

# **Pilotprojekt zur Machbarkeitsprüfung von BESK – bewegungsbasiertes Präventionsprogramm zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen**

**Schlussbericht**

Ilona Widmer  
Lucia Maier

Februar 2021

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>In Kürze</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Ausgangslage</b>	<b>5</b>
<b>3</b>	<b>Methode</b>	<b>9</b>
3.1	Forschungsdesign	9
3.1.1	Entwicklung BESK	9
3.1.2	Durchführung BESK	12
3.1.3	Machbarkeitsprüfung	12
3.1.4	Wirksamkeitsprüfung	13
3.2	Rekrutierung	14
3.3	Datenanalyse	15
3.4	Ethikgesuch	15
<b>4</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>16</b>
4.1	Stichprobe	16
4.2	Ergebnisse Expertengespräche und Gruppeninterview	17
4.2.1	Material und Organisation	17
4.2.2	Spielideen	18
4.2.3	Reflexion	18
4.2.4	Zusammenarbeit Lehrperson	18
4.2.5	Sonstiges	19
4.3	Wirksamkeitsüberprüfung	20
4.3.1	Gruppenvergleich zum Zeitpunkt $t_0$	20
4.4	Ergebnisse Rückmeldung Lehrperson	21
<b>5</b>	<b>Diskussion</b>	<b>23</b>
5.1	Machbarkeit	23
5.2	Wirksamkeit	25
<b>6</b>	<b>Fazit &amp; Ausblick</b>	<b>27</b>
<b>7</b>	<b>Danksagungen</b>	<b>28</b>
<b>8</b>	<b>Literatur</b>	<b>29</b>

## 1 In Kürze

Mit dem Pilotprojekt unter dem Arbeitstitel «BESK» wurde ein Präventionsprogramm zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen für Primarschüler der 1. und 2. Klasse entwickelt und auf dessen Machbarkeit und Wirksamkeit überprüft. «BESK» beschreibt ein strukturiertes 10-Lektionen-Programm, welches von Psychomotoriktherapeut\*innen in ganzen Schulklassen durchgeführt wird. Mit dem Ziel, die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schüler\*innen im Klassensetting zu fördern, ist das neu entwickelte Programm stark durch Aspekte der Gruppendynamik, orientiert an dem Phasenmodell von B. Tuckman, geprägt. Die weiteren Schwerpunkte «Bewegung» und «Reflexion» berücksichtigen die zielgruppengerechte Herangehensweise sowie die erwünschte längerfristige Nachhaltigkeit des Erlebten. In der Pilotphase erklärten sich vier Psychomotoriktherapeutinnen zusammen mit sechs Klassenlehrpersonen dazu bereit, das neu entwickelte Programm über zehn Wochen in insgesamt sechs Schulklassen durchzuführen und auf dessen Machbarkeit zu testen. Für eine erste Überprüfung der Wirksamkeit wurden mittels der deutschen Version des Strength-and-Difficulty-Questionnaire (Robert Goodman, 2005) für Lehrpersonen die sozialen und emotionalen Kompetenzen aller Schulkinder im pre-post-Design erfasst. Dazu dienten weitere sechs Schulklassen (Parallelklassen der BESK-Schulklassen) als Kontrollgruppe.

Die Auswertung zur Machbarkeit des BESK-Programms anhand von Experten- und Gruppeninterviews mit den involvierten Psychomotoriktherapeutinnen hat gezeigt, dass die Grundidee des Programms, d.h. die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schulkinder über die angeleiteten Spiel- und Bewegungssituationen im Klassensetting von den Psychomotoriktherapeutinnen grundsätzlich als interessant eingestuft wurde. Vor allem die abwechslungsreichen Bewegungs- und Spielsequenzen, die Sensibilisierung für Gruppendynamische Prozesse, die Reflexion als fester Bestandteil, sowie der Austausch mit der Lehrperson zu Situationen im Projekt, wurden als gewinnbringend und für den präventiven Einsatz als wertvoll eingeschätzt. Herausfordernd war hingegen die strukturiert-angeleitete Arbeit in der ganzen Klasse respektive das Umsetzen des strikten Lektionenplans orientiert an den Phasen der Gruppendynamik nach B. Tuckman. Der entwickelte Lektionenplan bildete ein künstlich erbautes Moment, welches sich so nicht zwingend mit der vorherrschenden Dynamik in der Klasse deckte. So wurde die Durchführung und die Begleitung der Klassen zur grossen Herausforderung was wiederum nicht zum Kerngebiet der Psychomotoriktherapeuten gehört. Die beteiligten Lehrpersonen bewerteten v.a. die Beobachtungsmöglichkeiten und den fachlichen Austausch mit der Psychomotoriktherapeutin als wertvoll. Hingegen führte eine zum Teil unklare Aufgaben- und Rollenverteilung zu Desorientierung und Unsicherheit bei den Schüler\*innen und den Lehrpersonen. Die Erfahrungen aus dem Pilotprojekt zeigen das Potential von präventiven Interventionen auf. Die Idee, das gruppendynamische Zusammenspiel von Schulklassen der 1. und 2. Primarstufe über spielerische Sequenzen zu fördern, stösst bei den Lehrpersonen auf grosses Interesse und wird von den Psychomotoriktherapeut\*innen gerne als Präventionsangebot aufgenommen. Die Absichten, die individuellen emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, konnte mit

dem Programm jedoch nicht wunschgemäss erreicht und mit den gewählten Messinstrumenten nicht abschliessend bestätigt werden.

## 2 Ausgangslage

Die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen von Schulkindern beschreibt ein wichtiges Arbeitsfeld in der Psychomotoriktherapie. Widmer et al. (2020) zeigen auf, dass acht von zehn Psychomotoriktherapeut\*innen in der deutschsprachigen Schweiz mit Kindern mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten arbeiten. Konkret geben sie als Therapiegründe emotionale Auffälligkeiten mit 20.5% „sehr oft“ und 47.4% „oft“ sowie soziale Auffälligkeiten mit 19.9% „sehr oft“ und 43.9% „oft“ an. Verhaltensauffälligkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern im Kindergarten- und Schulalter sind in den letzten fünfzehn Jahren vermehrt zum Thema von Bildungs- und Förderinstitutionen geworden. So beschreibt zum Beispiel die Studie von Tröster und Reinecke (2007), dass 20% der getesteten Kinder im Kindergartenalter Auffälligkeiten im emotionalen Verhalten zeigen oder über nicht altersgemässe soziale Kompetenzen verfügen. Auf ähnliche Resultate kommt die deutsche Langzeitstudie KiGGS (Klipker et al., 2018), welche bei 17% von Kindern und Jugendlichen im Alter von 3-17 psychische Auffälligkeiten wie zum Beispiel emotionale Probleme, Probleme mit Gleichaltrigen wie auch Verhaltensprobleme und Hyperaktivität feststellen.

Emotionale und soziale Verhaltensauffälligkeiten werden als „multifaktoriell“ und als „Ergebnis eines Interaktionsprozesses zwischen dem Kind und den spezifischen Gegebenheiten der Umwelt“ verstanden (Florin et al., 2015). Das ständige Wechselspiel von Individualität und Soziabilität, sich in einer Situation positionieren und für die eigenen Bedürfnisse einstehen hin zu kooperativem Verhalten und im Sinne der Umwelt agieren, bildet ein lebenslanges Lernfeld, welches sich in jedem interaktiven Setting wieder aufs neue zeigt. Im System «Schulklasse» kommen unterschiedliche individuelle Bedürfnisse (Schulkinder, Lehrperson, Institution) zusammen, welche von der Lehrperson als formelle Leitung der Klasse aufgenommen und getragen werden müssen. Stimmen die persönlichen Bedürfnisse der Schulkinder nicht mit den Gegebenheiten definierter formeller und informeller Strukturen und Normen überein, entsteht ein Konflikt, welcher sich im individuellen Verhalten äussert. Eine zu grosse Differenz zwischen den individuellen Bedürfnissen, den Bedürfnissen der Mitschüler oder den Bedürfnissen der Lehrperson bilden oft den Erklärungshintergrund von Disziplinproblemen (Lohmann & Prose, 1975).

Eine hohe soziale Kompetenz zeichnet sich durch eine grosse Sensibilität für zwischenmenschliches Verhalten aus. Dazu gehören Fähigkeiten wie: Perspektivenwechsel, Empathie, Einsicht in die eigene Befindlichkeit und das Erfassen von Stimmungen, Motivationen und Absichten bei Mitmenschen, Lesen der non-verbalen Kommunikation, Selbstreflexion, etc. (Saarni, 1999; Zimmer, 2011).

Die Tatsache, dass einerseits die Entwicklung von sozialen und emotionalen Kompetenzen «als eine der zentralen Entwicklungsaufgaben des Kindesalters angesehen» wird (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 10) und andererseits die Schule als wichtiges soziales Umfeld von vielen Kindern und Jugendlichen gilt, zeigt auf, welches Potential Präventionsprojekte in der Schule haben können. In der Literaturrecherche von Liesen und Luder (2011, S. 18) wird diese Aussage folgendermassen gestützt: „Zusammenfassend

lässt sich sagen, dass über alle Indikationsgruppen hinweg gerade in der Schule einige der beeinflussbaren Risikofaktoren für Verhaltensauffälligkeiten zusammenlaufen. Im komplexen, multifaktoriellen Geschehen bietet dies gewisse Chancen auch dann, wenn andere wesentliche Faktoren – vor allem Elternhaus und Erziehungsstil - nicht beeinflusst werden können.“

