unmöglich (Kiphard, 1977; zit. n. Eggert, 1994, S. 12).

- Der Hock-Kampf

Bei diesem Partnerkampf hocken die zwei Mitspieler gegenüber und sollen nur durch das Berühren der Hände das andere Kind umstoßen. Als Variation ist der Hock-Kampf auch in der Großgruppe möglich.

Die Kraft gilt als Basisfähigkeit, da ohne ihr keine motorischen Leistungen möglich wären.

- Rolltreppe

Ein Kind lässt sich von allen Gruppenmitgliedern, die eng bäuchlings, aneinander liegen, von dieser Kinderschlange von A nach B rollen, indem sich das ausgewählte Kind hinauf legt.

Die Ausdauer, die Motivation etwas zu leisten und die Schnelligkeit gehören zu einen der wichtigsten Kompetenzen. Sozialerfahrungen werden durch Übungen zur Schnelligkeitsausdauer möglich.

- Nachbar hilf!

Bei diesem Fangspiel darf das Kind, welches aktuell vom Fänger gejagt wird „Nachbar hilf!“ rufen worauf ihn ein anderes Kind die Hand reichen darf und somit vom Fangen befreit ist. Sobald der Fänger sich abwendet müssen die Hände wieder trennen.

Um Bewegungen qualitativ und quantitativ ausüben zu können ist die Gelenkigkeit eines der Basiskompetenzen für die psychomotorische Förderung.

- Tausendfüßler

Die Kindergruppe stellt sich im Gänsemarsch auf und greift seinem Vordermann auf die Schultern. In diese Kinderkette muss jetzt verschiedenste Hindernisse, ohne loszulassen, gemeinsam überwinden.

Der visuelle Sinn ist der Wahrnehmungsbereich, auf den sich die meisten Menschen, unserer Kultur verlassen bzw. beschränken. Diese Basisfähigkeit beschäftigt sich, neben anderen Bereichen, auch mit der sozialen Wahrnehmung, welche für die Herstellung von Beziehungen sehr hilfreich ist.

- Affen machen alles nach

Ein Kind verlässt den Raum bis ein Mitspieler ausgewählt wurde, der die Gruppe mit verschiedensten Bewegungen anleitet. Wenn das Kind wieder in den Raum kommt muss es erraten wer der Affe ist der die Gruppe anleitet.

Der zweite Wahrnehmungsbereich auf dem sich die meisten Menschen beschränken, ist die auditive Wahrnehmung. Neben der gehörten und gesprochenen Sprache zählt auch die Raumorientierung zu den wichtigen Basiskompetenzen.

- Führen durch akustische Zeichen

Bei diesem Partnerspiel, schließt ein Kind die Augen, zuvor wird noch die Bedeutung der Laute, die das andere Kind zur Orientierung geben soll, besprochen. Verschiedenste Stimmlagen sollen rechts, links, vorwärts oder rückwärts bedeuten. Wenn diese Methode gut funktioniert, kann das blinde Kind auch durch Hindernisse akustisch geführt werden (Eggert, 1994, S. 14 ff.).

### **6.3 Grundgedanken und Strukturierungshilfen einer psychomotorischen Einheit**

Aufbaumöglichkeiten, bzw. Prinzipien einer Einheit:

- Bestimmte Bereiche werden durch einzelne Übungen in den Basiskompetenzen durchgeführt.
- Diese Übungen werden zu einem sinnvollen Stundenbild zusammengeführt und ergeben dadurch eine Sequenz.
- Themen oder Geschichten werden in einem bestimmten Rahmen ausgespielt.
- Bewegungsspiele unterliegen bestimmten Regeln und Aufgaben unterliegen.

Grundsätzlich gilt, dass die Abwechslung von Spannung und Entspannung sowie von anderen gegenteiligen Bewegungsarten die Stunde bestimmen soll. Je jünger das Kind, desto wichtiger ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, das gilt auch für verhaltensauffällige Kinder. Das Fördern des sozialen Miteinander oder die Materialerfahrungen können darauf aufbauen. In diesem Stadium ist die Bewegung nur mehr ein Mittel zum Zweck. Die soziale Kompetenz wird durch Bewegungshandlungen in der Gruppe herausgefordert. Das Lernziel ist in psychomotorischen Einheiten nicht der Ausgangspunkt, vielmehr ist der Prozess in den sich das Kind begibt, einer der wichtigsten Bestandteile psychomotorischer Arbeit (Eggert, 1994, S.8-9).

