



nifbe-Themenheft Nr. 12

Sozial-emotionale Kompetenzen Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung

Anne Bischoff / Ricarda Menke / Nadine Madeira Firmino

Mareike Sandhaus / Brigitte Ruploh / Renate Zimmer

Schutzgebühr 3 Euro

Gefördert durch:



Niedersächsisches Ministerium
für Wissenschaft und Kultur

Sozial-emotionale Kompetenzen

Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung

Abstract:

Das Bedürfnis nach sozialen Kontakten ist ein grundlegendes Merkmal menschlicher Entwicklung. Das Kind braucht die soziale Gemeinschaft, um zur eigenen Identität zu gelangen. Dabei gelingt das Zusammenleben mit anderen jedoch nur, wenn das Kind über Fähigkeiten verfügt sich mit anderen verständigen, sich auf sie einstellen zu können. Um eigene Emotionen und Bedürfnisse erkennen und ausdrücken, aber auch Gefühle und Grenzen anderer wahrzunehmen und anerkennen zu können, bedarf es komplexer sozial-emotionaler Kompetenzen. Der Erwerb dieser Kompetenzen gehört zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben des Kindes. In der Kindertagesstätte bietet der pädagogische Alltag vielfältige Möglichkeiten, die Kinder hierin zu unterstützen; neben der Förderung in Alltagssituationen können auch bewegungsorientierte Angebote soziale Prozesse anstoßen und die Entwicklung sozial-emotionaler Fähigkeiten fördern.

Das Themenheft liefert zunächst einen Überblick über die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen für die Entwicklung des Kindes. Anschließend wird verdeutlicht, warum gerade das Medium Bewegung sich eignet, um Basiskompetenzen der sozial-emotionalen Entwicklung zu fördern. Modellhaft wird daran anknüpfend erläutert, welche inneren Schritte und Entscheidungen stattfinden von der ersten Wahrnehmung der Signale des Gegenübers bis zur eigenen Handlung als Reaktion auf diese Signale. Abschließend werden Ansätze eines bewegungsorientierten Zugangs erläutert und Empfehlungen für die Praxis ausgesprochen.

Gliederung

1. Einleitung
2. Sozial-emotionale Kompetenzen: Begriffsklärung
3. Der Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen in Spiel und Bewegung
4. Modell emotionaler und sozialer Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge
5. Soziale Bildung als Selbstbildungsprozess oder als Ergebnis bewusster Anregung?
6. Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen durch Bewegung
7. Besondere Leseempfehlung
8. Literaturverzeichnis

1. Einleitung

Vom Anfang ihres Lebens an sind Menschen emotionale und soziale Wesen. Sie werden gerade von ihren ersten, frühen Bindungserfahrungen besonders beeinflusst. Das Zusammenleben in der Gemeinschaft bietet ständig emotionale und soziale Erfahrungen und konfrontiert zugleich immer auch mit Bedürfnissen und Wünschen anderer, die in Bezug auf das eigene Verhalten berücksichtigt werden müssen.



Vor dem Hintergrund aktueller Bildungsdiskussionen rückt die Bedeutung sozial-emotionaler Kompetenzen wieder stärker in den Vordergrund. Dies hängt einerseits mit einer sich verändernden Umwelt und Gesellschaft zusammen, andererseits steigen auch die Erwartungen und Anforderungen an Heranwachsende (vgl. Malti & Perren, 2008). Entwicklungsaufgaben verändern und erweitern sich und fordern von Kindern und Jugendlichen vielfältige Interaktions- und Handlungsmuster, um einer immer komplexer werdenden Gesellschaft gerecht zu werden. Die ersten Lebensjahre sind besonders prägend und grundlegend. Mit den eigenen Gefühlen und mit denen anderer umzugehen ist eine bedeutende Entwicklungsaufgabe der frühen Kindheit (Lewis, 1998). Daher ist der Kindergarten als Institution für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen von elementarer Bedeutung, denn „Kinder brauchen Kinder, um in eine soziale Gemeinschaft hineinwachsen zu können“ (Zimmer, 2011, S. 34).

Kinder brauchen Kinder, um in eine soziale Gemeinschaft hineinwachsen zu können

In den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer ist die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen auf unterschiedliche Weise verankert. Der Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für den Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen (2005) fasst die emotionale Entwicklung des Kindes („personale Kompetenz“) und das soziale Lernen („interpersonale Kompetenz“) zu einem Lernbereich zusammen und benennt ihn als „Emotionale Entwicklung und soziales Lernen“. In diesem Bildungsbereich sind wesentliche Basiskompetenzen, die für das soziale Lernen von entscheidender Bedeutung sind, aufgeführt. Hierbei werden emotionale Kompetenzen als Voraussetzung und Basis für die Entwicklung von sozialen Kompetenzen verstanden (Abb. 1). Wie die Begrifflichkeiten allgemein definiert werden, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

Zu den emotionalen Kompetenzen gehören nach Petermann und Wiedebusch (2008, S. 13) „...vor allem die Fähigkeiten, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren, sowie die Emotionen anderer zu erkennen und zu verstehen“. Diese Entwicklungsprozesse sind ein lebenslanges, komplexes Übungsfeld.