Psychomotoriktherapeut\*innen bieten im therapeutischen, aber auch präventiven Setting einen spielerischen, bewegten, variantenreichen und zielgruppenorientierten Zugang, wenn es um die Entwicklungsförderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen geht. Mit einer kindergerechten Bewegungsumwelt beschreibt die Psychomotorik ein alltagsnahes Angebot, bei welchem die Kinder neue Problemlösungsstrategien erproben und ihre Handlungskompetenzen für ihren Alltag erweitern können. Präventive Massnahmen von Psychomotoriktherapeut\*innen entstehen heute meist basierend auf persönlichen Ideen, welche mit der Klasse oder in Kleingruppen über einzelne oder mehrere Stunden durchgeführt werden. Bewegungslandschaften oder präventive Inputs im Bereich der Grafomotorik sind dabei beliebte Themen und werden von Lehrpersonen sehr geschätzt. Mit Ausnahme vom lösungsorientierten Programm «ich schaffs!» von Ben Furman (2015), nehmen die Psychomotoriktherapeut\*innen selten bis nie ein bestehendes Programm zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung zur Hand (Widmer & Bräuninger, 2020), obwohl gerade für diesen Schwerpunkt einige Angebote für die Schule entwickelt wurden (Cierpka & Ott, 2001; Greenberg et al., 1995; Hillenbrand et al., 2010; Sanders & Markie-Dadds, 1996). Schwerpunkte wie Emotionsregulation, Umgang mit sozialen Konflikten und Entwicklung verschiedener Lösungsstrategien, Stärkung von Empathie und Selbstkontrolle oder auch Förderung von Kommunikation und konstruktivem Umgang mit impulsiven Gefühlen werden in diesen Angeboten oft mittels Rollenspiele, Geschichten oder kognitiven Übungssequenzen erarbeitet. Auffallend dabei ist, dass Bewegungsangebote eher eine kleine bis gar keine Rolle spielen (Teschke et al., 2016). Für die Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen bieten Bewegungsangebote jedoch einen spielerischen und zielgruppenadäquaten Zugang. Beim Spielen entstehen zum einen unzählige Situationen bei welchen ein Kind für ein adäquates soziales Handeln einen inneren Konflikt - geprägt von eigenen Emotionen, von der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation der Situation und der Umwelt, gemischt mit Vorerfahrungen und erworbenen Regeln – durchlaufen muss. So beschreibt Zimmer (2011) fünf Basiskompetenzen sozialen Handelns, welche im Spiel notwendig werden: Soziale Sensibilität, Toleranz und Rücksichtnahme, Regelverständnis, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz. Zum anderen werden die Kinder über die Bewegung und über das Erleben von Materialien und Räumlichkeiten aktiviert und motiviert. Motivation und positive Gefühle sind die Basis, um die Neugier für komplexe Themen zu wecken (Spalinger et al., 2014).

Wie Widmer et al. (2020) aufzeigt, besteht von Seiten der Psychomotoriktherapie ein grosser Bedarf nach einem bewegungsbasierten und wissenschaftlich evaluierten Präventionsprogramm im Bereich der

sozialen und emotionalen Entwicklung. Dabei wird ein «Programm für eine ganze Klasse» einem «Programm für ausgewählte Kinder aus unterschiedlichen Klassen» vorgezogen (ebd.).

Wie eingangs beschrieben, wird individuelles Verhalten stark von der sozialen Umwelt beeinflusst. Soll also ein präventives Angebot zur Förderung der individuellen sozialen und emotionalen Kompetenzen entwickelt werden, ist es naheliegend entsprechende Zugehörigkeiten zum sozialen Umfeld – im Setting Schule, die Schulklasse – zu berücksichtigen oder gar bewusst einzusetzen.

Nach Stangl (2018) ist eine Gruppe nicht nur eine Ansammlung von Individuen respektive eine Klasse nicht nur ein Raum voller Kinder. Aus der zufälligen Konstellation einer Klasse und den formellen Vorgaben der Institution Schule, sind die Individuen im System «Klasse» gezwungen in Interaktion zu treten. Die Kinder - und die Lehrperson - lernen sich kennen und entwickeln durch regelmässige Kontakte Gefühle. Diese bewegen sich in einem Kontinuum von Sympathie, Gleichgültigkeit bis hin zur Ablehnung. Diese oft unbewussten Dynamiken von Zu- und Abneigung, von Wählen und Ablehnen, können sich bestimmend auf ein Geschehen unabhängig von einer Sachlage auswirken und den Verlauf entscheidend beeinflussen (von Ameln et al., 2005). Gelingt es über positive Erfahrungen, ein positives Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse zu schaffen wo auch individuelle Bedürfnisse befriedigt werden, so kann die Klasse als solches das individuelle Verhalten der Schüler und Schülerinnen beeinflussen (vgl. Cartwright, 1951).

Die Komplexität von Gruppenkonstellationen und Entwicklungen von Gruppendynamiken werden in diversen Modellen beschrieben. In Prozessbeschreibungen von Gruppen ist die Unterscheidung verschiedener Entwicklungsphasen gebräuchlich. Ein sehr bekanntes Modell ist das 5- Phasenmodell nach Tuckman (1965). Es unterscheidet folgende Phasen mit Hilfe deren sich idealtypische Prozessmuster erfassen, entsprechende Verhaltensweisen und Gefühlslagen erklären und mögliche Interventionen ableiten lassen:

- Forming → Phase der Orientierung
- Storming → Phase der Positionierung und Rollenklärung
- Norming → Phase der Vertrautheit und Konsolidierung
- Performing → Phase der Differenzierung
- Adjourning → Phase der Trennung und des Abschieds

Diese Phasen entwickeln sich nicht zwingend linear und können mehr oder weniger deutlich zum Ausdruck kommen. Wichtiger als die genaue Prüfung der Phasen, ist die daraus gewonnene Erkenntnis, dass Gruppenprozesse nicht einfach willkürlich sind und dass sie durch die Leitung, im Fall der Schulklasse die Lehrperson, beeinflusst werden können. Gelingt es, die Aspekte der Gruppendynamik und die teilweise verborgenen Strukturen sichtbar zu machen, können diese bewusst genutzt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt bei erfolgreichen Präventionsprogrammen ist die Nachhaltigkeit. Eine präventive Massnahme hat zum Ziel, Entwicklungsrisiken sowie bereits vorhandene Problemverhalten langfristig zu minimieren (Teschke et al., 2016). Magnaguagno et al. (2016) nutzen in ihrer Forschungsarbeit punktuell die kognitive Methode der reflexiven Sportvermittlung und zeigen, dass dadurch im Sportunterricht die Entwicklung des Selbstkonzepts sowie der sozialen Fähigkeiten positiv und nachhaltig beeinflusst werden. Diese Methode beinhaltet die Selbstbeobachtung und Auswerten des eigenen Verhaltens in einer angeleiteten Reflexionssequenz. Das Programm «Teaching Personal and Social Responsibility» von Hellison (1985, 2003) arbeitet ebenfalls mit Gruppendiskussionen und Phasen der Selbstreflexion und zeigt einen positiven Einfluss auf das Konfliktlöseverhalten von Kindern und Jugendlichen. Über das Verbalisieren und Reflektieren können individuelles Verhalten bewusst und eigendynamische Gruppenprozesse sichtbar gemacht werden. Diese Sichtbarkeit ist entscheidend, um innerhalb der Klasse auf situationsgerechte Handlungsstrategien im Miteinander hinzuweisen und an diesen, sprich an ihren sozioemotionalen Kompetenzen, zu arbeiten. Fördert man die Kinder in ihrer Reflexionsfähigkeit und stärkt damit ihr Bewusstsein ihrer individuellen Wahrnehmung, ihrer Interpretation des Wahrgenommenen und ihrer Handlungsentscheidungen (vgl. Cierpka, 2003; Crick & Dodge, 1994; Lemersie & Arsenio, 2000), kann womöglich ein entscheidender Schritt in der Entwicklungsförderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen erreicht werden.

Mit dem vorliegenden Pilotprojekt soll der Forderung aus der Berufspraxis der Psychomotoriktherapie ein wissenschaftlich evaluiertes Programm zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen unter der Berücksichtigung der Schwerpunkte «Bewegung», «Reflexion» und «gruppendynamische Aspekte» Rechnung getragen werden. Es soll ein Präventionsprogramm für ein Klassensetting entwickelt und auf dessen Machbarkeit und Wirksamkeit überprüft werden. Von besonderem Interesse sind dabei die emotionalen und sozialen Kompetenzen der involvierten Schulkinder und deren Veränderung aufgrund der Intervention.



### 3 Methode

#### 3.1 Forschungsdesign

Dieser Bericht beschreibt, wie basierend auf dem 5-Phasen-Modell nach Tuckman ein Präventionsprogramm (BESK) zur Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen für Primarschüler der 1. und 2. Klasse entwickelt und dann im Rahmen eines Pilotprojektes im Sinne einer quasiexperimentellen Interventionsstudie mit Kontrollgruppe auf seine Machbarkeit und Wirksamkeit überprüft wurde. Die Machbarkeit wurde mittels qualitativer Befragungen in Form von wiederholten Expertengesprächen während der Interventionsphase sowie einem abschliessenden Gruppeninterview überprüft. Die Wirksamkeitsprüfung erfolgte mit einem quantitativen Testinstrument, welches vor und nach der Intervention zum Einsatz kam (pre-post-Test).



Abb. 1 Ablauf Pilotprojekt und Überblick Messinstrumente

##### 3.1.1 Entwicklung BESK

In der Entwicklung des Programms BESK beschrieben «Bewegung», «gruppendynamische Aspekte» und die «Reflexion» die Schwerpunkte, die im Programm berücksichtigt werden sollten.

Das 5-Phasen-Modell nach Tuckman (1965) bildete die Grundstruktur des Programms. Trotz der Kenntnisse, dass die Phasen nur ein künstliches Konstrukt sind und nicht zwingend chronologisch ablaufen müssen, wurde zwecks Vergleichbarkeit ein einheitlich durchführbares Programm angestrebt. So entstanden zu jeder Phase des Tuckman-Modells (Forming-Storming-Norming-Performing-Adjourning) je zwei Lektionen à 45 Minuten, welche als chronologisches 10-Lektionen Programm durchgeführt werden sollten. Zu jeder Phase wurden die vorherrschenden Aktivitäten (z.B. Forming: sich kennenlernen, vorsichtiges Testen von Regeln und Grenzen, ...) sowie die zu beachtenden Schwerpunkte in der Durchführung (z.B. Forming: Vertrauensbildung und Vernetzung der Schüler\*innen, Abläufe bewusst machen, Öffnung von neuen emotionalen und sozialen Erfahrungen in der Gruppe in strukturierten Aufgaben,...) bestimmt. Die Bewegungsspiele wurden entsprechend den Phasen und deren vorherrschenden Schwerpunkte entwickelt oder aus bestehenden Spielesammlungen und persönlichen Erfahrungen des Projektteams herbeigezogen und für die benötigten Aktivitäten modifiziert. Eine möglichst hohe Bewegungszeit wurde dabei stets angestrebt und in der Zusammenstellung der Spiele über die Lektion bedacht.

