

**Interkulturelle Vergleichsstudie  
des deutschen und koreanischen Kommunikationsverhaltens  
in der psychomotorischen Förderung**

vorgelegt von

Hee-Young Kim

aus Südkorea

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)  
In der Fakultät Rehabilitationswissenschaften  
der Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2012

Gutachter: Prof. Dr. Gerd Hölter (TU Dortmund)

Gutachterin: Prof. Dr. Suk-Jeong Rhie (Dan-Kook Uni. Yongin/Südkorea)

# Inhaltverzeichnis

Vorwort

Danksagung

0 Einleitung.....	10
1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich.....	13
1.1 Zum Begriff der Kultur.....	13
1.2 Kulturspezifische Aspekte.....	17
1.2.1 Kulturspezifische Besonderheiten in Deutschland.....	17
1.2.2 Kulturspezifische Besonderheiten in Korea.....	19
1.2.3 Versuch eines Kulturvergleichs .....	23
1.2.3.1 Kulturdimensionen nach Hofstede.....	23
1.2.3.2 Kultur aus kommunikativer Sicht nach Hall .....	24
1.3 Zusammenfassung.....	29
2 Kommunikation aus interkultureller Sicht.....	31
2.1 Zum Begriff der Kommunikation.....	31
2.2 Interkultureller Vergleich der Kommunikation.....	36
2.2.1 Zum Begriff der interkulturellen Kommunikation.....	36
2.2.2 Die interkulturellen Kommunikationsformen im Vergleich.....	37
2.2.2.1 Verbale Kommunikation.....	37
2.2.2.2 Nonverbale Kommunikation.....	40
2.3 Kommunikation in Pädagogik und Therapie.....	42
2.3.1 Kommunikation in der kindlichen Entwicklung.....	42
2.3.2 Kommunikation in der Pädagogik.....	43
2.3.3 Kommunikation in der Therapie.....	44
2.4 Zusammenfassung.....	46

3 Bewegung und Wahrnehmung in der Psychomotorik.....	48
3.1 Zum Begriff der Bewegung aus pädagogischer Sicht.....	48
3.1.1 Bewegungsmodelle und Praxisansätze.....	48
3.1.2 Definitionsansätze und Teilgebiete der Psychomotorik.....	51
3.1.3 Die Entwicklung der Psychomotorik in Deutschland und Korea.....	53
3.2 Raum- und Zeitwahrnehmung als zentrale Elemente der Psychomotorik.....	57
3.2.1 Wahrnehmungen in der kindlichen Entwicklung.....	58
3.2.2 Raum- und Zeitwahrnehmung in der psychomotorischen Förderung.....	60
3.2.3 Die Wahrnehmung der Umwelt im kulturellen Vergleich.....	61
3.2.3.1 Die räumliche Wahrnehmung im gegenständlichen Raum.....	61
3.2.3.2 Die räumliche Wahrnehmung in sozialen Beziehungen.....	65
3.2.3.3 Zeitwahrnehmung.....	67
3.3 Zusammenfassung.....	69
4 Interkultureller Vergleich der pädagogischen Sichtweisen.....	70
4.1 Definitionsansätze.....	70
4.2 Anforderungen an die Pädagogik.....	71
4.3 Pädagogische Zielsetzungen im Vergleich.....	73
4.3.1 „Individualisierung“ in der deutschen Kultur.....	73
4.3.2 „Mitmenschlichkeit“ in der koreanischen Kultur.....	75
4.4 Rollenvorstellungen im pädagogischen Kontext.....	79
4.4.1 Zum Verständnis von zwischenmenschlichen Beziehungen.....	79
4.4.2 Verständnis der Pädagogenrolle in Deutschland.....	82
4.4.3 Verständnis der Pädagogenrolle in Korea.....	83
[Exkurs] Kulturspezifische pädagogische Sichtweisen in Kinderbüchern.....	85
4.5 Zusammenfassung.....	92

5 Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens in der psychomotorischen Förderung in Deutschland und Korea.....	95
5.1 Hintergrund der Untersuchung.....	95
5.2 Fragestellung und Untersuchungshypothesen.....	97
5.3 Methodologie.....	101
5.3.1 Untersuchungsziele.....	101
5.3.2 Untersuchungsmethoden.....	102
5.3.2.1 Vorgehensweisen.....	102
5.3.2.2 Erhebungsinstrumente.....	105
5.3.3 Untersuchungsbedingungen.....	118
5.3.4 Untersuchungsteilnehmer.....	119
5.4 Darstellung und Auswertung der Ergebnisse.....	125
5.4.1 Testergebnisse der Untersuchungsteilnehmer.....	125
5.4.2 Nonverbaler kommunikativer Faktor „Zeit“.....	127
5.4.2.1 Zeitliche Strukturen.....	127
5.4.2.2 Zeitliche Abläufe.....	135
5.4.3 Nonverbaler kommunikativer Faktor „Raum“.....	141
5.4.3.1 Räumliche Vorstellungen.....	141
5.4.3.2 Visuelle Wahrnehmung [anhand Figur-Grund].....	145
5.4.3.3 Bewegungsräume auf den Zeichnungen.....	149
5.4.4 Die verbale Interaktion.....	156
5.4.5 Vergleich der pädagogischen Beziehungen.....	158
5.4.5.1 Schlüsselrollen der Psychomotoriker.....	158
5.4.5.2 Positionen der Pädagogen in der Szenengestaltung.....	163
5.5 Diskussion der Untersuchungsergebnisse.....	167
5.5.1 Zusammenfassende Überprüfung der Hypothesen.....	167
5.5.2 Zusätzliche Anmerkungen.....	173
6 Zusammenfassung und Ausblick.....	176

Anhang

**Abbildungen**

Abb.1-1 Drei Ebenen der Einzigartigkeit in der mentalen Programmierung des Menschen

Abb.1-2 Schematisches Modell der Einflüsse auf den kognitiven Prozess

Abb.1-3 Kontext beim Informationsaustausch

Abb.2-1 Formen der Kommunikation

Abb.3-1 Entwicklung der psychomotorischen Ansätze in Deutschland, von 1990 bis 2000

Abb.3-2 Organisationsstruktur „Deutsche Gesellschaft für Psychomotorik e.V.“

Abb.3-3 Organisationen in der koreanischen Psychomotorik

Abb.3-4 A Die frühkindliche Bewegungsentwicklung im Zusammenhang mit Raum

Abb.3-4 B Anhand gegenseitiger Veränderungen in einem Dialog

Abb.3-5 Landschaftsbilder in Korea und Deutschland

Abb.3-6 Zeichnungen eines koreanischen und deutschen 8 jährigen Kindes

Abb.4-1 Beziehungsmuster zwischen einer Person und deren Gruppe

Abb.4-2 Die japanische und die westliche zwischenmenschliche Gruppenstruktur

Abb.5-1 Gemeinsame Faktoren zwischen Kultur, Kommunikation und Psychomotorik

Abb.5-2 Form des individuellen Fragebogens für das Kind

Abb.5-3 Beobachtungsbogen „Zeitliche Abläufe in der psychomotorischen Förderung“

Abb.5-4 Analysebogen „Räumliche Vorstellungen in der psychomotorischen Förderstunde“

Abb.5-5 Psychomotorische Praxis-Stundenentwicklung

Abb.5-6 Bildmaterial für die Figur-Grund-Wahrnehmung im sozialen Raum

Abb.5-7 Grafik und Inhalte der psychomotorischen Förderung in Gruppe C

Abb.5-8 Grafik und Inhalte der psychomotorischen Förderung in Gruppe D

Abb.5-9 Grafik und Inhalte der psychomotorischen Förderung in Gruppe B

Abb.5-10 Grafik und Inhalte der psychomotorischen Förderung in Gruppe A

Abb.5-11 Tendenz und Ergebnisse der zeitlichen Abläufe der psychomotorischen Förderung

Abb.5-12 Tendenz und Ergebnisse der räumlichen Vorstellung in der psychomotorischen Förderung

Abb.5-13 Bildmaterial für das Interview und dazugehörige Fragen (siehe Abb.5-6)

Abb.5-14D Die Bewegungslandschaftszeichnungen der deutschen Kinder, Ergebnisse der Analyse

Abb.5-14K Die Bewegungslandschaftszeichnungen der koreanischen Kinder Ergebnisse und Analyse

Abb.5-15 Anzahl der Häufigkeiten von verbalen Interaktionsarten des Psychomotorikers

## **Tabellen**

Tabelle 1-1 Differenzierung von monochronem und polychronem Verhaltensmuster

Tabelle 4-1 Inhalte und Ziele innerhalb der koreanischen und deutschen Pädagogik

Tabelle 5-1 Zusammenhang zwischen den Faktoren Kultur, Psychomotorik und Kommunikation

Tabelle 5-2 Überblick über die Vorgehensweise und angewendeten Methoden

Tabelle 5-3 Interaktionsarten nach Bredekamp und Rosegrant

Tabelle 5-4 Vier beobachtete Interaktionsarten

Tabelle 5-5 Rahmenbedingungen der Untersuchung

Tabelle 5-6 Vergleich der deutschen und koreanischen Psychomotoriker

Tabelle 5-7D Information über die teilnehmenden deutschen Kinder

Tabelle 5-7K Information über die teilnehmenden koreanischen Kinder

Tabelle 5-8D Förderbedarf der deutschen Kinder

Tabelle 5-8K Förderbedarf der koreanischen Kinder

Tabelle 5-9 Ergebnisse der Tests: Skalenwert

Tabelle 5-10 Erhebungsergebnisse des T-Tests und M-Whitney-U Tests (von M-ABC 2, drei Untertests des FEW 2)

Tabelle 5-11D Darstellung der Interviewergebnisse der deutschen Kinder

Tabelle 5-11K Darstellung der Interviewergebnisse der koreanischen Kinder

Tabelle 5-12D Inhalte des szenischen Interviews mit den deutschen Kindern

Tabelle 5-12K Inhalte des szenischen Interviews mit den koreanischen Kindern

## **Fotos**

Foto 5-1 Materialien des M-ABC 2 s

Foto 5-2 Aufbau der psychomotorischen Förderung mit Playmobil

Fotos 5-3D Szenengestaltungen der deutschen Kinder mit Playmobil

Fotos 5-3K Szenegestaltung der koreanischen Kinder mit Playmobil

Fotos 5-4D Beispielhafte Szenegestaltungen der deutschen Kinder mit Playmobil

Fotos 5-4K Beispielhafte Szenegestaltungen der koreanischen Kinder mit Playmobil

## **Vorwort**

Es ist nahezu ausgeschlossen, eine professionelle Forschungsrolle einzunehmen, ohne dass schon vorher gewisse subjektive Einflüsse gewirkt haben. Ich selbst bin Koreanerin und durch die koreanische Kultur sozialisiert. Von daher schließe ich nicht gänzlich aus, dass sich meine innere Einstellung zur wissenschaftlichen Ideen unbewusst auf die Inhalte und Form der Arbeit ausgewirkt haben könnten. Hierbei möchte ich insbesondere betonen, dass ich teilweise große Schwierigkeiten hatte, bestimmte Gedankengänge in der für mich fremden deutschen Sprache auszuformulieren. Andersherum war es oft nicht einfach, bestimmte koreanische Aspekte sinngemäß ins Deutsche zu übersetzen.

Deshalb habe ich mit redaktioneller Unterstützung versucht, möglichst korrekte und verstehende deutsche Ausdrücke und Formulierungen in die Arbeit einzubringen. Auf folgende sprachliche Besonderheiten ist hinzuweisen:

In der Arbeit wird eine Person mit Singular-Maskulin, z. B. „Pädagoge“, „Psychomotoriker“ bzw. Plural „Pädagogen“, die „Psychomotoriker“ ausgedrückt. Lediglich für die „Pädagogin (das Singular-Feminin)“ wird in meisten Fällen der empirischen Untersuchung geschrieben. Wenn es um eine Pädagogin und einen (anderer) Pädagogen geht, soll die Beziehung „Pädagoge-In“, „Psychomotoriker-In“ in dieser Studie verwendet werden.

Weiterhin sind die Tempora der Sätze fallweise unterschiedlich formuliert: Z.B. die gegenwärtige Form der Verben in den allgemeinen Fällen, aber auch die Vergangenheitsform der Verben in den beobachteten Fällen.

## Danksagung

Allein hätte ich diese Arbeit gar nicht schaffen können. Mit der Unterstützung verschiedener Personen konnte ich meine Dissertation durchführen und abschließen. Deshalb möchte ich mich bei diesen Personen bedanken:

Zuerst danke ich **Sr. Pietas**, die Leiterin im Reha. Zentrum Seoul, dafür, dass sie mein Interesse an der Psychomotorik in Deutschland geweckt hat und mich immer noch herzlich ermutigt.

Auch bin ich Herrn **Prof. Dr. Hölter** sehr dankbar. Er ist für mich, nicht nur der Betreuer im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit, sondern auch ein Vorbild, denn er ist ein liebevoller und verantwortungsbewusster Pädagoge.

An Frau **Prof. Dr. Rhie** in Korea und Frau **Dr. Kuhlenkamp** geht mein großer Dank für ihre Hilfe bei der Kontaktaufnahme mit den psychomotorischen Fördergruppen, bei der Beschaffung der Informationen über Untersuchungsprozesse und Strukturen usw. Damit konnte ich die empirische Untersuchung leicht durchführen.

Darüber hinaus danke ich den an der empirischen Untersuchung **teilnehmenden Psychomotoriker/Innen und Kindern** für ihr bereitwilliges Mitwirken.

Bei der Redakteurin Frau **Wölki** bedanke ich mich, ohne ihre Hilfe (die Korrektur meines Textes) hätte ich die Arbeit nicht geschafft. Auch meine Freundin **Miri** ist immer hilfsbereit gewesen, sie unterstützte die Durchführung der empirischen Untersuchung. Dafür bin ich ihr herzlich dankbar.

**Frau Decking** und **die Kinder** im Kindergarten in Herten, wo ich etwa 2Jahre als Motopädin gearbeitet habe, werde ich nie vergessen. Sie haben mir meine schönste Zeit in Deutschland geschenkt, und damit wurde mein ganzer Promotionsverlauf finanziert. Dafür bin ich sehr dankbar.

Letztendlich möchte ich **meiner Familie** für ihre endlose Liebe und Zuwendung herzlich danken.

13. 11. 2012. Dortmund

Hee-Young, Kim

## 0 Einleitung

Die vorliegende Arbeit hat den Titel „*Interkulturelle Vergleichsstudie des deutschen und koreanischen Kommunikationsverhaltens in der psychomotorischen Förderung*“ und stellt Gemeinsamkeiten und Unterschiede der deutschen und koreanischen Psychomotorik heraus. Im Fokus steht dabei insbesondere der Vergleich des Kommunikationsverhaltens von Fördernden und Kindern untereinander und zueinander.

Das pädagogische und therapeutische Konzept der Psychomotorik in Korea entwickelte sich nach dem Besuch von Prof. Kiphard im Jahr 2000, in Zusammenarbeit mit Hilfe der deutschen Akademie für Psychomotorik. Insbesondere der sonderpädagogische Bereich der Psychomotorik sowie Rehabilitationszentren für Menschen mit Behinderung konnten sich aufgrund von staatlicher Finanzierung „Voucher“ in Korea ausweiten. In diesem Zuge wurden zwei Organisationen zur beruflichen Ausbildung für Psychomotorik gegründet, aber auch einige private Institutionen bildeten sich zu diesem Zweck. Allerdings waren einige Aspekte in den Ausbildungskursen der Psychomotorik, die von den in Deutschland etablierten Methoden und Konzepten beeinflusst waren, für die koreanischen Teilnehmer noch unbekannt. Um dies zu verdeutlichen, wird zunächst ein Praxisbeispiel dargestellt.

*Eine koreanische Teilnehmerin erzählte der deutschen Dozentin folgende Problemsituation: Nach jeder Förderstunde wollte eines der Kinder nicht am Angebot für alle Kinder teilnehmen (Spielkreis), sondern sich alleine mit der Pädagogin beschäftigen. Die Frage der Teilnehmerin war nun, wie sich die Pädagogin in diesem konkreten Fall verhalten soll. Die deutsche Dozentin und die Teilnehmerin haben sowohl Informationen über das Kind, als auch den situativen Kontext ausgetauscht. Schließlich resümierte die Dozentin, dass das Kind ein eigenes großes Bedürfnis zu haben scheint, eine Beziehung zur Bezugsperson aufzubauen und darüber Machterfahrungen zu sammeln. Sie schlug deshalb vor, innerhalb der psychomotorischen Förderung Nähe aufzubauen. Die Pädagogin solle zwar dem Kind näher kommen, ihm aber gleichzeitig eine bestimmte Rolle innerhalb der Gruppe zuweisen (z.B. als „helfende Hand“), um das Kind in die Gruppe zu integrieren ohne dass dessen Bedürfnisse unberücksichtigt bleiben. Demgegenüber haben alle*

*koreanischen Teilnehmer/innen andere Erwartungen, wie das Kind sich seiner Gruppe annähern und in der Gruppe mitmachen kann*

In dieser Situation ist erkennbar, dass unterschiedliche pädagogische Aspekte in der Förderung vorhanden sind. Die deutsche Dozentin ist vom persönlichen Bedürfnis des Kindes ausgegangen, die koreanischen Teilnehmer haben jedoch vorrangig die Harmonie sowie die Zusammenarbeit zwischen den Kindern aus der Gruppe und dem einzelnen Kind fokussiert. Auch das Rollenverständnis ist ein anderes. Während die Dozentin den Pädagogen als einen Partner für jedes einzelne Kind versteht, nimmt er für die koreanischen Teilnehmer eher eine leitende bzw. führende Rolle ein, der sich um die Gruppe als Ganzes zu kümmern hat.

Ergänzend folgt ein weiteres Beispiel aus der Praxis:

*Ein koreanisches Kind ist zum Trampolinspringen in einem Psychomotorik-Seminar eingeladen. Der deutsche Dozent gab dem Kind nur eine einzelne Anweisung zum Trampolinspringen: „Spring bitte in der Mitte des Trampolins, wie du kannst oder willst“. Das Kind versuchte auf verschiedene Arten zu springen, dann fragte es den Dozent „so? ist richtig? oder so? ... ich weiß nicht genau, wie ich springen soll“. Der deutsche Dozent hat die Fragen und das Verhalten des Kindes nicht verstanden.*

Anhand der dargestellten Situation wird das unterschiedliche pädagogische Verständnis innerhalb der Förderung nochmals deutlich. So geht es in der koreanischen Beziehung des Kindes zum Pädagogen vor allem darum, dass das Kind annimmt und ausführt, was ihm seitens des Pädagogen angekündigt wird. Das Kind soll auf diese Weise lernen, Mitmenschlichkeit auszudrücken und die zwischenmenschliche Beziehung zum Pädagogen zu pflegen. Innerhalb der deutschen Förderung geht es hingegen eher darum, dass die Kinder lernen selbstständig zu handeln. Sie sollen darin gestärkt und gefördert werden, Entscheidungen selbst zu treffen und diese umzusetzen.

Die pädagogischen Unterschiede in Korea und Deutschland, die während der Ausbildungskurse zur Psychomotorik und des fachlichen Austausches sichtbar wurden, weckten bei mir das Interesse, mich mit dieser Thematik im Zuge meiner

Dissertation näher zu beschäftigen. Im Fokus sollen dabei vor allem die pädagogischen Beziehungen zwischen den Pädagogen und den Kindern innerhalb der Förderstunde stehen. Dabei werden sowohl kulturspezifische, als auch allgemeine zwischenmenschliche Prozesse untersucht.

Aber auch steht dabei im Mittelpunkt übergeordnet die Psychomotorik selbst, die sich als therapeutische und pädagogische Methode je nach Erziehungssystem und Gesellschaft ändert und weiterentwickelt. In ihr werden kulturelle Einflüsse sichtbar, die sich im pädagogischen und kommunikativen Umgang der Pädagogen und Kinder zeigen. Ziel der Studie ist es, diese Einflüsse herauszufinden und spezifisch zu untersuchen.

Die vorliegende Studie gliedert sich in zwei Hauptteile. Zunächst nähert sie sich auf theoretischer Ebene einem kulturwissenschaftlichen Vergleich der koreanischen und deutschen Verhaltensweisen und stellt in diesem Zusammenhang auffällige soziale Phänomene der beiden Kulturen beispielhaft dar. Darüber hinaus erfolgen ein interkultureller Vergleich der verbalen und nonverbalen kommunikativen Verhaltensweisen und deren Bedeutsamkeit in den pädagogisch-therapeutischen Handlungsfeldern. Abschließend werden grundlegende Theorien und Entwicklungen der Psychomotorik innerhalb der beiden Kulturen dargestellt. Ergänzt werden diese mit relevanten Forschungsergebnissen aus dem Bereich der zeitlich-räumlichen Wahrnehmung. Der theoretische Teil dieser Arbeit endet mit einem Vergleich der zwischenmenschlichen Beziehung in den beiden Kulturen und betrachtet dabei diejenigen Merkmale, die aus gesellschaftlicher und pädagogischer Sicht als prägnant erscheinen.

Der zweite Teil ist der empirische Teil dieser Arbeit. Neben den Untersuchungsergebnissen werden hier die Methodik und das ausgewählte Untersuchungsdesign, sowie die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten dargestellt. Untersuchungsgegenstände waren jeweils zwei psychomotorische Fördergruppen in Korea und Deutschland, die mittels verschiedener empirischer Methoden untersucht bzw. miteinander verglichen wurden.

### 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

In dem vorliegenden Kapitel werden ausgewählte Definitionen von Kultur, die Entstehungen der verschiedenen Kulturen und allgemeine kulturspezifische Besonderheiten in Deutschland und Korea vorgestellt. Darüber hinaus werden die deutsche und die koreanische Kultur mithilfe der Theorie nach Hofstede und Hall miteinander verglichen.

#### 1.1 Zum Begriff der Kultur

Die Definition des Begriffs „Kultur“ ist nicht eindeutig bestimmbar, denn es gibt verschiedene Bedeutungen im Rahmen der unterschiedlichen Wissenschaften. „Kultur“ im deutschen Sprachraum ist etymologisch lateinischen Ursprungs und leitet sich vom Verb „**colo**“, „**colui**“, „**culuts**“ ab. Diese Verben beinhalten zwei unterschiedliche Bedeutungen, zuerst „anbeten“ aber auch „bebauen“, „bestellen“, „pflegen“ (Hansen, 2003, 14). Eine begriffliche Gemeinsamkeit der zwei Bedeutungen zeigt sich dadurch, dass der Ackerbau und die Götterverehrung wichtige menschliche Tätigkeiten sind, die dem Bereich des Menschlichen zuzuordnen sind und sich daher von dem Naturgegebenen abgrenzen lassen.

Die Anthropologen Kroeber und Kluckhohn definieren den Begriff der Kultur, geprägt durch „menschliches Verhalten“ wie folgt: „Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting distinctive achievement of human groups (Adler, 2003, 16)“. „Explicit of behavior“ bedeutet, dass die Menschen sich in der Öffentlichkeit förmlich und somit dem Recht und den Regeln nach entsprechend verhalten. Demgegenüber bedeutet „implicit of behavior“, dass die Menschen aus der Gewohnheit heraus und impulsiv handeln, ohne einen entsprechenden Grund für dieses Handeln zu haben. Als Veranschaulichung soll dazu ein Beispiel aus der koreanischen Gesellschaft angeführt werden: die koreanische Gesellschaft ist von einem starkem Kollektivismus geprägt, aufgrund dessen es vorkommen kann, dass Unstimmigkeiten seitens eines Einzelmitglieds innerhalb der Gruppe zu einem allg. negativen Ereignis avancieren können. Dieses soziale Phänomen nennt man in Korea übersetzt „völliger Außenseiter (wie Opfer von Mobbing)“. Dies bedeutet, dass ein so genannter Außenseiter nicht mehr an den gemeinsamen Tätigkeiten teilnehmen kann und darf. Die Folge daraus ist wiederum, dass der

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

„Außenseiter“ durchaus ernste soziale und psychische Probleme und Schwierigkeiten bekommen kann. „Implicit of behavior“ nach Kroeber und Kluckhohn wird an diesem Beispiel insofern verdeutlicht, dass Kultur als Handlungsmuster immer unter dem Einfluss des sozialen Struktursystems und dem Verhalten innerhalb der Gruppe entsteht und besteht.

Nach Edward T. Hall (1990, 92) wird Kultur als ein Kommunikationssystem menschlicher Handlungen betrachtet, das als Standard in sämtlichen Kulturen als sog. „Primary Message System“ bezeichnet werden kann<sup>1</sup>. Diese biologisch gegebene Basis erläutert er wie folgt: Kultur ist eine biologisch gegebene, grundsätzliche Handlungsform des Menschen, die von jeher von Generation zu Generation ununterbrochen übermittelt und weitergegeben wird.

Um sich an bestimmte örtliche und zeitgeschichtliche Gegebenheiten anpassen zu können, entwickelten unsere Vorfahren wahrscheinlich eigene spezifische Handlungsstrategien, die sich letztlich im Laufe der menschlichen Interaktion weiterentwickelt haben. Daher schlussfolgert Hall (1990), dass sich Kultur im kommunikativen Sinne über Interaktionsfolgen des Menschen mit seiner Umwelt herausbildet (vgl. ebd. 36 ff). Nach seiner Auffassung kann Kommunikation wiederum durch die Sprache und das menschliche Verhalten als das am höchsten entwickelte, sog. Interaktionspattern bezeichnet werden.

Hofstede (2009) definiert Kultur hingegen als die kollektive Programmierung des Geistes, da Kultur an sich immer ein kollektives Phänomen darstelle. D.h. eine Kultur wird immer von solchen Menschen geteilt, die im selben sozialen Umfeld leben und daher dieselben kulturellen Gegebenheiten erlernt haben (vgl. s.4).

Wie in Abb. 1-1 zu sehen ist, befindet sich die Kultur zwischen der Persönlichkeit des Menschen und seiner biologisch vorgegebenen Natur. In der Ebene der Kultur werden Normen, Werte und Verhaltensweisen erlernt und sind jeweils abhängig von der sozialen Umwelt (vgl. ebd.).

---

<sup>1</sup> Primary Message System: Folgende zehn menschliche Aktivitäten, welche das Kultursystem definieren, werden von Hall aufgezeigt: Interaction, Association, Subsistence, Bisexuality, Territoriality, Temporality, Learning, Play, Defense, Exploitation (Hall 1990, 92)

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

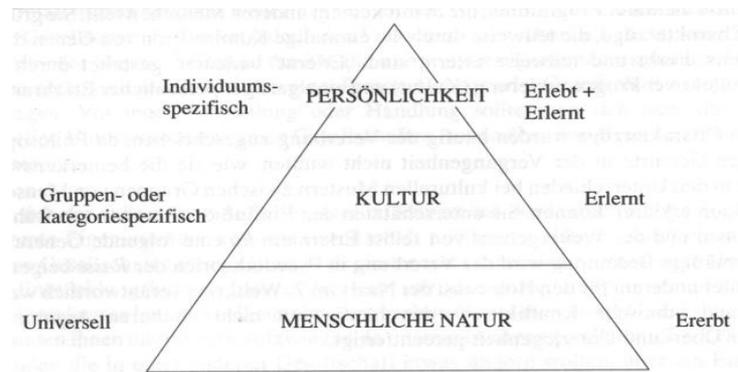


Abb.1-1 Drei Ebenen der Einzigartigkeit in der mentalen Programmierung des Menschen (Hofstede, 2009, 4)

Demgegenüber entwickelt sich die Persönlichkeit eines Menschen aufgrund des individuellen Charakters, welcher zum einen genetisch bestimmt ist und sich zum anderen aufgrund von Sozialisationsprozessen, vor allem innerhalb der Familie, herausbildet. Zudem versteht man die menschliche Natur als einen biologischen Artenbegriff, der an die universale Menschlichkeit nur prinzipiell angewendet werden kann.