### **6.4 Die Wirkung der Natur auf das Kind**

Es gibt viele Möglichkeiten Kinder in ihrer sozialen und emotionalen Kompetenz, durch pädagogische Angebote zu stärken. Nichtsdestotrotz wollen Kinder die Welt selber und eigenständig entdecken, der Wald bietet den perfekten Erfahrungsraum dafür.

In dem Buch „Alphabet“ von Wagenhofer, Kriechbaum und Stern (2013) wird die positive Breitbandwirkung eines Waldkindergartens, wo Kinder jeden Tag, bei jedem Wetter, den Wald besuchen und bespielen, beleuchtet. Vier Erwachsene und ein Hund begleiten jeden Tag eine Gruppe von Kindern in den Wald zu einer Lichtung. Der Vormittag wird nicht durch ein spezielles Programm strukturiert, die Aufgabe der Erwachsenen liegt darin den Kindern



zu helfen, wenn sie gefordert wird. Die freie Entfaltung ohne jegliche Erwartungen steht im Mittelpunkt.

Die Kinder dürfen sich frei bewegen und neue Plätze im Wald erforschen. Der Phantasie der Kinder sind keine Grenzen gesetzt. Manche haben zuerst Angst, sind unsicher und wollen sich nicht schmutzig machen, doch nach einigen Wochen, genießen sie die Stunden im Wald ungemein und sind viel ausgeglichener. Schwer integrierbare Kinder finden in solchen Kindergärten auch ihren Platz, durch den Freiraum und die vielen Möglichkeiten sich zu entfalten, werden sogar verhaltensauffällige Kinder teamfähig. Generell wurde beobachtet, dass die Waldgruppe ein sehr fürsorglich und hilfsbereit miteinander umgeht.

Fernsehen und zu viele Freizeitbeschäftigungen bringen Kinder aus dem Gleichgewicht, denn durch fremde Inhalte werden Kinder unruhig. Im Wald leben die für den Moment und lassen sich von den Eindrücken der Natur leiten, es gibt keine unkontrollierbare Reizüberflutung.

Viele Lehrer/innen konnten beobachten, dass Kinder mit jahrelangen Naturerfahrungen ruhiger und ausgeglichener während der Unterrichtsstunden sind. Die Erklärung dafür ist, dass sie zuvor ihren Bewegungs- und Erforschungsdrang ohne Einschränkungen nachgehen konnten und es in der Schule gut schafften sich auf die Lerninhalte zu konzentrieren. Die positive Wirkung auf das Sozialverhalten wurde des Öfteren schon festgestellt. Das Wahrnehmen mit allen Sinnen, die Achtsamkeit, das Feingefühl etc. sind weitere Folgeerscheinungen die der Wald bzw. die Natur mit sich bringen (Wagenhofer, Kriechbaum & Stern, 2013, S. 156-160).

## **7 Diskussion**

Die der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegenden Fragestellung ist, ob die soziale und emotionale Entwicklung, im Kindergartenalter, durch das psychomotorische Spiel unterstützt werden kann.

Um eine von Grund auf gut entwickelte emotionale und soziale Entwicklung erreichen zu können, ist es nützlich zu wissen unter welchen Bedingungen eine gesunde Persönlichkeit heranwachsen kann. Erikson (1966) beschreibt die insgesamt 8 Phasen die zu bewältigen sind. Für diese Arbeit sind die ersten 3 Phasen bedeutend, sie erlauben dem Kind, wenn diese positiv überwunden wurden, als selbstbewusste und selbstsichere Person sich den nächsten Aufgaben des Lebens stellen zu können.

Erikson (1966) beschreibt diese Phase als Ur- Vertrauen versus Urmisstrauen, welche bis zum ersten Lebensjahr andauert bis die zweite Phase Autonomie versus Scham und Zweifel im zweiten bis dritten Jahr dominiert. Im letzten Kindergartenjahr muss sich das Kind mit dem Problem der Initiative und dem Schuldgefühl auseinandersetzen (Erikson, 1966).