Die einzelnen Spielsequenzen zielten darauf ab, mögliche herausfordernde Situationen entsprechend der vorherrschenden Phase zu generieren und erlebbar zu machen. Auftretende Konflikte (individuell oder in der Gruppe) im Spannungsfeld der Individualität und Soziabilität bieten ein Erfahrungsfeld zur Erprobung von emotionalen und sozialen Kompetenzen (Frustrationstoleranz, Emotionsregulation, Kooperation, Konfliktmanagement, ...), welche durch das Sichtbarmachen über gezielte Fragestellungen bewusst gemacht respektive verbalisiert werden können. Unter diesem Aspekt wurden zu jeder Spielidee zwei drei Fragestellungen entwickelt, welche mit der Klasse direkt im/nach dem Spiel oder zum Abschluss der Lektion diskutiert werden konnte. Methodisch konnte die Reflexion in Bewegung verpackt (z.B. mit Hilfe von Aufstellungen, pantomimischen Darstellungen, etc.) oder im Gespräch in der ganzen Klasse oder in Kleingruppen umgesetzt werden. Die Reflexionsmethode wurde nicht fix vorgegeben und konnte entsprechend der vorherrschenden Situation gewählt werden.

Die einzelnen Bewegungsspiele inkl. Reflexionsmöglichkeiten wurden schliesslich auf Karteikarten festgehalten (Abb. 1), damit sie einfach und praktisch in die Lektion mitgebracht werden konnten. Zu jedem Bewegungsspiel wurde dabei folgende Aspekte beschrieben:

- Zuteilung zu bestimmter Phase, vermerkt in der Kopfzeile
- Zuteilung, ob Spiel ein Einstieg-, Haupt-, oder Schlusspiel ist. Dies ist ebenfalls in der Kopfzeile notiert.
- **Ziel** des Spiels: Welche Schwerpunkte werden in diesem Spiel entsprechend der Phase gesetzt?
- Benötigtes **Material**
- Benötigte **Zeitdauer**
- **Anleitung**: Beschreibung der Spielsituation

- **Haltung der PMT:** Welche Rolle nimmt der/die Psychomotoriktherapeut\*in als Leitung ein (anleitend, unterstützend, Mitspieler, ...) oder was ist wichtig (z.B. Regeln im Auge behalten, Hilfestellungen bieten)?
- **Fokus der Beobachtung:** Was soll bei dieser Spielsituation betreffend der Phase beobachtet werden (Befindlichkeit der Gruppe, bestimmte Gruppenkonstellationen, Flexibilität im Rollenwechsel der Kinder, ...)?
- **Reflexionsmöglichkeiten mit Kind:** Fragestellungen passend zum Spiel und der zugehörigen Phase.

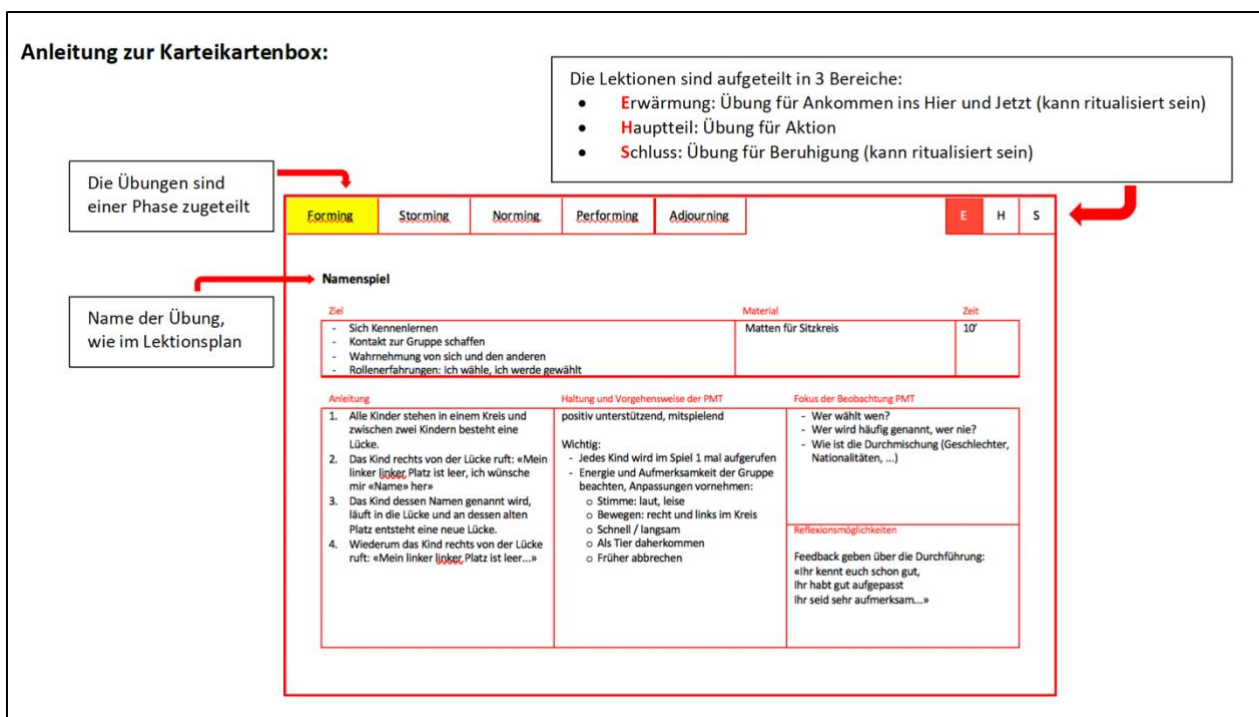


Abb 2: Beispiel einer Karteikarte der Spielesammlung

Die Lektion wurden jeweils von dem/der Psychomotoriktherapeut\*in angeleitet und durchgeführt. Die Lehrperson war ebenfalls vor Ort und agierte entweder in der mitspielenden oder in der beobachtenden Rolle. Der/die Psychomotoriktherapeut\*in übernimmt im Programm die formale Leitung und hat dabei die Aufgabe einerseits die formale Struktur zu garantieren und die vereinbarten Ziele zu erreichen. Andererseits ist die formelle Leitung Teil der Gruppendynamik und die Anforderungen wechseln je nach vorherrschender Situation und Phase im Gruppenprozess (Wellhöfer, 2018). Diese Dynamik zu lesen und als leitende Person genau das anzubieten was die Gruppe gerade braucht, ist eine der grössten Herausforderungen im Arbeiten mit Gruppen. Entsprechend wurde in der Programmentwicklung hier nochmals eine theoretische Basis gelegt und im Manual einfürend zu jeder Phase die wichtigsten Punkte (Ziel der Phase, mögliche Gefühle der Kinder,

Aufgabe der Leitung, Schwerpunkt der sozio-emotionalen Kompetenzen, Beobachtungspunkte der Phase mit Blick auf Gruppe und Kind) zu Handen der Psychomotoriktherapeut\*in festgehalten.

Das BESK bestand schliesslich aus den einzelnen Spielideen in Form von Karteikarten sowie einem Manual mit folgenden Inhalten:

- Theoretischer Abriss über Phasenmodell und entsprechend wichtige Punkte für die Leitung
- Lektionsplan für alle zehn Lektionen inkl. Rollenzuordnung für Lehrperson

### 3.1.2 Durchführung BESK

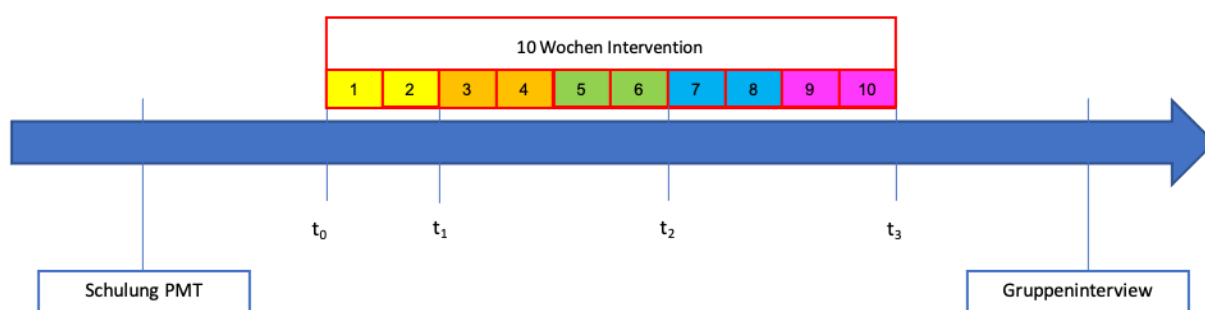


Abb. 3: Zeitstrahl Durchführung BESK

Zwei Monate vor Beginn der Intervention wurden die teilnehmenden Psychomotoriktherapeutinnen (nur weibliche Therapeutinnen, weshalb in Folge auf die männliche Bezeichnung verzichtet wird) in die Inhalte des BESK eingeführt. Die Schulung beinhaltete eine kurze Einführung zur Arbeit mit Grossgruppen und den Erläuterungen der gruppendynamischen Aspekte, sowie eine erste Erklärung zur Anwendung der Programminhalte und den entsprechenden Unterlagen.

Die Intervention erfolgte nach den Herbstferien und endete nach zehn Lektionen vor den Weihnachtsferien. Die Lektionen waren so konzipiert, dass sie in einer regulären Turnstunde integriert werden konnten, jedoch vom Material nicht an dessen Infrastruktur gebunden waren. Das heisst, die BESK-Lektionen konnten auch in anderen Räumlichkeiten umgesetzt werden.

Zwei Monate nach Abschluss der Intervention erfolgte das teilstrukturierte Gruppeninterview, wo sich die Psychomotoriktherapeutinnen zusammen mit dem Projektteam über die Stärken und Schwächen des Programms sowie ihre Erfahrungen austauschten.

### 3.1.3 Machbarkeitsprüfung

Zur Überprüfung der Machbarkeit des BESK wurden verschiedene Instrumente entwickelt und eingesetzt. Die Psychomotoriktherapeutinnen erhielten, ergänzt im BESK-Manual, zu jeder Lektion offene Fragen, mit Hilfe deren sie während der Intervention jede Lektion auswerten konnten. Die Fragen bezogen sich dabei auf allgemeine Anmerkungen zum Lektionsinhalt und auf phasenspezifische Beobachtungen in der

Gruppe (Dynamik, Interaktion, Gruppenkonstellationen, Rollenverteilung, ...) sowie beim einzelnen Kind (Verhalten in herausfordernden Situationen, Entscheidungen bei Wahlmöglichkeiten, vorherrschende Emotionen, Umgang mit eigenen Bedürfnissen, ...). Diese Beobachtungen dienten als Vorbereitung für die vordefinierten Expertengespräche. Nach der zweiten ( $t_1$ ), der sechsten ( $t_2$ ) sowie nach der zehnten Lektion ( $t_3$ ) war ein teilstrukturiertes Expertengespräch geplant, wo sich die Psychomotoriktherapeutin mit einer Projektmitarbeiterin anhand von weiteren Leitfragen zum aktuellen Durchführungsstand austauschten. Auch diese Fragen waren direkt im Manual implementiert und beinhalteten bezogen sich auf: Erkenntnisse zur Gruppendynamik, Erfahrungen in der Umsetzung des Programminhalt, Zusammenarbeit mit der Lehrperson und Fragen zu den kommenden Lektionen. Diese Gespräche dienten dem Projektteam als erstes Feedback zum Programminhalt sowie dessen Machbarkeit und ermöglichten ein schnelles Anpassen der Inhalte falls nötig. Für die Psychomotoriktherapeutin diente das Gespräch als Unterstützung, um mögliche Hilfestellungen und Tipps von Seiten der Projektmitarbeitenden zu erhalten, falls sie mit dem Programm oder mit der Arbeit in der Grossgruppe auf herausfordernde Momente stossen sollte.