Kultur wird in dieser Arbeit als kulturelle menschliche Handlungsweise angesehen. Unterschiede in den kulturspezifischen Handlungsweisen liegen im Sinn der menschlichen Kommunikation sowie der (räumlichen und zeitlichen) Wahrnehmungen und können daher sozialen Phänomenen in der Pädagogik zugeordnet werden. Daraus lassen sich Grundlagen für den Vergleich des Erziehungshandelns, sowie der Bewegungsbedeutung in der psychomotorischen Förderung in Bezug auf kulturunterschiedliche Handlungsweisen gewinnen.

Nachdem eine erste Begriffsbestimmung erfolgt ist, soll nun der Frage nachgegangen werden, wie die asiatische und europäische Kultur entstanden sind und durch welche Merkmale sie besonders geprägt sind. Nisbett (2003) hat durch zahlreiche Untersuchungen (auf soziopsychologischer Ebene) über den Vergleich zwischen asiatischen und europäischen bzw. abendländischen Kulturen festgestellt, dass eine der Voraussetzungen für die unterschiedlichen Gedankengänge vom Ökosystem der jeweiligen Kultur ausgeht (Abb. 1-2).

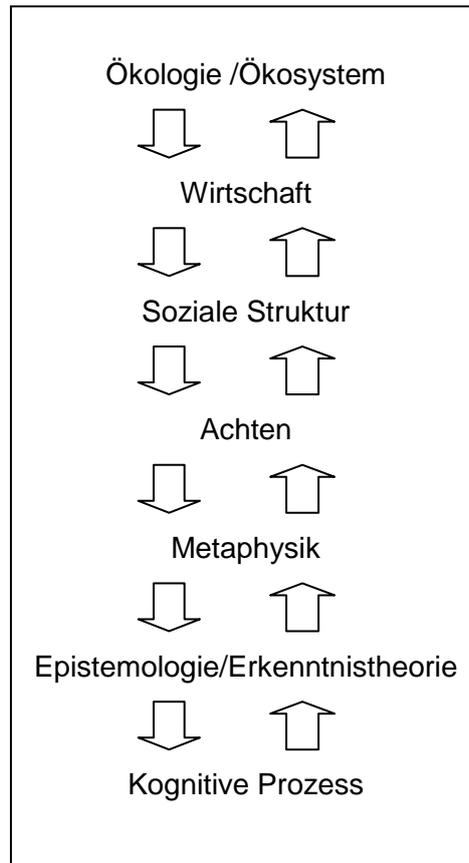


Abb.1-2 Schematisches Modell der Einflüsse auf den kognitiven Prozess (vgl. Nisbett, 2003, 33)

In Abb.1-2. wird dies deutlich, denn hier stellt das Ökosystem den Anfangspunkt menschlicher Gedankenprozesse dar und umfasst alle anderen Ebenen (z.B. ökonomische Faktoren), bis hin zum kognitiven Kern des Gedanken. Anhand dieser Auffassung lässt sich die Entstehung unterschiedlicher Kulturen gut erkennen, denn die jeweiligen Gruppen mussten sich ursprünglich an jeweils unterschiedliche Ökosysteme anpassen. Verschiedene historische und zeitliche Ereignisse haben zu anderen Anpassungsvoraussetzungen geführt und schließlich unterschiedliche Sozialsysteme und Weltanschauungen hervorgebracht. Durch die Sozialsysteme werden schließlich Informationen und Erfahrungen aus der Vergangenheit in die Zukunft überliefert und somit Normen, Werte und andere metaphysische Vorstellungen von Generation zu Generation mitgeteilt.

## 1.2 Kulturspezifische Aspekte

In diesem Abschnitt wird auf allgemeine, kulturspezifische Gedanken und menschlichen Handlungsweisen in der deutschen und der koreanischen Gesellschaft eingegangen, die für die Arbeit von Bedeutung sein könnten.

### 1.2.1 Kulturspezifische Besonderheiten in Deutschland

Die kulturellen Eigenschaften der deutschen Gesellschaft werden nachstehend im Rahmen der europäischen, sowie abendländischen Kulturgeschichte dargestellt. Dafür werden zunächst der Einfluss der christlichen Gedanken und die Sinn-Analyse des Sozialsystems nach Todd erläutert. Außerdem sollen daran anschließend die gegenwärtigen deutschen Verhaltensweisen beschrieben werden.

Der christliche Glaube ist ein grundsätzlicher Bestandteil in der abendländischen Kultur. Götter in der griechischen Mythologie handeln gefühlvoll wie ein Mensch. Auch in der Bibel steht geschrieben "Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; schuf sie als Mann und Frau" (Genesis 1:27). Damit ist ein Mensch als Abbild von Gott einzigartig, denn jeder Mensch erhält für sich einen Wert und seinen Charakter. Beachtet man das Ganze jedoch aus einem anderen Blickwinkel, so können Menschen niemals Gott werden<sup>2</sup>. Diese christliche Auffassung weist darauf hin, dass es zwei Möglichkeiten zum Verständnis von Beziehungen gibt; auf der einen Seite zwischen dem Menschen und Gott (absolute Wahrheit), auf der anderen Seiten zwischen den Menschen untereinander. Daraus lässt sich interpretieren, dass die westlichen Gedanken in der modernen Zeit auf die absolute (objektiv-wissenschaftliche) Wahrheit und die soziale Welt (nach Regeln und Gesetzen), anstatt auf Gott basieren.

Nach Todd, einem Anthropologen aus Frankreich, lassen sich **soziale Strukturen** in Europa durch unterschiedliche Familienformen aus demographischen, sowie historischen Daten analysieren<sup>3</sup>. Todd kommt zu dem Ergebnis, dass die

---

<sup>2</sup>Im Vergleich dazu kann ein Mensch in der östlichen metaphysischen Gedankenwelt zu einem idealen Menschen gleich einer Gottheit werden, indem er Gutes tut und so eine seelische Einsicht erhält (vgl. Hofstede 2009, 319).

<sup>3</sup> Er sieht hier Zusammenhänge verbunden mit einem bestimmten ideologisch-politischen System und begründet dies wie folgt: der eigentliche Grund, weshalb ein Land eine bestimmte Regierungsform gewählt habe, bestehe darin, dass diese der Denkweise

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

traditionelle Familienstruktur in Deutschland in der Autorität des Vaters (der Eltern), sowie in der Ungleichheit unter allen Kindern in der Großfamilie (Form der direkten Linie der Familienmitglieder) besteht<sup>4</sup> (vgl. Todd, 1997, 49, 52, 83).

Das Familiensystem nach Todd ist auf eine umfassende Sozialstruktur im Sinne des Christentums begründet. Folgende These hat er bezüglich des metaphysischen Rahmens sozialer Beziehungen formuliert: Die Beziehung zwischen Eltern und Kind kann mit der Beziehungsform zwischen Gott und dem Menschen verglichen werden und die Beziehungen aller Menschen untereinander bilden schließlich Völker, Nationen und letztlich auch soziale Schichten. Im Zusammenhang mit der Interpretation nach Todd spielt die Autorität (wie als Gott bzw. als Vater) eine wichtige Rolle in der deutschen Gesellschaft und für ihre soziale Struktur (vgl. ebd.). Allerdings kommt die Autorität im Religionsbereich heutzutage nicht mehr vor, sie ist oft nur noch in professionellen Fachorganisationen, sowie in der systemischen Struktur der Arbeitspraxis erkennbar.

Insbesondere in der mittelalterlichen Zeit waren Wissenschaften und Religion vereinbar, denn eine bedeutungsvolle Tätigkeit von Geistlichen war das wissenschaftliche Lernen. Die gebildeten Geistlichen hatten einen hohen sozialen Status und zugleich eine feste Autoritätsstellung in der Gesellschaft. In der heutigen Gegenwart kann man Autorität durch professionelle Bildung erreichen, daher sind die Bildung und das Lernen für die Deutschen immer noch von hoher Bedeutung.

Allerdings sind die moralischen Werte und Ansichten des Christentums im Zuge der Verstädterung und Industrialisierung verloren gegangen, und die Autorität, welche bisher allein Gott zugesprochen war, ging Schritt für Schritt auf die deutsche Regierung, mit ihren Gesetzen und Regeln, über.

Das folgende Zitat beschreibt anschaulich, **wie die deutsche Kultur heutzutage wahrgenommen wird**: „The German appreciate a system. There is nothing quite like having a system, if you ask a German. Systems make the world go around”

---

entspreche, die sich wiederum auf die Familienstruktur gründe, in der diese Menschen und deren Vorfahren aufgewachsen seien (Hofstede, 1993, 87).

<sup>4</sup> Nach Le Play, einem politischen Philosophen des 19. Jahrhunderts aus Frankreich, gliederte Todd Familienstrukturen nach zwei Kriterien:

1) Ob die Söhne nach ihrer Heirat weiterhin bei den Eltern wohnen (der Großfamilientyp) oder ihren eigenen Haushalt gründen (der Kernfamilie). Le Play brachte den Ersten mit autoritärer Beziehung in Verbindung, letzteren mit Freiheit und persönlicher Unabhängigkeit.

2) Ob Erbschaften unter allen Brüdern aufgeteilt werden oder einem einzigen vorbehalten sind. Den ersten Typ brachte Le Play mit einer Präferenz von Gleichheit in Verbindung, den zweiten mit der Akzeptanz von Ungleichheit (ebd.).

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

(Zeidenitz & Barko. 2009, 70). It will come as no surprise that the Germans are keeping on law and order. ‘There must be Order’ is the Phrase on many German’s lips (ebd. 78)”. In einem berühmten Buch für Touristen wird aufgezeigt, dass das System und die Struktur als sehr bedeutsame Werte in der deutschen Gesellschaft gelten. Weiterhin ist nach Rapaille der **deutsche Kultur-Code** in der „Ordnung“ zu beschreiben (2006, 253). Dieser besagt, dass Menschen mit deutscher Nationalität sich an normgebende Gesetze und Regeln orientieren, um die Ordnung und somit auch die Sicherheit des Systems aufrechtzuerhalten.

Im Zuge der Systematisierung von deutsch-kulturspezifischen Besonderheiten haben die Aspekte Direktheit und Schriftlichkeit eine relevante Bedeutung. Direktheit steht im deutschen Kulturraum an hoher Stelle (vgl. Heringer, 2007,187), im Mittelpunkt steht deshalb immer das Äußern einer logisch ehrlichen Wahrheit. Diese Verhaltensweise wirkt sich entsprechend auf die zwischenmenschlichen Beziehungen und auf die soziale Regelorientierung aus. Darüber hinaus ist es im deutschen Kulturraum erwünscht, sich offiziell und förmlich zu beweisen (Schriftlichkeit). Durch sichtbare Formulare – Gesetze, Regeln und schriftliche Ordnungsformen- sollen verschiedene Möglichkeiten und Situationen objektiver eingeordnet werden.

Mit dieser Verhaltensweise fokussieren die Deutschen sich mehr auf Wahrheit und Phänomen in der objektiven Welt im Prinzip, als Ostasiaten. Daher konnten sich weitere wissenschaftliche Tätigkeiten durch logische Rahmenbedingungen entwickeln.

### 1.2.2 Kulturspezifische Besonderheiten in Korea

Um einen Vergleich zu den Besonderheiten der deutschen Kultur herzustellen, sollen nun zunächst die sozialen Strukturen der koreanischen Gesellschaft dargestellt und damit verbundene konfuzianische Gedanken und Verhaltensweisen erläutert werden.

Kulturelle koreanische Phänomene stehen unter dem **konfuzianischen Einfluss**, eine Idee aus dem alten China. Hierbei waren insbesondere die Kindespflicht und die Loyalität die wichtigsten Faktoren im konfuzianischen Gedankengut<sup>5</sup>, wobei die

---

<sup>5</sup>Philosophische und politische Vorstellungen, die sich in die Tradition des Konfuzius und seiner Schüler im alten China stellen. Wichtige Inhalte nach Lunyü- ein Buch des

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

Kindespflicht noch um einiges bedeutender eingestuft wurde, da die Loyalität als eine Erweiterungsform der Kindespflicht galt.

Diese **Grundgedanken der sozialen Struktur** (in Bezug auf die familiären Beziehungen) basieren auf einer wirtschaftlichen Grundlage, nämlich auf das Ökosystem des alten Koreas. In der alten koreanischen Gesellschaft musste eine sichere Arbeitsorganisation für das Bewirtschaften (insbesondere der Reisanbau in den Wasserfeldern) als die wichtigste gemeinsame Aufgabe gegründet werden, damit mehrere Personen gleichzeitig zusammenarbeiten konnten. Darüber hinaus sollte der Anbau durch große Familien kooperativer organisiert werden. Eine große Familie mit allen Verbänden siedelte sich an einem Ort an, und es gab für jede Person eine Rolle in der Familienhierarchie, in der sowohl die persönliche als auch die gesellschaftliche Pflicht geschaffen wurde (vgl. Kweon, S.-Y., 2007, 292f).

Mit dem Aspekt der kindlichen Pietät lässt sich die koreanische Kultur gut erläutern, die Familie ist nämlich die fundamentale Einheit der menschlichen Beziehung in der Gesellschaft. Mitglieder dieser Gesellschaft sollen letztlich soziale Rollen einnehmen, die mit den Rollen innerhalb einer Familie, vor allem in Bezug auf das Rollenverhältnis zwischen Eltern und Kind, gleichzusetzen sind. Dabei ist dieses Rollenverständnis bestimmt durch die menschliche Hierarchie, d.h. als Jüngerer soll man sich an den Älteren orientieren, und als Älterer wiederum als ein tugendreiches und verantwortungsvolles Vorbild fungieren<sup>6</sup>.

Nach dieser konfuzianischen Auffassung wird **ein Mensch als Bestandteil dieses Netzwerks bzw. in der gegenseitigen Hierarchie** angesehen und definiert. Es ist nach konfuzianischer Auffassung davon abhängig, wie sich dieser entsprechend seiner Stellung verhält. Dieses Verhalten wird nicht nur mit dem Blick auf gegenwärtige Beziehungen bewertet, sondern ebenso in Bezug auf die Ehrung

---

Konfuzianismus: Die fünf Tugenden (**Mitmenschlichkeit**, Gerechtigkeit, Ethisches Verhalten, Weisheit und Güte) beziehen sich darauf, dass man essenzielle Regeln für die Ordnung des Himmels und des Menschen einhalten soll. Die drei sozialen Pflichten (Loyalität, **kindliche Pietät**, Höflichkeit), sind grundsätzlich in den fünf menschlichen Elementarbeziehungen anzunehmen. **Vater-Sohn (kindliche Pietät)**, Herrscher- Untertan (Loyalität), Älterer-Jüngerer (Höflichkeit), Ehemann-Ehefrau (Unterschiedlichkeit) und zwischen Freunden (Zuversichtlichkeit). Vor allem werden die drei Formen der sozialen Pflichten betont, um soziale Systeme zu stabilisieren (vgl. Mo, S.-H. 2006, 83)

<sup>6</sup> Im Rahmen der konfuzianischen Philosophie sind ungleiche Stellungen zwischen Menschen in der sozialen Struktur als Voraussetzung bestimmt. Den fünf menschlichen Elementarbeziehungen stehen gegenseitige Pflichten, sowie einander verantwortliche Kontakte zur Verfügung (siehe Fußnote 2).

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

seiner Ahnen und der bisherigen Familiengenerationen analysiert. Bei einer rituellen Handlung zur Ehrung der Ahnen geht es beispielsweise darum, dass eine Person über seine Lebenszeit hinaus, d.h. auch für die Nachkommen, noch an Bedeutung behält. Dabei steht die Ehrung der Vorfahren ganz im Zeichen einer formellen Höflichkeit<sup>7</sup>, mit der sich die nachfolgenden Generationen bei ihren Vorfahren bedanken und ihrer weiterhin gedenken. Die traditionelle rituelle Ehrungsform bedeutet somit nicht nur eine Überlieferung der Generationen in der Familie, sondern auch eine religiöse Moralität nach dem Tod. Eine individuelle menschliche Existenz muss zwischen den Vorfahren und Nachkommen in der Geschichte bestehen. Somit soll man als ein Bestandteil in der gemeinsamen Historie seine Aufgabe in der Gegenwart wahrnehmen.

In dieser ganzheitlichen Sozialstruktur Koreas ist es immerzu erwünscht und gewollt, dass alle gemeinsam handeln, gewinnen und verlieren, und zwar möglichst ohne aufkommende Konflikte. Durch diesen gewollten Kollektivismus entstehen **emotionale Verhaltensweisen**, die sich innerhalb der menschlichen Beziehungen lediglich in der sog. indirekten Form *Nun-Tschi* und *Tsche-Myon* (sein Gesicht wahren) äußern (Mo, 2006, 86). Hierbei sollte man in der Lage sein, nonverbale Zeichen des Gesprächspartners schnell zu erkennen und entsprechend darauf zu reagieren. *Nun-Tschi* als Verhaltensform findet vor allem dann Anwendung, wenn man selbst seinem Gesprächspartner hierarchisch untergeordnet ist. Im Gegenteil dazu ist es für jemanden mit hoher sozialer Position wichtig, sein Gesicht nicht zu verlieren (*Tsche-Myon*). Die Gruppenmitglieder erwarten von einem Gruppenführer eine besondere Verantwortlichkeit und solche Fähigkeiten, die seiner sozialen Stellung entsprechen. Der Führende hat somit immer ein Mehr an Aufgaben inne, trotz persönlicher Belastung. Diese zwei Verhaltensweisen in der koreanischen Gesellschaft bedingen sich gegenseitig, d.h. die Gruppenmitglieder sollen ihrem Führer zwar bedingungslos vertrauen, demgegenüber soll der Führer sich aber auch harmonisch in die Gemeinschaft einfügen und einen gemeinsamen Gewinn hervorbringen.

Des Weiteren ist auf eine andere **koreanische Verhaltensbesonderheit** hinzuweisen, die sich **durch kulturspezifische Erkrankung** verdeutlichen lässt: In

---

<sup>7</sup>Ethisches Verhalten in Form von Höflichkeit (Ye:禮) ist eine Handlungsform, die in der Praxis für eine soziale Ordnung sorgt. Dabei sind die Bescheidenheit und Enthaltensamkeit als Verhaltensstandards anzunehmen, um ein harmonisches Miteinander und Zusammenleben möglich zu machen (Chang 1999, 22).

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

der Klassifikation *Diagnostisches und Statistisches Manual Klinischer Störungen* (DSM-IV-TR, Saß. u.a., 2003. 933) ist ein kulturelles Abhängigkeitssyndrom beschrieben, so wie es in der koreanischen Gesellschaft oftmals vorzufinden ist. Dieses kulturabhängige Syndrom wird in Korea als *Haw-Byung* (auch als „Wool-Haw-Byung“ bekannt) bezeichnet und bedeutet übersetzt „Erkrankung aus einer /einem angesammelten Wut/Zorn heraus“. Weitere Symptome dieser Störung werden wie folgt beschrieben:

*Ein in Korea geläufiges Syndrom, das wörtlich übersetzt „Zorn-Syndrom“ heißt und der Unterdrückung von Zorn zugeschrieben wird. Symptome sind Insomnie, Müdigkeit, Panik, Angst vor dem nahen Tod, dysphorische Stimmung, Verdauungsstörungen, Appetitlosigkeit, Dyspnoe, Palpitationen, generelles Schmerzempfinden und Völlegefühl im Epigastrium (ebd., 933).*

In einer absolut stressgeladenen Situation lassen Koreaner negative Emotionen nicht nach außen ab, sondern wenden diese nach innen, ins eigene Selbst. Folglich sammeln sich Zorn, Wut und andere aggressive Gefühle an, da diese nicht durch ein Ventil entweichen können. Dies zeigt sich schließlich in psycho-somatischen Symptomen, wie sie bereits beschrieben wurden. Ein damit verbundener unangenehmer Gefühlsaustausch ist in der koreanischen Gesellschaft nicht erwünscht, sondern die Koreaner bleiben zurückhaltend, um eine gleichwertige Identität aller Mitglieder zu gewährleisten und ein Außenseiter-Dasein, aufgrund von ungleichen Gefühlslagen, zu vermeiden.

Darüber hinaus nehmen Koreaner eine geeignete Rolle im ganzheitlichen sozialen Netzwerk ein. Dies bedeutet, dass sie sowohl als ein Teil der Gemeinde eine Verpflichtung übernehmen, als auch nach einem bestimmten **Soll-Gefühl** handeln sollen (vgl. Mo, 2006, 91f), welches durch eine Verpflichtung gegenüber der Gemeinde gekennzeichnet ist und sich daher auf ein interdependentes Selbstkonzept im Zusammenhang zur Gruppe gründen lässt. Daraus ergibt sich wiederum, dass Koreaner offenbar nicht oder nur wenig nach ihren eigenen Vorstellungen und Meinungen handeln, sondern sich eher nach den allgemein anerkannten, den gesellschaftlichen Werten und Normen richten.

### 1.2.3 Versuch eines Kulturvergleichs

Eine kulturelle Identität ist durch den Vergleich mit den anderen Kulturen hinsichtlich ihrer Verschiedenheit zu ergründen. Daher soll sie als Folge von historischen und soziologischen Erfahrungen einer Gesellschaft in entsprechenden Umgebungsbedingungen verstanden werden. Im vorliegenden Abschnitt der Arbeit sind die Verhaltensweisen in Deutschland und Korea aus der Perspektive der Kulturdimension nach Hofstede unterscheidbar. Dabei werden vor allem die jeweiligen kulturspezifische Merkmale durch die zwei wichtigen Dimensionen „Individuum versus Kollektiv“, „Maskulinität versus Femininität“ nach Hofstede beschrieben.

#### 1.2.3.1 Kulturdimensionen nach Hofstede

**Individuum versus Kollektiv:** Hofstede hat erstmals Befragungen mit vier grundlegenden Kulturdimensionen in 50 Ländern und drei Länderregierungen durchgeführt (1993), um Differenzen der Kulturen zu analysieren<sup>8</sup>. Eine Dimension zum Kulturvergleich ist „Individualismus gegenüber Kollektivismus“. Diese beschreibt, wie stark Mitglieder einer Kultur individuell handeln und persönliche Entscheidungen treffen können.

In der kollektiven Kultur soll man sich für die Harmonie der gesamten Gemeinde entscheiden, zugleich sollen die Fähigkeit des Einzelnen sowie die besondere Charaktereigenschaft für die Gruppe gestärkt werden. Folgende Forschungsergebnisse (Folgeuntersuchung 2002) waren festzuhalten: Von 74 untersuchten Ländern und den entsprechenden Kulturkreisen, verortete er Deutschland auf den 18. Rang in Bezug auf Individualismus und individualistische Perspektiven. Korea erreichte hingegen den 63. Platz, was im Umkehrschluss bedeutet, dass Korea eine vom Kollektivismus geprägte Gesellschaft ist (Hofstede,

---

<sup>8</sup>Ein Hauptthema in der Anthropologie ist, welche gleichen Probleme, zu allen Zeiten, in jeder Gesellschaft existieren. Inkeles, ein Soziologe und Levinson, ein Psychologe (1969) haben die vier Grundproblembereiche wie folgt definiert:

1. Soziale Ungleichheit
  2. Die Beziehung zwischen dem Individuum und der Gruppe
  3. Vorstellungen von Maskulinität und Femininität
  4. Die Art und Weise, mit Ungewissheit umzugehen
- Die vier Dimensionen wurden aus den IBM-Daten empirisch erschlossen (Hofstede 2009,29).

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

2009, 105). Dies stimmt mit einigen, im Kap. 1.2.2 genannten, sozialen Phänomenen Koreas überein. Im Vergleich dazu ist die deutsche Kultur individualistisch geprägt: Nach ihren Vorstellungen von systemkonformen Verhaltensweisen gibt es dennoch Regeln für das gemeinsame Zusammenleben. Außerdem finden viele Kommunikationsprozesse statt, die trotz aller Individualität unter den Gruppenmitgliedern gemeinsam geführt werden.

***Maskulinität versus Femininität:*** Hofstede differenziert die Gesellschaften in Deutschland und Korea durch Geschlechtsmerkmale der Kultur. Biologische bzw. soziale Unterschiede zwischen Männern und Frauen kommen in allen Gemeinden vor, damit kann eine Gemeinde entweder in eine feminine oder maskuline Gesellschaft eingeordnet werden. In der femininen Kultur ist man eher bescheiden, mitmenschlich und kompromissbereit. In der maskulinen Kultur geht es darum, der oder die Erste in einer Gruppe zu sein, persönlich noch stärker zu werden, seine Meinung sicher zu äußern und erfolgreich zu sein.

Im Zuge der Untersuchung ist die koreanische Gesellschaft als eine weibliche Kultur einzuordnen (59. Stelle der 74 untersuchten Länder: Hofstede, 2009, 166). In Bezug auf das Ausmaß an Würde ist man in Korea dazu angehalten, sich eher bescheiden zu verhalten. Beispielsweise wird die zwischenmenschliche Harmonie in Beziehungen und Gruppen als bedeutsamer angesehen, als privater, individueller Erfolg. Hinzu gibt es folgenden Spruch als Lebensregel „Mach alles genau so gut wie die anderen, aber weder mehr noch weniger“. Im Gegensatz dazu ist die deutsche Kultur männlich determiniert (11. Platz: ebd.). Darüber hinaus werden die Fähigkeit und die Macht jedes Individuums durch die sicheren sozial-systematischen Regeln geschützt. Auf diese Weise kann die Konkurrenz der Mitglieder im Rahmen des Sozialsystems gefördert werden, um eine persönliche Kompetenz zu entwickeln.

### 1.2.3.2 Kultur aus kommunikativer Sicht nach Hall

Mithilfe der Kulturaspekte nach Hall werden die deutschen und koreanischen Kulturmerkmale ergänzend beschrieben. Hall nennt drei Kulturdimensionen (Zeit, Raum und Kontext), die sich in Bezug auf menschliche, interaktive Verhaltensweisen und ihren kulturellen Bedeutungen, unterscheiden lassen.

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

**Zeit:** nach Hall lassen sich monochrome und polychrone Verhaltensmuster in Bezug auf die zeitlichen Verhaltensweisen kulturell unterscheiden (Hall, 2003):

Monochronic Verhaltensmuster	Polychronic Verhaltensmuster
1 Eine Aufgabe auf einmal	1 Verschiedene Tätigkeiten auf einmal
2 Konzentration auf die Arbeit	2 Leicht ablenkbar und vorbehaltliche Unterbrechungen
3 Nehmen die Zeit streng planmäßig	3 Nehmen sich die Zeit, um ein Ziel zu erreichen
4 Low-Kontext und Bedarf an Information	4 High-Kontext und bereits Information vorhanden
5 Verantwortung zur Tätigkeit bzw. Arbeit	5 Verantwortung für Menschen und menschliche Beziehung
6 Andere Beteiligte nicht stören, Regeln der Privatsphäre befolgen und berücksichtigen	6 Häufiger und leichter Wechsel des Plans
7 Hochschätzung des privaten Besitzes	7 Hochschätzung der lebenslangen zwischenmenschlichen Beziehung(en)
8 Kurzfristige Beziehungen	

Tabelle.1-1. Differenzierung von monochronem und polychronem Verhaltensmuster (vgl. Hall, 2003, 15)

Bei der monochronen Zeiteinteilung und Arbeitsweise wird sich vorwiegend am zeitlichen Ablauf orientiert. Um die Zeit möglichst auszunutzen und zu kontrollieren, werden Termine deshalb nacheinander fest geplant und auch eingehalten und zu verrichtende Aufgaben immer nur einzeln ausgeführt. Die Erfüllung der Aufgabe an sich steht hier im Vordergrund und weniger der persönliche Kontakt. Dahingegen stehen bei der polychronen Zeiteinteilung persönliche Kontakte im Vordergrund.