Nicht nur diese gute Basis ist essenziell für das Aufbauen von sozialen und emotionalen Kompetenzen, die Qualität der Bindung zu einer oder mehreren Bezugspersonen ist ein bedeutsamer Wegbereiter. Bowlby (1975, zit. n. Brisch, 2007) widmet sich ganz der Bindung, mit allen Einflussfaktoren. Das Zusammenspiel zwischen Explorationsverhalten und Bindungsverhalten, sowie die Bedeutung der Feinfühligkeit. Weiters unterscheidet Bowlby (1975, zit. n. Brisch, 2007) bezüglich der Qualität der Bindung die Kinder zu Bezugspersonen aufbauen. Die vier Bindungsqualitätsstufen, die sichere, unsicher- vermeidende, unsicher- ambivalente Bindung, sowie desorganisierte Verhaltensmuster bei Kindern, wurden durch ein spezielles Testverfahren festgestellt.

Die soziale und emotionale Entwicklung erweisen sich auch als hilfreiches Vorwissen um Kindergartenkinder optimal in ihrer Entwicklung zu begleiten. Demnach ist ein Mensch sozial kompetent, wenn er fähig ist seine Interessen und die seines Gegenübers aufeinander abzustimmen und zu koordinieren (Kanning, 2002). Die Fähigkeit eigene Gefühle auszudrücken und andere Gefühle wahrzunehmen bezeichnet man als emotionale Kompetenz (Petermann & Wiedebusch, 2016).

Die Selbstwirksamkeit, ihre Entstehung und die Wichtigkeit in der pädagogischen Arbeit wird von Renate Zimmer (2012) beschrieben. In der Psychomotorik ist die Selbstwirksamkeit ein wichtiger Schwerpunkt, jede Einheit oder jeder Kindergartenvormittag sollte dem Kind ermöglichen, Aufgaben selber zu schaffen und mit einem positiven Gefühl den Kindergarten bzw. die Stunde abzuschließen. Bewegungsangebote sind effiziente Möglichkeiten, die Selbstwirksamkeit, positiv zu beeinflussen (Zimmer, 2012).

Viele bedeutende Wegbereiter dieser Disziplin, vor allem Kiphard und Hünnekens waren es, die die Psychomotorik zu dem gemacht haben, wie sie heutzutage praktiziert und gelebt wird. Reinelt (1994) bereichert mit seinem Modell „Spüren, Fühlen, Denken“ die Psychomotorik mit dem Ziel, den Kindern Erfahrungen aus erster Hand zu bieten, damit diese verinnerlicht werden. Der Funktionskreis von Weizsäcker (Linn & Holtz, 1987) macht noch einmal deutlich, dass die Wahrnehmungsbereiche und die Motorik in einer Wechselwirkung zu einander stehen. Diese zwei Komponenten zeichnen wiederum die Arbeit als Psychomotoriker/in aus. Das holistische Menschenbild, welches Körper, Geist, Seele und Soziales als Einheit betrachtet, gibt der Psychomotorik einen einheitlichen Grundgedanken. Denn den

Möglichkeiten der Psychomotorik, durch die verschiedensten Ansätze und Methoden, sind kaum Grenzen gesetzt (Zimmer, 2012).

Die Ziele und Inhalte der Psychomotorik, wie das Stärken der Eigentätigkeit, des sozialen Miteinanders zeigen, dass die sozialen und emotionalen Kompetenzen wichtige Bestandteile sind. Zimmer (2012) orientiert sich bei den Förderstunden an der Eigentätigkeit des Kindes. Bei Kiphart (1985) steht der Aufbau einer fortlaufenden Spannung und Entspannung einer Einheit im Vordergrund. Fischer (2009) konzentriert sich auf die Kompetenzbereiche die in den Psychomotorikstunden berücksichtigt werden sollen. Seewald (2007) kommt dem freien Spiel, dem Symbolspiel, welches auch ein Teil dieser Arbeit darstellt, sehr nahe. Sein verstehender Ansatz macht deutlich, dass das frei gewählte Spiel eine selbstheilende Wirkung auf Kinder hat. Natürlich ist Erfahrung in diesem Bereich von großer Bedeutung, um in speziellen Situationen adäquat reagieren zu können. Eine professionelle pädagogische Haltung macht es jedoch möglich, den Kindern solche Spielerlebnisse zu ermöglichen, die ihre emotionalen sowie sozialen Fähigkeiten auf eine eigenständige Weise fördert und somit auch nachhaltig macht (Seewald, 2007).