Nach der Intervention wurde mittels eines teilstrukturierten Gruppeninterviews mit allen involvierten Psychomotoriktherapeutinnen das Programm anhand vordefinierten Schwerpunktthemen nochmals analysiert und diskutiert. Die Schwerpunktthemen entstanden dabei aufgrund der individuellen Expertengespräche während der Intervention und beinhalteten die Punkte: Material/Organisation, Spielideen, Reflexion, Zusammenarbeit mit der Lehrperson und Sonstiges.

Die Lehrpersonen der Interventionsklassen erhielten analog zum Manual der Psychomotoriktherapeutinnen, ebenfalls ein Manual wo sie anhand derselben Beobachtungsfragen ihre Klasse und einzelne Kinder nach ihrer Wahl beobachten konnten. Das Führen des Manuals war fakultativ und die Lehrpersonen waren nicht gezwungen dieses nach Abschluss der Intervention an das Projektteam abzugeben. Die Absicht war, den anwesenden Lehrpersonen eine gezielte Beobachtungsaufgabe zu geben und ihre Wahrnehmung für die Dynamik in der Klasse anzuregen.

#### **3.1.4 Wirksamkeitsprüfung**

Mit der Idee, die Wirksamkeit des Präventionsprogramms in einer nachfolgenden Studie zu testen, wurde bereits in dieser Pilotstudie ein Messinstrument integriert und erste Berechnungen zur Wirksamkeit gemacht. Anhand der Veränderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schulkinder sollte die Wirksamkeit der Intervention sichtbar gemacht werden. Dazu wurde die deutsche Version des "Strength-and-Difficulty-Questionnaire" für Lehrer (SDQ-deu-L; Robert Goodman, 2005) in einem quasiexperimentellen Design mit Pre-Post-Test und Kontrollgruppe verwendet. Mit dem Einsatz vom SDQ-deu-L Fragebogen wurde ein bekanntes und häufig eingesetztes Instrument verwendet, welches anhand von fünf Subskalen (Prosoziales Verhalten, Emotionale Probleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme, Probleme mit Gleichaltrigen) mit je 5 Items Verhaltensprobleme und sozioemotionale

Auffälligkeiten erfasst. Dabei werden die einzelnen Items in einer Skala mit 0 (nicht zutreffend), 1 (teilweise zutreffend) oder 2 (eindeutig zutreffend) bewertet. Die Werte dieser Subskalen werden aufsummiert und ergeben einen Wert zwischen 0 und 10. Die Subskalen Emotionale Probleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme und Probleme mit Gleichaltrigen können zu einem Gesamtwert aufsummiert werden, welcher zwischen 0-40 liegt. Für die einzelnen Subskalen sowie für den Gesamtwert liegt eine gängige Zuordnung in die Kategorien «unauffällig» (80% der Werte), «grenzwertig» (10% der Werte) und «auffällig» (10% der Werte) vor, die nach der Rohwerteverteilung der britischen Normierungsstichprobe bestimmt wurde (R. Goodman, 1997).

Auf eine Selbstbeurteilung der Schulkinder wurde aufgrund der Praktikabilität im Pilotversuch verzichtet. Der Schwerpunkt lag in der Entwicklung und im Sammeln erster Erfahrungen in der praktischen Umsetzung zudem sollte der zeitliche Aufwand für die Lehrpersonen möglichst klein gehalten werden, was mit einer Selbsteinschätzung bei Schulkindern der ersten und zweiten Primarklasse nicht gewährleistet werden konnte.

Zur besseren Beschreibung der Stichprobe wurde der SDQ-deu-L mit wenigen Fragen zu den demografischen Daten der Kinder ergänzt (Vorname des Kindes oder Nummer, Geburtsdatum, Geschlecht, Schulstufe, Anzahl Geschwister, Muttersprache, Fremdbetreuung). Der Vorname des Kindes wurde dabei nur zur eindeutigen Zuordnung für den Pre-Post-Vergleich benutzt und wurde spätestens, wenn nicht schon von der Lehrperson vorgenommen, in der Datenaufbereitung durch einen Code ersetzt.

Die Lehrpersonen der Interventionsklassen erhielten nebst dem Manual im Anschluss an die zehnwöchige Intervention einen Kurzfragebogen mit offenen Fragestellungen, wo sie ihre Einschätzung zum Projekt festhalten konnten. Die Fragen drehten sich dabei um Veränderungen in der Gruppenkonstellation, Bewusstsein über emotionale und soziale Verhaltensmuster bei den Kindern, Veränderung des Klassenklimas und persönliche Anmerkungen. Die Rückmeldung war fakultativ, da der Aufwand für die Klassenlehrperson bewusst klein gehalten werden sollte.

### **3.2 Rekrutierung**

Die Psychomotoriktherapeutinnen wurden im Zusammenhang mit einer Vorstudie (Widmer & Bräuninger, 2020) rekrutiert, wo sie in einer Online-Umfrage ihr Interesse am Mitwirken dieser Studie kundtun konnten. Als Bedingungen wurden definiert, dass sie Berufserfahrung hatten, im Herbst 2018 in ihrem Arbeitsfeld Zugang zu einer Klasse der ersten oder zweiten Primarstufe sowie die nötige Zeit für die Umsetzung eines Präventionsangebots im Rahmen von zehn Lektionen zur Verfügung stellen konnten. Die ausgewählten Psychomotoriktherapeutinnen rekrutierten dann selbständig Klassen der genannten Stufe, sowie deren Parallelklassen, welche als Kontrollgruppen dienten. Aufgrund der Praktikabilität wurde auf eine randomisierte Zuteilung verzichtet.

Die Lehrpersonen der Interventionsklassen mussten einer Beteiligung am Programm mit persönlicher Anwesenheit in einer beobachtenden Rolle zustimmen und die Möglichkeit haben, eine Lektion/Woche

des Turnunterrichts zur Verfügung zu stellen. Zudem waren sie, wie auch die Lehrpersonen der Kontrollklassen, verpflichtet, die SDQ-deu-L Umfrage zu jedem Schulkind vor und nach der Intervention auszufüllen.

### **3.3 Datenanalyse**

Die qualitativen Daten zur Machbarkeitsüberprüfung wurden in Anlehnung einer qualitativen Inhaltsanalyse und einem induktiv erstellten Kategoriensystem strukturiert. Das heisst, aus den Rückmeldungen der Expertengesprächen zwischen den Psychomotoriktherapeutinnen und dem Projektteam wurden die Kategorien *Material&Organisation*, *Spielideen*, *Reflexion*, *Zusammenarbeit mit Lehrperson* und *Sonstiges* abgeleitet. Die Rückmeldungen aus den Expertengesprächen wurden dabei in der Formulierung verallgemeinert, so dass sie unabhängig von den einzelnen vorherrschenden Situationen dargestellt werden konnten. Diese generalisierten Aussagen geordnet nach den genannten Kategorien wurden als Grundlage für das anschliessend an die Intervention durchgeführte teilstrukturierte Gruppeninterview benutzt und im Gespräch ausgeführt und ergänzt. Das Gruppeninterview wurde transkribiert und die Inhalte den entsprechenden Kategorien zugeordnet. In der Analyse wurde anschliessend eine Abbildung der Stärken und Schwächen des BESK anhand der Kategorien erstellt, um so ein aussagekräftiges Fazit über die Machbarkeit des BESK ziehen zu können.

Die Daten des SDQ-deu-L wurden mit Hilfe des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics 24 ausgewertet und analysiert. Dabei wurden in einem ersten Schritt von jedem Kind die Summenscores jeder Subskala, sowie der Gesamtwert zu den Zeitpunkten vor und nach der Intervention gebildet und anschliessend gemäss der Verteilung der Normstichprobe (R. Goodman, 1997) in unauffällige, grenzwertige und auffällige eingeteilt. Um allfällige Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung in jeder Subskala sowie dem Gesamtwert zwischen den Gruppen zu identifizieren, wurde der Pearson Chi<sup>2</sup>-Test durchgeführt (Signifikanzniveau  $\alpha=0.05$ ). Die entsprechende Effektstärke (Cramer-V) wurde berechnet und gemäss Cohen (1988) interpretiert.

Die qualitativen Daten aus dem Manual der Lehrpersonen, sowie deren Antworten aus dem abschliessenden Fragebogen wurden der Analyse zur Machbarkeit und Wirksamkeit hinzugefügt.

### **3.4 Ethikgesuch**

Dieses Pilotprojekt wurde von der Kantonalen Ethikkommission des Kanton Zürich geprüft und als nicht bewilligungspflichtig eingestuft, da es nicht in den Geltungsbereich des Humanforschungsgesetzes fällt (BASEC-Nr. Req-2018-00766).

## 4 Ergebnisse

### 4.1 Stichprobe

#### Psychomotoriktherapeutinnen

Die vier Psychomotoriktherapeutinnen, die sich für die Pilotphase und das erstmalige Testen des Präventionsprogramms zur Verfügung gestellt haben, sind in den Kantonen Bern, Luzern und Basel sowie in Liechtenstein mit einem Pensum zwischen 50-80% tätig. Sie sind im Alter von 25-41 und haben eine Berufserfahrung von 4, 8, 9.5 und 17 Jahren. Ihre Erfahrung in der präventiven Arbeit in Primarschulklassen stufen sie nach eigenem Ermessen auf einer 5-stufigen Skala von «keine Erfahrung» bis «Sehr grosse Erfahrung» als «mittel» (3 Nennungen) und «sehr gross» (1) ein, ihre therapeutische Erfahrung mit Kindern mit sozio-emotionalen Auffälligkeiten als «sehr gross» (3) und «mittel» (1). Ihre spezifische Erfahrung in der präventiven Arbeit mit dem Schwerpunkt Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen stufen sie als «eher wenig» (3) und «mittel» (1) ein.