Hall betont, dass die Zeiteinteilung in Deutschland monochron sei. Pünktlichkeit sowie kontinuierliche Planung und Organisation auf der Arbeit seien hier von wichtigem Wert. Deutsche planen ihre Aufgaben gemäß einem entsprechenden Zeitplan und kontrollieren ihre Aktivitäten nach diesem. Außerdem trennen sie meist strikt zwischen offiziellen und privaten Beschäftigungen, d.h. Termine werden nur separat voneinander wahrgenommen. Hierbei wird die Meinung vertreten, dass organisatorische Prozesse und Tätigkeiten mit menschlichen Kontakten in Deutschland strikt getrennt werden. Allerdings könnte die Zuverlässigkeit innerhalb von Beziehungen durchaus höher angesiedelt werden, wenn es nach den Bedürfnissen der Deutschen geht, was jedoch mit ihrer allg. Ordnungsorientierung und dem Bedürfnis nach Sicherheit zusammenhängen dürfte.

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

Im Gegensatz dazu ist das koreanische Zeitempfinden „polychron“. Die Zeit in Ostasien ist wie ein Kreis. Die Zeit verschwindet nach koreanischer Ansicht nicht, sondern sie „kommt „irgendwann wieder. Ein Lebenskreis oder –Zyklus besteht aus 60 Jahren und orientiert sich nach dem Mondkalender. Der Zeitkreis wiederholt sich immer ohne Anfang und Ende. Die koreanische metaphysische Vorstellung des zeitlichen Raums gibt entsprechend vor, wie man sich innerhalb einer bestimmten Zeit oder in einer bestimmten Situation, beispielsweise gegenüber Mitmenschen, verhalten soll. Deshalb wird immer reflektiert, was man gegenwärtig tun muss, um sein angestrebtes Ziel zukünftig möglichst schnell zu erreichen. Die Strategie hierbei ist, dass das gegenseitige Vertrauen innerhalb der sozialen Kontakte als ein Mittel zur Zielerreichung angesehen wird und eine Zusammenarbeit mit anderen daher schnell zum Ziel führen kann. Aus diesem Grund ist es für einen Koreaner besonders wichtig, zuverlässige Beziehungen und Kontakte zu besitzen.

**Raum:** Die räumliche Ein- bzw. Abgrenzung (Privatsphäre), ist als Gebietsgrenze (Territoriality) für Lebewesen zu definieren, innerhalb derer sie ihr Territorium abstecken und ihre „Macht“ ausüben können (vgl. Hall, 1976, 42). Diese Bedeutung des Territoriums in der Tierwelt wurde später auch in den menschlichen Gesellschaften (Gruppen) verwendet. Diese Räume unterscheiden sich und sind abhängig von den jeweiligen Umweltbedingungen, die ihrerseits von der Kultur abhängig sind.

Die räumliche Abgrenzung in Deutschland ist höchst relevant. Beispielsweise ist in Deutschland eine Wohnung durch alltägliche Tätigkeiten definiert, die Räumlichkeiten sind deshalb strikt voneinander abgegrenzt (Küche, Arbeitszimmer, Schlafzimmer, Essensbereich, usw.). Auch im Kindergarten (ein Bauteppich, eine kreative Ecke, ein Kuschelzimmer etc.) oder in Firmen werden die Räume deutlich getrennt: Büro zur Schriftarbeit, Besprechungsraum für Gespräche. Ein räumlicher Abstand muss bei den entsprechenden Tätigkeiten und auch während eines Gesprächs immer eingehalten werden. Hall führt als Beispiel an, dass ein deutscher Zeitungsredakteur in Amerika den Gaststuhl auf dem Boden in seinem Büro festnagelte, um einen geeigneten Abstand mit dem Gast einzuhalten. Weil der deutsche Redakteur ein unangenehmes Gefühl hatte, wenn jeder amerikanische Besucher die Lage des Stuhls veränderte (Hall, 1976, 140f). In der deutschen Gesellschaft ist der Abstand zwischen den Menschen, sowie die räumlichen Abgrenzungen einzuhalten und zu respektieren.

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

Eine weitere Besonderheit der deutschen Raumorientierung ist der private Raum. Dies bezüglich formuliert Hall: „Die Deutschen empfinden ihren eigenen Raum als eine Erweiterung des Ego“ (ebd. 137). Sie empfinden es als unangenehm, wenn der private Raum von anderen visuell wahrgenommen wird.

In der koreanischen Raumempfindung gibt es keine strikte Abgrenzung. In einem Zimmer können verschiedene Tätigkeiten durchgeführt werden: essen, schlafen, Gespräche mit jemandem führen und lernen. Obwohl sich in der letzten Zeit der Wohnraum auffallend hin zur westlichen Art entwickelt hat, sind die überlieferten Verhaltensweisen im Lebensraum noch vorhanden. In Korea gibt es beispielsweise einen Platz draußen, der sich in der Mitte des Hauses befindet („Ma-Dang“ genannt). Im Vergleich zu dem Garten aus westlicher Sicht, spielt der koreanische leere Platz „Ma-dang“ in einem Haus eine große Rolle als ein Raum zur lebendigen Beschäftigung. Im „Ma-dang“ werden verschiedene Tätigkeiten verrichtet: die Leute können dort z.B. Getreide trocknen lassen Hochzeits- bzw. Totenfeiern abhalten, gemeinsam essen, und spielen. Ein wichtiger koreanischer Gedanke über den Raum ist, dass er ganz leer sein muss, um situativ mit Leben gefüllt zu werden (vgl. Park, M.-S., 2005, 28).

Außerdem wird ein traditioneller Wohnraum in Korea je nach der Person, die ihn nutzt, unterschiedlich benannt. „An-Tschä“ heißt ein Zimmer (oder Wohngebiet), in dem die Frau der Familie wohnt und ihre wirtschaftliche Machtposition ausüben kann. „Scha-Rang-Tschä“ ist ein Zimmer (ein Wohngebiet) für den Mann, in welchem sich dieser beschäftigt. Die Bedeutung eines Wohnraums ist jedoch nie endgültig bestimmt, sondern kann je nach Aktivität oder Person variieren.

**Kontext:** Kontext ist ein kulturelles Merkmal nach Hall, in dem sich die Kommunikationsformen unterscheiden können. Die Kommunikation bezieht sich auf Übermittlungsprozesse von Informationen. In Bezug auf den Informationsaustausch gilt die spezifische Situation bzw. der Kontext, in dem die Information kommuniziert wird, als ein Verständnismoment. Dabei handelt es sich um eine weitere und folgenreiche Erklärung, wie in Abb.1-3 gezeigt wird.

## 1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich

---

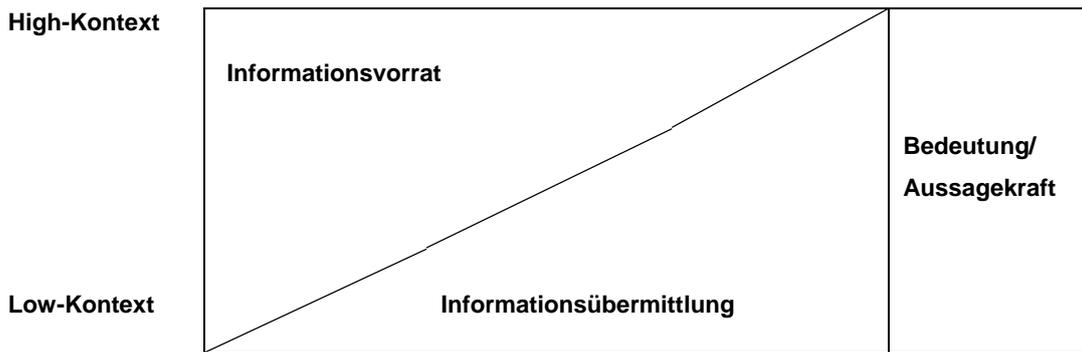


Abb. 1-3 Kontext beim Informationsaustausch (vgl. Hall, 1989, 102)

Ein Informationsaustausch mit einem *High-Kontext* läuft ab, wenn ein Empfänger einen noch größeren Informationsvorrat zur Verfügung stellen kann, weil er die Bedeutung der Information bereits aus dem Kontext (Hintergrund) zieht oder vermutet. Dahingegen ist die Bedeutung im *Low-Kontext* nur aus der gegebenen Information zu erhalten. Deswegen erhöht sich die Bedeutung der Information, wenn es einen Kontext im größeren Umfang gibt. Bei einer High-Kontext-Kommunikation erhält man mehr inhaltliche Informationen, als bei einer Low-Kontext-Kommunikation (vgl. Hall, 1989, 91).

In der deutschen Gesellschaft sollen die Menschen in Gesprächen direkt miteinander kommunizieren, um einen wichtigen Punkt sofort zu erkennen. Außerdem sind zweifellose Ausdrucksart und -weise, Professionalität auf dem Fachgebiet und sichtbare Dokumente für sie wertvoll und erwünscht, wie in Kap.1.2.1 bereits beschrieben wurde. Mit diesen Phänomenen ist deshalb ein Low-Kontext bei der deutschen Gesellschaft erkennbar.

Die koreanische Gesellschaft muss demgegenüber häufig dem High-Kontext zugeordnet werden. In einem offiziellen Gespräch sind normalerweise auch persönliche Fragen und Themen erwünscht, um den Hintergrund der Information begreifen zu können und die Beziehung zueinander zu intensivieren. Aus diesem Grund sind bei der Zusammenarbeit nicht nur sprachlich kodierte Informationen, sondern auch Verhaltensweisen und der soziale Lebenskreis des Ansprechpartners vermehrt zu berücksichtigen. Innerhalb der koreanischen Kommunikation sollten deshalb vorsichtige Andeutungen beim Sprechen bemerkt und entsprechend im indirekten sprachlichen Ausdruck verwendet werden.

### 1.3. Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des kulturellen Vergleichs in diesem Kapitel steht das menschliche Verhaltensmuster in einem kulturellen Gebiet, das eine sichtbare Bedeutung bzw. einen immanenten Sinn im sozialen Kontext besitzt. Ein kulturelles Verhaltensmuster basierte in früher Zeit darauf, dass eine Menschengruppe sich die Natur- und Umweltbedingungen an dem Ort, wo sie lebte, zum Überleben zunutze machte und sich mit diesen auseinandersetzen musste. Das Verhalten hat sich durch die Übermittlung an nachfolgende Generationen bis in die gegenwärtige Zeit entwickelt und ist daher durch das Erlernen im Sozialsystem bei einer menschlichen Gruppe und dem dazugehörigen Kulturkreis geistig kollektiv programmiert.

Aus den unterschiedlichen Handlungsweisen in den alten ostasiatischen und westeuropäischen Ländern entwickelten sich verschiedene Ökosysteme, die schließlich in unterschiedliche Kulturen mündeten. Diese wurden und werden wiederum durch das Wirtschafts- und Sozialsystem, durch verschiedene metaphysische Vorstellungen und Denkweisen, sowie kulturabhängige Verhaltensweisen beeinflusst.

Das wichtigste Merkmal Koreas besteht im Kollektivismus. Hier bekommt das Einzelne erst eine Bedeutung, wenn es mit einem Kontext zusammenhängt. Dieser Kollektivismus ist vor allem im konfuzianischen Glauben begründet. Deshalb sollten Koreaner die gegebene hierarchische Struktur, sowie ihre Rolle, je nach Status in den zwischenmenschlichen Beziehungen, annehmen. Auch sollten sie ihre eigenen Gefühle rücksichtsvoll auf die Gefühle von anderen kontrollieren, um ein gemeinsames Zusammenleben zu bewirken.

Die deutsche Kultur hingegen ist vor allem vom Individualismus geprägt, der im Zuge des christlichen Glaubens entstanden ist. Die Tendenz zum Individualismus führte zu einer neugierigen, objektiven Sichtweise auf die Welt, denn Wissenschaften sowie wissenschaftliche Tätigkeiten entwickelten sich durch logische Rahmenbedingungen und wissenschaftliche Diskussionen, um die sachliche Wahrheit oder logische Prinzipien herauszufinden. Weiterhin spielt die Sichtbarkeit – wozu die Aspekte Sicherheit, Ehrlichkeit und Schriftlichkeit gehören – eine wichtige Rolle im deutschen kulturellen Raum. Aufgrund dessen ist es notwendig, in allen Bereichen Grenzen anhand von Regeln zu bestimmen und einzuhalten.

Es gibt eindeutige Unterschiede zwischen den kulturellen Verhaltensweisen in Korea und Deutschland. In beiden Ländern gibt es dennoch einige

## **1 Deutschland und Korea: Ein interkultureller Vergleich**

---

Gemeinsamkeiten: In der zwischenmenschlichen Beziehung muss die Hierarchie und Zuverlässigkeit berücksichtigt werden, entweder um Mitmenschlichkeit zu verwirklichen oder um die Sicherheit der Beziehung aufzubauen. Zudem ist es in beiden Kulturen wichtig, dass Einzelne sich systematisch zu einer Gesamtheit organisieren, um Ziele zu erreichen. In Korea ist in erster Linie die große Bedeutsamkeit der Gesamtheit im sozialen Netzwerk und im zwischenmenschlichen Kontakt zu erkennen, während sie in Deutschland beim Planen von Tätigkeiten und bei der Arbeitsorientierung liegt.

Bisher habe ich mich zunächst mit den allgemeinen kulturellen Eigenschaften beider Länder auseinandergesetzt. Zum Verständnis der spezifischen interkulturellen kommunikativen Verhaltensweisen, wird deshalb im Kapitel 2 die Kommunikation als solche (auf interkultureller Ebene) näher durchleuchtet.

### 2 Kommunikation aus interkultureller Sicht

Ein Mensch kommuniziert jede Sekunde über Sprache, Bewegungen und technische Medien mit seiner Lebensumwelt. Durch den Kommunikationsprozess vergrößert sich der Austausch der Informationen stetig. Dieser beinhaltet nicht nur die Übermittlung oder Verständigung von Informationen zwischen Menschen, sondern auch den gesellschaftlichen Sinn in Bezug auf kollektive Verhaltensweisen in den entsprechenden Kulturen. Im Vordergrund der Studie steht, wie ein Kind im Zusammenhang mit pädagogisch-therapeutischen Szenen mit anderen Kindern sowie Fördernden kommuniziert und den Prozess erlernt. Diese kommunikative Erfahrung wirkt sich auf den eigentlichen pädagogischen Sinn, aber auch auf den Verlauf in der psychomotorischen Förderung aus. Daher sollen im Folgenden die Definition von Kommunikation, sowie verschiedene Kommunikationsmodelle vorgestellt werden. Weiterhin werden Kommunikationsformen aus der deutschen und koreanischen Kultur dargestellt und anhand von Beispielen miteinander verglichen. Abschließend wird die Bedeutung von Kommunikation im therapeutischen und pädagogischen Kontext beschrieben.

#### 2.1 Zum Begriff der Kommunikation

Im alltäglichen Leben wird meist **der Begriff Kommunikation** verwendet. Die Bezeichnung „Kommunikation“ stammt vom lateinischen Wort „communicatio“ und bedeutet „Mitteilen, Zusammenhang, Verbindung, Verkehr, Umgang, Verständigung“ (Berk, 2006, 127).

In Bezug auf den abgeleiteten Begriff der Kommunikation, versteht man im Rahmen der Informationstechnik, dass „Kommunikation den Vorgang der Informationsübermittlung von einem Sender an einen Empfänger, mittels bestimmter Zeichen und Codes“ bezeichnet (Scherr, 2006, 134). Als Beispiel aus der Informatik können die Nachrichtenübermittlung in den Massenmedien oder die Transferierung digitaler Informationen mittels Computerprogramme genannt werden. Bezogen auf den menschlichen Kommunikationsprozess bedeutet dies, dass die Übermittlung von Nachrichten oder Informationen zwischen zwei individuell Kommunizierenden übermittelt wird.

Merten untersuchte Definitionen der Kommunikation bzw. definierte Sätze über Kommunikation und analysierte diese. Es zeigte sich, dass die Kommunikations-

begriffe *Interaktion* und *Verhalten* ständig genannt wurden, wenn es um die Bedeutung und Definition von Kommunikation ging, obwohl das Wort etymologisch gesehen eher Begriffe wie „Austausch, Transmission und Reiz-Reaktion“ umschreibt<sup>9</sup> (Merten, 1999, 79f). In diesem Sinn versteht man Kommunikation nicht als Austausch der Information sondern als eine wechselseitige Erfassung der Informationsbedeutung mit kommunikativen Medien, im Zusammenhang mit der menschlichen Beziehung.

Hierbei hat Frindte Kommunikation definiert als einen sozialen Prozess, in dessen Verlauf sich die beteiligten Personen wechselseitig zur Konstruktion von Wirklichkeit anregen (Frindte, 2001, 17). In der menschlichen Kommunikation ist nicht nur die Sprache zum Austausch der Information verwendbar, sondern auch viele andere Handlungs- und technische Mittel. Dies bedeutet, dass in der Kommunikation des Menschen nicht nur Informationen sprachlich ausgetauscht werden, sondern ebenso Wünsche, Vorstellungen und Bedürfnisse vermittelt werden können, z.B. über Handlungsweisen oder anhand technischer Hilfsmittel auf nonverbaler Ebene. Aus Sicht der Systemtheorie ist Kommunikation nicht auf einen individuellen Handlungsprozess beschränkt, sondern auf die Strukturen aller sozialen Systeme. Im Fokus stehen entsprechend „die Information, die Mitteilung und das Verstehen in einem Sozialsystem“ (Luhmann, 2004, 293). Darüber hinaus ist Kommunikation auf systemischer Ebene ein Prozess, in dem das Verstehen durch sprachliche und nicht sprachliche Mitteilungen zustande kommt, wobei eine vermittelte Information je nach Sozialsystem unterschiedlich aufgefasst werden kann. Individuelle Gedankengänge können nicht direkt aufeinander bezogen werden, lediglich das gesprochene Wort innerhalb eines Kommunikationsprozesses, welches wiederum weitere kommunikative Ereignisse möglich macht. Nach Luhmann umfasst ein Sozialsystem alle gesellschaftlichen Kommunikationen. Dies bedeutet, dass sich alle bestehenden Sozialsysteme in einer Gesellschaft mittels der Kommunikation konstituieren und reproduzieren lassen (vgl. Scherr, 2006, 137). Unterschiedliche kulturelle

---

<sup>9</sup> Neun Typen von Explikationen, die sich nach der Häufigkeit ihres Vorkommens wie folgt ordnen lassen (Merten 1999, 79): Kommunikation wird definiert durch

- 1) Transmission (26.9%)
- 2) Reiz-Reaktionen (12.5%)
- 3) Austausch (11.3%)
- 4) Interaktion (8.8%)
- 5) Interpretation (7.5%)
- 6) Verhalten (6.3%)
- 7) Teilhabe (5.6%)
- 8) Beziehung und 9) Verständigung (3.1%)

Informationsformen, Überlieferungsarten und der Verständigungsablauf bedingen eigene Kommunikationsprozesse und reproduzieren verschiedene soziale Verhaltensmuster innerhalb der jeweiligen Kommunikation.

Im Jahr 1927 hat die „Kommunikation“ im **Stimulus-Response-Modell** nach Lasswell, welches sich am behavioristischen Reiz-Reaktions-Schema orientiert, an Bedeutung gewonnen (vgl. Frindte, 2001, 29ff. zit. n. Ternes 2008, 25). Dieses entwickelten Shannon (Mathematik-Ingenieur) und Weaver (Telekommunikationsspezialist) schließlich in den 1950er Jahren zum **technisch-mechanistischen Kommunikationsmodell** weiter. Im Mittelpunkt ihrer Theorie stand die Übertragung von Informationen und Dateien zwischen Sender und Empfänger. Allerdings beschränkt sich das Modell lediglich auf die reine Informationsvermittlung.

Zwischenmenschliche Beziehungen und andere Aspekte werden nicht berücksichtigt. Daraus lässt sich ableiten, dass der Kommunikationsprozess mit diesem Modell in seiner Gesamtheit nicht beschrieben werden kann.

Weiterführende theoretische Erkenntnisse in Bezug auf die **zwischenmenschliche Kommunikation** hat Watzlawick auf humanwissenschaftlicher Ebene gemacht.

Dieser stellt nicht nur die semiologische Ebene der Kommunikation als bedeutend heraus (sprich die Syntaktik, Semantik und Pragmatik), sondern ebenso das menschliche Verhalten und äußere Umweltfaktoren, denn aus pragmatischer Sicht ist es ebenso möglich, ausschließlich mit Gebärden zu kommunizieren, ohne dass das Verständnis für Syntax und Semantik vorhanden ist (vgl. Watzlawick, 2007, 22). In den Materialien der Kommunikationspragmatik sind nicht nur Worte, mitsamt ihren Konfigurationen und Bedeutungen (also die Daten der Syntaktik und der Semantik) inbegriffen, sondern alle nicht verbalen Begleiterscheinungen (die Körpersprache). Nicht zuletzt haben die kommunikativen Abläufe eine mitbestimmende Rolle des Kontextes, also bezogenen auf die Umwelt jeder Kommunikation. Aufbauend auf diesem theoretischen Verständnis, und um die Eigenschaften menschlicher Kommunikation zu veranschaulichen, entwickelte Watzlawick folgende fünf Axiome der Kommunikation (ebd. 50ff.):

**„Die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren“;** Alle menschlichen Handlungen haben einen kommunikativen Charakter, sogar ein Schweigen kann kommunikativ sein und eine Botschaft vermitteln.

**„Inhalts- und Beziehungsaspekte der Kommunikation“;** Eine Nachricht kann

immer verschiedene Bedeutungen beinhalten, deshalb muss der Inhalt der jeweiligen Nachricht je nach Beziehung oder Kontext interpretiert werden.

„**Digitale und analoge Kommunikation**“; Digitale Kommunikation bezieht sich auf eine logische, syntaktische und semantische Ebene der Kommunikation, dagegen ist die analoge Kommunikation eine nonverbale Kommunikationsform, welche semantisches Potenzial, sowie pragmatische Bedeutungen in der verbalen Kommunikation beinhaltet.

„**Interpunktion von Ereignisfolgen**“; Es ist unmöglich, nur ein einziges Mal zu kommunizieren, um einen genauen Informationsaustausch und das entsprechende Verständnis zu erhalten. Aufgrund dessen wird die Kommunikation immer so lange fortgeführt, bis das angestrebte Informationsziel erreicht ist oder bis eine Störung die Verständigung unterbricht.

„**Symmetrische und komplementäre Interaktionen**“; Auf dieser Ebene sind hierarchische Elemente in der zwischenmenschlichen Kommunikation entscheidend, sodass sich Kommunikationsformen durch hierarchische Ungleichheiten im Gespräch unterscheiden lassen.

Zusammenfassend ist ein technischer Prozess für die zwischenmenschliche Kommunikation nach Watzlawick unvorstellbar, vielmehr muss die Kommunikation zwischen Menschen in Zusammenhang mit kognitiven, sozial-emotionalen Ebenen (z.B. Interaktionsform, Beziehung, Sinn und Interpretation usw.) ermittelt werden.

Innerhalb des Kommunizierens lassen sich verbale und nonverbale Mittel verwenden, die dazu beitragen, dass die gesendeten Inhalte im Gespräch richtig verstanden werden. Ferner lassen sich **verbale, paralinguistische und nonverbale Kommunikationsformen** innerhalb der menschlichen Kommunikation differenzieren.

Unter verbaler Kommunikation versteht man das, was von den Menschen lautsprachlich vermittelt wird. Zu diesem sprachlichen Bestandteil gehören Wörter, Sätze, Grammatik, der Satzbau und Buchstaben (Zeichen). Es ist einleuchtend, dass ein Kommunikationsprozess über reine verbale Zeichen nicht vollständig durchgeführt werden kann. Damit befasst sich die paralinguistische Kommunikationsform. Sie beschreibt das Sprachverhalten und die Art und Weise, wie gesprochen wird. Beispiele sind Töne, Pausen, Tempo, Lachen, Atmen, Geräusche, der Akzent oder ein Dialekt beim Sprechen. Schließlich bezieht sich die nonverbale Kommunikation auf alle Bedingungen beim Miteinander-Kommunizieren

außerhalb der verbalen Kommunikation. So sind nonverbale Ausdrucksformen beispielsweise die Körperhaltung (Gestik und Mimik), gezeigte Verhaltensweisen, Sich-Ankleiden, Abstandnahme zu anderen Menschen, Augen- oder Körperkontakt und andere Bewegungen (Abb.2-1).

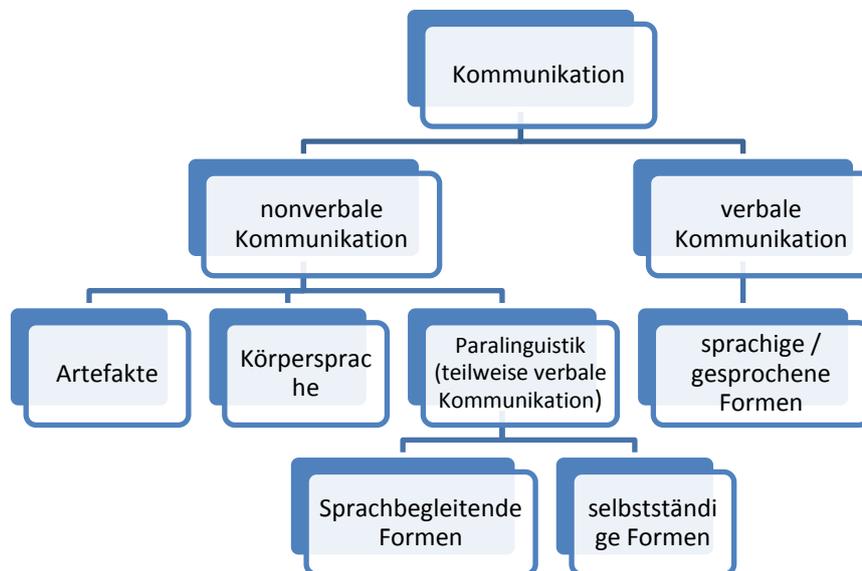


Abb. 2-1 Formen der Kommunikation (vgl. Ellgring, 1995; zit .n. Kuhlenkamp, 2003. 32)

Mit nur einer der drei Kommunikationsformen kann die Kommunikation missverständlich ablaufen, vor allem das nonverbale Verhalten kann eine oftmals größere Rolle für die deutliche Überlieferung der Information spielen, als der sprachliche Ausdruck<sup>10</sup> (vgl. Ternes, 2008, 37).

---

<sup>10</sup>Es stellt sich die Frage, welche der einzelnen Faktoren der Kommunikation den größten Einfluss auf die Botschaft hat. Hierzu wurden in einer Untersuchung verschiedene Botschaften mit jeweils unterschiedlicher Stimme und Körpersprache dargeboten. Es zeigte sich, dass die Wirkung einer Botschaft zu 55% von der Körpersprache, zu 38% von der Stimme und nur zu 7% vom Inhalt abhing (Ternes, 2008, 37).

## **2.2 Interkultureller Vergleich der Kommunikation**

Mit diversen Kommunikationsprozessen lassen sich in diesem Abschnitt der Arbeit verbale und nonverbale Kommunikationsbesonderheiten in Deutschland und Korea aus interkultureller Sicht verständigen.

### **2.2.1 Zum Begriff der „interkulturellen Kommunikation“**

Eine Kommunikation entsteht immer in einem zwischenmenschlichen Interaktionsprozess. Die ökonomischen Bedingungen der Sozialsysteme beeinflussen die spezifischen Kommunikationsarten einer Gesellschaft. Vor allem die Kultur steht als ein gesellschaftliches Handlungsmuster in enger Beziehung zum Kommunikationsverhalten. Definition der interkulturellen Kommunikation soll bei der Unterscheidung von Kommunikationshandlungen zwischen koreanischen und deutschen Kulturen als Basis dienen.