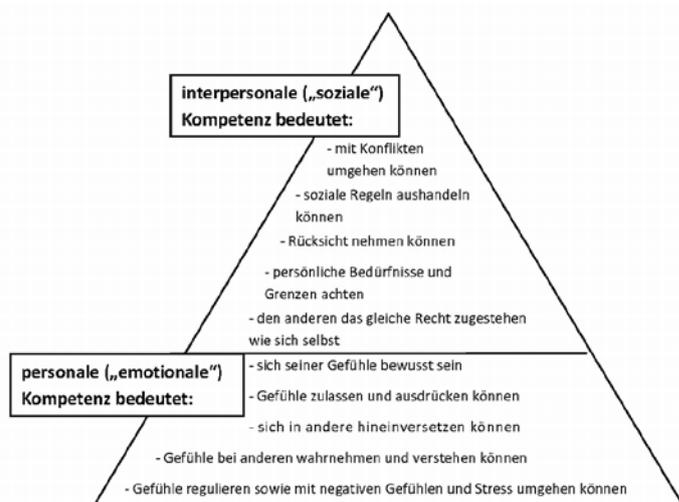


Abb. 1: Personale und interpersonale Kompetenzen (in Anlehnung an: Niedersächsisches Kultusministerium, 2005, S.14)

Soziale Kompetenz bezeichnet die Gesamtheit der persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen, die dazu beitragen, das eigene Verhalten von einer individuellen auf eine gemeinschaftliche Handlungsorientierung hin auszurichten. „Sozial kompetentes“ Verhalten verknüpft die individuellen Handlungsziele von Personen mit den Einstellungen und Werten einer Gruppe.

Sozial kompetentes Verhalten verknüpft individuelle Ziele einer Person mit den Einstellungen und Werten einer Gruppe

Nach Asendorpf (2004) setzt sich die soziale Kompetenz daher aus zwei Komponenten zusammen: Konfliktfähigkeit und Kooperationsbereitschaft. Sozial kompetente Menschen verfügen demnach über die Fähigkeit, diese beiden eher gegensätzlichen Verhaltensweisen situativ so zu steuern, dass es ihnen möglich wird, eigene Bedürfnisse zu verwirklichen, gleichzeitig aber auch die Bedürfnisse anderer zu berücksichtigen.

Diese Kompetenzen entwickeln sich auf der Basis von emotionalen Faktoren und sind eng mit diesen verknüpft (vgl. Pfeffer, 2010). Der achtsame Umgang mit eigenen Gefühlen und Bedürfnissen, aber auch mit Emotionen und Befindlichkeiten anderer Menschen sind die Grundlage für das Leben in sozialen Systemen.

De Boer (2008, S.30) betont die Komplexität und Wechselwirkung des Erwerbs der emotionalen und sozialen Kompetenzen. Sie fasst die Relevanz der Handlung von Seiten der Erzieherin wie folgt zusammen: „Soziale und kommunikative Kompetenzen in ihrem Bedingungsgefüge von Zielen, Situation, Beteiligten und situative Rahmung zu sehen, hilft, die Komplexität und Relationalität dieser Lernprozesse anzuerkennen“.

Emotionale und soziale Kompetenzen sind daher immer im Kontext der Situation zu betrachten: Was in einer Situation als sozial kompetent erscheint, kann in anderen kulturellen oder situativen Kontexten als weniger kompetent oder gar „dissoziales“ Verhalten gelten. Somit sind sozial-emotionale Kompetenzen immer in Abhängigkeit des Umfelds zu sehen und können nicht in jeder Situation als gleichbleibende Eigenschaften einer Person betrachtet werden.

Emotionale und soziale Kompetenzen sind immer im Kontext der Situation zu betrachten

Sprache ist eine zentrales Element für die Entwicklung und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

Wenn es um die Entwicklung und Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen geht, ist auch die Sprache in all ihren Facetten (sprachliche Äußerungen, nonverbales Kommunizieren etc.) ein entscheidendes Element. Sie ist eine notwendige Komponente, um soziale Kontakte mit anderen herzustellen. Sprache und soziales Verhalten stehen demnach in einem engen wechselseitigen Zusammenhang (vgl. Zimmer, 2010). Kommunikation ist letztlich das konstituierende Element und/oder Medium des sozialen Handelns. Sie kann stützendes oder zerstörendes Element einer zwischenmenschlichen Beziehung sein, selbst dann, wenn vermeintlich nicht kommuniziert wird.