Nach dieser kurzen Zusammenfassung der Psychomotorik wird klar, dass das Spiel in diesen speziellen Kontext seinen ganz besonderen Platz einnimmt. Pohl (2014) bezieht sich in ihrem Buch auf die Bedeutung des Spiels, welches heutzutage mehr denn je zum Seelenheil der Kinder beitragen kann. Es war schon vor vielen Jahren auch für Winnicott (1995) bedeutend Kindern die Freiheit für das selbstgewählte Spiel zu geben, um sich entfalten zu können. Die Psychomotorik, wie Zimmer (2012) aus ihrem viel zitierten Buch schreibt, nützt die reinigende Funktion des Spiels um die Themen der Kinder aufgreifen zu können, und ihnen so die bestmögliche Entwicklung zu ermöglichen. Das Spiel ermöglicht dem Kind ein perfektes Zusammenspiel von Körper, Geist, Seele und einem sozialen Miteinander, welches das Menschenbild und somit die besondere Arbeitsweise der Psychomotorik widerspiegelt. Aus den Merkmalen, den verschiedenen Arten des Spieles und wie sich diese entwickeln liest man heraus, dass es bestens geeignet ist die soziale sowie die emotionale Kompetenz zu stärken. Besonders das Rollenspiel, welches zuerst mit dem Symbolisieren von Alltäglichen beginnt, zeigt sich nicht nur als sehr nützlich in der Sprachentwicklung. Es bringt auch die soziale und emotionale Förderung in den Vordergrund (Oerter, 1999; Pohl, 2014; Flitner, 1996). Sara Smilansky (1968; zit.n. Flitner, 1996) ist einer von wenigen Autoren, die direkte Methoden beschreibt, wie ein soziales Rollenspiel gefördert werden kann. Das Näherbringen von bestimmten Themen, durch das Erzählen von Geschichten oder bestimmten Erlebnissen, kann beim Kind, zu einer höheren Motivation beitragen, sich auf ein Rollenspiel einzulassen. Eine Methode der Psychomotorik spezielle Einheiten zu gestalten liegt darin auch bestimmte Themen aufzugreifen und somit das Kind von seinem aktuellen

Thema abzuholen und es somit optimal zu begleiten, wie im Praxisbeispiel Gespenster auf Burg Schlotterstein gezeigt wird. Ein weiterer Punkt das soziodramatische Spiel anzutreiben, liegt am Verhalten des Pädagogen/der Pädagogin. Er/sie kann durch Übernehmen einer Rolle oder durch das Erfragen das Spiel aufrechterhalten. Wobei der Leiter/die Leiterin ein bestimmtes Verhalten in Spielsituationen berücksichtigen soll.

Abschließend, sei noch erwähnt, dass das Beobachten ein wichtiger Teil der pädagogischen Arbeit ist. Weiteres Einlesen in diese umfangreiche Thematik wäre diesbezüglich ratsam und sinnvoll. Die Aufarbeitung gibt dem Leser/die Leserin jedoch einen Einblick welche Aspekte beachtet werden sollten.

Um die soziale und emotionale Kompetenzen des Kindes adäquat begleiten zu können, bedarf es unbedingt einer Erneuerung im Bereich der Forschung. Es wurde versucht die zur Verfügung stehende Literatur in diese Arbeit fließen zu lassen.

Durch die Aufarbeitung des Spiels, wurde gezeigt, dass speziell das soziodramatische Spiel mit Verbindung der verstehenden Psychomotorik die emotionale und soziale Entwicklung bestens begleitet und damit gefördert werden kann. Das bewusst machen der Selbstwirksamkeit in diesen Fördereinheiten, zeigt sich durch die in der Arbeit aufgearbeitete Thematik, als äußerst sinnvoll und zielführend.

## 8 Zusammenfassung

Die Bedingungen einer gesunden Persönlichkeit geben den ersten Anhaltspunkt für die Forschungsfrage „wie die soziale und emotionale Entwicklung, im Kindergartenalter, durch das psychomotorische Spiel unterstützt werden kann“.