Der Begriff der interkulturellen Kommunikation beschreibt eine Kommunikationsform und befasst sich mit den „Vermittlungsmöglichkeiten und -störungen kultureller Überschneidungsbedingungen, d.h. mit Situationen, in denen Personen aus verschiedenen Kulturen interagieren und dadurch unterschiedliche Orientierungssysteme handlungswirksam werden“ (Thomas & Chang, 2007, 210). Die Definition von Thomas besagt, dass sich das einzigartige Kommunikationsgeschehen der Gesellschaft aus kulturellen Eigenarten und Ritualen entwickelt. In der Gegenwart sind unterschiedliche kulturelle Verhaltensweisen in der Kommunikation, durch Begegnungen verschiedenster Nationen, eindeutig spürbar.

Unterschiedliche interkulturelle Kommunikationshandlungen lassen sich mit gesellschaftlichen Kulturstandards ausmachen. Kulturstandards beziehen sich auf das, was von Mitgliedern einer Kultur als normal, typisch und verbindlich betrachtet wird, d.h. wie alle Angehörigen in einer Gesellschaft üblicherweise handeln. Jeder Mensch besitzt eine zugehörige, eigenkulturelle Perspektive in der jeweiligen Gesellschaft. Das eigene Verhalten, auf der Basis von Kulturstandards, unterscheidet sich so immer von fremden kulturellen Handlungen (vgl. ebd., 211). Deshalb spiegelt sich jede gesellschaftliche kulturelle Lebensform in ihrem Kulturstandard wieder.

### 2.2.2 Die interkulturellen Kommunikationsformen im Vergleich

Im folgenden Text werden die erläuterten Kommunikationsformen interkulturell gegenübergestellt und die wesentlichen Unterschiede zwischen der koreanischen und deutschen Kommunikationskultur herausgearbeitet. Zudem werden Eigenarten im Rahmen der verbalen Kommunikation zwischen Deutschland und Korea miteinander verglichen

#### 2.2.2.1 Verbale Kommunikation

Wie bereits erwähnt, bezieht sich die verbale Kommunikation auf die sprachliche Ebene eines Gesprächs. Die Sprache und ihre sprachlichen Zeichen sind das maßgebliche Medium, damit die Menschen Informationen über Zeit und Raum hinweg verstehen können. Dabei muss keine direkte Kommunikation zwischen einem Sprecher und Hörer bestehen. Kommunikative Verbindungen können ebenso über schriftliche Äußerungen (z.B. innerhalb eines Briefes) entstehen. Die (Schrift)Sprache ist daher von großer Bedeutung, um sich zu verständigen.

Im deutschen Sprachraum lassen sich **Singular und Plural in Sätzen** anhand der Schreibweise eindeutig voneinander unterscheiden, z.B. das Kind- die Kinder usw. In Korea lassen sich die Singular- und Pluralform eines Wortes nicht eindeutig unterscheiden und können beliebig ausgetauscht bzw. verwendet werden, wenn es um die Beschreibung von allg. Umständen geht. So sagt man auf Deutsch z.B. *Hände von vierjährigen Kindern*, im Koreanischen hingegen heißt es verallgemeinernd *Hand eines vierjährigen Kindes*. Die Differenzierung von Singular oder Plural erfolgt in der koreanischen Sprache anhand des textlichen Zusammenhangs und kann nicht durch die Schreibweise eines Wortes erkannt werden. Bezüglich der Pluralform besteht ferner die koreanische Sprachgewohnheit, statt „mein“ stets „unser“ während eines Gesprächs zu verwenden. Die kollektive Identität der koreanischen Gesellschaft kommt also auch in der sprachlichen Ausdrucksweise zum Vorschein.

**Bestimmte und unbestimmte Artikel** finden im deutschsprachigen Raum Anwendung. Die Artikel lassen sich durch die entsprechende Satzstellung eines Wortes (Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genetiv) deklinieren, sodass sich die

Bedeutung des Satzes durch die Wörter und den passenden Artikeln zeigt. Die Wort- und Satzbedeutung wird also anhand der passenden Artikel verdeutlicht. Eine weitere wichtige Rolle der Artikel ist, dass dadurch spezielle und allgemeine Faktoren eindeutig voneinander unterscheidbar sind. Deshalb ist es deutschsprachigen Personen möglich, ihre Meinungen und die Bedeutungen mit Hilfe der sprachlichen Grammatik exakt auszudrücken.

Auf Deutsch gibt es darüber hinaus innerhalb eines Gesprächs **die Höflichkeitsformen** „Sie“ und persönliche Anrede „Du“. Allerdings kann die Nutzung der höflichen Ausdrucksweise im Verlauf der Beziehung in vielen Fällen gewechselt werden. Und normalerweise spielt die Anwendung der höflichen Anrede eher eine Rolle im offiziellen Bereich. In der koreanischen Kultur hingegen gibt es verschiedenste Höflichkeitsformen, die je nach Gesprächspartner verwendet werden sollten. Die Verwendung bestimmter Ausdrucksformen richtet sich dabei meist nach der Hierarchie innerhalb der menschlichen Beziehungen. So ist beispielsweise eine Redewendung nur für Jüngere, eine andere ausschließlich für Ältere bestimmt.

Im Mittelpunkt eines deutschen Gesprächs steht meist eine direkte, unmittelbare Verständigung. Ebenso ist ein ehrliches Kommunizieren ein wichtiger Verhaltenswert in Deutschland (vgl. Heringer, 2007, 187). Daher lässt sich das **„Nein sagen“** als eine persönliche Entscheidung leicht akzeptieren. Stattdessen sollte ein Koreaner eher Neutralität zeigen und ein „Nein“ mit Höflichkeitsformen „umhüllen“. So kann ein „Ich denke mal darüber nach“ oder ein „Oh, ich habe verstanden“ eine Verneinung bedeuten. In Ostasien (z.B. Japan) kann selbst ein Lächeln, Nicken oder sogar eine ausgesprochene Bejahung, eigentlich ein Nein bedeuten (vgl. ebd., 170). Ähnliches gilt beim Absagen von Terminen. Um die menschliche Beziehung, sowie die soziale Harmonie dennoch beizubehalten und Missverständnissen vorzubeugen, ist in Ostasien generell die Bejahung zu verwenden.

*Fragt zum Beispiel ein Lehrer seine chinesischen Schüler, ob sie alles verstanden haben, kann es sein, dass alle mit „Ja“ antworten, obwohl ihnen bewusst ist, dass sie nicht alles begriffen haben. Warum?*

*Durch ein „Ja“ wird die gewünschte, konfliktfreie Atmosphäre geschaffen. Zudem können die Schüler dadurch die unangenehme Situation vermeiden, dem Lehrer das Gefühl zu vermitteln, sie hätten den Stoff auf Grund seiner mangelnden Lehrqualität nicht verstanden, was indirekt*

*eine ungebührliche Kritik, wenn nicht sogar eine Beleidigung wäre*  
(ebd.,183).

Wie im vorliegenden Beispiel aufgezeigt wird, kann ein „Ja“ in der menschlichen Beziehung aus ostasiatischer Sicht unterschiedlich interpretiert werden. Die Bejahung von Koreanern bedeutet nicht nur, eine persönliche Antwort zu geben. Auch bedeutet eine Zustimmung, dass man ein angenehmes Gespräch fortsetzen und Respekt gegenüber seinem Gesprächspartner ausdrücken kann.

„Herr“ oder „Frau“ ist die **offizielle Anredeform** in Deutschland. Im wissenschaftlichen Bereich sind Titel wie Professor oder Doktor üblich und spiegeln den sozialen Status wieder. In Alltagssituationen ist es jedoch ebenso möglich, Menschen mit ihrem Vornamen oder mit „Du“ anzusprechen. In Korea sollte man die höfliche Anrede mit einem Titel oder mit dem Familiennamen beim ersten Treffen sowie in offiziellen Begegnungen ebenfalls nennen. Wenn bereits eine persönliche Beziehung besteht, dürfen besondere Anreden benutzt werden, die sich auf die Beziehungen innerhalb der Familie beziehen<sup>11</sup>. Das bedeutet, dass die Anrede gemäß der Hierarchie zwischen Menschen bzw. Rollen in der Gemeinde in Korea bedeutsamer ist, als der individuelle Name einer Person. Ein anderes Beispiel ist, dass ein Titel einer Organisation, zu der man gehört, auf der Namenskarte deutlich vor dem Personennamen steht.

Abschließend kann, bezüglich des Vergleichs von deutscher und koreanischer verbaler Kommunikation, folgendes festgehalten werden. Eine der wichtigsten Funktionen der verbalen Äußerung in Deutschland ist, dass über das Sprechen verschiedene Gedanken und Ideen konkret und direkt geäußert werden können und auch sollen. Der Ursprung dieser Funktion liegt in der wissenschaftlichen Didaktik und Rhetorik, sowie in der Redegewandtheitsmethode, die sich aus dem Altgriechischen entwickelt hat (Vgl. Kim, M.-J. 2008). Diese historische Bedeutung wird davon ausgegangen, dass die Logik und die Grammatik des Redens, in den

---

<sup>11</sup> In Korea gibt es angemessene Anreden innerhalb der Familie, ähnlich wie Mama und Papa. Die jeweilige Beziehung in der Familie wird durch eine bestimmte Anrede statt eines Vornamens ausgedrückt. Beispielsweise wird die Bezeichnung „Op-Pa“ verwendet, wenn eine jüngere Schwester ihren älteren Bruder anredet. „Eon-Ni“ wenn eine jüngere Schwester ihre ältere Schwester anspricht. „Chyeong“, wenn ein jüngerer Bruder seinen älteren Bruder anredet. „Nu-Na“ wenn ein jüngerer Bruder seine ältere Schwester anspricht, usw. Die älteren Familienmitglieder dürfen jedoch die Vornamen der Jüngeren verwenden

westlichen Kulturen noch viel mehr als in Korea, betont werden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass im deutschsprachigen Raum der inhaltliche Sinn beim verbalen Austausch höher gewichtet wird, als der Beziehungsaspekt. Deshalb scheint es, dass in Deutschland Direktheit, Genauigkeit und Ehrlichkeit bedeutsame Werte während eines Gesprächs darstellen. Auf grammatischer Ebene müssen Deutschsprechende weitaus mehr Regeln beachten, z.B. bezüglich des Satzbaus oder der Verwendung von Plural, Singular oder den passenden Artikeln.

In Korea und Ostasien hingegen setzt sich das Sprechen mehr aus ethischen Werten zusammen als in der deutschen Gesellschaft. Die zwischenmenschliche Beziehung und die Rolle in der Gruppe wirken sich auf die koreanische Kommunikationseigenschaft erheblicher aus, als auf den Inhalt des Gesprochenen. Daher entwickelten sich verschiedene Höflichkeitsredewendungen in entsprechender Hierarchie.

### 2.2.2.2 Nonverbale Kommunikation<sup>12</sup>

#### a) Paralinguistische Kommunikationsformen:

Paralinguistische Kommunikation bezeichnet die Art und Weise, wie sich jemand verständigt. Sich während einer Sitzung ruhig zu verhalten oder zu schweigen ist beispielsweise eine sprachbegleitende Form der paralinguistischen Kommunikation.

Was kann ein **Schweigen** in den unterschiedlichen Kulturen bedeuten und vermitteln? In Deutschland wird ein schweigendes Verhalten, z.B. während einer Diskussion, eher negativ bewertet und als Unlust oder Langeweile angesehen. In Korea oder Ostasien hingegen ist das Schweigen eine übliche und angemessene Verhaltensweise. Viel zu reden gilt dort sogar als negativ. Dies zeigt sich besonders an folgenden ostasiatischen Sprichwörtern: „Ein leerer Wagen macht noch lauter<sup>13</sup>“, „Der Wissende schweigt, der Unwissende redet“. In Ostasien bedeutet ein Schweigen also, dass man zuhört und überlegt.

Während eines Gesprächs hat das **Lächeln** eine kommunikative Rolle auf

---

<sup>12</sup>Kommunikation besteht immer aus zwei Ebenen (Abb. 2), nämlich aus nonverbalen und verbalen Kommunikationsformen. Die paralinguistische Kommunikation ist der nonverbalen Form zuzuordnen, kann aber auch als einzelne Ebene differenziert werden.

<sup>13</sup> Das genannte ostasiatische Sprichwort gibt es im deutschen Sprachraum als „Je leerer der Kopf, desto lauter das Maul“

paralinguistischer Ebene. Es ist in Korea angemessen, persönliche unangenehme Gefühle oder entgegengesetzte Meinungen zu umgehen, um den Respekt gegenüber dem Gesprächspartner zu wahren. In solchen Situationen kann sich hinter einem Lächeln daher auch eine unerfreuliche Reaktion verbergen: „In asiatischen Ländern gibt es häufig ein Verlegenheitslächeln, das als ablehnende Antwort auf Fragen genügt“ (Heringer, 2007, 171).

### **b) Nonverbale Kommunikationsformen**

Im Bereich der nonverbalen Kommunikation unterscheiden sich körpersprachliche Ausdrucksformen und die gegebenen Bedingungen innerhalb der kommunikativen Situation. „Verbale Kommunikationsinhalte lassen sich durch nonverbale Zeichen verdeutlichen, gewichten, betonen und ergänzen, weil Mitteilungen im Kommunikationsprozess mehrdeutig sind“ (Görgen, 2005, 18). Im Folgenden werden nonverbale Kommunikationsinhalte erläutert:

Die **Begrüßung** ist eine Kommunikationsverhaltensweise als ein non- und verbales Alltagsritual. Menschen geben sich die Hand bzw. umarmen sich bei der Begrüßung in Deutschland. Auch küssen sie sich beim Begrüßen leicht auf die Wange. In der koreanischen Kultur macht man eine Verbeugung bzw. man nickt. Ein jüngerer Mensch sollte sich dabei noch tiefer verbeugen, der Ältere darf dagegen als Antwort nicken. Ein weiteres Beispiel ist das Ritual des Respekts. In früheren Zeiten kniete man sich vor Personen nieder um Demut und Respekt auszudrücken. Dies ist heute noch bei einigen Gläubigen zu sehen, die vor Gott niederknien. Ein Koreaner hingegen sollte sich mit seinem ganzen Körper tief verbeugen und sogar mit seiner Stirn den Boden berühren, um so eine möglichst große Ehrerbietung auszudrücken.

Der **Blickkontakt** ist eine wichtige Grundlage für die Beurteilung der Persönlichkeit des Gesprächspartners. Personen, die ihre Gesprächspartner oft und mit langem Blickkontakt ansehen, wirken sympathischer. Ein „sympathischer“ Blick bestätigt und festigt die Sympathien, die der Kommunizierende verbal zum Ausdruck bringt. (vgl. Klammer, 1989, 72f; Görgen, 2005, 20). In der koreanischen (wie asiatischen) Kultur kann ein direkter Augenkontakt eher unangenehm und als störend gedeutet werden (vgl. Aronson, 2008, 97). Deshalb sollte man bei Sprechen mit älteren Menschen, wenn möglich, nach unten schauen. Dies bedeutet; „Ich höre zu und nehme Meinungen an“. Im Gegensatz dazu ist es in Deutschland üblich, einen direkten

Blickkontakt während eines Gesprächs zu halten.

Es ist festzuhalten, dass verschiedene Verhaltensweisen zwischen Korea und Deutschland im Rahmen der paralinguistischen und nonverbalen Kommunikation vorliegen. Während das koreanische Kommunikationsverhalten in den Zusammenhängen des zwischenmenschlichen und sozialen Kontexts eher als nachdenklich interpretiert wird, ist in Deutschland eher ein unvermitteltes Kommunikationsverhalten zur Interaktion zwischen Individuen erwünscht.

### **2.3 Kommunikation in Pädagogik und Therapie**

Die Kernbestandteile der Kommunikation beziehen sich auf die Information, Vermittlung und das Verstehen im zwischenmenschlichen Interaktionsprozess (vgl. Kap 2.1). Diese Aspekte sind im Rahmen der frühkindlichen Entwicklung, in der Pädagogik und in therapeutischen Settings besonders wichtig. Deshalb ist es an dieser Stelle notwendig, sich mit kommunikativen Aspekten in der frühen Interaktionsentwicklung auseinander zu setzen und sich zudem mit relevanten pädagogischen Inhalten und Erziehungszielen zu beschäftigen. Ferner wird nachfolgend die Therapeut-Klient-Beziehung erläutert und zwar insbesondere bezogen auf relevante Kommunikationsaspekte.

#### **2.3.1 Kommunikation in der kindlichen Entwicklung**

Der erste menschliche Kontakt geschieht nach der Geburt mit der eigenen Mutter. Verbale bzw. nonverbale Anregungen der Mutter zu ihrem Säugling bilden die Grundlage für die kindliche Entwicklung der kommunikativen Interaktion.

Die zwischenmenschliche Interaktion besteht aus zwei Dimensionen, zum einen aus dem kognitiven Prozess der Informationsverarbeitung und zum anderen aus der Erkennung des Affektes. Kognitive Informationsverarbeitung bedeutet, dass der Säugling Informationen interpretieren, wahrnehmen, speichern und aufrufen kann. Die Erkennung des Affektes spielt sich in erster Linie auf der interpersonalen, emotionalen Ebene ab und bedeutet, dass das Baby in der Lage ist, Empfindungen und Gefühle seines Gegenübers zu spüren und zu erfassen (vgl. Lieshout, u.a. 1999. zit. n. Pan, H.-M. 2001, 115 ff).

Durch den klanggebenden Dialog und die Interaktion zwischen Mutter und Säugling entwickelt sich eine grundsätzliche menschliche Kommunikationskompetenz.

Mütterliche kontingente Reaktionen befähigen den Säugling zu eigenen Verhaltensmustern. Über den Dialog mit Tönen wird eine gemeinsame Erfahrungswelt für die Mutter und den Säugling konstruiert. Danach kann das Kind selbst Konzepte und Regeln erkennen und eine Repräsentation der ihn umgebenden Personen- und Sachumwelt aufbauen, indem die Mutter das Verhalten des Säuglings interpretiert und diesen Bedeutungen zuweist (vgl. Weinert & Grimm, 2008, 531f). Bezüglich der Interaktion mit der Mutter, erwirbt der Säugling nach und nach sprachliche Zeichen, sowie nonverbale Verhaltensweisen, und lernt dadurch, sich kommunikativ in seinem Lebensraum einzufügen.

Zudem spielen die emotionale Zuwendung und Aufnahme des Kindes durch die Eltern eine bedeutsame Rolle in dessen Kommunikationsentwicklung. Ein Mangel an zwischenmenschlicher Interaktion übt einen negativen Einfluss auf den Erwerb des Sprachverständnisses in der vorsprachlichen Phase aus und kann dazu führen, dass das Sprachverständnis ausbleibt oder der Sprachbeginn erst verspätet einsetzt (Bender, 2004, 25). In Bezug auf die frühkindliche Entwicklung ist besonders anzumerken, dass eine anwachsende Kommunikationsfähigkeit nicht nur ein Fortschritt auf sprachlicher Ebene bedeutet, sondern auch kognitive, soziale und emotionale Eigenschaften beeinflusst werden.

### **2.3.2 Kommunikation in der Pädagogik**

Wichtige pädagogische Ziele sind die Entwicklung der Persönlichkeit und die Herausbildung eines solidarischen Gemeinschaftsdenkens. Um diese zu erreichen, gilt es, die kommunikativen Kompetenzen und Verhandlungsprozesse während der Förderung besonders zu betonen. Denn gerade im Unterricht erleben die Kinder verschiedene Interaktionen in der Gruppe, die dazu veranlassen, einen eigenen Standpunkt herauszubilden und sich von anderen zu unterscheiden. Beispiele sind: Mit anderen diskutieren, Meinungen äußern, miteinander vergleichen, Konkurrenz, Assoziieren, Verhandeln, Mitteilen und auch Zuhören oder Verstehen was die anderen sagen. Anhand der unterschiedlichen Interaktionen werden alle Faktoren der menschlichen Kommunikation (verbal und nonverbal) abgedeckt und die Informationsvermittlung und -verständigung auf diese Weise ständig (ein)geübt.

Des Weiteren erfolgen im Unterricht stets Prozesse der Weitergabe, denn angemessene Verhaltensnormen und Grundwissen zum gemeinsamen Leben in der Gesellschaft werden an die Kinder in Form von Zeichencodes (Schrift und Sprache)

übermittelt. Auch auf sozialer Ebene spielt die Kommunikationsförderung im Unterricht eine große Rolle, da sie zu einem demokratischen Verhalten, zur beruflichen Laufbahn und zur sich wandelnden Gesellschaft im sozialen Bereich beiträgt (vgl. Krause, 2000, 43. zit. n. Kuhlenkamp, 2003, 36).

Ein pädagogischer Prozess ist also geprägt durch die soziale und kommunikative Interaktion zwischen Erzieher und Kind, und er wird ebenso beeinflusst durch das Miteinander der Schüler. Entscheidend in der Beziehung zwischen Erziehern und Kindern ist eine emotionale Empathie und fürsorgliche Unterstützung für das Kind (vgl. Ecarius, 2007, 151f), die dazu führt, dass das Kind innerliches Vertrauen auf sich sowie auf mitmenschliche Beziehungen aufbauen kann. Für die pädagogische Beziehungsgestaltung sind vornehmlich die kommunikativen Handlungsweisen des Erziehers wichtig, z.B. den Kindern zugewandte verbal-nonverbale Reaktionen, kindgemäßere Materialien, sowie die Entscheidungsfreiheit von Kindern durch den Dialog.

### 2.3.3 Kommunikation in der Therapie

Während in der Beziehung zwischen dem Erzieher und dem Kind oder in der allgemeinen pädagogischen Beziehung vor allem die partnerschaftliche Verhandlungskommunikation betont wird, wirkt die Kommunikation zwischen Therapeut und Klient als relevanter Faktor hinsichtlich der Übertragungsbeziehung im Therapieprozess.

Dieser therapeutische, interagierende Prozess findet vor allem in der Psychotherapie Anwendung. Diese ist im österreichischen Psychotherapiegesetz wie folgt definiert:

*Die nach einer allgemeinen und besonderen Ausbildung erlernte, umfassende, bewusste und geplante Behandlung von psychosozial oder auch psychosomatisch bedingten Verhaltensstörungen und Leidenszuständen, mit wissenschaftlich-psychotherapeutischen Methoden **in einer Interaktion zwischen einem oder mehreren Klienten und einem oder mehreren Psychotherapeuten mit dem Ziel, bestehende Symptome zu mildern oder zu beseitigen, gestörte Verhaltensweisen und Einstellungen zu ändern und die Reifung, Entwicklung und Gesundheit des Behandelten zu fördern** (BGBl. 1990, 361. Slunecko, 2009, 11)*

Die wissenschaftliche Theorie der Psychotherapie ist die theoretische Grundlage der Psychotherapie. Gemäß der Theorie der Psychotherapie sind die Methoden für die Therapie unterschiedlich verwendbar, allerdings geschieht die Therapie in Interaktion zwischen Therapeut (der seine eigenen psychotherapeutischen Methoden ausbildet) und Klient (der besondere Bedürfnisse zur Änderung in der Realität haben will oder soll). In diesem therapeutischen Prozess versucht der Therapeut die Bedeutungen, Symptome oder Verhaltensweisen des Klienten wahrzunehmen und anhand von verbalen und nonverbalen Ausdrucksformen (Malen, Spielen, Musik) den Sinn dahinter zu verstehen. Durch verschiedene Ausdrucksformen kann der Klient wiederum dem Therapeuten seinen Zustand verständlich machen oder Einsicht in sein inneres Konflikterleben gewinnen. Dieser therapeutische Prozess ist ein kommunikativer Ablauf, in dem zwei Menschen sich durch die Vermittlung der eigenen Informationen verstehen und verständigen.

Aus psychoanalytischer Sicht spielt insbesondere der Übertragungsprozess<sup>14</sup> zwischen Therapeut und Klient, als ein entscheidender Wirkfaktor zur Erreichung der Therapieziele, eine wichtige Rolle. Dabei bezieht sich die Therapie auf einen Prozess, in dem vergangene Gefühle, Einstellungen und Verhaltensweisen, in Bezug auf die betreffende Bezugsperson, durch Übertragung in der therapeutischen Beziehung verarbeitet werden.

Im personenzentrierten, psychotherapeutischen Ansatz nach Carl Rogers wird betont, dass innerhalb der Therapie die therapeutische Beziehung nicht dazu verwendet werden soll, um etwas direkt zu bewirken bzw. um Mittel zum Zweck zu sein, sondern die Beziehung an sich soll das Wesentliche innerhalb der therapeutischen Sitzung darstellen (vgl. Schmid, 2009, 168). Daher herrscht eine Grundhaltung in der therapeutischen Beziehung, welche Authentizität, bedingungsfreie Wertschätzung und Empathie beinhaltet, um dem Klienten zu begegnen. In diesem Zusammenhang besagt sie (die Beziehung), dass interpersonale Beziehungen aus einer langen Reihe von dyadischen Interaktionen, aufgebaut werden können (vgl. Pan, H.-M. 2001, 116). Außerdem können auch in der heutigen Zeit soziale Bedingungen bei vielen Menschen zu Isolation und Einsamkeit in ihren individuellen Lebensräumen führen. Dafür rückt die

---

<sup>14</sup> Eines der wesentlichen Merkmale der therapeutischen Beziehung ist darin zu sehen, dass die Übertragung im Vordergrund der Psychotherapie steht. Unter Übertragung versteht man Gefühle, Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem Psychotherapeuten gegenüber gezeigt werden, die jedoch ursprünglich früheren Bezugspersonen galten und in der therapeutischen Beziehung unbewusst und im Sinne einer Verschiebung auftreten (vgl. Sluneko, 2009, 11).

Wiederherstellung von Gegenseitigkeit, Beziehung und Kommunikation ins Zentrum des Blickfeldes (vgl. Stierlin, 1981; zit. n. ebd. 116,113). In therapeutischen Feldern spielt die menschliche Kommunikation für den Austausch von Gefühlen sowie für das Sich - Hineinversetzen eine wichtige Rolle.

### **2.4. Zusammenfassung**

Unter Kommunikation versteht man einen Prozess der Verständigung von übermittelten Informationen, in dem die Bedeutung der Informationen unterschiedlich verstanden und interpretiert und ständig neuartig repräsentiert wird. Dieser Prozess endet jedoch nicht mit dem Verständigungsablauf zwischen zwei Personen, sondern kann bis in ein soziales, gesellschaftliches System wirken und sich dort weiterentwickeln. Aus diesem Grund entstanden vielfältige gesellschaftsabhängige und interkulturelle Kommunikationsgefüge, in denen die Mitglieder über eine lange Zeit hinweg eigene Kommunikationsregeln erlernt haben. Ein entscheidendes kommunikatives Merkmal in Korea besteht darin, dass man auf die Beziehungsaspekte in der kommunikativen Situation achten soll. Als Beispiele sind unterschiedliche Höflichkeitsformen in Gesprächen zu nennen. Darüber hinaus steht der kollektive Gedanke auch hier im Vordergrund, denn üblicherweise wird in der koreanischen Gesellschaft meist von „wir“ und „unser“, statt von „ich“ und „mein“ gesprochen.

In Bezug auf die nonverbale Kommunikation sollte man vor allem den zwischenmenschlichen Kontext wahrnehmen, denn manchmal scheint es, dass sich Koreaner oppositionell und ambivalent gegenüber ihren tatsächlichen Gefühlen verhalten. Dies liegt daran, dass sie über die gesamte Beziehung zwischen den Menschen nachdenken und diese berücksichtigen, um die Gemeinsamkeit mit der Gruppe einzuhalten.

Wesentliche Kommunikationsmerkmale in Deutschland sind insbesondere Direktheit und Genauigkeit im Gespräch. Beispielsweise unterscheidet sich die ich-bezogene, individuelle Form deutlich von der allgemeinen, was sich vor allem in der Verwendung von bestimmten und unbestimmten Artikeln bei Substantiven zeigt.