3. Der Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen in Spiel und Bewegung

Spiele und Bewegungsaktivitäten bieten vielfältige Gelegenheiten, soziale Lernprozesse zu initiieren und zu gestalten. Zimmer (2011, S. 36) beschreibt fünf Basiskompetenzen sozialen Handelns, die bei Bewegungsaktivitäten in der Gruppe eine Rolle spielen bzw. aufgrund bestimmter Regeln und Spielgedanken in das Spiel integriert sind: Soziale Sensibilität, Toleranz und Rücksichtnahme, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz und Regelverständnis. Die folgende Abbildung verdeutlicht, wie sich diese Basiskompetenzen sozialen Handelns in Bewegungsspielen wiederfinden.



Abb. 2: Basiskompetenzen sozialen Handelns (Zimmer, 2011, S.36)

Beim Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen spielt der Kindergarten eine herausragende Rolle. Soziale Beziehungen und Lernprozesse werden dort meist unbewusst im gemeinsamen Zusammenleben bzw. Erleben erlernt. Das soziale Miteinander in altersgemischten Gruppen bietet eine optimale Ausgangslage für den Erwerb der genannten Basiskompetenzen.

In und durch Bewegung mit anderen können die Regeln des Sozialverhaltens erprobt werden. Darüber hinaus ermöglichen pädagogisch angeleitete und strukturierte Bewegungsangebote aber auch spezifische Situationen, in denen das Einnehmen und Aushandeln von Rollen, das Vereinbaren von Regeln, die Kontaktaufnahme und kooperative Verhaltensweisen relevant sind. Sie können bewusst initiiert werden. Derartige Situationen unterstützen den Aufbau sozialer Kompetenzen, indem z. B. Verhaltensalternativen erprobt werden oder indem Kinder in der Interaktion mit anderen erfahren können, wie man verantwortungsbewusst handelt, eigene Bedürfnisse zum Ausdruck bringt, aber auch die Wünsche anderer berücksichtigt (vgl. Zimmer, Dzikowski & Ruploh 2007).

Das Freispiel sowie gezielte Spielangebote ermöglichen es, dass Kinder Regeln und neue Verhaltensweisen erproben und verinnerlichen, ohne es als „Trainingseinheit“ wahrzunehmen. Die Rolle der Erzieherin hat dabei einen zentralen Stellenwert: Sie fungiert in diesem Zusammenhang als soziales Lernmodell für die Kinder.

Aufgabe der PädagogInnen ist es, Anlässe zu initiieren, die Kinder in ihren sozialen Fähigkeiten herausfordern. Sie können Gelegenheiten schaffen, in denen sich soziale Prozesse im geschützten Rahmen des Kindergartens entwickeln können und Kinder die Möglichkeit zu Erprobung und Anwendung unterschiedlicher Verhaltensweisen haben. Dabei sollten diese Anlässe und Gelegenheiten in den pädagogischen Alltag integriert werden, sodass die Förderung möglichst unabhängig von räumlichen und materiellen Gegebenheiten stattfinden kann.



Aufgabe der PädagogInnen ist es, Anlässe zu initiieren, die Kinder in ihren sozialen Fähigkeiten herausfordern

4. Modell emotionaler und sozialer Prozesse nach Crick und Dodge

Welche Schritte und Entscheidungen werden nun durchlaufen, um für eine Situation adäquates soziales Handeln zu entwickeln? Das folgende Modell bildet die Komplexität sozial-emotionaler Prozesse ab. Es wurde ursprünglich 1994 von Crick und Dodge veröffentlicht und ist seitdem vielfach zitiert und leicht modifiziert worden.