Erikson (1966) definiert insgesamt acht Phasen im Laufe des Lebens zu bewältigen gelten, wobei nur die ersten drei für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Im ersten Lebensjahr nennt Erikson (1966) die Krise des Ur-Vertrauen gegen das Ur- Missvertrauen. In dieser Zeit ist eine Bezugsperson, besonders die Mutter, wichtig um dem Kind die Möglichkeit zu geben Ur- Vertrauen aufbauen zu können, damit es fähig ist sich auf weitere Erfahrungen und Eindrücke des Lebens einlassen zu können. Im zweiten bis zum Dritten Lebensjahr beschäftigt sich das Kind mit der Krise der Autonomie gegen Scham und Zweifel. In dieser Zeit steht der eigene Wille selber etwas zu entscheiden im Zentrum. Dem Kind wird bewusst selber Dinge beeinflussen zu können. Erikson (1966) benutzt den Ausdruck „Analität“ für diese Phase, es beginnt zu spüren wann es die Toilette aufsuchen muss. Initiative gegen Schuldgefühle ist in dieser Arbeit die letzte Phase die das Kind im Alter von vier bis fünf Jahren durchleben muss. Das Laufen bzw. das Gehen wird jetzt als Mittel zum Zweck verstanden. Auch andere Kinder werden jetzt interessant, es entstehen Vorbilder und Machtkämpfe. Die ödipale Phase findet auch in diesem Zeitraum statt (Erikson, 1966).

Die Bedeutung der Bindung, die erste sicherheitsgebende Beziehung zum Elternteil, sie ist für Bowlby, nicht nur in jungen Jahren, sondern ein Leben lang, ein wichtiger Teil der emotionalen und sozialen Entwicklung (1975; zit. n. Brisch, 2006). Die Feinfühligkeit der Bezugsperson ist ausschlaggebend für die Qualität der Beziehung. Es wurden vier Bindungsqualitätsstufen durch ein Testverfahren definiert: sicher gebunden, unsicher-vermeidende gebundene, unsicher- ambivalent gebundene Kinder sowie Kinder mit einem desorganisierten Verhaltensmuster. Die Feinfühligkeit ermöglicht auch, dass die Mutter oder der Vater das Bindungs- bzw. das Explorationsbedürfnis des Kindes gleichermaßen ermöglichen (Brisch, 2006).

Die soziale Entwicklung spielt neben der Entwicklung der Motorik und der Sprache auch eine wichtige Rolle. Das Fremdeln bzw. die Achtmonatsangst ist bereits das erste Zeichen, dass der Säugling zwischen verschiedenen Personen unterscheidet und bevorzugt. Auch das imitieren von Gesichtsausdrücken des Erwachsenen, wird als erste soziale Reaktion gedeutet. Später wenn sich die Fähigkeiten des Kleinkindes erweitern, wird auch ausgetestet, was erlaubt oder nicht erwünscht ist von der Bezugsperson (Schneider & Lindenberger, 2012). Im zweiten Lebensjahr, wird das ausprobieren bzw. die Grenzen des

Erwachsenen austesten, sehr interessant. Da in dieser Zeit das Kind Regeln bzw. Verbote kennenlernt und meistens akzeptieren muss, ist ein trotziges Verhalten oft der einzige Weg mit Frustrationen umzugehen. Vor dem Kindergarteneintritt kann man das Interesse an anderen Kindern erkennen. Wobei in diesem Alter bei Streitigkeiten, ein Erwachsener präsent sein sollte um Handgreiflichkeiten vermeiden zu können. Kinder in diesem Alter müssen sich ein Repertoire an Lösungsstrategien noch aufbauen. Im Kindergarten, ab dem dritten Lebensjahr, wird das sozial Verhalten durch die Gruppe gefördert (Schneider, Lindenberger, 2012).

Zuerst kann der Säugling nur zwischen zwei Gefühlsarten unterscheiden: Unbehagen oder Zufriedenheit. Nach dem ersten Lebensjahr differenzieren sich diese aus (Schneider, Lindenberger, 2012). Die Emotion besteht aus vier Komponenten, dem Appraisalsystem auf dem ein Appraisalreflex folgt, wie z.B. ein Schreckreflex durch den Schuss einer Pistole hervorgerufen wird. Das motorische System meint die Handlung einer erlebten Emotion, wie das Weglaufen nach einer Angssituation. Das Körperregulationssystem umfasst alle Körperreaktionen, die mit dem vegetativen Nervensystem zusammenhängen, wie das Schwitzen. Das Gefühlssystem ist der Teil der Emotion, der sich Gegebenheiten anpasst und Gefühltes reguliert (Holodynski, 2006).