Außerdem ist es bei der verbalen Kommunikation notwendig, Plural und Singular der Wörter zu differenzieren. Damit ist es in der deutschen Kultur erwünscht, genaue sprachliche Information untereinander zu kommunizieren. Darüber hinaus werden, in Bezug auf die verbale Ausdrucksform, Aspekte wie Rhetorik,

Diskussionsfreudigkeit und die Einhaltung von grammatischen Regeln durchaus erwartet.

Die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen bietet Kindern nicht nur die Grundlage für weitere sprachliche Fähigkeiten, sondern bildet ebenso eine Basis zur Entwicklung von fundamentalen kognitiven und sozio-emotionalen Fähigkeiten. Bereits im Säuglingsalter fängt das Kind an, Schritt für Schritt die Bedeutung der sprachlich übermittelten kulturellen Informationen zu erlernen (indem es mit der Mutter im tonischen Dialog kommuniziert) und Empathie für andere Menschen zu entwickeln bzw. diese bei anderen Menschen zu erkennen und mit ihnen zu teilen.

Aus systemtheoretischer Sicht ist die Pädagogik als ein kommunikativer Prozess zu beschreiben, denn Informationen wie Wissen, Werte, Norm und Lebensarten in einer Gesellschaft werden stets an die nachfolgende Generation weiter vermittelt und an ihre aktuelle Lebenssituationen angepasst. In Bezug auf den pädagogischen Prozess ist die Beziehung zwischen Erzieher und Kind als grundsätzliche Einheit bestimmt. Entscheidend für den erfolgreichen pädagogischen Ablauf in der Beziehung ist, eine vertrauliche Emotionalität zwischen Erziehern und Kindern aufzubauen.

Auch im therapeutischen Kontext ist die durch Kommunikationsprozesse zwischen Therapeut und Klient gestaltete Beziehung, ein zentraler Wirkfaktor.

Es ist festzuhalten, dass die Kommunikation in der zwischenmenschlichen Beziehung, welche Vertrautheit und eine hohe Emotionalität beinhaltet, eine wichtige Rolle im therapeutischen und pädagogischen Bereich spielt und darüber hinaus entscheidend ist für die Entwicklung von kognitiven, sozio-emotionalen und kommunikativen Kompetenzen.

Da die Kommunikation immer auch mit gewissen Handlungsweisen (Bewegung) und deren Wahrnehmung in einer Gesellschaft verbunden ist, scheint es notwendig, sich mit den theoretischen Grundlagen der Bewegung und Wahrnehmung, insbesondere bezogen auf die Psychomotorik, auseinanderzusetzen. Das nächste Kapitel erläutert daher deutsche und koreanische theoretische Ansätze von Bewegung und Wahrnehmung in der Psychomotorik.

### 3 Bewegung und Wahrnehmung in der Psychomotorik

Das vorliegende Kapitel teilt sich in zwei Themenbereiche. Zum einen ist es die Psychomotorik; als eine bewegungsorientierte Methode innerhalb der Erziehung und Therapie, zum anderen ist es die menschliche Wahrnehmung unter Berücksichtigung der Variablen, Zeit und Raum.

#### 3.1 Zum Begriff der Bewegung aus pädagogischer Sicht

Um die Psychomotorik als eine bewegungsorientierte Erziehungsmethode zu verstehen, wird im Voraus die Bedeutung der menschlichen Bewegungen aus verschiedenen Perspektiven differenziert. Weiterhin werden die Definitionen und die Entwicklungsprozesse der Psychomotorik in Deutschland und Korea vergleichend beschrieben.

##### 3.1.1 Bewegungsmodelle und Praxisansätze

Im vorliegenden Abschnitt der Arbeit werden unterschiedliche Bewegungsmodelle und Theorien der Bewegungsförderung vorgestellt und deren Hintergründe, Abläufe, sowie Vor- und Nachteile erläutert. Zunächst ist jedoch der Begriff der Bewegung innerhalb der Therapie und Erziehung genauer zu verdeutlichen: Nach Hölter (1993b) ist für den Begriff der Bewegung nicht der physikalische Bewegungsbegriff, sondern jener, der durch den Sinn und den jeweiligen Situationsbezug charakterisiert wird. „Bewegungshandlungen drücken den Ausführenden bewusst oder unbewusst bestimmte Ziele und Problemlagen, bestimmte Art und Weisen der **„Begegnung mit der Welt“** aus, die im situativen Rahmen der Therapie instrumentalisiert, d.h. für den Prozess der Heilung und Gesundung nutzbar gemacht werden sollen“ (s. 14). Nach diesem Bewegungsbegriff sind menschliche Handlungen bzw. Bewegungen also mit vielfältigen Bedeutungen zu belegen und mittels verschiedenster Bewegungsmodelle zu interpretieren.

Aus **neuropsychologischer Sicht** stehen in diesem Bewegungsmodell menschliche Bewegungen im Mittelpunkt der neurologisch-organischen Funktionen des Gehirns und des Nervensystems. Das Modell wurde auf Basis der sensorischen Integration nach Ayres entwickelt, nach dem die menschliche Bewegung als

neuronale Dysfunktion bzw. als problematischer Prozess im Gehirn definiert wird. Wichtigste Ziele der Förderung sind nach diesem Modell daher die Sensor-Integration sowie die Verbesserung der motorischen Fähigkeiten.

Diesem Bewegungsmodell liegt ein passives Menschenbild zugrunde, d.h. der Mensch wird als ein nicht aktives Wesen definiert, das durch neurologisch-organische Faktoren gesteuert wird. An diesem Punkt kritisiert Fischer (2009), dass der Mensch auf seine funktionalen Nervenzellen und Synapsen reduziert und seine intentionale Seite, mit all seinen Ängsten, Hoffnungen und Wünschen, nur peripher berücksichtigt werden würde (vgl. 213). Andererseits ist zu betonen, dass mit diesem Modell therapeutische Ziele und Vorgänge definiert werden können, da die menschliche Bewegung anhand von motorischen Prozessen und sensorisch-motorischen Mechanismen fundiert erklärt wird.

Aus **kognitiver Sicht** handelt es sich bei Bewegungen um einen sog. **Handlungslernprozess**, welcher im Zusammenhang mit der menschlichen Entwicklung steht. Kinder bewegen sich demnach insbesondere deshalb, um sich an ihre Umwelt anzupassen und um eigene Handlungskompetenzen zu erlangen. In diesem Sinne ist die Bewegung nach Seewald (1998) ein Instrument der Handlungsfähigkeit, welches sich in einer geglückten Adaption an die Umwelt äußert und in „Anpassungsreserven“ mündet, die für neue, ungewohnte Situationen dienen sollen (vgl. 155).

In diesem Modell wird der Mensch als rational-geistiges Wesen angesehen, das sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt und eigene Handlungsfähigkeiten und -fertigkeiten ständig weiterentwickelt bzw. verbessert. Ein Wesen, das darüber hinaus bewusst und absichtsvoll Entscheidungen treffen und ein eigenständiges Leben führen kann.

Eine Stärke dieses Ansatzes liegt darin, „[...]“, dass pädagogische, psychologische und medizinische Aspekte zum Wohl des Kindes miteinander vernetzt werden. Es ist gelungen, die gegensätzlichen Blickwinkel im Sinne einer mehrdimensionalen Betrachtung zusammenzuführen“ (Fischer, 2009, 219).

Nachteile werden vor allem darin gesehen, dass Emotionen und sozio-ökonomische Faktoren bei diesem Modell nur geringfügig berücksichtigt werden, obwohl sie auf die Entwicklung des Kindes vorrangig Einfluss nehmen.

Das Bewegungsmodell, welches Bewegung als Bedeutungsmodell beschreibt, gründet sich auf **phänomenologische Theorien** (z.B. Leibphänomenologie, Symboltheorie und Psychotheorie). Die Bewegung wird hier als symbolischer Ausdruck der inneren Realität eines Kindes angesehen (vgl. Hölter, 1998, 47). Diesbezüglich bildet der Sinn einer Bewegung den Ausgangspunkt für die Förderung.

Der Mensch wird in diesem Modell in seiner Einzigartigkeit erfasst und hierbei als Sinnproduzent verstanden (vgl. Fischer, 2009, 231). Die Sinnfindung erfolgt unmittelbar über den Leib und spielerische Bewegungen, im Entwickeln von Spielen und Geschichten und ist daher auch von zwischenmenschlichen Beziehungen abhängig.

Vorteil dieses Modells ist, dass ein direkter Bezug zur Lebensgeschichte des Kindes gezogen wird und eine „Ausgestaltung der Beziehung zwischen Kind und Therapeut [erfolgt]“ (Fischer 2001; zit. n. Reichenbach, 2010, 43). Als eine Schwäche dieses Bewegungsmodells werden die gesellschaftlich-historische Bedeutung des Bewegungsverhaltens des Kindes, sowie deren Erklärung, nur in geringem Maße angedeutet (vgl. Seewald, 1998, 157). Weiterhin ist die Fördermethode bei diesem Modell nicht messbar und die therapeutische Intervention nicht eindeutig definiert. Sie sind daher in der Praxis nicht sinnvoll anwendbar.

Bewegung im „systematisch konstruktivistischen“ Ansatz basiert auf wissenschaftlichen **Grundlagen der Sozio-Ökologie** (vgl. Reichenbach, 2010, 38ff). Entsprechend steht die Deutung von menschlichen Bewegungen, deren Wahrnehmung und Entwicklung im Vordergrund. Das Bewegungsverhalten eines Kindes wird hierbei durch sozial-ökologische Einflüsse konstruiert. Dies bedeutet, dass ein Symptom auf eine systematische Vernetzung aller sozial-gesellschaftlichen Bedingungen zurückzuführen ist. Eine Stärke dieses Modells ist vor allem die direkte und dialogische Zusammenarbeit mit dem Kind und dessen Bezugssystem in der Praxis.

Bewegungshandlungen, die unter kulturellen Einflüssen stehen, sind mit diesem Modell besser zu verstehen, denn im Fokus steht, dass sich die Menschen je nach sozialen Lebensbedingungen unterschiedlich entwickeln. Entsprechend werden kulturspezifische Besonderheiten berücksichtigt, sodass die Bewegungen und Verhaltensweisen konkret verstanden werden können.

#### 3.1.2 Definitionsansätze und Teilgebiete der Psychomotorik

**Die Kennzeichnung „psychomotorisch“** wurde erstmals Anfang des 19. Jahrhunderts in der neurologischen Forschung und in der Psychiatrie verwendet. Motorische Äußerungen des Menschen wurden als Folge von Beziehungsgeschehnissen angesehen. Entsprechend bezeichnet die Psychomotorik menschliche Bewegungen als ein Ergebnis von Beziehungsprozessen und von psychischen, sozialen und somatischen Faktoren, die in Wechselwirkung zueinander stehen. Deren Interpretation geht demnach über biomechanische und physiologische Sichtweisen hinaus (vgl. Hölter, 1993a, 183f.). Im deutschsprachigen Raum hat Pfeffer (1941) den Begriff „Psychomotorik“ erstmals innerhalb ihrer Arbeit verwendet. In ihren Überlegungen führte sie aus, dass Kinder für sich Wichtiges anhand von physiologischen und psychologischen Vorgängen ausdrücken (vgl. Irmischer, 1993, 14). Diesen Kontext versuchte Pfeffer mittels der Bezeichnung „Psychomotorik“ zu verdeutlichen, mit der die Verknüpfung von körperlichen und seelischen Inhalten ausgedrückt werden sollte. Darüber hinaus muss betont werden, dass Pfeffer innerhalb ihrer Arbeit die menschliche Bewegung als grundlegendes (heil)pädagogisches Mittel und als Ausdrucksform des Lebens definierte.

Der Begriff wurde in den 1950er Jahren durch Kiphard bekannt, der Psychomotorik als eine „ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“ (Kiphard, 1989, 12) definierte. Im Mittelpunkt steht hierbei eine humanistische Idee, verbunden mit der Auffassung, dass ein Mensch nicht in Bezug auf sein Symptom bzw. auf seine Einschränkung betrachtet werden sollte, sondern in seiner Gesamtheit. Der Mensch ist in diesem psychomotorischen Zusammenhang als Wesen zu verstehen, der seine Entwicklung beeinflussen und Entscheidungen selbstständig treffen kann. Wie der Begriff weiterhin erkennen lässt, geht es darum, „die Bewegung/Motorik mittels therapeutischer Zielsetzungen zu beeinflussen und die kognitiven, sozialen und schulischen Lernprozesse, insbesondere bei Kindern, zu verbessern“ (Eggert, 2005, 20). Nach dem psychomotorischen Verständnis ist die Bewegung daher ein anwendbares Mittel im Erziehungsprozess.

Wichtig für das Verständnis der Psychomotorik sind außerdem die praxisbezogenen Erfahrungen, die Kiphard sammeln konnte und auf deren Basis er die theoretischen Grundlagen entwickelt hat. In Bezug auf die sog. Praxeologie liegt der Sinn der

Psychomotorik darin, praktische Erfahrungen theoretisch zu fundieren und wissenschaftlich zu begründen (vgl. Hammer, 2004, 243). An dieser Stelle betont Hölter (1998) „die Wichtigkeit, durch Theorieanleihen eine Stimmigkeit des Theorie-Praxis-Verhältnisses herzustellen und das eigene fachliche Handeln zu begründen“ (zit. n. Fischer, 2009 13). Darunter versteht man, dass die Psychomotorik bedeutend für die Verbindung von Theorie und Praxis ist, die im Kontext psychomotorischer Entwicklungen stehen.

Abschließend ist die Psychomotorik eine Methode von pädagogisch-therapeutischen Begegnungen, die sich auf Bewegung und Wahrnehmung gründet. Der Mensch wird hierbei als Wesen verstanden, das seine eigene Welt und damit verbundenen seine Entwicklungen selbst konstruieren will und auch kann. Die daraus resultierenden Handlungsweisen sind im Kontext der jeweiligen Lebensverhältnisse zu sehen.

Im **praktischen Anwendungsbereich** versteht man unter „psychomotorischer Pädagogik“, dass der Mensch seine Persönlichkeit und Identität mittels eines psychomotorischen Mediums (sich selbst erleben und sich bewegen) verwirklichen und weiterentwickeln kann. Im Erziehungsbereich zur Prävention und Nachsorge ist es deshalb sinnvoll, insbesondere solche psychomotorische Methoden anzuwenden, die das selbsttätige Erleben des Kindes positiv beeinflussen und darüber hinaus wegweisend für dessen gesamte spätere Lebensweise sein können. Psychomotorische Methoden zielen darauf ab, basismotorische Fähigkeiten und kulturtechnische Bewegungsmuster, z.B. Schreiben oder mit dem Besteck essen, zu vermitteln (vgl. Passolt, 2003, 12).

Die psychomotorische Förderung ist in verschiedene Bereiche zu differenzieren und wird bei Kindern angewandt, die sowohl individuelle Entwicklungsbedürfnisse haben, als auch durch heil- bzw. sonderpädagogische Maßnahmen unterstützt werden sollen (vgl. ebd.13). Es sind hierbei spielerische Bewegungsräume, sowie Bewegungsmöglichkeiten zu bieten. Der Fokus liegt auf einer Begleitung des Kindes hin zu einer individuellen Entwicklung und zu einer Entfaltung der eigenen Fähigkeiten.

Die psychomotorische Therapie bezieht sich insbesondere auf medizinisch-psychologische Indikationen, die auf Bewegungen basieren. Nach Hölter (1993b) ist die psychomotorische Therapie (Mototherapie) als „eine Bewegungstherapie, die

dem Menschen durch Sport und Bewegung Möglichkeiten der Selbst- und Welterfahrung erschließen will“ zu verstehen (S. 18). Bewegungsauffälligkeiten werden entsprechend mittels medizinischer und physio-sensorischer Ansätze erklärt, jedoch ebenso mit Hilfe von psychologischen Erklärungsansätzen.

Abschließend ist festzustellen, dass sich die einzelnen Bedeutungen von psychomotorischer Förderung, Therapie und Pädagogik mittlerweile überlappen und nicht mehr eindeutig voneinander getrennt werden können. Betont werden muss jedoch, dass das psychomotorische Konzept auf den Sinn über menschliche Bewegungen im pädagogisch- und therapeutischen Prozess sowie auf den Erfahrungen innerhalb der therapeutischen Beziehung basiert.

#### **3.1.3 Die Entwicklung der Psychomotorik in Deutschland und Korea**

In diesem Abschnitt der Arbeit soll vor allem der Entwicklungsverlauf der psychomotorischen Methode im deutschen pädagogischen und therapeutischen Rahmen dargestellt werden. Darüber hinaus wird der Übernahmeprozess des deutsch-psychomotorischen Konzepts in Korea beschrieben.

**In Deutschland** wurde der Begriff Psychomotorik Mitte der 1950er Jahre nach den Erfahrungen in der Praxis von Kiphard bekannt gemacht. Er betrachtete durch lange praxisbezogene Erfahrungen am *Westfälischen Institut für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Heilpädagogik* in Hamm, dass viele seiner Patienten Beeinträchtigungen in ihren Wahrnehmungs- und Bewegungsmustern aufwiesen und versuchte, ihnen Möglichkeiten zu geben, den Entwicklungsprozess nachzuholen (vgl. Fischer, 2009, 14). Daher wurde in den 1960-70er Jahren die sog. „Psychomotorische Übungsbehandlung“ (PMÜ) als eine grundlegende Theorie der Psychomotorik entwickelt. Sie ist eine Alternative zum Sport als „Erziehung zur Bewegung“ hin zu einer „Erziehung durch Bewegung“ (vgl. Passolt, 2003, 192).

Zwischen 1970 und 1980 entwickelten sich die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen sowie die beruflichen Ausbildungsbereiche innerhalb der Psychomotorik weiter. In diesem Rahmen wurde 1976 der „Aktionskreis der Psychomotorik (A`kP)“ gegründet, um die psychomotorischen Ideen mit Fachleuten aus den Professionen Pädagogik, Psychologie und Medizin zu sammeln. Um das Gedankengut lehrbar zu machen und weiterhin theoretisch zu fundieren, wurde 1977 die erste Motopädie-Ausbildung in Dortmund eingeführt sowie der erste

Master-Studiengang (im Jahr 1983 an der Uni Marburg) „Motologie“, mit einer wissenschaftlichen und hochberufspraktischen Qualifikation in den Bereichen „Motopädagogik“ und „Mototherapie“ etabliert.

Von 1990 bis 2000 wurden weiterhin zahlreiche theoretische Gedanken und Modelle der Psychomotorik, in erster Linie auf wissenschaftlicher Ebene, entwickelt. Mit Hilfe der Abbildung 3-1 wird die Entwicklung der Theorien verdeutlicht (vgl. Passolt, 2003, 193):

- \*Ein traditioneller Ansatz der Bewegungsförderung
- \*Ein Sensor-Integration orientierter Ansatz von Ayres 1979
- \*Ein kinderzentrierter Ansatz von Zimmer
- \*Ein gesellschafts-, netzwerk- und kontextorientierter Ansatz von Passolt 1989 und 2001
- \*Ein verstehender Ansatz von Seewald 1992
- \*Ein systemisch-konstruktivistischer Ansatz von Balgo 1996
- \*Ein handlungstheoretischer Ansatz von Eisenburger 1991, Fischer 1996. u.a.

Abb. 3-1 Entwicklung der psychomotorischen Ansätze in Deutschland, von 1990 bis 2000 (vgl. Passolt, 2003, 193)

Seit dem Jahr 2000 wurden mit großem Erfolg psychomotorische Methoden in der Pädagogik, Therapie, Förderung und im Gesundheitsbereich in der deutschen Gesellschaft verbreitet. Die erfolgreiche Ausdehnung der psychomotorischen Ideen und das Interesse an der psychomotorischen Anwendungsmöglichkeit in der Praxis ist auf die Kooperation von verschiedenen Verbänden in der aktiven Öffentlichkeitsarbeit und in der Partnerschaft für ihren gemeinsamen Sinn der Psychomotorik zurückzuführen (vgl. Fischer, 2009, 34). Dadurch hat sich im Jahr 2006 eine Gemeinschaft der Psychomotorik, „die deutsche Gesellschaft für Psychomotorik e.V.“ (Abb. 3-2) gegründet. Die DGfPM setzt sich aus sechs verschiedenen Aktionskreisen aus der Motorik und Psychomotorik zusammen.



Abb.3-2 Organisationsstruktur -„Deutsche Gesellschaft für Psychomotorik e.V.“  
(vgl. Internetquelle: <http://dgfpm.com/portal/wirueberuns/Sektionen.php>)

Die DGfPM und ihre Mitgliedervereinigungen verfolgen das Ziel der stärkeren Vernetzung und der Bündelung gemeinsamer Ziele: Die Aufklärung und das Informieren in der Öffentlichkeit, Politik und Verwaltung sowie die gemeinsame Verfolgung wissenschaftlicher, erzieherischer und therapeutischer Interessen von Psychomotorik, Motologie und Motopädie im Bildungs- und Gesundheitswesen (ebd.).

Es finden vielfältige internationale Kongresse und Symposien über die Psychomotorik nicht nur in Deutschland, sondern auch seit vielen Jahren europaweit statt. Dabei sollen Vereinbarungen zwischen den Organisationen über die Psychomotorik in Deutschland und Korea (bzgl. der Kooperation, Weiterbildung und Entwicklung psychomotorischer Ideen) getroffen werden, damit sich die psychomotorischen Überlegungen und das Menschenbild, welches jeweils im Zusammenhang mit der kulturellen Sichtweise steht, im Rahmen der Zusammenarbeit weiterentwickeln können.

**In Korea** wurden 1993 die deutschen Konzepte der Psychomotorik von Sr. Pietas in das pädagogisch-therapeutische Feld Koreas übernommen. Sie war die damalige Leiterin der Abteilung Pädagogik und Therapie für Menschen mit Behinderung im „Seoul Rehabilitationszentrum“. Hierbei entwickelte sie bewegungsorientierte Methoden aus den psychomotorischen Konzepten.

In den 1990er Jahren tauschte sich Sr. Pietas während ihres Deutschlandbesuchs mit Kiphard und Irmischer an der Universität Marburg über Methoden und Theorien

der Psychomotorik aus, um weiterführende Ideen auf den koreanischen Raum anzuwenden. Darüber hinaus erhielt sie Unterstützung der Uni Marburg, die ihre wiss. Methoden und Erkenntnisse im „Seoul Rehabilitationszentrum“ zur Verfügung stellte. Zudem hat Göbel (Leiter in der Psychomotorik Abteilung, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Hamm Klinik) über praxisbezogene Ideen z.B. bzgl. geeigneter Räumlichkeiten oder Arbeitsweisen informiert.

Zwei koreanische Mitarbeiterinnen hatten außerdem die Gelegenheit an dem Basisqualifikationskurs „Psychomotorik“ des A`kM (Akademie für Motopädagogik und Mototherapie) in Deutschland zuerst teilzunehmen, um als qualifizierte Psychomotorikerinnen im „Seoul Rehabilitationszentrum“ arbeiten zu können.

Im Dezember 1997 wurde das Rehabilitationszentrum um das psychomotorische Feld erweitert, sodass ein Jahr später die psychomotorische Förderung für koreanische Kinder beginnen konnte.

Im Mai 2001 veranstaltete Kiphard einen Informationstag über die Psychomotorik in Korea, über 170 koreanische Teilnehmer erhielten auf diese Weise einen ersten Einblick in die Psychomotorik. Zwei Monate später erhielten 23 Mitarbeiter aus verschiedenen Berufsgruppen eine Berufsbildung im Rahmen eines weiteren Qualifikationskurses in Zusammenarbeit mit dem A`kM. Für eine kontinuierliche Kooperation und Vernetzung wurde 2002 ein Vereinbarungs-Vertrag zwischen dem „Seoul Rehabilitationszentrum“ und dem Motologie-Institut der Universität Marburg, nach einem Vorschlag von Irmischer, geschlossen. Im Zuge weiterer Psychomotorik-Kurse, mit Unterstützung durch Eckert und Göbel (Veranstaltungen mit den Themen „Die kindliche Entwicklung“ und „Klinische Psychomotorik“), etablierte sich schließlich „Koreanischer Aktionskreis der Psychomotorik“.

2003 gab es eine Tagung mit neuen Themen „Entwicklung der Selbstkonzepte in der Psychomotorik“ nach Eckert, sowie „Psychomotorik mit Erwachsenen“ nach Hölter, wodurch vielfältige Anwendungsmöglichkeiten der Psychomotorik in Korea vorgestellt werden konnten. Zudem nahmen 18 Psychomotoriker an einem Trampolinkurs der Psychomotorik von Stäbler teil. Im selben Jahr hatte eine koreanische Gruppe von Psychomotorikern Deutschland drei Wochen lang besucht, um die Praxis in den psychomotorischen Einrichtungen anzuschauen und die deutsche Art und Weise der psychomotorischen Förderung zu erleben.

2005 veranstaltete der koreanische Arbeitskreis der Psychomotorik einen internationalen Kongress und ein Symposium in Seoul und in Dea-Gu über unterschiedliche Themen der psychomotorischen Theorien sowie über

praxisbezogene Inhalte aus Deutschland von Zimmer und Seewald. Zu diesem Zeitpunkt wurde eine andere koreanische Organisation der Psychomotorik gegründet, nämlich die „Korean Association of Psychomotorik“. Seitdem gibt es in Korea zwei Weiterbildungsmöglichkeiten für eine Berufstätigkeit im psychomotorischen Feld und zwar in den beiden koreanischen Organisationen der Psychomotorik „Koreanischer Aktionskreis der Psychomotorik“ und „Korean Association of Psychomotorik“ (Abb. 3-3).



Koreanischer Aktionskreis der Psychomotorik Korean Association of Psychomotorik

Abb. 3-3 Organisationen in der koreanischen Psychomotorik

2008 haben 12 Psychomotoriker-Innen aus dem koreanischen Aktionskreis der Psychomotorik durch die Zusammenarbeit mit der deutschen Organisation der Psychomotorik (A'kM) Lehrqualifikationskurse absolviert, dann setzten sie sich miteinander über das Menschenbild und über methodische Ideen in der Psychomotorik auseinander, um sie in der koreanisch-pädagogischen Praxis einsetzen zu können. Seit 2009 führen lehrqualifizierte Psychomotoriker-Innen Basisqualifikationskurse für Psychomotorik in Korea durch. Psychomotorische Räume in fast allen Reha-Zentren Seouls, sowie in anderen Städten und in weiteren Einrichtungen für Kinder und Menschen mit Behinderung, werden zudem durch die staatliche Unterstützung sog. „Voucher“ weiterhin aufgebaut.

### 3.2 Raum- und Zeitwahrnehmung als zentrale Elemente der Psychomotorik

Im vorherigen Kapitel wurden die Definitionen der Psychomotorik und die Entwicklungsverläufe in Deutschland und Korea vorgestellt. Nun werden die Bedeutungen der räumlichen sowie zeitlichen Wahrnehmungen bei der kindlichen Entwicklung beschrieben. Danach wird die räumliche und zeitliche Wahrnehmung mit dem psychomotorischen und kulturellen Kontext verbunden. Weiterhin sollen unterschiedliche Arten der [visuellen] räumlichen - und zeitlichen Wahrnehmung in Deutschland und Korea miteinander verglichen werden.

#### 3.2.1 Wahrnehmungen in der kindlichen Entwicklung

Die Wahrnehmung besteht aus den Elementen von Sinn und Kognition. Bei der frühkindlichen Entwicklung ist die Wahrnehmung unmittelbar mit dem Transfersystem des Körpers (bezogen auf Informationen aus der Außenwelt) gekoppelt. Bei der **grundlegenden räumlichen Wahrnehmungsentwicklung** in der frühen Kindheit handelt es sich um die Vorstellung von räumlichen Zusammenhängen auf der kognitiven Ebene. Eggert (2002) ist der Ansicht: „So erwirbt und festigt das Kind nach und nach, zusammen mit seinen sich weiter entwickelnden geistigen Fähigkeiten, die Begriffe von Distanz, Flächen, Volumen, Perspektiven und Koordinaten; alles Begriffe, welche seine räumliche Orientierungs- und Strukturierungsmöglichkeiten bestimmen“ (S.84). Auf dieser kognitiven Ebene der Wahrnehmung unterscheiden sich alle Informationen aus der Außenwelt voneinander. Weiterhin werden sie im Gehirn gespeichert und repräsentiert. Dann kann das Kind nicht nur die objektive Welt, sondern auch die innere Welt begreifen. Anhand der räumlichen Wahrnehmung ist es dem Kind möglich, unterschiedliche Einstellungen zu verstehen, sprachliche Diskussionen im realen Raum zu verwirklichen oder das Rechnen auf verschiedene Dimensionen des Raumes anzuwenden, usw. Dies bedeutet, dass sich die räumliche Vorstellung und Strukturierung auf die abstrakte Kognitionsentwicklung des Kindes auswirken.