#### Lehrpersonen

Die Klassenlehrpersonen der Interventionsklassen wurden wie bereits beschrieben durch die Psychomotoriktherapeutinnen an ihrem Arbeitsort rekrutiert. Bei 5 von 6 der Interventionsklassen meldeten sich die Lehrpersonen auf eine offene Anfrage der Psychomotoriktherapeutinnen, bei einer Klasse ging die Psychomotoriktherapeutin direkt auf die Lehrperson zu. Zwei der vier Psychomotoriktherapeutinnen führten das Präventionsprogramm schliesslich in zwei Klassen durch. In einer BESK-Klasse und in einer Interventionsklasse gab es während der Intervention einen Wechsel der Lehrperson (Aushilfe/Vertretung).

#### Interventions- und Kontrollklassen

Insgesamt wurden sechs Interventionsklassen mit deren Kontrollklassen rekrutiert. Zwei der Interventionsklasse waren stufenübergreifende Klassen (1. + 2. Primarstufe gemischt), drei Klassen waren von der 1. Primarstufe und eine Klasse von der 2. Primarstufe. Die Kontrollklassen entsprechen der gleichen Verteilung. Insgesamt besuchten 65.7% aller Schüler\*innen die 1. Primarstufe und 34.3% die 2. Primarstufe.

Die **Interventionsklassen** umfassten insgesamt 102 Schüler\*innen (52% Knaben, 48% Mädchen) im durchschnittlichen Alter von 6.8 Jahren (SD=0.8). 52% der Schüler\*innen hatten 1 Geschwister, 20% hatten 2 Geschwister, 9% waren Einzelkinder und 12% hatten 3 oder mehr Geschwister (7%=keine Angabe). 70% hatten Deutsch als Muttersprache (23%=Andere, 7%=keine Angabe) und 24% waren in Fremdbetreuung (64%=nicht in Fremdbetreuung, 7%=nicht bekannt ob in Fremdbetreuung, 5%=keine Angabe).

Die **Kontrollklassen** umfassten insgesamt 114 Schüler\*innen (43% Knaben, 56% Mädchen, 1% keine Angabe) im durchschnittlichen Alter von 6.7 (Mittelwert=6.6, SD=0.7) Jahren. 57% der Schüler\*innen



hatten 1 Geschwister, 18% hatten 2 Geschwister, 12% waren Einzelkinder und 4% hatten 3 oder mehr Geschwister (9%=keine Angabe). 80% hatten Deutsch als Muttersprache (19%=Andere, 1%=keine Angabe) und 20% waten in Fremdbetreuung (37%=nicht in Fremdbetreuung, 43%=nicht bekannt ob in Fremdbetreuung).

## 4.2 Ergebnisse Expertengespräche und Gruppeninterview

Für die Auswertung der qualitativen Daten zur Machbarkeit von BESK wurden die Daten aus den Expertengesprächen zu den Zeitpunkten t<sub>1</sub> und t<sub>2</sub> von den vier Psychomotoriktherapeutinnen sowie die Resultate aus dem teilstrukturierten Gruppeninterview, wo ebenfalls alle vier Psychomotoriktherapeutinnen (n=4) anwesend waren, verwendet und in Stärken und Schwächen eingeteilt. Die Expertengespräche zum Zeitpunkt t<sub>3</sub> wurden aufgrund der Ferienzeit nicht durchgeführt. Die folgenden Tabellen (Tabelle 1-5) zeigen alle genannten Punkte zu den Stärken und Schwächen des BESK anhand der fünf induktiv erstellten Kategorien «Material/Organisation», «Spielideen», «Reflexion», «Zusammenarbeit Lehrperson» und «Sonstiges» sortiert nach Anzahl Nennungen.

### 4.2.1 Material und Organisation

Das entwickelte 10-Lektionen-Programm inklusive der detaillierten Theoriebeschreibung wurde als anschaulich und wertvoll beurteilt. Es wurde begrüsst, dass es ein Programm für die ganze Klasse ist und nicht nur für einzelne Kinder.

Das Anleiten und Führen im Klassensetting sowie das Begleiten möglicher auftauchender Emotionen und Konflikte, stellte jedoch auch eine Herausforderung dar. Einerseits erklärten die Psychomotoriktherapeutinnen, dass die vorherrschende Dynamik in der Klasse jeweils nicht zwingend mit der Phase der anstehenden Lektion übereinstimmte, was dann in der praktischen Umsetzung zu Schwierigkeiten und Konflikten führte. Andererseits kam hinzu, dass die Organisation von geführten Spielsituationen in so grossen Gruppen für die Psychomotoriktherapeutinnen eher ungewohnt war. Weiter wurde ein «roter Faden» über alle Lektionen vermisst, was für eine bessere Orientierung für Kinder und Leitungspersonen gedient hätte.

Tabelle 1: Stärken und Schwächen zu «Material und Organisation»

Rückmeldungen Psychomotoriktherapeutinnen (n=4)		
	Stärken	Schwächen
Material / Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorie zu Phasen wertvoll (1)</li> <li>- Schwerpunkt mehr auf Gruppe als auf Einzelkind (1)</li> <li>- Diskussionen in Gruppen nicht mit Einzelkind (1)</li> <li>- neue Gruppenerfahrungen werden ermöglicht (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Phasen und vorherrschende Dynamik passen nicht zusammen (3)</b></li> <li>- <b>Organisation Grossgruppe ungewohnt (2)</b></li> <li>- <b>Roter Faden über alle Lektionen fehlt (2)</b></li> <li>- Konflikt Programm durchziehen vs. der Intuition folgen (1)</li> <li>- Gruppendynamische Prozesse müssen gehalten werden können (1)</li> <li>- Anleiten und Beobachten gleichzeitig schwierig (1)</li> <li>- Kinder brauchen mehr Infos über Programm (1)</li> <li>- zu wenig Verknüpfung/Fortführung im Klassenzimmer (1)</li> <li>- 10 Lektionen wenig, um Gruppendynamik etwas zu erreichen (1)</li> <li>- Schwierig, wenn PMT Klasse nicht kennt (1)</li> </ul>

(x) = Anzahl Nennungen

#### 4.2.2 Spielideen

Die Spielideen wurden sehr geschätzt und konnten grundsätzlich sehr gut und mit geringem Materialaufwand umgesetzt werden. Zum Teil wurden einzelne Übungen als zu wenig bewegungsintensiv eingestuft was für die Umsetzung in der Turnhalle als nicht ideal bewertet wurde. Alles in allem waren es zudem eher zu viele Spiele, so dass in der Lektion nicht immer alles nach Plan durchgeführt werden konnte und es immer wieder Zeit für Erklärungen seitens Psychomotoriktherapeutin brauchte.

Tabelle 2: Stärken und Schwächen zu «Spielideen»

		Rückmeldungen Psychomotoriktherapeutinnen (n=4)	
		Stärken	Schwächen
Spielideen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spiele mit wenig Aufwand umsetzbar (1)</li> <li>- bekannte Spielideen neu betrachtet (1)</li> <li>- Einbettung Spielideen in Phasen spannend und bereichernd (1)</li> <li>- Handelnd Lösungen finden (1)</li> <li>- Gemeinsames Regeln definieren (1)</li> <li>- Rollenwechsel der Kinder diagnostisch spannend (1)</li> <li>- safe place sehr wichtig (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>insgesamt zu viele Spiele (3)</b></li> <li>- <b>Turnhalle als Durchführungsort nicht immer geeignet (2)</b></li> <li>- zu wenig offene Spielsituationen (1)</li> </ul>	

(x) = Anzahl Nennungen

#### 4.2.3 Reflexion

Anhand der zu beobachtenden Aspekte und der Fragestellungen, welche jeweils auf der Karteikarte jeder Spielidee notiert waren, konnte die Reflexion gut umgesetzt und sogar passend in die jeweiligen Spielsituationen integriert werden. Dabei wurde die Methode der Aufstellung als «sehr geeignet» eingestuft. Die Psychomotoriktherapeutinnen, wie auch die Lehrpersonen waren über die gute Reflexionskompetenz der Schüler\*innen überrascht und beurteilten diesen Aspekt des Programms als zentral. Kritisch wurde darauf hingewiesen, dass die Reflexion für einige Schüler\*innen auf der sprachlichen Ebene eine grosse Herausforderung war und dass die Variation an Reflexionsmethoden nicht gewinnbringend und zu Lasten der Bewegungszeit war.

Tabelle 3: Stärken und Schwächen zu «Reflexion»

		Rückmeldungen Psychomotoriktherapeutinnen (n=4)	
		Stärken	Schwächen
Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Methode der Aufstellung sehr geeignet (2)</b></li> <li>- Anregungen für Zwischenreflexionen sehr wertvoll (1)</li> <li>- Reflexionsvorschläge zeigen Sichtweise auf Situation auf (1)</li> <li>- Fragen sehr hilfreich und leicht integrierbar ins Spiel (1)</li> <li>- Reflexion neu für LP (1)</li> <li>- Verknüpfung zu Alltagsbeispiele gut möglich (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zu viel Variation in den Methoden (1)</li> <li>- zum Teil unklar was reflektiert werden soll (Gruppe, Verhalten, Übung) (1)</li> <li>- Sprachlich z. T. grosse Herausforderung (1)</li> <li>- Zeitaufwand zu Lasten von Bewegungszeit (1)</li> </ul>	

(x) = Anzahl Nennungen

#### 4.2.4 Zusammenarbeit Lehrperson

Als einen wichtigen Aspekt und Erfolgsfaktor zeigte sich die Kooperation mit der Lehrperson. Mit dem gruppenspezifischen Verständnis als theoretische Grundlage des Programms, ist die Lehrperson als Teil

der Klasse und dem dynamischen Wechselspiel zu sehen. Die Anwesenheit der Lehrperson während der BESK-Lektion wurde deshalb in der Programmentwicklung als unabdingbar verstanden und entsprechend in den Spielsituationen stets in eine bewusst gewählte Rolle eingeplant (Beobachter\*in, Mitspieler\*in, Mitspieler\*in mit bestimmter Funktion). In der Umsetzung stellte sich gerade diese Aufgaben- und Rollenklärung als herausfordernd oder unklar heraus. Die Wichtigkeit der «Rolle Lehrperson» im gruppenspezifischen Verständnis kam in der Umsetzung meist zu wenig klar zum Vorschein und löste bei den Schulkindern und/oder bei den leitenden Personen teilweise Desorientierung und Nervosität aus.