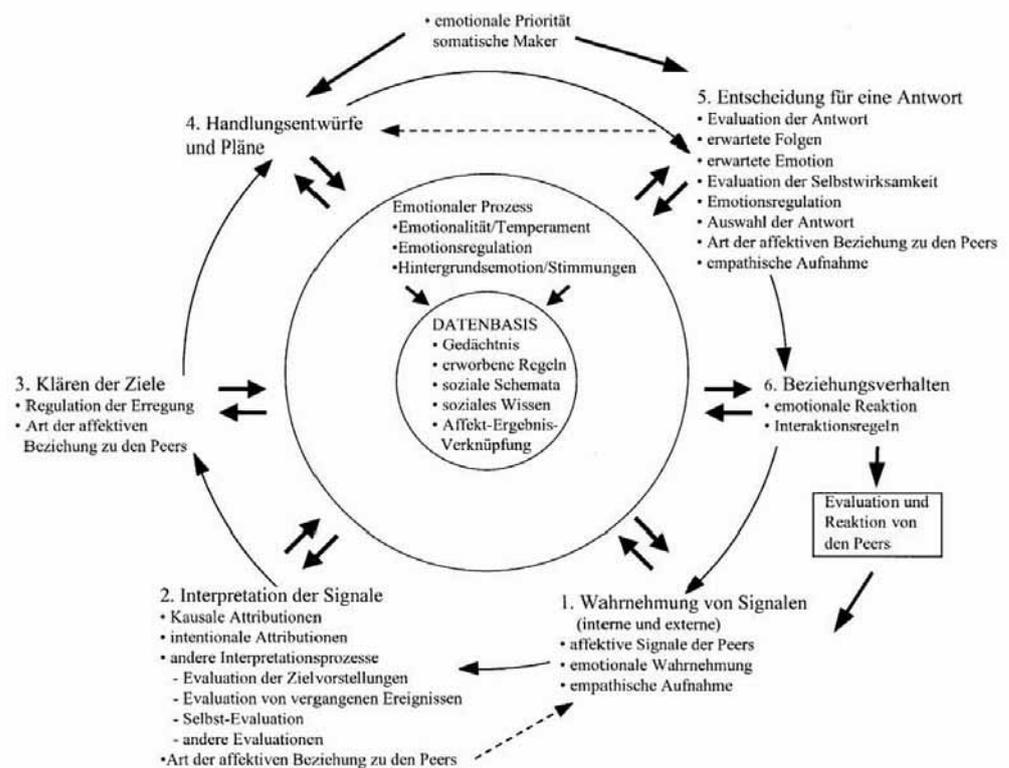


Abbildung 3: Modell der emotionalen und kognitiven Prozesse bei der Verarbeitung sozialer Informationen

(nach Crick u. Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio 2000; entnommen aus Cierpka, 2003)

Im Zentrum steht als „Datenbasis“ die Summe der Lebenserfahrungen, eine Mischung aus Gedächtnisinhalten verschiedener Arten, aus erworbenen Regeln, sozialen Schemata, sozialem Wissen und dem Gedächtnis für Affekt-Ergebnis-Verknüpfungen. Der Aufbau dieser „Datenbasis“, also die Sammlung der Lebenserfahrungen, wird mit beeinflusst von emotionalen grundlegenden Prozessen wie dem Temperament der Person, ihren vorherrschenden Mechanismen zur Emotionsregulation und den meist bei dieser Person vorherrschenden Stimmungen. Diese emotionalen Prozesse werden als eher in der Person verankert, wenn auch nicht als unabänderlich betrachtet, während die „Datenbasis“ die erworbenen Inhalte speichert.

Dieses Zentrum ist entsprechend im Schaubild in die Mitte gestellt, weil es mit allen weiteren beschriebenen Schritten der sozialen Informationsverarbeitung interagiert.

Anhand eines konkreten Bewegungsbeispiels soll das Schaubild im Folgenden erläutert werden:

Kind A wirft Kind B im Rahmen eines Fangspiels einen Ball an den Kopf, woraufhin Kind B anfängt zu weinen. Es folgt der 1. Schritt jeder sozialen Informationsverarbeitung (1.): die Wahrnehmung interner und externer Signale. Kind A nimmt in diesem Beispiel wahr, dass bei Kind B Flüssigkeit aus den Augen läuft und erkennt in einem weiteren Schritt, dass Kind B weint.



Schritt 2, die Interpretation dieser Signale, knüpft direkt an Schritt 1 an. Dies ist ein entscheidender Aspekt für das soziale Handeln. Auch ist diese Interpretation wieder eng rückgekoppelt mit der Wahrnehmung, denn wahrgenommen wird besonders, was die eigene Interpretation unterstützt. Die enge Wechselwirkung mit der „Datenbasis“ der Person, ihren Vorerfahrungen, liegt auf der Hand. In dem Beispiel wird Kind A versuchen, das Weinen zu interpretieren: Weint Kind B, weil ich ihm wehgetan habe? Oder vielleicht weil er kein Ballspiel mehr möchte? Oder vielleicht, weil seine Mutter im Krankenhaus ist?