Bei der Beschreibung der unterschiedlichen Einstellungen im Zusammenhang mit der räumlichen Wahrnehmung muss darüber hinaus auf den sozialen Kontext geachtet werden (vgl. ebd.). Das Kind entwickelt sich insbesondere, in dem es vielfältige zwischenmenschliche Beziehungen knüpft und soziale Erfahrungen macht. Auf diese Weise kann der frühkindliche Egozentrismus überwunden werden. Das Kind lernt innerhalb seines sozialen Raums, sich angemessen in persönlichen und sozialen Angelegenheiten im eigenen kulturellen Raum zu verhalten.

Ein weiterer Faktor für die menschliche Entwicklung im Kontext der eigenen Lebensgeschichte ist **die zeitliche Wahrnehmung**. Um die zeitliche Wahrnehmung besser zu verstehen, spielen die Ordnung und die Dauer eine große Rolle als wichtige Komponente der Zeit. Die Ordnung versteht sich als chronologische Verteilung von Ereignissen und bezieht sich entsprechend auf Veränderungsinhalte und -prozesse, die zwischen dem zeitlichen Anfangspunkt und dem Ende liegen. Der Begriff der Dauer hingegen entsteht aus einem aktiven Erarbeiten der

sensorischen Angaben, die jeweils aus den Veränderungen innerhalb der zeitlichen Intervalle entstehen, er beschreibt also eher den quantitativen Aspekt der Zeit (vgl. Fraisse, 1967; zit. n. Eggert, 2002, 97). Auch der Rhythmus steht im Zusammenhang mit der zeitlichen Wahrnehmung, denn die Rhythmik basiert auf einer Wiederholung von zeitlichen Inhalten (Ordnung) und einer periodischen Struktur (Dauer). Ursprünglich bedeutet Rhythmus „fließen“ oder „strömen“ und stammt aus dem Altgriechischen. Heute versteht man darunter die zeitliche Gliederung „des melodischen Flusses“, bzw. einen periodischen Wechsel oder eine regelmäßige Wiederkehr (Scholze-Stubenrecht, 1999, S. 3179) und wird vorwiegend im Bereich der Musik oder auch innerhalb der Lyrik verwendet. Rhythmische (wiederholende) Erfahrungen bringen bezüglich der zeitlichen Wahrnehmung ein Verständnis von „Grund-Folge“, Planungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit innerhalb der kindlichen Entwicklung hervor, und zwar durch die Erinnerung an vergangene Ereignisse.

Für den zeitlichen Wahrnehmungsprozess ist es vor allem notwendig, die räumlichen Wahrnehmungen und Vorstellungen zu berücksichtigen. D.h. zeitliche Veränderungen können erst dann verstanden werden, wenn zuvor auch ein Verständnis von räumlichen Umständen und Veränderungsprozessen vorhanden ist. Um die inhaltliche Veränderung (Ordnung anhand der Zeit) sichtbar zu bemerken, muss ein Kind räumliche Wahrnehmung zuerst erlernen.

Darüber hinaus orientiert sich die kindliche Entwicklung immer auch an den Auseinandersetzungen mit der Umwelt. In diesem Zusammenhang versucht das Kind eine Handlungsweise regelmäßig, bis es die entsprechende Kompetenz beherrscht. Beispielsweise entwickelt sich ein Baby von einem räumlichen Startpunkt (Abb. 3-4A) und verläuft dann in verschiedenen Stufen. Im Verlauf der Bewegungsentwicklung kann das Baby noch weitere Räumlichkeiten erleben und wahrnehmen. Dabei sind bestimmte Anregungen und Reize aus der Umwelt nötig. Deshalb sind vor allem die Handlungsweisen eines Kindes, vor allem innerhalb der vertrauten Beziehung, zu fördern. Die Abbildung 3-4B zeigt das allg. Entwicklungsprinzip im Überblick.

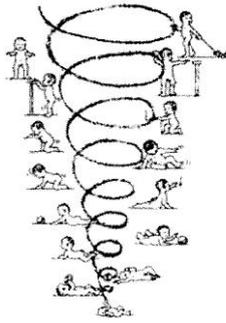


Abb.3-4A

Die frühkindliche Bewegungsentwicklung:  
Im Zusammenhang mit dem Raum  
(Stemme & Eickstedt, 1998, 64)

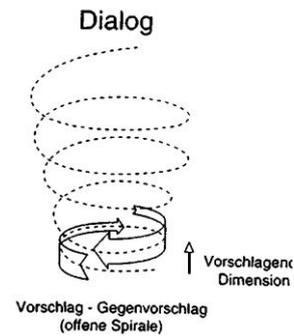


Abb.3-4B

Anhand gegenseitiger Veränderungen in  
einem Dialog finden  
Entwicklungsprozesse statt (Döring, 2002,  
6)

Im Laufe der Zeit erforscht das Kind immer größere (soziale) Räume, begreift auf diese Weise Zusammenhänge in der Lebenswelt und eignet sich so immer mehr Wissen an. In diesem Entwicklungsprozess spielt die Interaktion auf erzieherischer Ebene eine entscheidende Rolle. Über das Geben von Vorschlägen und Feedback kann das Kind seine eigene Lebensgeschichte in der materiellen, kulturellen und zwischenmenschlichen „Welt“ einbetten und ausführen.

#### 3.2.2 Raum-und Zeitwahrnehmung in der psychomotorischen Förderung

Der reale psychomotorische Raum, also der Raum, in dem die Förderstunde tatsächlich stattfindet, ist so eingerichtet und strukturiert, dass die Kinder bestmöglich verschiedenste Wahrnehmungen und Bewegungsmöglichkeiten erleben und verwirklichen können. Außerdem sollte das psychomotorische Setting auch einen Raum für die jeweilige innere Bedeutung bieten. Bedürfnisse, Wünsche und Vorstellungen des Kindes dürfen deshalb ausgesprochen werden und finden immer Berücksichtigung. Winnicott's Persönlichkeitstheorie, nach der die kindliche Entwicklung im intermediären Bereich stattfindet, d.h. in einen „potentiellen Raum“, sind Interessen und Bedürfnisse der innerpsychischen Welt mit Anforderungen der Außenwelt zu konfrontieren und in Einklang zu bringen (Hammer, 2001, 116). Durch die Entwicklung einer räumlichen Vorstellung lernt das Kind eigene Bewegungsweisen als Lebenssinn anzusehen.

Die Psychomotorik (wie die psychomotorische Stunde) sollte sich auf die Zeit mit

den Kindern ausrichten und für diese entsprechend gestaltet werden. Nach Passolt (2003) bedeutet dies, dass man einerseits zeitliche Verzögerungen, im Sinne des gegenwärtigen Agierens berücksichtigt und andererseits auf das kindliche Bedürfnis nach rhythmischen Abläufen achtet (vgl. 25). Eine Anfangsrunde oder eine Reflexion am Ende der Stunde werden als Rituale angenommen und helfen dem Kind sich besser an die Inhalte bereits vergangener Stunden zu erinnern, aktuelle Sitzungen umfassender zu erleben und sich auf kommende Stunden besser vorbereiten zu können. Mit Hilfe dieser Rituale sind die Kinder in der Lage, Erfahrungen in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft besser zu erfassen.

#### **3.2.3 Die Wahrnehmung der Umwelt im kulturellen Vergleich**

Die Kinder entwickeln sich in einer Gesellschaft, wo sie ein bestimmtes Weltbild wahrnehmen können. Die unterschiedlichen Lebensumgebungen z. B. kulturelle Aspekte, wirken sich auf die Weltanschauung der Kinder aus. Mit den Bildern sowie Kinderzeichnungen werden die räumlichen und zeitlichen Wahrnehmungen der Außenwelt im Zusammenhang mit der Kultur ermittelt.

##### **3.2.3.1 Die räumliche Wahrnehmung im gegenständlichen Raum**

Der vorliegende Abschnitt vergleicht die asiatische und westliche Darstellungsweise von Landschaftsbildern, um verschiedene Weltanschauungen und Gedanken daraus abzuleiten. Beispielhaft werden hierzu koreanische und deutsche Gemälde miteinander verglichen und die verschiedenen perspektivischen Darstellungsarten, insbesondere bezogen auf visuelle Wahrnehmungsbesonderheiten und soziale Vorgehensweisen, interpretiert.

Masuda u.a. (2008) haben die Position des Horizonts und die Perspektive des Betrachters auf Landschaftsbildern miteinander verglichen und daraus kulturspezifische Charaktereigenschaften abgeleitet. In Folge dessen wurden nicht nur Gemälde (Landschaftsbilder), sondern auch Portraits aus dem 16. bzw. 17. Jahrhundert analysiert<sup>15</sup> und signifikant ausgewertet. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass der Horizont auf asiatischen Gemälde

---

<sup>15</sup> Die Malereien beinhalten wichtige ästhetische, sowie philosophische Aspekte der jeweiligen Kulturepoche und werden als Höhepunkt der jeweiligen Entwicklungsperiode verstanden. Daher eignen sie sich besonders für einen kulturellen Vergleich.

(Landschaftsbildern) jeweils höher angeordnet ist, und Personen bzw. Gesichter kleiner gemalt sind, als bei westlichen Bildern. Entsprechend befindet sich auf asiatischen Gemälden eine größere Hintergrundfläche (S.1264ff).

Der Vergleich der Landschaftsbilder von Kim, H.-D. (ein berühmter koreanischer Maler im 16. Jahrhundert) und von David Friedrich (ein deutscher Maler des 17. Jahrhunderts) verdeutlicht die oben genannten Untersuchungsergebnisse (Abb. 3-5)

### Die koreanischen Landschaftsbilder



Kim, H-D (aus Korea, 1795)  
„Bogenschießplatz“ (Oben) und „Eun-Bo-Gam-Do“ (Unten)

### Die deutschen Landschaftsbilder



Casper David Friedrich (aus Deutschland, 1882)  
„Mondaufgang am Meer“ (Oben) und „Der Greifswalder Hafen“ (Unten)

Abb. 3-5 Gemälde (Landschaftsbilder) in Korea und Deutschland  
(Quelle: naver.com & Wikipedia.de-Portal website)

Die unterschiedliche Positionierung des Horizontes bei asiatischen und westlichen Gemälden können hinsichtlich der visuellen Wahrnehmungsbesonderheit der jeweiligen Kultur bewertet werden. Die höhere Stellung des Horizontes auf ostasiatischen Bildern hat zur Folge, dass der Betrachter eine Vogelperspektive einnimmt, und mehr von oben herab auf die Szenerie blickt. Auf diese Weise hat er einen größeren Überblick und kann mehrere Informationen zusammenhängend verstehen. Darüber hinaus bilden zahlreiche asiatische Landschaftsmalereien teilweise unmögliche Stellungen oder auch Multiperspektiven ab. Die verschiedenen Perspektiven verdeutlichen die in Asien vorherrschende, ganzheitliche Weltanschauung.

Im Gegensatz dazu ist der Horizont auf westlichen Landschaftsbildern niedriger angeordnet, wodurch eine natürliche Perspektive des Betrachters (die sog. Frontalansicht) hervorgerufen wird. Diese Frontalansicht führt dazu, dass der Betrachter sich auf die wesentlichen Aspekte der Objekte konzentrieren kann. Auf den Gemälden (Landschaftsbildern) von Kim, H.-D. und Friedrich (Abb. 3.5) wird die unterschiedliche perspektivische Darstellung deutlich: Während Kim, H.-D. die Landschaft von oben malte und dadurch eine Vogelperspektive des Betrachters wählte, um den gesamten Kontext darzustellen, achtete Friedrich darauf, eine naturgenaue konstruktive Darstellung der Inhalte darzustellen und ordnete den Horizont entsprechend frontal an. Die Perspektive zwischen Nah und Fern bleibt somit maßstabsgetreu bzw. realitätsnah.

Diese Phänomene auf ästhetischer Ebene sind auch für die visuelle Wahrnehmungsweise auf Kinderzeichnungen anzuwenden. Nach Row (1988) wurden unterschiedliche Kinderzeichnungen von koreanischen und deutschen Kindern analysiert und verglichen. Wie in den folgenden zwei Bildern (Abb.3-6) mit dem Thema „Ausflug mit der Familie“, von achtjährigen Kindern in Deutschland und Korea gezeigt wird, sind unterschiedliche Beobachtungsstandpunkte, sowie visuelle Wahrnehmungsaspekte zu bemerken.

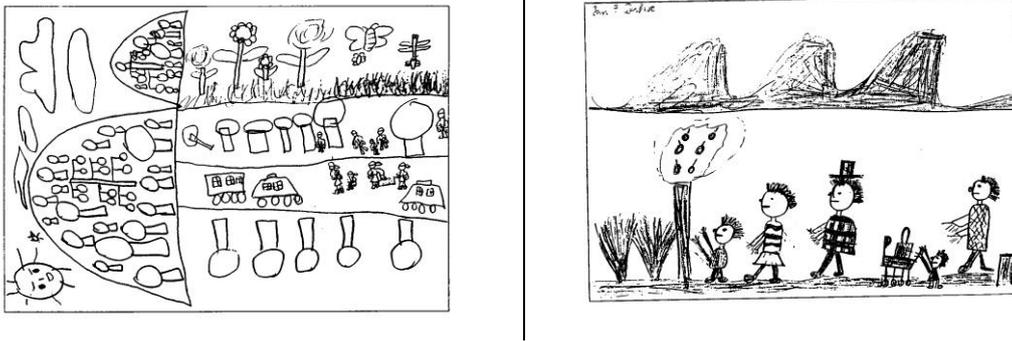


Abb.3-6 Zeichnungen eines koreanischen, 8 jährigen Kindes (Linkes Bild, S.30.) und eines deutschen 8 jährigen Kindes (rechtes Bild, S. 84) (Row,1988)

Auf dem koreanischen Kinderbild sind umfangreiche Informationen über das Thema „Ausflug mit der Familie“ abgebildet. Die Familie bzw. die Menschen werden nur als kleine Teilchen auf dem Bild dargestellt, obwohl die Familie eigentlich das Hauptthema der Aufgabenstellung sein sollte. Darüber hinaus sind die Dinge wie die Sonne, viele Bäume auf dem Berg oder Autos vielfältig ausgedrückt. Der Betrachter nimmt so die Vogelperspektive von oben nach unten ein, und auch das Bild selbst kann durch die gewählte Multiperspektive (durch die unterschiedlichen Stellungen der Horizonte) jeweils unterschiedlich betrachtet werden. Demgegenüber wird auf dem deutschen Kinderbild die Familie selbst –vor allem die individuelle Persönlichkeit thematisch verdeutlicht. Ein Baum, zwei Pflanzen und Berge sind bilden eine Art Hintergrund, damit das Thema Ausflug auf dem Berg oder im Wald erkennbar wird. Der Horizont auf dem Bild ist niedrig angeordnet und liegt daher etwas niedriger als die tatsächliche Frontalperspektive. Die kulturellen Besonderheiten von alten Gemälden sind auf den Kinderzeichnungen in Korea und in Deutschland deutlich vergleichbar.

Zum Schluss lassen sich in diesem Zusammenhang folgende kulturspezifische Besonderheiten feststellen: während die Asiaten die objektive Welt in ihrem Kontext darstellen wollen und die Objekte je nach Situation und Kontext unterschiedlich verstehen, konzentrieren sich die westlichen Kulturen darauf, die Objekte zu analysieren, zu vergleichen und ihre spezifische Bedeutung herauszufinden.

#### 3.2.3.2 Die räumliche Wahrnehmung in sozialen Beziehungen

Die räumliche Wahrnehmung setzt sich aus den Komponenten der physisch-materialen und der sozial-zwischenmenschlichen Umwelt zusammen. Im sozialen Raum lassen sich zwischenmenschliche Reaktionen und Emotionen entsprechend der Kultur unterschiedlich wahrnehmen. Die asiatischen und westlichen Kulturen müssen deshalb bzgl. ihrer Emotionsausdrücke und Verhaltensweisen unterschiedlich betrachtet und interpretiert werden.

Asiaten nehmen soziale Angelegenheiten und Emotionen unter der Perspektive des Anderen wahr (*Outsider Perception*), sie richten somit ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf soziale und zwischenmenschliche Beziehungen und sind so in größerer Weise voneinander oder von Gruppen abhängig, als die Menschen in west-europäischen Ländern.

Die visuelle Wahrnehmung ist ebenfalls kulturell unterschiedlich und lässt sich mit Blick auf das Gesicht differenzieren. Der grundsätzliche Faktor zur (Wieder-)Erkennung von fremden Personen ist die visuelle Wahrnehmung zwischen den Menschen. Nicht nur äußerliche Merkmale sind sofort erkennbar, sondern auch der Gesichtsausdruck bzw. die Mimik des Anderen. Die Untersuchung nach Blais, u.a. (2008) zeigte diesbezüglich, dass sich der Blick auf ein Gesicht bei Amerikanern mit asiatischer und west - europäischer Herkunft voneinander unterscheidet. Es zeigte sich, dass diejenigen, die west-europäische Amerikaner sind, ihren Blick meist auf die Augen- und Mundpartie lenkten, während die asiatischen Amerikaner ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die Nasenregion fokussierten (vgl. ebd. 5 f.). Daraus lässt sich ableiten, dass der Blick auf Augen und Mund die Intention innehat, möglichst schnell auffällige Informationen über die Gesichtsmarkmale zu erkennen, während die asiatischen Amerikaner eine andere Strategie verfolgen, nämlich umfassende Informationen über das Gesicht im Blick zu erhalten. Entsprechend ist es bei Asiaten bzgl. der visuellen Wahrnehmung eine Besonderheit, dass sie im Zuge der nonverbalen Kommunikation keinen direkten Augenkontakt verwenden, bzw. diesen nur ungern halten.

Eine weitere Studie vergleicht die Wahrnehmungen des Gesichtsausdrucks in Japan und Amerika (vgl. Ellsworth, u.a. 2008). Im Zuge derer wurde den teilnehmenden Probanden eine Zeichnung gezeigt, auf der ein Junge als zentrale Figur in der Mitte des Bildes zu sehen ist. Im Hintergrund befinden sich weitere Personen (siehe Abb. 5-6. Bildmaterial für Figur-Grund Wahrnehmung im sozialen

Raum). Darüber hinaus gab es zwei Versionen dieser Zeichnung: bei der ersten Version zeigten der Junge und die Personen im Hintergrund den gleichen emotionalen Ausdruck, bei der zweiten zeigten sie entweder einen gegensätzlichen Ausdruck oder einen unterschiedlichen emotionalen Ausdruck. Die Ergebnisse zeigten, dass die japanischen Probanden sich, im Gegensatz zu den Amerikanern, vor allem auf die Emotionen der Leute im Hintergrund konzentrierten, um die Emotion der zentralen Figur zu beurteilen (vgl. 372, 377).

Bevor weiter auf die Bedeutung der Wahrnehmung, im Zusammenhang mit dem Gesichtsausdruck und den Emotionen eingegangen wird, soll zunächst das allgemeine Emotionsverhalten in westlichen und östlichen Kulturen kurz dargestellt werden: Der Gesichtsausdruck hat besondere Relevanz innerhalb der sozialen Wahrnehmung und dient dazu, Emotionen zu erkennen und deren Beziehungsgehalt zu deuten. In den westeuropäischen Ländern wird mit Emotionen verbunden, dass jemand persönliche innere Gefühle ausdrückt bzw. diese nach außen hin zeigt. Im Gegensatz dazu ist es in asiatischen Ländern üblich, seine Gefühle und Emotionen anderen gegenüber zu regulieren. Entsprechend wird es in Asien als unachtsam und „kindisch“ angesehen, wenn vorhandenes Selbstbewusstsein überschwänglich ausgedrückt und gezeigt wird (vgl. Ellsworth 2008, 367). Deshalb werden persönliche Gefühle auf die Gruppe abgestimmt und auf die Gefühlslage innerhalb der Gruppe wird besonders geachtet.

In der Untersuchung nach Kitayama & Park zeigte sich, dass Gefühle und Emotionslagen in den beiden Kulturen nicht auf dieselbe Art und Weise ausgedrückt werden, sondern dass es je nach Gesellschaft bestimmte Gefühle gibt, die gezeigt werden dürfen oder unter Kontrolle stehen. Beispielsweise dürfen Stolz- und Überlegenheitsgefühle in westlichen Ländern öffentlicher ausgedrückt werden, als in asiatischen Ländern. Wenn man diese Gefühle allerdings in der asiatischen Kultur aktiv gezeigt hätte, könnten diese negativer bewertet werden, als in der westlichen Kultur. In den ostasiatischen Ländern sollten stattdessen eher Verbundenheitsgefühle, z.B. Vertrautheit und Respekt gezeigt werden (vgl. 2010, 118).

Erwähnenswert ist, dass koreanische Kinder eine niedrigere Aggressionstendenz und eine höhere intrinsische Aggressionshemmung haben (vgl. Park-Shin, 2003, 213, 219), als Kinder, die in Deutschland leben. Ein Grund dafür liegt im elterlichen Erziehungsverhalten: Eltern in Korea halten Gefühle wie Wut oder Ärger bei ihren

Kindern unter strenger Kontrolle, indem die Kinder ihnen beispielsweise nicht direkt und ausdrücklich widersprechen dürfen, sondern Gesagtes zunächst annehmen müssen. Dagegen dürfen Kinder in Deutschland ihre Meinung meistens äußern, mit ihren Eltern diskutieren und zeigen, wie sie sich in bestimmten Situationen fühlen. Im Umkehrschluss wird daraus deutlich, dass eine Person als Individuum akzeptiert wird und unabhängig von der gesellschaftlichen Gruppe agieren kann, und damit auch öffentlich Gefühle ausdrücken darf.

#### **3.2.3.3 Zeitwahrnehmung**

Die Wahrnehmung von Zeit ist von natürlichen Prozessen und dem biologischen Rhythmus abhängig. Schon immer ist die gleichmäßige Wiederkehr von natürlichen Vorgängen im Menschen selbst und in seiner Umwelt existent (z.B. Tageszeit, Jahreszeiten, Geburt, Tod, Atmung, Herzschlag). Die Zeitwahrnehmung nutzt der Mensch vor allem, um eine gemeinsame Struktur und Ordnung in den menschlichen Tätigkeiten und Gruppierungen zu erhalten. Im Zuge der gesellschaftlichen Entwicklung wurden innerhalb der Kulturen und Institutionen eigene innere Systemzeiten übermittelt, die von der Lebenszeit und dem Zeitbewusstsein einzelner Menschen unabhängig sind (vgl. Grözinger, 2007, 32).

Zudem ist es notwendig, sich in der heutigen, schnell-erledigen modernen Gesellschaft mit dem Thema der „sozialen Zeit“ auseinander zu setzen. Die soziale Zeit ist „die Menge der gesellschaftlichen geprägten Zeitvorstellungen bezüglich der Natur und Beschaffenheit der Zeit bzw. Prozess in der Zeit, zeitliche Normen und Strategien, Routinen für den Zeitumgang. Sie ist eine menschliche Konstruktion, die auf gesellschaftlich relevanten Ereignissen basiert“ (vgl. Evans Pritchard, 1946, zit. n. Schilling 2005, 35). Die Zeit in der modernen Gesellschaft spielt nicht nur als Maßstab für historische Entwicklungen eine Rolle, sondern sie wirkt sich auch auf sozial-kulturelle Strukturen, sowie auf die Systematisierung der menschlichen Tätigkeiten aus. Dies bedeutet, dass die Tätigkeiten und Aktivitäten je nach Kulturgebiet durch eigene Zeitvorstellungen einzuordnen sind.

Das soziale „Tempo“ ist ein wichtiger Bestandteil von Ordnung und Tätigkeit. In einigen Kulturen wird von einem Mitglied erwartet, seine Aufgaben in kürzester Zeit zu erledigen und auf die gesellschaftliche Ordnung abzustimmen. In einer Vergleichsstudie über das soziale Tempo in Deutschland und Japan, ist darauf hingewiesen worden, dass Japaner im Vergleich zu den Deutschen ein höheres

soziales Tempo haben (vgl. Helfrich, 2003, 327).

Die japanische Gesellschaft ist auf ein schnelles soziales Tempo angewiesen, ebenso wie die koreanische. Von den koreanischen Gesellschaftsmitgliedern wird sogar ein höheres soziales Tempo erwartet und auch verlangt. Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt wurde, ist die koreanische Zeitempfindung nach Hall als „polychronic“ zu bezeichnen. In den letzten 40 Jahren gab es eine enorme Industrialisierung im koreanischen Wirtschaftsbereich, aufgrund dessen sich auch die Lebensweisen der Koreaner in kürzester Zeit rapide veränderten. Die kollektiven Verhaltensweisen und die „polychrone“ Zeitordnung basieren in Korea deshalb vor allem auf dem schnellen industriellen Prozess. Um ein gemeinsames Ziel in einer Gruppe zu schaffen, bewegen sich alle Mitglieder gleichzeitig, das Individuum wird durch den kollektiven Druck entsprechend motiviert.

In Deutschland sind das soziale Tempo und die Zeitempfindung langsamer („monochronic“). Pünktlichkeit und eine lineare Zeitplanung sind hier von besonders hohem Wert, vor allem in Bezug auf den Arbeitsbereich. Die deutsche Gesellschaft ist motiviert, dass jede Person eigene Entscheidungen treffen kann und für Diskussionen Zeit findet, um die Bedürfnisse aller Mitglieder zu berücksichtigen. Das Erledigen von Arbeitsprozessen und -tätigkeiten ist in Deutschland sehr bedeutsam, weshalb die Deutschen vermehrt Zeit in Planungen und Absprachen investieren (vgl. Hall, 2003, 35, 37 ff.).

Abschließend ist festzuhalten, dass das soziale Tempo und die zeitliche Orientierung anhand von menschlichen Tätigkeitsprozessen und Arbeitsaktivitäten definiert werden. Die zeitliche Orientierung einer Gesellschaft bestimmt sowohl die soziale Ordnung, als auch die Handlungen der Mitglieder. In Deutschland wird ein individueller, langsamer, aber gleichzeitig zuverlässiger Arbeitsablauf erwartet, während es in Korea bedeutsamer ist, wenn die Mitglieder an einem gemeinsamen Ziel arbeiten und entsprechend Sinn und Zweck teilen. Die unterschiedlichen sozialen Ordnungsbedingungen sind darauf zurückzuführen, dass sich das soziale Tempo und die zeitliche Wahrnehmung jeweils in den beiden Kulturen voneinander unterscheiden.

### 3.3 Zusammenfassung

Das Sich-Bewegen und die Wahrnehmungen gelten als wichtige Elemente in der Psychomotorik, da der Mensch sich durch Bewegungen überwiegend als durch Sprache seine emotionale Bedürfnisse und innerlicher Vorstellung äußern kann.

Im Mittelpunkt des dritten Kapitels stand der andersartige räumlich-zeitliche Wahrnehmungsprozess der entsprechenden Kulturgebiete. Es zeigte sich, dass die menschliche Bewegungshandlung im Zusammenhang mit dem Raum und der Zeit steht und unterschiedlich interpretiert werden kann. Zeitlich-räumliche Wahrnehmungen wirken sich deshalb nicht nur auf persönliche Bewegungshandlungen aus, sondern ebenso auf das sozial-emotionale Verhalten.