Davon abgesehen hat sich herausgestellt, dass sich die Sicht der Psychomotoriktherapeutin im Vergleich zur Sicht der Lehrpersonen hinsichtlich methodischer Herangehensweisen oder Interpretation von vorherrschenden Situationen oft unterscheidet. Der fachliche Austausch über diese Differenz wurde grösstenteils als Bereicherung eingestuft - sie ermögliche eine andere Perspektive auf gewisse Situationen oder Verhaltensweisen der Kinder wie auch der Leitungsperson und biete eine gute Grundlage für die interdisziplinäre Verständigung. Beide Berufsgruppen konnten das Verständnis und die jeweilige Sichtweise des spezifischen Fachbereichs besser kennenlernen, was für zukünftige Beratungen und Kooperationen eine gute Basis bilden kann. Zudem wurde die Beobachtungsrolle für die Lehrperson als Stärke des BESK eingestuft.

**Tabelle 4: Stärken und Schwächen zu «Zusammenarbeit Lehrperson»**

		Rückmeldungen Psychomotoriktherapeutinnen (n=4)	
		Stärken	Schwächen
Zusammenarbeit mit Lehrperson	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lehrpersonen bekommen Beobachtungsmöglichkeiten (2)</b></li> <li>- <b>Offnet Verständnis für Berufsfeld des anderen (2)</b></li> <li>- Beziehungsgestaltung wird verbessert (1)</li> <li>- neue Sichtweisen auf Kinder werden ermöglicht bei PMT und LP (1)</li> <li>- Programm bietet Lehrpersonen Handlungsalternativen im Modell – z.B. Feedbackkultur (1)</li> <li>- Fachaustausch unter LP und PMT wertvoll (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konkurrenz zwischen Lehrperson und PMT (1)</li> <li>- Einbindung Lehrperson unklar/nicht konsistent (1)</li> <li>- Rollenaufteilung / Aufgabenteilung z.T. schwer umsetzbar (1)</li> <li>- Planung mit LP intensiv (1)</li> </ul>	

(x) = Anzahl Nennungen

#### 4.2.5 Sonstiges

Als weitere Stärken des BESK wurde beschrieben, dass es spannend sei, wenn therapeutische Inhalte in der ganzen Klasse thematisiert werden können und die Spielideen hätten Potenzial um in der Diagnostik Einzug zu finden. Durch die verschiedenen Spielideen wurden soziale und emotionale Verhaltensweisen sichtbar, welche in einer Testreihe oder in einem klassischen Screening allenfalls nicht aufgezeigt werden könnten. Als Einschränkung schätzen die Psychomotoriktherapeutinnen ein, dass sich das BESK nicht für Kinder mit stark auffälligem Verhalten eignet oder für Gruppen welche schon gute sozio-emotionale Kompetenzen aufweisen.

**Tabelle 5: Stärken und Schwächen zu «Sonstiges»**

Rückmeldungen Psychomotoriktherapeutinnen (n=4)		
	Stärken	Schwächen
Sonstiges	<ul style="list-style-type: none"> <li>- therapeutischen Inhalte kommen in die Klasse (1)</li> <li>- kann auch als diagnostisches Programm eingesetzt werden (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nicht für Kinder mit auffälligen Verhalten geeignet (1)</li> <li>- Fortschritt in Gruppe wenig sichtbar, wenn Gruppe schon gut (1)</li> <li>- Programm initiiert falsche Erwartungen (Verbesserung vs. Stärkung) (1)</li> </ul>

(x) = Anzahl Nennungen

### 4.3 Wirksamkeitsüberprüfung

Die Wirksamkeit des BESK wurde mithilfe des SDQ-deu-L geprüft. Insgesamt wurden 216 Fragebogen retourniert, wobei 214 vor und nach der Intervention vollständig ausgefüllt und entsprechend in die Auswertung eingeschlossen wurden (Interventionsklassen n =102, Kontrollklassen n=112).

#### 4.3.1 Gruppenvergleich zum Zeitpunkt $t_0$

Der Gruppenvergleich vor der Intervention dient zur Analyse der Ausgangslage. Anhand der Häufigkeitsverteilung von nicht auffällig, grenzwertig und auffälligen Werten der Interventions- (n=102) und der Kontrollgruppe (n=112) liess sich feststellen, dass es vor der Intervention bereits einen Unterschied in der Subskala «Probleme mit Gleichaltrigen» gab ( $\chi^2(2) = 7.743$ ,  $p=0.021$ ,  $n=214$ ). Der Zusammenhang war allerdings klein (Cramers V = 0.190).

Tabelle 6: Vergleich Verteilung Häufigkeiten zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zum Zeitpunkt  $t_0$

Skala	Interventionsgruppe			Kontrollgruppe			Chi <sup>2</sup>	
	Nicht auffällig	grenzwertig	auffällig	Nicht auffällig	grenzwertig	auffällig	p-Wert	Cramer-V
SDQ_Emot_pre	96 (94%)	0 (0%)	6 (6%)	103 (92%)	3 (3%)	6 (5%)	0.248	0.114
SDQ_Conduct_pre	95 (93%)	4 (4%)	3 (3%)	108 (96%)	1 (1%)	3 (3%)	0.338	0.101
SDQ_Hyper_pre	72 (71%)	9 (9%)	21 (20%)	83 (74%)	13 (12%)	16 (14%)	0.423	0.090
SDQ_Peer_pre	78 (76%)	8 (8%)	16 (16%)	101 (90%)	5 (5%)	6 (5%)	0.021*	0.190
SDQ_Prosocial_pre	85 (83%)	5 (5%)	12 (12%)	91 (81%)	9 (8%)	12 (11%)	0.588	0.095
SDQ_Gesamt_pre	80 (78%)	14 (14%)	8 (8%)	92 (82%)	9 (8%)	11 (10%)	0.380	0.095

«Emotionale Probleme» (SDQ\_Emot), «Verhaltensauffälligkeiten» (SDQ\_Conduct), Hyperaktivität (SDQ\_Hyper), «Probleme mit Gleichaltrigen» (SDQ\_Peer), «Prosoziales Verhalten» (SDQ\_Prosocial), Gesamtskala «SDQ\_Gesamt». Das Signifikanzniveau ist  $p<0.05$ .

#### 4.3.2 Gruppenvergleich zum Zeitpunkt $t_3$

Der Gruppenvergleich nach der Intervention ( $t_3$ ) sollte aufzeigen, ob die Häufigkeitsverteilung nach Durchführung des BESK eine Änderung erfahren hat, respektive ob es einen Unterschied zwischen den Gruppen gab. Der Chi<sup>2</sup>-Test zeigte auf, dass nach der Intervention erneut einen Gruppenunterschied in der Häufigkeitsverteilung der Subskala «Probleme mit Gleichaltrigen» ( $\chi^2(2) = 9.520$ ,  $p=0.009$ ,  $n=214$ ) bestand. Der Zusammenhang war allerdings wiederum klein (Cramers-V = 0.211).

**Tabelle 7: Vergleich Verteilung Häufigkeiten zwischen Interventions- und Kontrollgruppe zum Zeitpunkt t<sub>3</sub>**

Skala	Interventionsgruppe			Kontrollgruppe			Chi <sup>2</sup>	
	Nicht auffällig	grenzwertig	auffällig	Nicht auffällig	grenzwertig	auffällig	p-Wert	Cramer-V
SDQ_Emot_post	94 (92%)	3 (3%)	5 (5%)	100 (89%)	9 (8%)	3 (3%)	0.199	0.123
SDQ_Conduct_post	86 (84%)	7 (7%)	9 (9%)	93 (83%)	11 (10%)	8 (7%)	0.685	0.059
SDQ_Hyper_post	84 (82%)	3 (3%)	15 (15%)	87 (80%)	9 (8%)	16 (14%)	0.269	0.111
SDQ_Peer_post	76 (74%)	10 (10%)	16 (16%)	101 (90%)	3 (3%)	8 (7%)	0.009*	0.211
SDQ_Prosocial_post	86 (84%)	6 (6%)	10 (10%)	88 (79%)	13 (12%)	11 (10%)	0.335	0.101
SDQ_Gesamt_post	78 (76%)	14 (14%)	10 (10%)	90 (80%)	12 (11%)	10 (9%)	0.762	0.050

«Emotionale Probleme» (SDQ\_Emot), «Verhaltensauffälligkeiten» (SDQ\_Conduct), Hyperaktivität (SDQ\_Hyper), «Probleme mit Gleichaltrigen» (SDQ\_Peer), «Prosoziales Verhalten» (SDQ\_Prosocial), Gesamtskala «SDQ\_Gesamt». Das Signifikanzniveau ist  $p < 0.05$ .

#### 4.4 Ergebnisse Rückmeldung Lehrperson

Die Rückmeldungen (n=3) der Lehrpersonen der Interventionsklassen stammten ausschliesslich aus dem Kurzfragebogen, welcher im Anschluss an die Intervention verteilt wurde und auf freiwilliger Basis beantwortet werden konnte. Die Manuale, welche die Lehrpersonen während der Intervention ausfüllen konnten, wurden nicht an das Projektteam retourniert und somit auch nicht für die Auswertung berücksichtigt. Im Kurzfragebogen nach der Intervention bezogen sich die Fragen 1-3 zur Wirksamkeit von BESK und bei der Frage 4 resultierten überwiegend Kommentare zur Machbarkeit. Da die Umfrage auf Freiwilligkeit beruhte, war der Rücklauf eher gering und die Repräsentativität wird in Frage gestellt. Die Antworten (Tabelle 8) beschrieben grundsätzlich eine gute Machbarkeit des Programms mit guten Spielangeboten. Jedoch wurde die Rolle der Lehrperson und auch die Erwartung an die Lehrperson als unklar beurteilt und die Turnhalle als Durchführungsort in Frage gestellt. Bezüglich Wirksamkeit schätzten diese drei Lehrpersonen das BESK als wenig wirksam ein, respektive sie konnten keine bis eher eine negative Veränderung in der Klasse bezüglich Gruppierungen, Verhaltensweisen oder Klassenklima beobachten.