Wiederum sehr schnell schließt sich der nächste Schritt (3.) an, das innere Klären der Ziele einer Handlung oder Reaktion. In dem Beispiel würde Kind A nun überlegen, welches Ziel es verfolgt: Möchte ich unbedingt das Ballspiel fortsetzen? Oder ist es mir wichtig, mit Kind B befreundet zu sein/zu bleiben? In welcher (affektiven) Beziehung die interagierenden Kinder stehen ist dabei ebenso von Bedeutung wie das aktuelle Erregungsniveau von Kind A. Welche Pläne/Handlungsentwürfe (4) verfolgt Kind A: „Ich spiele einfach weiter, weil es mein Ziel ist, das Ballspiel fortzusetzen“? Oder aber: „Ich frage Kind B, was los ist und tröste es“. Auch hier ist die enge Verknüpfung zur „Datenbasis“ deutlich: Nur wenn Kind A beispielsweise im Elternhaus erfahren und gelernt hat, wann man jemanden tröstet, also über das soziale Wissen darüber verfügt, wird es Kind B in dieser Situation trösten. Welcher Plan von Kind A verfolgt wird, hängt außerdem stark von seiner emotionalen Priorität ab: Wie wichtig ist Kind A die Freundschaft zu Kind B?

In der anschließenden Phase fällt Kind A (5.) die Entscheidung für eine Handlung, beispielsweise tröstet es Kind B. Auch an dieser Stelle beeinflussen die Vorerfahrungen das Ergebnis, indem die verschiedenen Möglichkeiten auf ihre erwarteten Folgen meist unbewusst geprüft werden. Das Wechselspiel zwischen Handlungsentwürfen und der Entscheidung für eine Antwort wird geprägt durch aktuelle emotionale Prioritäten von Kind A. An dieser Stelle wird im Modell ausdrücklich auf die Bedeutung von Körperempfinden und körperlichen Erinnerungen und deren nicht zu trennende Verknüpfung mit den emotionalen und kognitiven Momenten einer Situation eingegangen (vgl. Damasio, 1994).

Schließlich wird die Entscheidung für eine Antwort in (6.) Beziehungsverhalten ausgedrückt: Indem Kind A auf Kind B zugeht und es tröstet, baut es eine Beziehung zu Kind B auf bzw. intensiviert diese. Und schon beginnt sich der Kreis neu zu drehen, denn das Beziehungsverhalten wird von Kind B wahrgenommen, ausgewertet und mit Reaktionen beantwortet...

Wichtig sind in diesem Prozess auch die Reaktionen der anderen Kinder der Gruppe: In dem Beispiel könnte es sein, dass diese die Ballszene beobachtet haben und durch ihr Verhalten - beispielsweise Lachen - Kind A in seinem Denken und Handeln wiederum beeinflussen und so vielleicht einen neuen Prozess in Gang setzen: „Lachen mich die Jungs aus, weil ich als Junge ein Mädchen (Kind B) tröste?“.

*Enge wechselseitige
Verschränkung von
momentanen Emotionen,
Vorerfahrungen sowie
Wahrnehmungs- und
Interpretationsprozessen*

Das Modell macht nicht nur die enge und wechselseitige Verschränkung von momentanen Emotionen, von der „Datenbasis“ der Vorerfahrungen, von Wahrnehmungs- und Interpretationsprozessen deutlich, sondern visualisiert mögliche Ansatzpunkte für eine gute Unterstützung der Kinder. In kinder- und jugendpsychiatrischen Therapien bei Kindern mit massiv gestörtem Sozialverhalten liegt häufig ein Schwerpunkt auf der Interpretation der anfangs meist nicht bewussten Wahrnehmung, die dann kognitiv neu bewertet werden soll, woraus andere Ziele und Handlungsentwürfe folgen: „Will der mit mir nicht Ball spielen oder ist er nur müde?“ Für den pädagogischen Kontext bedeutet das, den Kindern im Alltag vorzuleben und immer wieder in Worte zu fassen, dass ein und dieselbe Situation unterschiedlich interpretiert und bewertet werden kann. Und dass auf unterschiedliche Bewertungen von Situationen verschiedene Reaktionen erfolgen können: „Wenn der müde ist, dann lasse ich ihn in Ruhe oder ich gehe mitfühlend auf ihn zu. Wenn er mich provozieren will, bin ich in Gegenwehr- oder Abwehrhaltung“.

Das Modell von Crick und Dodge verdeutlicht zudem, weshalb eine frühe Förderung und Raum für eine positive Bindung an wichtige Bezugspersonen sinnvoll sind: Es kann dadurch eine „gute“ und differenzierte „Datenbasis“ geschaffen werden, was insofern bedeutsam ist, weil diese, wie oben ausgeführt, auf jeden Schritt in der sozialen Informationsverarbeitung Einfluss nimmt.