Es deutete weiterhin darauf hin, dass in der koreanischen Kultur die räumliche Wahrnehmung immer im Gesamtkontext abläuft und ein objektiver Sachverhalt deshalb immer im gemeinsamen Zusammenhang gesehen wird und daraus eine gesamte Sicht auf den sozialen Raum erfolgt. Westliche Kulturen fokussieren eher das Objekt an sich und entwickeln daher eher eine individualistische Sicht. Emotionen und Gefühlslagen werden ehrlich ausgedrückt, während es in Ostasien üblich ist, seine Emotionen zu kontrollieren, um die Harmonie innerhalb der Gruppe aufrechtzuerhalten. Bezüglich der zeitlichen Wahrnehmung gibt es ebenfalls Unterschiede: In Deutschland führen monochrome, langsame Tätigkeiten dazu, dass eine Person seinen Arbeitsplan individuell und Stufe für Stufe organisieren kann.

### 4 Interkultureller Vergleich der pädagogischen Sichtweisen

Das folgende Kapitel orientiert sich an den pädagogischen Grundlagen; es werden Begriffe der Pädagogik, unterschiedliche Funktionen der Pädagogik und die Schlüsselrolle der Pädagogen erläutert. Dabei werden die Zielsetzungen zur Erziehung in der deutschen und koreanischen Gesellschaft anhand der „Individualisierung“, und „Mitmenschlichkeit“ vergleichend dargestellt. Anschließend werden deutsche und koreanische Kindergeschichten vorgestellt, die andersartige Weltanschauung und die pädagogische Anforderung an die Kinder abbilden.

#### 4.1 Definitionsansätze

Das Wort Erziehung hat seinen Ursprung im Lateinischen („educare“) und bedeutet übersetzt so viel wie „Aufzucht“. Seit dem achten Jahrhundert fand, in Anlehnung an die lateinische Bedeutung, vermehrt der althochdeutsche Begriff „irziohan“ („Herausziehen“) Verwendung und wurde darüber hinaus mit einem theologischen Sinn versehen. Diese theologische Bedeutung hat das Wort deshalb gewonnen, weil die Anerkennung Gottes die Voraussetzung dafür ist, dass sich der Mensch entfalten kann (vgl. Winkler, 2007, 67f.). Weiterhin findet die Bedeutung des Begriffs Pädagogik seinen Ursprung im griechischen Wort „paideia“ und wird sinngemäß mit Erziehung gleichgesetzt. Auf wissenschaftlicher Ebene wird der Begriff in Deutschland jedoch erst seit dem 18. Jahrhundert genutzt (vgl. Vollmer, 2008, 97).

Mittlerweile wird das Wort Pädagogik sowohl als Oberbegriff für das praktische, erzieherische Handeln, als auch auf theoretischer Ebene in den Erziehungswissenschaften verwendet. Das Wort „Herausziehen“ bezieht sich auf „nach draußen ziehen“, d.h. jeder Mensch besitzt einen eigenen Charakter oder/und alle Menschen erhalten unterschiedliche persönliche Werte und Grenzen unter dem Einfluss des christlichen Gedanken (Kap.1.2.1). Der eigene persönliche Charakter wird durch den Erziehungsprozess für sich „herausgezogen“, damit eine Person ihr eigenes Leben führt.

Verglichen mit dem pädagogischen Gedanken im deutschen Raum, liegt der Sinn der Erziehung in Korea und Ostasien auf einem anderen Schwerpunkt. Hier ist es das Ziel, das Kind hin zum Guten (善 선), im Sinne einer positiv-humanistischen Charaktereigenschaft, zu führen (vgl. Jang, 2010, 305). Es wird ferner davon

ausgegangen, dass jeder Mensch von Geburt an positive Anteile des konfuzianischen Ideals in sich trägt, diese jedoch durch selbstsüchtiges Handeln im alltäglichen Leben auch wieder verlieren könnte (vgl. An, 2005, 149). In diesem Zusammenhang liegt der pädagogische Sinn darin, ein ideales Menschsein durch die Erziehung zu verwirklichen, bzw. das Gute im Menschen beizubehalten und zu fördern.

Das Wort „Bae-um“, ursprünglich aus dem Koreanischen stammend, impliziert in Bezug auf die Erziehung das ursprüngliche Lernverhalten des Menschen als anthropologische Gegebenheit, zudem besagt es, dass man lebenslang und ganzheitlich lernen soll und bezieht sich somit auf das Lernen während der gesamten Lebensspanne (vgl. Rhie, 2003, 81). An dieser Stelle sei zur Verdeutlichung ein Beispiel aus Korea aufgeführt; wenn jemand in früheren Zeiten von einem Lehrer etwas Bestimmtes, Fachbezogenes lernen wollte, dann blieb dieser jemand bei dem Lehrer und verbrachte mit ihm zusammen den Alltag. Im ostasiatischen Raum herrscht die Ansicht, dass es unmöglich sei, etwas Fachspezifisches zu erlernen, ohne die ganzheitliche Lebensart und –weise des Lehrers (seine Weltanschauung, Gedanken und Vorgehensweisen) zu erleben.

### **4.2 Anforderungen an die Pädagogik**

Im Mittelpunkt stehen die innewohnenden Kräfte des Heranwachsenden für eine pädagogische Haltung, sodass er lernt, sein Leben selbstbestimmend auszurichten. Daher spielen die Entwicklung und Herausbildung von Identität und Persönlichkeit, sowie deren Stärkung und Förderung, eine bedeutende Rolle in Bezug auf die wichtigsten Ziele der Pädagogik (vgl. Carle, 2010, 66). Eine Person besitzt, bezogen auf die Lebensbedingungen, unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen z.B. Geschlecht, Begabung, Behinderung, Kultur, sozioökonomischer Status usw. Diese Dimensionen nehmen Einfluss auf die Person und stehen darüber hinaus in Wechselwirkung zueinander. Sie sind jedoch nicht als Eigenschaften anzusehen, von denen die Person unabhängig sein kann (vgl. ebd.). Eine Person nimmt sich selbst wahr, indem sie aus den vorhandenen Bedingungen und Geschehnissen für sich individuelle Bedeutungen konstruiert, aus denen sich schließlich die eigene Identität herausbildet.

Die Identität ist „das aus dem Gefühl einer geglückten Auseinandersetzung mit den Umwelтанforderungen entstehende Bewusstsein eines Selbst, das unverwechselbar

in verschiedenen sozialen Beziehungen des Individuums zu seinem Lebenskontext über die Zeit hinweg ist“ (Eggert, 2003, 11). Um Identität zu finden, ist eine soziale Beziehung z.B. zu Bezugspersonen sehr bedeutsam. Vor allem bezogen auf die Erziehung bedeutet dies, dass ein Kind durch Beziehungen mit vertrauten Personen und Erfahrungen zu einem eigenen Selbst gelangen kann. Daher muss auf die soziale Beziehung und aus dem menschlichen Netzwerk bei einer Erziehung bzw. Sozialisation des Individuums geachtet werden. Durch die Vermittlung von gesellschaftlichen Normen und Werten sowie der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse ist ein Erreichen des erzieherischen Ziels denkbar. Dies lässt sich im Folgenden auf die gesellschaftlichen Funktionen des Systems „Schule“ nach Fend (1980 zit. n. Ittel, 2008, 59) verdeutlichen. Eine Funktion dieses Systems ist die Qualifikationsfunktion, d.h. Kindern und Jugendlichen werden Wissen und Kompetenzen vermittelt, die für die Eingliederung in Arbeitsprozesse und für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind. Dazu gehört z.B. das Erlernen von Sprache. Das Schulsystem hat darüber hinaus eine Sozialisations- und Integrationsfunktion, d.h. die Heranwachsenden sollen an die bestehende Gesellschaft angepasst und integriert werden. Dies geschieht vor allem über das Erlernen von moralischen und demokratischen Verhaltensweisen und Handlungen (vgl. ebd., 59-60f). Von Generation zu Generation ändert sich die gesellschaftliche Situation. Mit der Änderung dieser Situation, bzw. mit der gesellschaftlichen Entwicklung, sind auch gebräuchliche Kompetenzen und normative Handlungsweisen veränderbar. Aufgrund dessen wird bei den nachfolgenden Generationen in der Erziehung auf gesellschaftliche, familiäre und kulturelle Voraussetzungen geachtet.

Zusammenfassend sind die wichtigsten pädagogischen Funktionen wie folgt festzuhalten: Zum einen wird eine eigene Entwicklung des Kindes angestrebt, bei der vor allem die Herausbildung einer individuellen Identität und Persönlichkeit im Vordergrund steht, zum anderen sollen gesellschaftliche Verhaltensweisen und Kompetenzen erlernt werden, die für den jeweiligen Lebensraum angemessen sind.

### 4.3 Pädagogische Zielsetzungen im Vergleich

Pädagogische Ziele können je nach gesellschaftlicher Anforderung unterschiedlich sein. Zum Beispiel stehen die Selbständigkeit und Individualisierung in den europäischen Ländern als wichtigstes Erziehungsziel im Vordergrund, demgegenüber sind in den asiatischen Ländern Aspekte wie Harmonie innerhalb einer Gruppe oder die Mitmenschlichkeit wesentliche Erziehungsziele.

#### 4.3.1 „Individualisierung“ in der deutschen Kultur

Wie bereits aufgezeigt (Kap. 1.2.1), hängt die deutsche Kultur eng mit dem Christentum und dessen religiösen, weltlichen Vorstellungen zusammen. Dieser Einfluss ist auch im Bereich der Bildung zu sehen: etwa bis zum 18. Jahrhundert ist die deutsche Pädagogik von christlichen Maximen geprägt. Die pädagogische Grundidee in dieser Epoche besteht entsprechend darin, dass der Mensch sich nach dem Vorbild Gottes (ab)bilden, bzw. seine gottgegebene Anlage bestmöglich entfalten soll (vgl. Ittel, 2008, 10).

Im Zeitalter der Aufklärung vollzog sich schließlich ein Wandel. Die Welt wurde nun nicht mehr als gottgegeben hingenommen, sondern galt als durch den Menschen selbst veränderbar. In Bezug auf die Pädagogik bedeutete dies nach Rousseau, einem Vertreter der Aufklärung, dass „die Erziehung zum autonomen- sich selbst genügenden Subjekt“ (Schmid, 2006, 21) oberstes Ziel der Erziehung sein müsse, denn: „[Die] Unabhängigkeit der Kinder spielt eine große Rolle in der Erziehung und auch die führt zu Glück“ (ebd.). Nach Rousseaus Auffassung haben Kinder, als bereits vollkommene selbstständige Wesen, ein Recht auf eine erfüllte, glückliche Kindheit.

Diesen Ansatz übertrug Humboldt auf das System Schule. Er verfolgte die Auffassung, dass der Mensch stets danach strebt, seine innewohnenden Kräfte zu stärken und zu erhöhen. Der Schlüssel hierfür liege in der Bildung, die Humboldt als eine aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt versteht (vgl. Ittel, 2008, 23ff). Entsprechend bezeichnet er in seinem Werk „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit eines Staates“ die Bildung als höchsten Daseins-Sinn, in dem er sagt: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt, 1972/1980, 64; Benner, 1995, 81; zit. n. Groppe, 2006, 39). Auf der Grundlage von

Humboldts bildungspolitischem Gedankengut standen nun Individualisierung und Individualität im Fokus der Erziehung. Im Zusammenhang mit der dargestellten deutsch-europäischen Entwicklung der Pädagogik nimmt die Individualisierung des Subjekts eine wichtige Rolle im gegenwärtigen deutschpädagogischen Rahmen ein. Das Individuum wird als ein grundlegendes Subjekt (wie einzigartiges Wesen) verstanden, die aus einer nichtteilbaren Entität besteht und Objekten gegenüber steht (vgl. Oelkers, 2009, 248f). Somit ist für es die Individualisierung im pädagogischen Sinn notwendig, dass ein Heranwachsender als eine eigene Einzelart durch den Erziehungsprozess seine eigene Lebensbedeutung erhalten kann.

Um die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt (sozialem und materialem Objekt) besser zu verstehen, soll an dieser Stelle das „Ich-Du-Verhältnis“ nach Buber ergänzend dargestellt werden. Nach Buber gibt es kein „Ich“ allein. Es steht immer im Zusammenhang mit „Du“ und „Es“<sup>16</sup>(Buber, 1974, 9). In diesem Kontext wird der Sinn von Individualität („Ich“) danach begründet, dass ein Individuum, welches in einer zwischenmenschlichen Wechselwirkung zur Gemeinschaft und Gesellschaft steht, zugleich als ein Subjekt der Gesellschaft Verantwortlichkeit übernehmen soll. Übertragen auf die deutsche Erziehungsidee bedeutet dies, dass ein Kind als pädagogisches Subjekt innerhalb der Erziehung lernen soll, sich mit seiner Umwelt und den damit verbundenen Lebensbedingungen auseinander zu setzen und sich darüber hinaus aktiv verantwortlich in gesellschaftlichen Beziehungen einzubringen. Abschließend sollen das pädagogische Ziel und das Ideal nochmals anhand des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen verdeutlicht werden, in dem es heißt:

*(2) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die*

---

<sup>16</sup>Im Ich-Es-Modus geht es um die Einordnung von Menschen und Dingen und deren Abstand zueinander. Mit Dingen sind hier nicht nur Gegenstände gemeint, sondern ebenso sozial-politische Phänomene eines Staates. Im „Ich-Du-Modus“ ist hingegen die Bevölkerung abgebildet. Dieser Modus geht über Gefühlslagen hinaus, in ihm passiert etwas Wesentliches im Menschen: Es sind nicht einfach Personen, die sich begegnen. Es sind Vertreter eines Volkes, einer Hautfarbe oder einer Religion, die zusammen ein gemeinsames Wohl der Menschheit anstreben (vgl. Freise, 2005, 27-31, Nowak, 2007, 24f).

*Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und zur Friedensgesinnung.*

*(5) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen*

- 1. selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln,*
  - 2. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen,*
  - 3. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten,*
- [...]*

*(Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – Schul G). Vom 27. Juni 2006 (GV. NRW. S. 278)*

Das christliche Gedankengut, sowie der Respekt vor sich und einem anderen Menschen, sind als allgemeine Grundlage im Schulgesetz verankert. Hierbei wird betont, dass Heranwachsende vor allem lernen sollen, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln und entsprechend als Individuum oder Subjekt ein Leben hin zu sich selbst führen zu sollen, aber auch innerhalb der Gesellschaft verantwortlich agieren sollen.

### **4.3.2 „Mitmenschlichkeit“ in der koreanischen Kultur**

In diesem Abschnitt soll der ideale pädagogische Grundgedanke in Korea beschrieben werden. Aus konfuzianischer Sicht werden darüber hinaus erwünschte pädagogische Handlungsweisen, Beziehungen sowie vordergründige Ziele vorgestellt.

In Bezug auf das Bildungs- und Erziehungsziel in Korea wird aus dem koreanischen Bildungsgesetz nachfolgend dargestellt:

*Die Bildung muss, im Sinne des koreanischen „Segne die ganze Menschheit (Hong-Ik-In-Gan; 弘益人間 홍익인간)<sup>17</sup>, den Menschen zu*

---

<sup>17</sup>Nationale pädagogische Vorstellung in Korea, und bedeutet :

Hong (弘-홍) „ganz, gesamt, weit, umfangreich“

Ik (益-익) „behilflich, nützlich, förderlich“

In (人-인) „ein Mensch, eine Person, menschlich“

Gan (間-간) „inzwischen, dazwischen, Beziehung haben“; In-Gan (人間-인간) „ein Mensch, eine Person“

*einer wesentlichen Menschlichkeit heranziehen. Sie soll demnach den Menschen einerseits darin unterstützen, Kompetenzen zur eigenständigen Lebensführung zu erwerben, und zum anderen, dass demokratische, bürgerliche und gesellschaftlich anerkannte Verhaltensweisen verinnerlicht werden. Entsprechend ist die Bildung zur Entfaltung einer demokratischen Gesellschaft, sowie zur Verwirklichung einer humanistischen Gemeinschaft, von hohem Nutzen.*

*(Bildungsvorstellung: Bildungsgrundgesetz in Korea vom 21.12.2007.)*

Im Fokus steht hierbei also vor allem der koreanische Erziehungsgedanke „Segne die ganze Menschheit (弘益人間 홍익인간)“, welcher historisch gesehen erstmals als politische Vorstellung im koreanischen Staat „Go-Joseon“<sup>18</sup> verwendet wurde. Die Bezeichnung bedeutet übersetzt „die Gesamtheit aller Menschen ist behilflich und förderlich (in und durch Erziehung)“ (vgl. Jeong, 2006). Aus der zuvor zitierten Vorstellung des Bildungsgrundgesetzes ist erkennbar, dass „Gemeinsamkeit“ eine wichtige Rolle im koreanischen Rahmen der Pädagogik spielt. Die Vorstellung, dass der Mensch dabei als wichtigstes Subjekt im Mittelpunkt steht, kann mit der demokratischen Idee aus der Gegenwart verknüpft werden. Auch die Gemeinsamkeit der Menschen hat Vorrang gegenüber der einzelnen Person. Weiterführend wird in diesem Absatz auf die Pädagogik im Sinne des Konfuzianismus näher eingegangen, da sie auch heute noch eine große Relevanz für die pädagogische Praxis in Korea hat, obgleich ebenso der Buddhismus einen

---

Ein koreanischer Wissenschaftler hat „Hong-Ik-In-Gan (弘益人間-홍익인간)“ ins Englische mit folgenden Worten übersetzt: „Maximum service to humanity“ (Beak 1953, 25) oder „The greatest service for the benefit of humanity“. Die koreanischen Schriften wurden von einem koreanischen König und seinen Wissenschaftlern im Jahre 1443 angefertigt und nach drei Jahren dem gesamten koreanischen Volk angekündigt. Dennoch stammen viele schriftliche Bedeutungen aus der chinesischen Sprache und werden von Schriftzeichen des alten China abgeleitet. Wichtig zu wissen ist, dass ein Schriftzeichen auf Chinesisch genau eine Bedeutung hat. Vorliegende Bedeutungen sollen daher mithilfe der Deutung des chinesischen Schriftzeichens beschrieben werden.

Im Zusammenhang mit dem Wort von „In-Gan (人間-인간 - zwischen Menschen)“ wird verdeutlicht, dass ein Mensch (人인 In) als Individuum nach dem metaphysischen Gedanken des alten Koreas (ebenso in Ostasien) nicht persönlich einsetzbar ist, sondern in einer Beziehung stehen muss, um als solcher zu gelten. Im koreanischen Sprachraum enthält das Wort „In (人인)“ nur menschliche oder humanistische Bedeutungen. Ein Mensch „In-Gan (人間-인간)“ ist demnach nur in den zwischenmenschlichen Beziehungen zu definieren.

<sup>18</sup>Der Legende nach wurde der Staat *Go-Joseon* im Jahr 2333 v. Chr. vom Halbgott „Dan-Gun Wang-Geom“ gegründet.

hohen Stellenwert (sei es als Religion oder metaphysische Weltanschauung) in der koreanischen Gesellschaft einnimmt<sup>19</sup>.

Ein ideales Handlungsprinzip des Konfuzianismus bezeichnet sich als „*Schu-Tschigi-In* (修治己人 수치기인<sup>20</sup>)“, dies bedeutet; man führt die anderen, indem man sich vor allem selber moralisch richtig verhält und für die Gemeinde seine Verhaltensweise berücksichtigt. Dadurch wird man zum „idealen Menschen“. Dieser ist definiert als „*Seong-In* (聖人 성인 Idealer Mensch)“, der über höchste moralische Kompetenzen verfügt und die Verwirklichung seiner „Mitmenschlichkeit (仁 인: Wesentlichen Liebe zum Menschen)“, durch zwischenmenschliche Beziehungen erfüllt (vgl. Jang, 2010, 307). Das ideale Menschsein aus konfuzianischer Sicht besteht nämlich, darin, dass man sich erstens nach dem moralischen Prinzip unter Kontrolle halten soll (=Durchsetzung moralischer Persönlichkeit), und dass man zweitens die entwickelte Persönlichkeit oder Kompetenz (insbesondere im moralischen Bereich) in der zwischenmenschlichen Beziehung sowie in der Gesellschaft zum Ausdruck bringen soll.

Bezüglich des aktiven Menschenseins in der Politik und im sozialen Miteinander ist es, im Sinne des koreanischen Idealbildes, eine sehr wichtige Grundvoraussetzung beim Lehren und Lernen, dass sich die ideale sozialetische Gesellschaft durch eine moralische Selbstkontrolle verwirklicht. Diese Eigenschaft bildet sich nach der konfuzianischen Erziehung aus der Einheit von dem Wissen über moralische Prinzipien und moralisches Handeln, sowie anhand der Durchsetzung des Sittlichen ab (vgl. Rhie, 2003, 162). In der Erziehung ist es vor allem notwendig, nicht nur sinnvolle moralische Werte durch die Literatur zu lernen und zu vermitteln, sondern auch in der sozialen, realen Welt nach moralischen Prinzipien zu handeln.

Die pädagogischen Ziele in Korea können anhand der Untersuchung von Sprichwörtern, die sich auf die Erziehung beziehen, abgeleitet werden. Als ein daraus resultierendes Ergebnis sind Ziele wie die „Umsetzung der Kindespflicht“,

---

<sup>19</sup> Während im Jahrhundert der Co-Rea Dynastie (918-1392) der Buddhismus als Staatsreligion in Korea herrschte, spielte der Konfuzianismus erst in der Cho-Seon Epoche (1392-1897) eine wichtige Rolle, und zwar zum einen als Norm in der Politik, sowie zum anderen als moralische Verhaltensmuster im alltäglichen gesellschaftlichen Rahmen. Auch heute noch ist die moderne koreanische Gesellschaft geprägt vom konfuzianistischen Gedanken (vgl. Rhie, 2003, 153).

<sup>20</sup> Abkürzung von „修身齊家治國平天下: 수신제가치국평천하“ In 大學 (ein grundlegendes Buch über Konfuzianismus: nach Su-Sa 朱子주자, 1130.10.18~1200): Das bedeutet: zuerst kontrolliert man selbst sein Verhalten mit einer klaren Seele und konkretem Geist und erst dann kümmert man sich um die Familie.

sowie „sich in der Gesellschaft hocharbeiten“ (Kim, E.-J. u.a. 2006, 45ff) von zentraler Bedeutung. Die Eltern-Kind-Beziehung ist definiert als eine vom Himmel bestimmte, fundamentale Verbindung der Menschen (天倫 천륜), daher soll sich das Kind seinen Eltern gegenüber respektvoll und tugendhaft verhalten. Das Prinzip der Beziehung wird sowohl in sozialen Kontakten innerhalb der Gesellschaft, als auch zwischen Generationen weitervermittelt, um die Mitmenschlichkeit (仁 인) zu verwirklichen. Dafür sollen die Eltern als Vorbild für das Kind ehrerbietige Rituale (z.B. höfliche Sittlichkeit) im Alltag durchführen und vorleben.

Ein weiteres pädagogisches Ziel ist sich hochzuarbeiten<sup>21</sup> (立身揚名 입신양명), d.h. man soll eine bedeutungsvolle Position im sozialen Raum einnehmen, beispielsweise in Form einer gesellschaftlichen Führungsposition. Zu beachten ist, dass hierbei nicht allein der persönliche Erfolg im Mittelpunkt steht, sondern auch die Aneignung von Wissen durch Lernen und Strebsamkeit (vgl. ebd.).

Zuletzt wird der pädagogische Sinn, bezogen auf den Konfuzianismus, beschrieben. In der koreanischen Gesellschaft geschieht dies innerhalb der Erziehung, indem der Heranwachsende moralische Handlungen in der menschlichen Beziehung durch „Selbst-Kontrolle“ erlernt und die höchste Leistungsfähigkeit als politisches Wesen für sich selbst und für die Mitmenschen durchsetzen kann. Zwar hat sich dieses Ziel in der heutigen koreanischen Zeit im Zuge des gesellschaftlichen Wandels abgeschwächt, der Gedanke „sich hochzuarbeiten“ ist jedoch immer noch wichtig, vor allem im Zusammenhang mit der Tendenz, erfolgreich zu sein. Im Gegensatz

---

<sup>21</sup>In dem bekannten konfuzianistischen Buch „Kindespflicht - Ehre (孝經 효경 *Hyo-Kyung*)“ ist dieser Satz im Zusammenhang mit der Kindespflicht dargestellt, aus welchem sich die Bedeutung der 立身揚名 (seinen Namen in der Welt berühmt machen) ableiten lässt. Abkürzung von :

身體髮膚受之父母不敢毀傷孝之始也 (신체발부수지부모불감훼상효지시야)

立身行道揚名於後世以顯父母孝之終也 (입신행도양명어후세이현부모효지종야)

Das bedeutet: Die Kindespflicht bezieht sich darauf, dass man seinen Leib wohlbehaltend behandeln soll, da dieser von den Vorfahren abstammt. Darüber hinaus bedeutet Kindespflicht auch, dass der Name der Eltern an die Öffentlichkeit gebracht werden soll, und zwar indem man seinen eigenen Namen durch ein rechtes Tun sowie durch Verwirklichung des Tao bekannt macht.

Sich hocharbeiten: In der alten Zeit hatte man Erfolg, wenn man Verantwortung für amtliche Tätigkeiten übernahm. Durch Wissen und Lernen, nicht nur über moralische Verhältnisse, sondern auch über praktische politische Handlungen, konnte man eine amtliche Vollmacht antreten, um als Führender für die Gesellschaft und der menschlichen Gruppe Gutes zu tun. Aus konfuzianistischer Sicht liegt hier der Hintergrund darin, dass ein Mensch als ein aktives gesellschaftliches und auch politisches Wesen vorbestimmt ist. Deshalb steht die Rolle als Führender an der Spitze des Erfolgs im Konfuzianismus.

dazu haben strenge moralische Verhaltensweisen, wie beispielsweise seiner Kindespflicht nachzukommen, nach und nach an Bedeutung verloren.

Abschließend ist festzuhalten, dass es durchaus Gemeinsamkeiten innerhalb der koreanischen und deutschen Pädagogik gibt. Allerdings sind die Zielvorstellungen im erzieherischen Handeln etwas anders gelagert: Im koreanischen Erziehungsprozess ist es bedeutsamer, dass vor allem solche Verhaltensweisen erlernt werden, die für die Gemeinschaft vorteilhaft sind, während es in der deutschen Erziehung mehr darum geht, den Menschen als Individuum, mit all seinen Kompetenzen und Fähigkeiten, zu fördern und ihn zu einer eigenständigen Persönlichkeit zu erziehen.

### **4.4 Rollenvorstellungen im pädagogischen Kontext**

Für die pädagogische Beziehungsgestaltung innerhalb der Förderung ist die Rolle des Pädagogen von besonderer Bedeutung. Sie gründet sich auf die zwischenmenschlichen Beziehungen, in Abhängigkeit von den sozialen gesellschaftlichen Strukturen. Bevor auf die pädagogische Rolle näher eingegangen wird, sollen deshalb zunächst die jeweiligen kulturellen Vorstellungen einer zwischenmenschlichen Beziehung dargestellt werden.

#### **4.4.1 Zum Verständnis von zwischenmenschlichen Beziehungen**

Nach ostasiatischer Sichtweise ist ein Individuum ständig einer Gruppe zugehörig, und soll stets jenes Verhalten zeigen, welches für die Aufrechterhaltung von Harmonie innerhalb dieser Gruppe am förderlichsten ist. Zudem gilt in Korea die Auffassung, dass die persönliche Identität durch den Einfluss der Gruppe und der Gesellschaft sehr stark geprägt wird. Diese Identität muss mit der gruppenspezifischen Identität übereinstimmen, d.h. jeder einzelne Koreaner hat ein „Soll-Gefühl“ für die Gemeinde zu entwickeln und muss die jeweiligen Normen und Werte verinnerlichen.