Die Selbstwirksamkeit ist ein Teil der sozialen Kompetenz. Das Fundament des Selbstkonzepts, die eigene Einschätzung der Fähigkeiten, besteht aus dem Körperselbst, den sinnlichen und motorischen Erfahrungen, und der Selbstwirksamkeit,. Ein wichtiger Teil von psychomotorischen Stunden ist, den Kindern ihre Selbstwirksamkeit bewusst werden zu lassen. Diese Fördereinheiten sollten die Selbständigkeit, bzw. das eigene Tun herausfordern. Nicht nur die Entwicklung des Körperselbst und die Selbstwirksamkeit tragen zur Entstehung des Selbstkonzepts bei, sondern auch der soziale Vergleich mit anderen Kindern (Zimmer, 2012).

Viele wichtige Menschen im Bereich der Bewegung und Pädagogik tragen zur heutigen Psychomotorik bei. Aus den Einflüssen von Sensomotorik, Rhythmik, Sport und Bewegung wurde die Bedeutung der Dimensionen von Körper, Geist, Seele und Sozialem erkannt. Kiphard und sein ärztlicher Leiter Hünnekens sind die Begründer dieser heutigen Psychomotorik (Fischer, 2009). Das Modell „Spüren- Fühlen- Denken“ schließt auch an den besonderen Inhalten dieser ganzheitlichen Begleitung von Kindern, Menschen mit Behinderung, bis hin zum Senioren an (Reinelt, 1999). Die Psychomotorik bezeichnet man als Schnittstelle zwischen Therapie und Pädagogik (Zimmer, 2012). Verschiedenste Ansätze erweitern die Möglichkeiten und Methoden einer ganzheitlichen Förderung enorm, wobei das Menschenbild, die untrennbare Einheit von sozialem, kognitivem, psychischem und emotionalem, immer als Ausgangspunkt berücksichtigt wird (Zimmer, 2012).

Die Besonderheit des Spiels liegt darin, dass dieses Handeln immer ein Ziel verfolgt, der Zweck jedoch ist für die Kinder nicht wichtig, im Vordergrund steht die Tätigkeit im Spiel. Die intrinsische Motivation liegt dieser Handlung zugrunde, wobei die Realität nach Belieben geändert werden kann. Wiederholungen oder bestimmte Rituale sind die letzten Merkmale die das Spiel als spezielle Handlung auszeichnen. Das erste Lebensjahr wird vom sensomotorischen Spiel geprägt. Die Kinder sind dabei an den Erwachsenen gebunden. Danach, wenn sich die Fähigkeiten und somit auch die Möglichkeiten des Kindes erweitern, wird gespielt, aber zu Anfang nebeneinander. Das gemeinsame Spiel beginnt mit 2,5 Jahren, dann entwickelt sich das Rollenspiel. Im Vorschulalter, sind die Kinder im Stande Regelspiele zu spielen (Oerter, 1999).

Ein professionelles Pädagogenverhalten, ermöglicht Kindern, sich im Spiele frei entfalten zu können. Um Kinder optimal in ihrer Entwicklung begleiten zu können, ist eine professionelle Beziehungsgestaltung, die Sicherheit gibt von großer Bedeutung. Durch reflektieren des Erzieher/innenverhaltens wird qualitatives Handeln möglich (Zimmer, 2012). Durch angemessenes Begleiten der Kinder können psychomotorische Angebote wehr sinnvoll sein und die Kinder im sozialen und emotionalen Bereich bestens begleiten. Ein Praxisbeispiel wird in der vorgelegten Arbeit durch das Geschichtenspiel mit dem Thema Gespenster näher gebracht. Während dem nachspielen bzw. das erfinden der Geschichte, kann jedes Kind sein aktuelles Thema, welches es beschäftigt und verarbeitet werden muss durchspielen und sich dadurch frei spielen. Durch das erbauen eines Schlosses, das Fahren mit Rollbrettern und verkleiden werden viele Interessen geweckt. Neben dem Geschichtenspiel ist auch das Setzen von Impulsen, die die Basiskompetenzen positiv beeinflussen, eine Möglichkeit das Spiel der Kinder zu initiieren (Eggert, 1994).

Zusammenfassend wird Wissen über die soziale und emotionale Entwicklung, welche bestimmten Rahmenbedingungen obliegen, um diese Kompetenzen bestens entfalten zu können, preisgegeben. Der Zusammenhang mit dem freien Spiel und der sozialen und emotionalen Förderung wird durch psychomotorischen Einheiten ermöglicht. Durch das frei gewählte Spiel, haben Kinder die Möglichkeit ihre Selbstwirksamkeit positiv zu beeinflussen. Die Methoden der Beobachtung sind in dieser Arbeit nicht ausführlich bearbeitet und bedarf deswegen noch weiterer Literatur. Jedoch wird ein Basiswissen vermittelt, welches hilfreich für die Förderung im sozialen und emotionalen Bereich mit Hilfe des psychomotorischen Spiels, sein kann.