Cierpka, Lück, Strüber und Roth (2007) referieren in ihrer umfassenden Übersichtsarbeit Studien zu aggressiven Kindern. Danach sind bei diesen Kindern vor allem Defizite der sozialen Wahrnehmung mit einem Mangel an Empathiefähigkeit zu finden, aber auch eine „verzerrte soziale Wahrnehmung der Intention des Interaktionspartners bis zur Unterstellung feindseliger Absichten, die gar nicht vorhanden waren“ (Cierpka et al., 2007, S. 95).

*Bewegungssituationen bieten
eine günstige Möglichkeit,
Sozialkompetenz spielerisch
und freudvoll einzuüben*

Die im Modell dargestellten emotionalen und kognitiven Prozesse bei der Verarbeitung sozialer Informationen lassen sich insbesondere bei jüngeren Kindern häufig in ihrem (Bewegungs-) Handeln explizit beobachten. Bewegungssituationen und -spiele bieten somit eine günstige Möglichkeit, sozial kompetentes Verhalten spielerisch und freudvoll einzuüben. Die Wahrnehmungsfähigkeit und Interpretation von Signalen der Partner stellen dabei einen elementaren Schritt jeglicher Interaktion innerhalb von Bewegungsspielen dar.

5. Soziale Bildung: Selbstbildungsprozess oder Ergebnis bewusster Anregung?

Ebert (2004, S. 51) betrachtet die „Soziale Bildung“ vorwiegend als einen Selbstbildungsprozess des Kindes, in dem es in der Interaktion mit anderen soziale Beziehungen eingeht und Sozialverhalten entwickelt. Dieser Prozess ist jedoch auch auf Reflexion und auf Anregungen von außen durch erwachsene Bezugspersonen zum Erwerb sozialer Kompetenzen angewiesen.

Möglichkeiten zum sozialen Lernen ergeben sich zwar im Kindergartenalltag häufig von selbst, beim Spielen und bei allen alltäglichen Tätigkeiten. Strukturierte, pädagogisch begleitete Bewegungsangebote bieten aber die Chance spezifische Situationen, in denen das Einnehmen und Aushandeln von Rollen, die Kontaktaufnahme und Kooperation, das Vereinbaren von Regeln natürlicherweise vorkommen, einzubeziehen. Dies sind Trainingsmöglichkeiten und Erfahrungsfelder sozialer Bildung: Sie unterstützen die Kinder im Erwerb von sozialen Kompetenzen. Sie bieten Gelegenheiten zur Perspektivenübernahme, zum Erproben von Verhaltensalternativen, der Beziehungsaufnahme zu Gleichaltrigen, zu jüngeren oder älteren Kindern und zu Erwachsenen.



Es geht um das Finden einer Balance zwischen eigenen Ansprüchen und dem Sich-Einfügen in das soziale Erwartungsgefüge.

Es geht um das Finden einer Balance zwischen den eigenen Ansprüchen und dem Sich-Einfügen in das soziale Erwartungsgefüge. „Beibringen“ kann man Kindern soziale Kompetenzen nicht, man kann aber Gelegenheiten schaffen, so dass diese sich entwickeln können, dass sich soziale Prozesse im geschützten Rahmen des Kindergartens ereignen können und Kinder die Chance erhalten zur Erprobung und Anwendung unterschiedlicher Verhaltensweisen. So können sie die Anforderungen, die sich aus dem Zusammenleben mit anderen Menschen ergeben, immer besser bewältigen lernen. Das Lernen sozialer Regeln braucht ebenso wie die Aneignung sprachlicher Fähigkeiten Übungsmöglichkeiten, es bedarf der behutsamen Begleitung der Kinder durch Erwachsene in Situationen, in denen die Kinder selbst nicht weiter kommen.

Der Erwerb sozialer Kompetenzen ist also auf Anlässe angewiesen, die Kinder in ihren Fähigkeiten herausfordern. Dabei geht es nicht um Belehrung, sondern um Erfahrung, nur das selbst Erfahrene kann zur Verinnerlichung von Regeln führen – so dass diese auch auf andere Alltagssituationen übertragen werden können.

Auf das Modell von Crick und Dodge (vgl. Abb. 3) bezogen geht es auch darum, möglichst früh eine gute „Datenbasis“ als Muster von Bewertungen und Handlungsansätzen aufzubauen.

6. Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen durch Bewegung

Worin liegen nun die besonderen Chancen von Bewegung hinsichtlich der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen? Diese Frage wird derzeit im Projekt „Bewegungsorientierte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in der frühen Kindheit“ (SEKIB) der Forschungsstelle „Bewegung und Psychomotorik“ untersucht.