**Tabelle 8: Ergebnisse aus Kurzfragebogen Lehrperson (n=3)**

<p><i>Frage 1: Kannst du eine Veränderung bezüglich der Kontakte zwischen den Kindern feststellen? Haben sich feste Gruppierungen gelockert? Sind neue Kontakte, Freundschaften entstanden?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- keine Veränderung festgestellt</li> <li>- Kinder mit guten sozialen Kontakten zeigten auch Offenheit in Beziehungsgestaltung</li> </ul>
<p><i>Frage 2: Wie ist deine Einschätzung zu der Bewusstheit zu emotionalen und sozialen Verhaltensweisen bei den Kindern; sind Verhaltensweisen in der Gruppe oder bei einzelnen Kindern sichtbar bewusster geworden?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Keinen Einfluss auf die sozialen und emotionalen Verhaltensweisen</li> <li>- Bereits grosse Toleranz vor Projektstart</li> </ul>
<p><i>Frage 3: Hat dieses Programm zur Stärkung des Klassenklimas beigetragen? Wie zeigt sich das?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nein, hat aber Bedürfnis der Klasse aufgezeigt</li> <li>- Nein, Spiele lösten ungewohnte Spannungen und Aggressionen aus, welche im Rahmen des Projekts nicht besprochen werden konnten (Zeitmangel)</li> </ul>

- Nein, die Phasen haben sich aber auch im Unterricht gezeigt und Themen aus dem Projekt konnten im Unterricht wieder aufgenommen werden.

*Frage 4: Das möchte ich unbedingt noch anmerken*

- Spielangebot gut
- Gute Durchführung durch PMT
- Viel Programm
- Informationen an Lehrpersonen wichtig, teilweise nicht klar was Erwartung war
- Turnhalle nicht optimal
- Leitung unter Lehrperson evtl. sinnvoller (Überforderung PMT mit Grossgruppe, Rolle LP bei Klassenführung unklar, Vertrauensbasis von Klasse an PMT fehlt), LP könnte Ideen besser mit Alltag verknüpfen

## 5 Diskussion

### 5.1 Machbarkeit

Das Programm BESK mit den drei Schwerpunkten «Bewegung», «Gruppendynamische Aspekte» und «Reflexion» wurde als präventives Angebot für Psychomotoriktherapeut\*innen zur Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen von Primarschüler\*innen der ersten und zweiten Stufe entwickelt. Die Idee über ein strukturiertes Bewegungsangebot die emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schulkinder in den Fokus zu nehmen und das Zusammenspiel der Kinder in neu gebildeten Klassenkonstellationen spielerisch zu fördern, stiess bei den involvierten Psychomotoriktherapeutinnen sowie bei den Lehrpersonen auf Interesse. Das Programm wurde für die Durchführung im Klassensetting konzipiert, was für die meisten Psychomotoriktherapeut\*innen eine neue Herausforderung darstellte, da sie normalerweise eher in Kleingruppen oder Halbklassen arbeiten (vgl. Widmer & Bräuninger, 2020). Anhand der geführten Expertengesprächen sowie dem Gruppeninterview im Anschluss an die Intervention zeigte sich, dass das Programm BESK in seinem Grundsatz als anschaulich und die detaillierte Beschreibung der Theorie als wertvoll eingeschätzt wurde. Die Idee des BESK war im Grundsatz für das Feld etwas neues, niederschwellige therapeutische Ansätze konnten mit dem BESK präventiv in der ganzen Klasse umgesetzt werden und sozioemotionale Verhaltensweisen wurden mit den Spiel- und Bewegungssituationen sichtbar. Sowohl die Psychomotoriktherapeutinnen wie auch die Lehrpersonen kannten einzelne Spielideen, lernten sie aber im Zusammenhang mit der Theorie der Gruppendynamik und den genauen Beobachtungsaufträge neu kennen und schätzen. So führten diese Beobachtungen und entstandene Spielsituationen auch zu spannenden Diskussionen zwischen den Psychomotoriktherapeutinnen und deren Lehrpersonen und eröffneten gegenseitig neue Sichtweisen und Herangehensweisen auf das andere Berufsfeld und deren Haltung. Besonders überrascht waren sie auch über das Moment der Reflexion, respektive über die gute Reflexionskompetenz der Schülerinnen und Schüler. Sie schätzten die Reflexion als sehr wertvoll und zentral für das Gelingen des BESK ein.

Für die Weiterentwicklung des BESK gilt es einige Punkte zu berücksichtigen, die sich in diesem Pilotversuch als Schwächen herausgestellt haben. Das stark strukturierte 10-Lektionen-Programm mit je zwei Lektionen zu einer Phase der Gruppendynamik nach Tuckman hat sich nicht bewährt. Während der Intervention hat sich gezeigt, dass sich die von der Lektion vorgesehene Phase respektive die damit verbundenen Spielideen oft nicht mit der vorherrschenden Phase der Klasse gedeckt hat. Dies hatte zur Folge, dass zum Beispiel Kooperation gefragt war (aus der Performing-Phase) aber die Klasse noch immer oder wieder im Suchen der individuellen Rollen (Teil der Storming-Phase) war. Dieses beispielhafte Szenario führte zu einer grossen Herausforderung für die Psychomotoriktherapeutin – einerseits hatte sie das strikte Programm zu befolgen, sollte aber die Klasse in ihrer aktuellen Befindlichkeitslage begleiten und unterstützen. Im Gruppeninterview hat sich die Idee ergeben, dass ein modularer Aufbau dem strikt vorgegebenen Lektionsplan vorzuziehen wäre. Die Idee der Spielesammlung pro Phase soll bestehen

bleiben, jedoch soll die Psychomotoriktherapeutin selber entsprechend der vorherrschenden Phase Spiel- und Bewegungssequenzen aus der Spielesammlung nehmen können, um die Lektion situationsbezogen zu gestalten. Von dieser Idee abgeleitet, stellt sich für die Zukunft weiter die Frage, ob eine Intervention dieser Form nur über 10 Wochen mit einer wöchentlichen Lektion wirklich sinnvoll ist oder ob der Gruppenprozess nicht über einen längeren Zeitraum und mit mehr Zeit zwischen den Lektionen begleitet werden soll.

Weiter gilt es die Spielideen wie auch die Reflexionsmethoden so zu wählen, dass eine hohe Bewegungszeit garantiert werden kann und die Umsetzung in der Turnhalle als gewinnbringend erachtet wird. Folgende Punkte müssten entsprechend angepasst werden: Entwickeln eines roten Fadens mittels Geschichte oder Thema über die ganze Intervention für Orientierung und Ruhe, weniger und wiederholende Spiele und Reflexionsmethoden sowie vermehrt non-verbale Reflexionsformen für eine Reduzierung der Instruktionszeit, offene Spielsituationen zur Förderung vom freien Spielen, sinnvolles Auslagern von einzelnen Reflexionsmomenten in das Klassenzimmer.

Zudem muss die Zusammenarbeit von Lehrperson und Psychomotoriktherapeutin nochmals neu konzipiert und dann in der Schulung von Leiterpersonen in einer nächsten Durchführung bewusster eingeführt werden. Das Aufgaben- und Rollenverständnis scheint im BESK ein wichtiger Baustein zu sein, damit entsprechend der gruppendynamischen Phasen die Kinder begleitet und unterstützt werden können. Dabei sollen die Lehrperson und die Psychomotoriktherapeutin im Sinne der Dynamik ein gutes Zusammenspiel bilden. Hier gilt es nochmals zu erwähnen, dass die Lehrperson ebenfalls eine wichtige Rolle in der Klassendynamik hat und als Teil der Gruppe verstanden wird. Die Psychomotoriktherapeutin ist in dieser Idee eher eine Begleitung von aussen und garantiert je nach Phase Nähe (Forming) oder Distanz (Performing). Als Idee wurde im Gruppeninterview noch erwähnt, dass die Psychomotoriktherapeutin sich vorgängig ein Bild von der Klasse machen und einen ersten Beziehungsaufbau mit den Kindern ermöglichen soll. Die grosse Herausforderung für die Psychomotoriktherapeutin diesen ganzen Gruppenprozess zu begleiten, bedarf einer umfassenderen Einführung – evtl. Weiterbildung – in die Theorie der Gruppendynamik und deren praktischen Umsetzung in Grossgruppen. Beides sind für viele Psychomotoriktherapeut\*innen neue Bereiche, wo sie noch wenig Erfahrung haben.

Abschliessend lässt sich sagen, dass die Psychomotoriktherapie mit Hilfe eines solchen Programms einen wichtigen Beitrag im sozial-emotionalen Kontext in der Schule leisten kann. In der vorliegenden Form bietet das Programm eine Grundlage für ein niederschwelliges Präventionsangebot, welches zudem allenfalls in der Diagnostik im Sinne eines Screenings Verwendung finden kann. Kinder mit einem allfälligen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenzen können durch das Programm und die Spielsituationen in Erscheinung treten. Mit dem aktuellen Aufbau ist es jedoch nicht möglich auf diese Kinder einzugehen und innerhalb des Programms individuell zu fördern. Vielmehr bietet



es einen Zugang zum Bewusstsein der Klassenkonstellation und bietet Möglichkeiten die Beziehungsstruktur flexibler zu gestalten und im Idealfall die Klasse als Gruppe zu stärken.

## 5.2 Wirksamkeit

Der verwendete Fragebogen SDQ-deu-L, welcher von den Lehrpersonen der Interventions- (IG) sowie der Kontrollgruppen (KG) vor und nach der Intervention pro Kind ausgefüllt wurde, sollte eine erste Einschätzung zur Wirksamkeit des BESK aufzeigen.