## Literaturverzeichnis

Axline, V. M. (1990). *Kinderspieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. (Beiträge zur Kinder-Psychotherapie, Band 11). München, Basel: Ernst Reinhardt.

Brisch, K. H. (2006). *Bindungsstörungen. Entwicklung der bindungstheoretischen Konzepte*. Stuttgart: Klett- Cotta.

Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht, Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 157-159.

Eggert, D. (1994). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Arbeitsbuch*. Dortmund: Borgmann.

Erikson, H. E. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Flitner, A. (1972). *Spielen-Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels*. München: R.Piper.

Flitner, A. (1996). *Spielen-Lernen, Praxis und Deutung des Kinderspiels*. (Überarb. und erw. Neuausg., überarb. Taschenbuchausg., 10. Überarb. Aufl.) München: R. Piper.

Holodynski, M. (2006). *Emotionen- Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.

Hünnekens, H. & Kiphard, E. J. (1985). *Bewegung heilt, Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern*. Gütersloh: Flöttmann.

Kanning, U., P. (2002). Soziale Kompetenz-Definition, Struktur und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 155.

Kapfer-Weixlbaumer, A. (2017). Lerndispositionen. Individuelle Bildungsbegleitung am Übergang. *Unsere Kinder*, 1/17, 13.

Linn, M. & Holtz, R. (1987). *Übungsbehandlung bei psychomotorischen Entwicklungsstörungen*. München: Basel: E. Reinhardt.

Oerter, R. (1999). *Psychologie des Spiels- Ein handlungsorientierter Ansatz*. Weinheim. Basel Heidelberg: Springer.

Oerter, R. & Montada, L. (1987). *Entwicklungspsychologie (2. neu bearbeitete Auflage)*. München: Weinheim.

Papousek, M. (2003). *Spiel & Kreativität in der frühen Kindheit*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.



- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Intelligenz bei Kindern* (3., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Pohl, G. (2014). *Kindheit aufs Spiel gesetzt- Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes* (4. Auflage). Berlin: Heidelberg: Springer.
- Reinelt, T. (1994). „Spüren-Fühlen-Denken. Bausteine zur menschlichen Entwicklung, In: Sedlak, F. (Hrsg.): *Verhaltensauffällig. Was nun?* (S.63-65). Wien: Ketterl.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (2012). *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage). Weinheim, Basel: Belz.
- Seewald, J. (2007). *Der verstehende Ansatz der Psychomotorik und Motologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Wagenhofer, E., Kriechbaum, S. & Stern, A. (2013). *Alphabet, Angst oder Liebe*. Salzburg: Ecwin.
- Winnicott, D. (1995). *Vom Spiel zur Kreativität* (8. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zahl-Weis, E. (2015). Die heilende Wirkung des Spiels. *Unsere Kinder*, 6/15, 10-11.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik-Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (13. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. & Dzikowski, P. (2007). Sozialkompetenz stärken- ein Beitrag aus dem Projekt „Bewegungs- und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten“. *Motorik*, 30 (1), 35-3.

## **Abstract**

Aus aktuellem Anlass wird die Wichtigkeit des Spiels in Verbindung mit der Psychomotorik behandelt. Um die emotionale und soziale Standfestigkeit von Kindern wieder zu gewähren, werden Fördermöglichkeiten mit dem notwendigen Hintergrundwissen dargeboten. Es wurde durch verschiedenste Literatur erkannt, dass das frei gewählte Spiel automatisch an der emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes anknüpft. Durch die Psychomotorik, mit dem Verständnis des holistischen Menschenbilds werden eine Vielzahl von Möglichkeiten offengelegt um Kindern diese Thematik näher zu bringen. Nicht nur die richtige Begleitung als Erwachsene/r bei den Entwicklungsschritten der Kinder ist wichtig, sondern auch das Verhalten bei Spielsituationen. Überbehütung oder das Intervenieren in eine Gruppe von Kindern zerstört das Spiel der Kinder und hindert sie ihre Selbstwirksamkeit wahrnehmen zu können.