Bewegungsangebote enthalten vielfältige Lernanregungen, um einerseits die motorischen, andererseits aber auch die sozialen Fähigkeiten der Kinder herauszufordern und zu unterstützen. Gerade Bewegungsspiele bieten geeignete Anlässe für den Erwerb sozialer Erfahrungen, für den Aufbau von Sozialkompetenz und tragen damit zur sozialen Bildung bei. Über den Körper und die Bewegung werden Emotionen zum Ausdruck gebracht: Wie verändert sich z.B. die Körperhaltung, wenn jemand wütend oder traurig ist? Die so bedeutende Wahrnehmung von (Gefühls-) Äußerungen anderer, die Grundlage aller emotionalen und sozialen Prozesse ist, kann spielerisch in Bewegung erfahren und sensibilisiert werden.

Sowohl die Auswahl der Spiele als auch die damit verbundenen organisatorischen Maßnahmen geben der Erzieherin zudem ein Mittel an die Hand, die sozialen Beziehungen in der Kindergartengruppe positiv zu beeinflussen. So können mit Rückgriff auf die vorgestellten Basiskomponenten sozialen Handelns konkrete Spielideen daraufhin analysiert werden, in welcher Weise sie sozial-emotionale Kompetenzen ansprechen:

Konkrete Spielideen können daraufhin analysiert werden, inwiefern sie sozial-emotionale Kompetenzen ansprechen

- Inwiefern werden die Kinder gefordert, Gefühle und Bedürfnisse anderer wahrzunehmen, zu interpretieren und in ihr eigenes Handeln einzubeziehen?
- Wie gestaltet sich die Kontakt- und Beziehungsaufnahme der Kinder untereinander? Ist eine Kontaktaufnahme im Spiel überhaupt vorgesehen? Wenn ja, wie sieht diese aus (eher verbal, Körperkontakt etc.)?
- Findet während des Spiels eine Perspektivübernahme statt (z.B. bei Spielen mit schnellen Fänger-Wechseln) und haben Kinder Gelegenheit, verschiedene Rollen einzunehmen (z.B. ein starker Löwe, der andere fängt; ein Clown, der andere zum Lachen bringt und diese dadurch aus einer „Starre“ erlöst usw.)?
- In welchem Ausmaß ist es im Spiel nötig, Hilfen zu geben oder anzunehmen und mit anderen zu kooperieren, um ein Spielziel zu erreichen (z.B. kann man nur mit Hilfe anderer den „Fluss“ überqueren)? Inwieweit sind Absprachen der Kinder untereinander über Rollenverteilungen und Regeln gefordert?

Nach einer „Spielanalyse“ ist es dann möglich, bestimmte Spielelemente im Sinn einer bewussten Anregung sozial-emotionaler Kompetenzen zu modifizieren. Hierbei sollte auch das Ausmaß an Konkurrenzverhalten und vergleichender Leistungen möglichst gering gehalten werden. Statt Rivalität sollte Kooperation im Vordergrund stehen (Zimmer, 2011, S.39 ff.).

Im pädagogischen Alltag können dabei vielfältige Beobachtungen gemacht werden:

- Wie verhalten sich die Kinder in den unterschiedlichen Rollen, die sie übernehmen? Wer nimmt Rücksicht, wer stellt eher eigene Bedürfnisse in den Vordergrund etc.)
- Wie gehen die Kinder mit Erfolg und Misserfolg, mit Sieg und Niederlage um? Welche Emotionen werden ausgelöst? Wie werden sie verarbeitet?

Neben spezifischen Bewegungsangeboten können Überlegungen angestellt werden, welche Situationen im Kindergartenalltag besonders sozial-emotionale (Lern-)Erfahrungen bereithalten bzw. wie diese in den Alltag integriert werden können. In welchen Situationen „steckt“ besonders viel Sozialerfahrung? Das Prinzip einer bewussten, dabei aber nicht isolierten Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen kann durch die Einführung bestimmter Rituale beispielsweise im Morgenkreis oder beim Frühstück unterstützt werden. Ein Platz im Gruppenraum für eine „Wutecke“, in der man seine Wut heraus lassen kann, oder ein „Sonnenplätzchen“, an dem man sich nette Worte sagt, können sinnvolle Elemente einer integrierten Förderung darstellen.



Der Kindergarten kann somit eine Lernumgebung schaffen, die einen geschützten Raum für den Gewinn und die Verarbeitung sozialer Erfahrungen im Sinne einer sozialen Bildung bietet. Mit Konflikten umgehen, Streit ertragen, Konkurrenz aushalten, sich in die Perspektive eines anderen versetzen, die eigenen Wünsche zurückstellen - solche Situationen fordern die Kinder heraus, Lösungen zu finden, nach gemeinsamen Regeln zu suchen, Kompromisse zu schließen. Bewegung kann hierbei als lustvolles und motivierendes Element dienen, soziale Prozesse anzustoßen und Kindern vielfältige Lern- und Bildungsprozesse in der Balance zwischen Anregung und Selbstbildung zu ermöglichen.