Vor der Intervention zeigt sich aus der Häufigkeitsverteilung, dass rund 20% der Stichprobe in der Gesamtwertskala grenzwertig oder auffällige Werte zeigen. Mit dieser Häufigkeit ist sie vergleichbar mit den eingangs beschriebenen Studien (Klipker et al., 2018; Tröster & Reineke, 2007). Am meisten fällt dabei die Subskala «Hyperaktivität» auf, wo in beiden Gruppen knapp 30% der Kinder als grenzwertig bis auffällig (IG: 9% grenzwertig / 20% auffällig – KG: 11% grenzwertig / 15% auffällig) eingeschätzt wurden. Zudem sticht die Subskala «Verhalten unter Gleichaltrigen» der IG ins Auge (IG: 8% grenzwertig / 16% auffällig – KG: 8% grenzwertig / 8% auffällig), welche sich auch mit dem Chi<sup>2</sup>-Test als signifikanter Zusammenhang jedoch mit kleiner Effektgrösse auszeichnet. Diese Signifikanz ist ein Störfaktor in der weiteren Analyse, da die Ausgangslage zwischen den beiden Gruppen nicht identisch ist und sich somit eine Veränderung aufgrund der Intervention statistisch nicht erschliessen lässt. Eine mögliche Erklärung für die höheren Werte in der Interventionsgruppe finden sich allenfalls in motivationalen Gründen der IG-Lehrpersonen. Allenfalls schätzen sie ihre Klasse in Bezug auf das Verhalten unter Gleichaltrigen als auffallend ein und waren so sehr interessiert an einem Projekt, welches genau diese sozialen Aspekte ins Zentrum stellen. Dies ist aber eine Vermutung und müsste für eine Bestätigung weiter abgeklärt werden. Betrachtet man die Werte nach der Intervention zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Gruppenzugehörigkeit und der Häufigkeitsverteilung. Betrachtet man die Subskalen lässt sich bei der IG in der Subskala «Hyperaktivität» eine Tendenz hin zu nicht auffällig beschreiben (Pre: 71% nicht auffällig; Post: 82% nicht auffällig) wohingegen die KG im Pre-Post-Vergleich tendenziell gleich bleibt (Pre: 74% nicht auffällig; Post: 80% nicht auffällig). Diese Tendenz lässt sich womöglich dadurch erklären, dass die IG-Lehrpersonen die Kinder in einem neuen Setting beobachten konnten und ihre Einschätzung dadurch nach der Intervention schwächer ausgefallen sind. Mit dem gewählten Design kann zudem aufgrund der fehlenden Verblindung ein *detection bias* nicht ausgeschlossen werden. Grundsätzlich lässt sich aber sagen, dass sich mit der Intervention BESK in der Gesamtwertskala wie auch in allen Subskalen beruhend auf den gewählten statistischen Test zwischen den Gruppen keine signifikanten Zusammenhänge zeigen. Die Interventionsgruppe sowie die Kontrollgruppe haben sich in ihren sozioemotionalen Kompetenzen über den Zeitraum der Intervention nicht verändert. Mit der Ansicht, dass das BESK als Präventionsangebot entwickelt wurde, lässt sich nun auch diskutieren, ob sich der SDQ mit seinen Skalen für Auffälligkeiten und Problemverhalten effektiv auch als das richtige Testinstrument für den präventiven Bereich erweist. Vier von fünf Schüler\*innen wurden durch ihre

Lehrpersonen vor wie auch nach der Intervention als nicht auffällig eingestuft. Einen Einfluss von BESK nach dem präventiven Verständnis lässt sich aus diesen Daten vermutlich gar nicht ableiten und bedarf nach einem anderen oder zumindest zusätzlichen Messinstrument. Zudem wäre es spannend eine mögliche längerfristige Wirkung der Intervention aufzeigen zu können, was im Rahmen des Pilotprojekts nicht weiterverfolgt wurde. Ebenfalls für ein zusätzliches Messinstrument spricht der Fakt, dass mit dem SDQ-deu-L die individuellen Kompetenzen der Schüler\*innen im Bereich der emotionalen und sozialen Kompetenzen durch ihre Klassenlehrpersonen eingeschätzt werden. Eine Veränderung im Klassenklima oder eine Verbesserung in der Beziehungsgestaltung kann aber nicht direkt erfasst werden und wäre gerade hinsichtlich der Arbeit in der Gruppe jedoch eine interessante Zielgrösse. Dies könnte allenfalls mit einer Selbstbeurteilung oder einer Fremdeinschätzung durch eine nicht ins Projekt involvierte Lehrperson erfasst werden.

Trotz dem sehr guten Rücklauf der Daten, müssen bei einem erneuten Einsatz des SDQ-deu-L weitere Störfaktoren berücksichtigt werden. So gab es bei einer Klasse zum Beispiel eine Stellvertretung, so dass nicht dieselbe Lehrperson vor und nach der Intervention den SDQ ausgefüllt hat. Zudem wurde zurückgemeldet, dass gerade der Pretest für viele Lehrpersonen schwierig zum Ausfüllen war, kannten sie ihre Schüler meist erst seit wenigen Wochen. Die Vorgabe vom SDQ wäre hier eine Kontaktzeit von mindestens sechs Monaten. Die subjektive Einschätzung und ein gewisses «Wunschdenken» von Seiten der Lehrperson in der Veränderung von Verhaltensäusserungen lässt sich zudem nicht ausschliessen und verlangt ebenfalls nach einer weiteren Beurteilungsinstanz.

## 6 Fazit & Ausblick

Die Evaluation zeigt, dass das BESK im präventiven Bereich als niederschwelliges Angebot weiterentwickelt werden kann. Die bestehende Form hat viele interessante Aspekte und gute Erfahrungen mit sich gebracht. Es hat aufgezeigt, dass die Psychomotoriktherapie durchaus eine spannende Rolle in präventiven Angeboten in Schulklassen spielen kann und dies mit geeigneten und evaluierten Programmen von Seiten der Wissenschaft unterstützt werden kann. Dennoch zeigt die Evaluation auch deutlich die Grenzen der aktuellen Form vom BESK auf, welche in einer Weiterentwicklung nochmals überarbeitet werden müssen. Gerade Kindern mit stark auffälligem Verhalten oder mit sprachlichen Barrieren wird das BESK in dieser Form nicht gerecht und bietet auch keine adäquate Lösung gerade diese Kinder in die Klassen zu integrieren. Zudem ist eine «generelle individuelle Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen» als Messgrösse eines Präventionsprogramm zu wenig konkret und entsprechend ist es schwierig im Abschluss eine stichhaltige Aussage über den Einfluss der Intervention zu machen. Mit dem Fokus auf der ursprünglichen Idee des Projektteams, mit einem präventiven Programm die individuellen Kompetenzen so zu stärken, dass eine hohe individuelle Kompetenz als Fundament für ein lernförderliches Klassenklima wirken kann, muss in Zukunft die Aufmerksamkeit mehr auf die Klasse als Ganzes gelegt werden. Einen möglichen Weg sieht das Projektteam mit einem angepassten Programm mit Blick auf das Prosoziale Verhalten und gezielten Interventionen hinsichtlich dem Ermöglichen von positiven Beziehungserfahrungen und der Förderung von Flexibilität in der Zusammenarbeit innerhalb der Klasse. Respektive, wenn man in den Phasen von Tuckman denkt, könnte sich die neue Version vom BESK ausschliesslich in der Forming-Phase bewegen wo Schwerpunkte wie einander Kennenlernen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar machen, Regeln und Normen definieren, etc. den Rahmen einer präventiven Intervention besser erfüllen würden. Die aktive Unterstützung der Kontakt- und Beziehungsgestaltung basierend auf Spiel und Bewegung in der Klasse kann ein hilfreiches Angebot von der Psychomotorik für Lehrpersonen sein, wo die verschiedenen Fachkenntnissen ideal verwoben und eine gute Basis direkt zu Beginn des Schulstarts gelegt werden können. Eine Weiterbildung für die beteiligten Fachpersonen bezüglich Programminhalt und theoretischer Einführung in die Arbeit und Begleitung von Grossgruppen anhand des Modells von Tuckman ist dabei unerlässlich.

## **7 Danksagungen**

Das Projektteam dankt dem Berufsverband der Schweizer Psychomotorik für die Unterstützung im Rahmen der Online-Umfrage sowie für den finanziellen Beitrag, ohne den das Pilotprojekt nicht in diesem Ausmass hätte umgesetzt werden können. Einen besonderen Dank gilt zudem den vier Psychomotoriktherapeutinnen Beatrice Bieri, Carmen Lana, Katja Reichen und Anja Solenthaler und den entsprechenden Klassenlehrpersonen der Interventions- und Kontrollklassen, für ihren enormen Effort den sie in der Erprobung des Pilotprogrammes geleistet haben.

## 8 Literatur

- Cartwright, D. (1951). *Achieving change in people. Some applications of group dynamics theory*, 4, 381–392.
- Cierpka, M. (2003). Sozial-emotionales Lernen mit Faustlos. *Psychotherapeut*, 48(4), 247–254. <https://doi.org/10.1007/s00278-003-0316-3>
- Cierpka, M., & Ott, I. (2001). *Faustlos: Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Hogrefe Verlag GmbH.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). NJ: Larence Erlbaum Associates.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Florin, M., Lütolf, A., & Wyder, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen erfolgreich in die Schule integrieren. *Heilpädagogische Forschung*, 41(1).
- Furman, B. (2015). *Ich schaffs!* Carl-Auer Verlag.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
- Goodman, Robert. (2005). *SDQ\_German\_pt4-17single*. [www.sdqinfo.org](http://www.sdqinfo.org)
- Greenberg, M., Kusche, C., Cook, E., & Quamma, J. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117–136.
- Hellison, D. R. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Human Kinetics Publishers Inc.
- Hellison, D. R. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Human Kinetics Publishers Inc.
- Hillenbrand, C., Hennemann, Th., & Hens, S. (2010). *Lubo aus dem All! - 1. Und 2. Klasse: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. Reinhardt.
- Klipker, K., Baumgartner, F., Göbel, K., Lampert, T., & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Journal of Health Monitoring*, 3(3), 37–45.
- Lemerie, E., & Arsenio, W. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71(1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Liesen, C., & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 11–18.
- Lohmann, Ch., & Prose, F. (1975). *Organisation und Interaktion in der Schule: Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses*. Kiepenheuer und Witsch.
- Magnaguagno, L., Schmidt, M., Valkanover, S., Sygusch, R., & Conzelmann, A. (2016). Programm- und Outputevaluation einer Intervention zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Sportpsychologie*, 3.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. Auflage). Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02710-000>
- Saarni, C. (1999). *A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective*.
- Sanders, M. R., & Markie-Dadds, C. (1996). Triple P: A multilevel family intervention program for children with disruptive behaviour disorders. In *Early Intervention & Prevention in mental health* (S. 59–85). Australian Psychological Society.
- Spalinger, J., Staub-Casutt, A., & Weber, A. (2014). *Psychomotoriktherapie in Gruppen* [Bachelorarbeit]. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Stangl, W. (2018). *Was ist Soziometrie?* <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Soziometrie.shtml>
- Teschke, K., Schäfer, C., & Südkamp, A. (2016). Zur Bedeutung von Bewegung in Sozialtrainings für die

- Grundschule. *Motorik*, 4(39), 182–189. <https://doi.org/10.2378/motorik2016.art33d>
- Tröster, H., & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. Ergebnisse einer Erhebung in Kindergärten eines Landkreises. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 171–179. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.16.3.171>
- Tuckman, B. (1965). Developmental Sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 6(63), 384–399.
- von Ameln, F., Kramer, J., & Gerstmann, R. (2005). *Psychodrama*. Springer.
- Wellhöfer, P. R. (2018). *Gruppendynamik und soziales Lernen* (5. Auflage). UVK.
- Widmer, I., & Bräuninger, I. (2020). Bestandsaufnahme der Psychomotoriktherapie zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Schulkindern. *Motorik*, 3(43), 134–143. [https://doi.org/10.2378 / mot2020.art24d](https://doi.org/10.2378/mot2020.art24d)
- Zimmer, R. (2011). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. (11. Neuauflage). Herder.