Eine Sensibilität für das Thema und ein bewusster, reflektierter Umgang sowohl mit persönlichen Sozialerfahrungen des Alltags als auch beim eigenen pädagogischen Handeln stellen die Basis für eine Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen dar. Der Fokus sollte dabei nicht nur auf den Kindern liegen, sondern das Umfeld einbeziehen: Soziale Kompetenz entwickeln heißt, gemeinsam mit anderen zu wachsen.

Soziale Kompetenzen entwickeln heißt, gemeinsam mit anderen zu wachsen

7. Besondere Leseempfehlung:

- Zimmer, R. (2011). Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis (11. Neuaufl., 22. Gesamtaufl.). Freiburg: Herder.
- Haug-Schnabel, G. (2009). Aggression bei Kindern. Praxiskompetenz für Erzieherinnen. Freiburg: Herder.

8. Literaturverzeichnis

- Asendorpf, J. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin.
- Boer, de H. (2008). Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In C. Rohlfs, M. Harring & C. Pahlentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cierpka, M. (2003). Sozial-emotionales Lernen mit Faustlos. *Psychotherapeut*, 48 (4), 247-254.
- Cierpka, M., Lück, M., Strüber, D., Roth, G. (2007). Zur Ontogenese aggressiven Verhaltens. *Psychotherapeut*, 52, 87–101.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Damásio, A. (1994). *Descartes' Irrtum - Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München.
- Ebert, S. (2004). Ich, du, wir und die anderen – Soziale Bildung im Kindergarten. In S. Weber (Hrsg.), *Die Bildungsbereiche im Kindergarten* (S. 51 – 63). Freiburg: Herder.
- Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Lewis, M. (1998). Emotional competence and development. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A.
- Malti, T. & Perren, S. (Hrsg.). (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2005). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder*. Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen.
- Pfeffer, S. (2010). Emotionale und soziale Kompetenz. In Cornelsen Scriptor (Hrsg.): *Kinder erziehen, bilden und betreuen. Lehrbuch für Ausbildung und Studium*, S. 598-621
- Zimmer, R., Dzikowski, P. & Ruploh, B. (2007). *Bewegungs- und Gesundheitsförderung in Kindertagesstätten* (unveröffentl. Projektbericht). Universität Osnabrück.
- Zimmer, R. (2010). *Handbuch der Sprachförderung durch Bewegung* (4. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2011). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (11. Neuaufl., 22. Gesamtauf.). Freiburg: Herder.

Autorinnen



Renate Zimmer

Prof. Dr. phil., Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt „Frühe Kindheit“ und Professorin für Sportwissenschaft an der Universität Osnabrück. Direktorin des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe), zugleich auch Leiterin der Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik.

**Anne
Bischoff**

**Ricarda
Menke**

**Nadine
Madeira-Firmino**

**Mareike
Sandhaus**

**Brigitte
Ruploh**



Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen der Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik

Impressum

V.i.S.d.P.:
Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung /
Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik
Leitung: Prof. Dr. Renate Zimmer

Alle Fotos und Zeichnungen sind urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit vorheriger Genehmigung und Quellenangabe verwendet werden.

Zur Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik:

Die nifbe-Forschungsstelle „Bewegung und Psychomotorik“ wird von Prof. Dr. Renate Zimmer geleitet. Im Vordergrund stehen die Entwicklung der Motorik und ihre Bedeutung für kognitive, emotionale und soziale Entwicklungsprozesse. Bewegung wird dabei als elementare Handlungs- und Ausdrucksform des Kindes gesehen. Ausgehend von der anthropologischen Grundannahme, dass der Mensch ein Bewegungswesen ist, werden zentrale Themen wie Gesundheit und Wohlbefinden, Sprachförderung oder der Erwerb sozialer Kompetenzen erschlossen.

Die aktuellen Forschungsprojekte befassen sich z. B. damit, wie Bewegungshandlungen mit sprachlichen Aktivitäten verknüpft werden können und wie durch eine bewegungsorientierte, in den Kindergartenalltag integrierte Sprachförderung die sprachlichen Kompetenzen unterstützt werden können. Weitere Projekte befassen sich mit der Evaluation psychomotorischer Förderung und der Stärkung sozial-emotionaler Kompetenzen.

Weitere Infos unter www.nifbe.de