Zur weiteren Veranschaulichung kann folgendes Beispiel beitragen: Aufgrund eines Amoklaufes<sup>22</sup> eines koreanischen Studenten in den USA, hat die gesamte

---

<sup>22</sup>Bei dem Amoklauf an der „Virginia Polytechnic Institute and State University“ (Abkürzung: Virginia Tech) in Blacksburg, USA, wurden am Morgen des 16. April. 2007 auf dem Campus 32 Menschen getötet und 29 weitere verletzt. Der Täter erschoss sich anschließend selbst. Die Tat wurde von einem 23-jährigen südkoreanischen Studenten begangen.

koreanische Bevölkerung aktiv reagiert: Die Menschen fühlten sich mitschuldig und baten auf verschiedenste Weise um Entschuldigung. In Bezug auf die kollektive Verantwortung wies eine amerikanische Zeitung darauf hin, dass sich die koreanische Gesellschaft nun nicht mehr zu entschuldigen brauche, weil diese Tat nur von einem Mörder verübt wurde<sup>23</sup>. Hier zeigt sich, dass die (insbesondere moralische) Einstellung einer einzelnen Identität mit jener der gesamten koreanischen Gesellschaft übereinstimmen sollte.

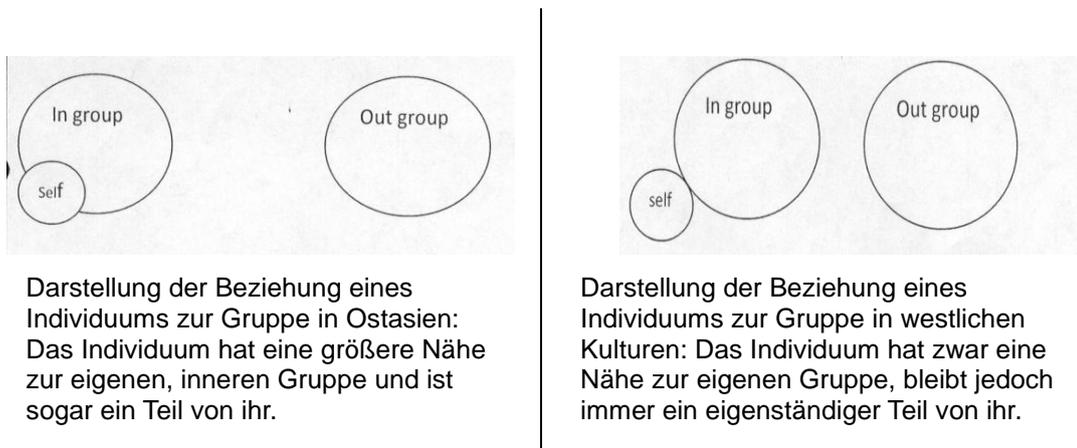


Abb.4-1 Beziehungsmuster zwischen einer Person und deren Gruppe (vgl. Nisbett, 2003, 52)

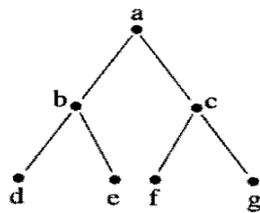
In westlichen Ländern ist der Standpunkt eines Individuums in Bezug auf die Gruppe etwas anders gelagert (Abb.4-1): Hier steht die Person eher neben der Gruppe, d.h. die Gruppe als Ganzes und ihre einzelnen Mitglieder stehen zwar in Wechselwirkung zueinander, aber es ist nicht notwendig, dass die Identität des Individuums und der Gruppe übereinstimmen. So werden der private und der öffentliche Lebensraum in Deutschland strikt voneinander abgegrenzt (Kap. 1.2.3.2) und auch innerhalb der Beziehungen „Ich-Du“ und „Ich-Es“ ist die Person („Ich“) neben oder gegenüber dem „Du“ bzw. dem „Es“ anzusiedeln (vgl. Buber, 1974, 9). Dies bedeutet, dass das Individuum und dessen Gruppe sich anhand von Verträgen, Gesetzen und bestimmten Regeln gegenüber stehen und füreinander Verpflichtungen übernehmen. Darüber hinaus wird zu einer Fremdgruppe nicht ein derart großer Abstand gehalten, wie es in kollektivistischen Gesellschaften der Fall ist.

Die japanische Anthropologin Nakane Sieh beschreibt die japanische Gesellschaft anhand von Hierarchien innerhalb der zwischenmenschlichen Systeme (Abb. 4-2).

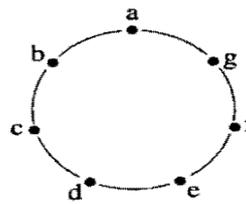
---

<sup>23</sup> Die Zeitung: Philadelphia Inquirer in USA. 20. Apr. 2007

Im Rahmen der konfuzianischen Gedanken bestehen ungleiche soziale Stellungen in der Gesellschaftsstruktur. Entsprechend müssen sich alle Mitglieder ihrer Position gemäß verhalten und Verantwortung für die Gemeinde übernehmen. Der Führende steht hierbei an der Spitze und „überwacht“ die gesamten Tätigkeiten seiner Mitglieder. Es wird deutlich, dass sich die japanische Sichtweise auf gesellschaftliche Beziehungen sehr mit jener der koreanischen Kultur ähnelt und darüber im ostasiatischen Raum ein einheitlicher Konsens zu bestehen scheint.



Zwischenmenschliche Beziehung  
in Japan/Ostasien



Zwischenmenschliche Beziehung  
in West-Europa/westlichen Ländern

Abb.4-2 Die japanische (ostasiatische) und die westliche zwischenmenschliche Gruppenstruktur (vgl. Nakane, zit. n. Choi, J.-S., 1997, 94)

In westlichen Gesellschaften, z.B. in Deutschland, scheint es üblicher, dass alle Mitglieder an der Erreichung eines Zieles beteiligt sind und in einem regen Austausch diesbezüglich stehen. Mögliche Hierarchien sind dadurch nicht derart strikt, wie sie in der ostasiatischen Kultur eingehalten werden. Zudem nehmen die Selbstbestimmung und persönliche Autorität einen höheren Stellenwert ein, als in ostasiatischen Kreisen, sodass alle Mitglieder innerhalb des zwischenmenschlichen Systems miteinander in einer zirkulären Interaktion stehen. Im Prinzip ist in der deutschen Gruppe ein gewisses System einzuhalten, welches formale Regeln beinhaltet, auf die sich, wenn es von jedem berücksichtigt wird, jeder verlassen kann.

### 4.4.2 Verständnis der Pädagogenrolle in Deutschland

Allgemein nimmt ein Lehrer in seiner Funktion als Pädagoge die unterschiedlichsten Rollen ein: Er ist Kontaktperson, Beobachter, Diagnostiker, Helfender, Kommentator und meist die letzte Entscheidungen treffende Instanz (vgl. Trautmann, 2001, 59ff). Diese verschiedenen Rollen setzen voraus, dass eine pädagogische Autorität und eine professionelle Kompetenz seitens des Lehrers vorhanden sind.

Im Zuge diagnostischer Prozesse ist es wichtig, dass der Pädagoge in der Lage ist, eigene Sichtweisen und Einstellungen zurück zu stellen, um Beobachtungsfehler und andere Einflussfaktoren so gering wie möglich zu halten (vgl. ebd.). Bei bestehenden Konflikten innerhalb des Fördersettings oder während des Unterrichts muss der Pädagoge darüber hinaus die Fähigkeit besitzen, die Kinder in sicherer Hinsicht zu führen und ihnen Regeln und Prinzipien zu vermitteln, sodass sie Meinungsverschiedenheiten lösen und gemeinsam Entscheidungen und Vereinbarungen treffen können.

Nach dem klientenzentrierten Ansatz sollte der Therapeut innerhalb der Psychomotorik bzw. Spieltherapie insbesondere als Beobachter fungieren und so wenig wie möglich intervenieren (vgl. Zimmer, 2009, 164). Im Fokus steht hierbei vor allem das individuelle Entwicklungsbedürfnis des Kindes, dass im Zuge der pädagogisch-therapeutischen Beziehung herausgearbeitet werden soll. Der Psychomotoriker ist ein kommunikativer Partner des Kindes und steht mit diesem auf gleicher Ebene. Er reflektiert und spiegelt dem Kind Vorgehensweisen, was bei dem Kind zur Folge haben soll, dass es eigene Handlungen und Gefühle bewusst wahrnehmen kann.

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist die Rolle des Fördernden weiter auszuweiten: Ein Pädagoge hat immer den Lebensraum des Kindes zu berücksichtigen und das Kind im Sinne des gesellschaftlichen Systems zu verändern bzw. anzugleichen (vgl. Kuhlenkamp, 2003, 163). Da sich die systemischen Lebensbedingungen immer direkt oder indirekt auf die Entwicklung des Kindes auswirken, muss der Pädagoge dabei besonders auf das systemische Lebensfeld des Kindes achten.

Döring (2002) hat aus Sicht der ganzheitlichen Entwicklungsberatung festgestellt, dass innerhalb der Therapie der tonisch-interaktive Dialog zwischen Kind und Pädagoge einen entscheidenden Faktor darstelle, da in diesem dialogischen Prozess die Veränderung der innerlichen Welt des Kindes angestoßen werde (vgl.

37ff). Veränderungsprozesse entstehen nicht nur bei dem Kind selbst, sondern gehen auch vom Förderenden aus. Dafür nimmt dieser die Rolle des Dialogpartners ein und begleitet die Entfaltung des Kindes eben durch diesen Dialog (vgl. ebd.). Darüber hinaus hat der Fördernde die Aufgabe, die inneren Bedürfnisse und Wünsche des Kindes im Förderungsprozess und anhand passender Materialien zu verwirklichen und das Kind dazu zu befähigen, Gefühle und Wünsche zu äußern und ein Selbstvertrauen zu entwickeln.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Der Schwerpunkt im therapeutischen Bereich (hier: Psychomotorik) wird insbesondere auf die Beziehung zwischen Therapeut und Kind gelegt. Innerhalb dieser Beziehung werden vom Kind die Bedürfnisse seiner Entwicklung reflektiert, um die eigene Selbstbestimmung zu erfahren. Der Fördernde fungiert dabei als Begleiter und Beobachter und macht dadurch Veränderungen in der Entwicklung des Kindes sichtbar. In der Rolle eines Ratgebers schlägt er dem Kind Lösungsmöglichkeiten vor, aus denen es eigene Entscheidungen treffen kann.

### **4.4.3 Verständnis der Pädagogenrolle in Korea**

In einem pädagogisch-therapeutischen Prozess spielt die Beziehung zwischen dem Pädagogen und einem Kind sowie zwischen Therapeut und Klient eine entscheidende Rolle. Dazu wird im Folgenden die koreanische Idealvorstellung eines Pädagogen bzw. Therapeuten dargestellt. Ergänzend werden kulturspezifische Einsichten in die jeweilige Förderungsbeziehung gegeben.

Ein „liebvolles mütterliches, aber auch gleichzeitig ein strenges autoritäres väterliches Erziehungsverhalten“ des Therapeuten ist sehr bedeutsam im Beratungs- und Psychotherapiebereich Koreas (vgl. Chang, 2004, 22ff). In den koreanischen Beratungs- oder Therapiesettings werden vielfältige Konflikte und zwischenmenschliche Verhaltensweisen thematisiert und ggf. behandelt. Insbesondere die Hierarchiestrukturen innerhalb sozialer Gefüge und der damit zusammenhängende konfuzianische Gedanke stehen hierbei im Fokus (vgl. ebd.). Dies bedeutet in der Therapie, dass der Therapeut insbesondere auf Vorgehensweisen und Verpflichtungen hinweisen soll, die der Klient in seiner sozialen Welt zu übernehmen hat. Auch soll er vor allem jene Handlungen fördern, die in diesen Situationen sozial erwünscht und passend sind. Hierbei ist es wichtig, dass der Therapeut eine elterliche Rolle einnimmt, um den Klienten, gleich einem

Kind, den richtigen Weg anzuleiten. Gleichzeitig erwartet der koreanische Klient von seinem Therapeuten konkrete Lösungsvorschläge (vgl. Lee, 2007, 598) und eine genaue Anleitung zu bestimmten Handlungsweisen. Diese Erwartungshaltung impliziert, dass der Therapeut eine zuverlässige Bezugsperson für den Klienten darstellt und Ratschläge bzw. Hinweise anbieten kann.

Auch der Pädagoge gilt in der koreanischen Gesellschaft als moralisches Vorbild, vor allem für Kinder, die sich in einem Fördersetting befinden. Von einem guten, qualifizierten Pädagogen wird erwartet, dass er sich beispielsweise nicht nur um die Kinder innerhalb seiner Klasse kümmert, sondern auch eine kümmernde, zuverlässige Haltung gegenüber Kollegen und Eltern einnimmt (vgl. Kim, H.-Y., 2007, 33f). Außerdem muss der Pädagoge in der Lage sein, die Einstellungen der Kinder richtig zu verstehen und immer darum bemüht sein, eine bedeutsame Beziehung zu den Kindern beizubehalten.

Nach Jung, einer koreanische Psycho- und Spieltherapeutin, ist die Förderung von Kindern mit der koreanischen Bedeutung des Wassers vergleichbar (vgl. 2009, 421ff): Das Element Wasser hat seit jeher eine große (ökologische) Bedeutung innerhalb der ostasiatischen Lebensart<sup>24</sup>. Ein Merkmal von Wasser ist, dass es immer von oben nach unten fließt, genauso wie soll auch ein Pädagoge auf Augenhöhe der Kinder stehen und die Kinder unterstützen. Wenn verschiedene Gewässer zusammen fließen, bilden sie eine Einheit und sind nicht mehr voneinander unterscheidbar. Diese Eigenschaften lassen sich auf das koreanische Förderungsprinzip von Kindern übertragen: Zum einen soll das Kind Bescheidenheit erlernen und seinen Mitmenschen unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Position Würde entgegenbringen. Zum anderen soll das Kind ein humanistisches Weltbild erlangen und ein „Wir-Gefühl“, sprich ein Gefühl für die Gemeinsamkeit im Sinne eines harmonischen, sozialen Netzwerkes, entwickeln. Nach ihrer Auffassung müsse jedoch betont werden, dass eine fördernde Person das sog. „Tschal-Schi“<sup>25</sup> als therapeutisches Grundprinzip verinnerlicht haben sollte (ebd. 430). Diese Grundhaltung bzw. Verhaltensweise impliziert, dass man Warmherzigkeit explizit über das Handeln ausdrücken sollte, denn, nach koreanischer Auffassung könnten Wärme und Zuwendung nicht allein durch das gesprochene Wort ausgedrückt werden, da dieses den tieferen Sinn begrenze. Daher sei es vor allem in der

---

<sup>24</sup>Der chinesische Wissenschaftler Laotse beschrieb einst, dass das Beste auf der Welt aus dem Wasser entstanden sei (Kapitel 8, Tao-Te-King, 2006).

<sup>25</sup>„Tschal-Schi“ 察視 찰시 beschreibt in der koreanischen Gesellschaft eine mütterliche, fürsorgliche Verhaltensweise

therapeutischen Beziehung wichtig, das Kind durch fürsorgliche Interaktionen zu fördern.

Durch die Beziehungsgestaltung mit dem Pädagogen und durch Inhalte in den pädagogischen Vorgängen machen die Kinder unterschiedliche Erfahrungen. Diese Inhalte und Vorstellungen werden u.a. durch Märchen und Kindergeschichten an die Kinder weitervermittelt. In einem kurzen Exkurs möchte ich deshalb näher auf koreanische und deutsche Kinderbücher eingehen und darstellen, ob sich die pädagogischen Sichtweisen innerhalb der Geschichten voneinander unterscheiden.

#### **[Exkurs] Kulturspezifische pädagogische Sichtweisen in Kinderbüchern**

In diesem Exkurs sollen die bereits dargestellten pädagogischen Werte von Korea und Deutschland nochmals anhand eines analytischen Vergleichs von Kinderbüchern und Märchen gegenübergestellt werden. Der Vergleich von Kinderbüchern und Märchen ist an dieser Stelle sinnvoll, da aus anthropologischer Sicht das (Volks-)Märchen nicht nur als Vertreter der menschlichen Mentalität anzusehen ist, sondern darüber hinaus kulturspezifische Sitten und Bräuche, die über Generationen hinweg weitergegeben wurden, beinhaltet.

Innerhalb einer koreanischen Untersuchung wurden die jeweiligen Perspektiven der Weltanschauung anhand von asiatischen und europäischen Märchen miteinander verglichen und mit Hilfe des Modells der Weltanschauung nach Kluckhohn analysiert. Es zeigte sich, dass sich in den jeweiligen Märchen vor allem das dargestellte Verhältnis zwischen Mensch und Natur voneinander unterscheidet. In den asiatischen Märchen handeln etwa 70% der Inhalte von einem harmonischen Leben des Menschen im Einklang mit der Natur, während es in europäischen Märchen lediglich 38% der Inhalte sind (vgl. Chae, 1993, 47ff). In diesem Zusammenhang kann darauf hingewiesen werden, dass harmonische und holistische Verhaltensweisen zum Leben für die Kinder in den asiatischen Märchen eher fokussiert werden, als in den europäischen Märchen.

Weiterhin wurden in Bezug auf menschliche Beziehungen in den asiatischen Märchen bei 70% auf kollaterale (beieinander) Beziehungen hingewiesen. Daraus lässt sich ableiten, dass in der asiatischen Kultur der Mensch immer ein Teil einer Gruppe ist und dabei eine Rolle einzunehmen hat, die jeweils wichtig für das Gesamtsystem ist. Im Gegensatz dazu gibt es in Europa zwei verschiedene

Sichtweisen auf die zwischenmenschliche Beziehung. Innerhalb der Analyse beschreiben 45% der Inhalte kollaterale Beziehungen und etwa genauso viele Stellen umfassen Inhalte, in denen es um lineare (vertikal sowie hierarchisch) menschliche Beziehungen geht (vgl. 51ff.). Die sozialen Beziehungen in diesen Fällen weisen auf zwei verschiedene christliche Beziehungstypen hin: Einerseits auf die lineare Beziehung des Menschen zu Gott, andererseits auf die kollaterale zwischen den Menschen untereinander.

##### **a) Abenteuer und Selbstbestimmung in deutschen Kinderbüchern**

Im Vergleich zu koreanischen Kinderbüchern gibt es zahlreiche deutsche Erzählungen, die die Themen „Abenteuer“ und „Selbstbestimmung“ aufgreifen. Diese Aspekte lassen sich anhand folgender bekannter Geschichten innerhalb der Kinderliteratur beispielhaft beschreiben: „Pippi Langstrumpf“, „Der kleine Wassermann“ sowie drei weitere Kinderbücher.

In Bezug auf das **Abenteuer** ist das Reisen an fremde Orte eine der größten und beliebtesten Gattungsformen in deutschen Kinderbüchern. Das Wort Abenteuer ist aus dem Lateinischen „*aventiure*“, über das Französische, in die mittelhochdeutsche Sprache übergewandert. Darunter wird ein Gefährliches, oft auch wunderbares Geschehen verstanden, das den Helden von seiner gewohnten Umgebung wegführt, also ein Geschehen, welches außerhalb der bekannten Lebensbereiche stattfindet (vgl. Kropatsch, 1992, 113). Später hat das Wort „Abenteuer“ sich aus der speziellen Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts entwickelt, womit heute ein „Abenteuerbuch“ definiert wird:

*Man versteht darunter die Erlebnisse des Helden unter psychischer Lebensgefahr in fernen Ländern oder Zeiten außerhalb unseres Kulturkreises; Spannung, Wagnis und Gefahr sind damit ebenso verbunden wie die bewusst realistische oder doch scheinbar realistische Darstellung (ebd.).*

Das Verlassen eines gewohnten Ortes, sowie das Reisen und die Neugierde auf eine fremde Welt sind Motive, die in der europäischen Welt häufig vorzufinden sind. Entsprechend begegnet den Figuren in den Kinderbüchern häufig etwas vollkommen Fremdes und Neues, sie geraten in Lebensgefahr und müssen

schwierige Situationen meistern, um ihr Ziel zu erreichen. Diese abenteuerlichen Geschichten bieten den Kindern einen Anreiz zu phantasievollen Vorstellungen über ihre Umwelt und lösen sogar spannende Gefühle aus. Dadurch können Ängste und Unsicherheiten in der sie umgebenden, wirklichen Welt vermieden und ebenso spannende, ermutigende Perspektiven real geschaffen werden. Daraus ergibt sich wiederum, dass die Kinder über das abenteuerliche Erleben in den Kinderbüchern, eine erste innerliche Einstellung zu ihrer Umwelt aufbauen können. Im Folgenden wird das Abenteuer anhand Kinderbuches „Pippi Langstrumpf“ aufgezeigt:

*„Ich werde niemals vergessen, wie ich mit der Riesenschlange in Indien gekämpft hab. Das war so eine grässliche Schlange, das könnt ihr euch nicht vorstellen, vierzehn Meter lang war sie und wütend wie eine Biene, und jeden Tag fraß sie fünf Inder und zwei kleine Kinder zum Nachtisch, einmal wollte sie mich zum Nachtisch haben, und sie wand sich um mich herum“*

*(„Pippi Langstrumpf“ Lindgren, 2009)*

Sein eigenes Zuhause zu verlassen bedeutet, dass man selbstständig im Leben steht und als eigenständiges Subjekt eigene Entscheidungen treffen kann und muss. Der Aspekt der Selbstständigkeit und selbstständigen Lebensführung wird in deutschsprachigen Kinderbüchern weitaus mehr thematisiert, als es bei koreanischer Kinderliteratur der Fall ist. Ein Ausschnitt aus der Geschichte „Der kleine Wassermann“ ist hierfür beispielhaft:

*„Aber weißt du denn auch, was das Schönste ist?“, fragte der kleine Wassermann nun.*

*„Was das schönste ist?“, überlegte die Wassermannmutter.*

*(...)*

*Jawohl!“, rief der kleine Wassermann strahlend. „das Schönste ist, dass ich jetzt nicht mehr daheimbleiben muss, dass ich endlich herausdarf! Ich werde von nun an den ganzen Tag draußen herumschwimmen!“*

*(„Der kleine Wassermann“ Preußler, 2005)*

Auch der Realitätsaspekt im menschlichen Lebensraum spielt eine bedeutende Rolle in Abenteuergeschichten. Im Mittelpunkt stehen vielfältige Entdeckungen,

sowie die Wahrheit (realistische Informationen) über die objektive Welt, und Wirkliche Tatsachen bzw. Objekte werden in deutschen Kinderbüchern häufig beschrieben, so heißt es in einem Textauszug aus „Der kleine Wassermann“:

*„Das ist kein Fischlein“, sagte der Wassermann  
Vater, „das sind zwei Libellen“  
„Aber sie schwimmen doch!“, meinte der kleine Wassermann.  
„Nein“ sprach der Wassermannvater, „sie fliegen. Das ist etwas anderes.  
Manches ist anders hier oben.“  
„Vor allem das Wasser ist anders, sagte der kleine Wassermann  
naseweis. „Merkst du nicht auch, dass es anders ist? Heller und wärmer  
und dünner ...“  
„Das ist doch kein Wasser“, entgegnete lächelnd der Vater. „Was dann?“,  
rief der Junge verduzt. „Das ist Luft“, sprach der Vater. „Luft?“,  
wiederholte der Junge. „Was ist das?“. „Etwas, worin man nicht  
schwimmen kann“, sagte der Wassermannvater.*

*(„Der kleine Wassermann“ Preußler, 2005)*

Aspekt der Selbständigkeit, nämlich, ein Kind soll **Selbständigkeit** von Kindheit an üben, indem es seine eigene Kompetenz bemerkt und für sich selbst entscheidet. Wie bereits erwähnt, handeln zahlreiche Kinderbücher in Deutschland davon, wie ein Kind seine eigenen Kompetenzen entdeckt, selbst Entscheidungen trifft und so zur Selbständigkeit gelangt. Im folgenden Auszug aus dem Kinderbuch „Du schaffst das, Ole“ wird dargestellt, dass ein kleines Kind (Bär) eine Kompetenz (Schwimmen) erlangen kann, indem es allein etwas versucht:

*Die „Das kann ich-Liste“ war viel länger als die andere. Da stand ...  
Vorwärtsrollen, Rückwärtsrollen, nett zu Fröschen sein. Die „Ich kann  
nicht Liste“ war viel kürzer. Da stand nur „Schwimmen“.*

*[...]*

*„Du musst klein anfangen“ sagte seine Schwester auf einmal zu ihm. Und  
heute ist genau der richtige Tag dafür. Glaub mir, wenn du klein anfängst,  
schaffst du alles, was du willst!“ (der Ole hat Schritt für Schritt geübt zu  
schwimmen). Ich kann richtig schwimmen!*

*(„Du schaffst das, Ole!“ Stewart, 2008)*

Darüber hinaus können die Kinder mittels Geschichten lernen, wie sie Wünsche, Meinungen und Gefühle Anderen gegenüber äußern, und wie sie eigene Grenzen finden können. Diese Förderpunkte kommen häufig in deutschen Kinderbüchern vor, die folgenden Beispielstexte verdeutlichen dies:

*Till ist lieber allein im Bad. Wenn Mama trotzdem rein kommt, wird er ganz sauer: Raus Mama. Du störst.*

*Katharinas liebste Freundin Tina hat sich zum Geburtstag ein rosa T Shirt gewünscht. Ihre Mama mag kein Rosa und hat ein blaues gekauft. Tina ist richtig enttäuscht und hat keine Lust, das blaue T Shirt anzuziehen.*

*(„schön blöd“ Enders, 1991)*

*Ich traue mich, auch Erwachsenen zu sagen, wenn mir etwas nicht passt: „Das mach ich nicht!“ oder „Ich will nicht“ Und ich sage ihnen auch, warum es mir nicht passt.*

*(„So mutig bin ich“ Kreul, 1998)*

In deutschen Kinderbüchern geht es darum, dass Kinder ihre Entscheidungen selbst treffen und ihre eigene Meinung deutlich äußern. Außerdem soll das Interesse der Kinder für Objekte (sichtbare Außenwelt) geweckt werden.

#### **b) Selbstkontrolle und Gutes tun in koreanischen Kinderbüchern**

In Bezug auf soziale Themen werden in koreanischen (Volks-)Märchen vor allem die Moral, und in diesem Zusammenhang Gut und Böse angesprochen (54,3% der Inhalte) (Choi, Y.- J. 2004, 215). Die Verpflichtung zu Dank (hier im Sinne der Erwidern: man soll die Unterstützung von anderen in Erinnerung behalten und Gutes zurückgeben) und das damit widergespiegelte dicht verwobene zwischenmenschliche Netzwerk in der koreanischen Gesellschaft, sind ebenfalls häufig innerhalb der Märchen aufzufinden. Die genannten Eigenschaften und Verhaltensweisen sollen im Folgenden anhand der in Korea beliebten Kinderbücher „Hundehäufchen“, „Wolkenbrot“ und „Wann kommt Mama“ beispielhaft verdeutlicht werden.

Um den Aspekten **„Für andere Gutes zu tun“** zu verdeutlichen, wird zunächst ein Textauszug aus dem koreanischen Kinderbuch „Hundehäufchen“ herangezogen:

*„Wie kann ich dich aufwachsen lassen?“ (sagte Hundehäufchen)  
„Mein Leib kann dich aufsaugen, sodass dein Leib aufgelöst wird. Und dann kann ich daraus eine schöne Blüte machen, die aussieht, wie ein wunderbarer Stern“ (sagte Löwenzahn).  
„Oh! wirklich? Ist es wahr?“ das Hundehäufchen freute sich und umarmte den Löwenzahn fest.*

*Nachdem es drei Tage lang geregnet hatte, löste sich das Hundehäufchen schließlich komplett auf. Seine Bestandteile sickerten in die Erde und konnten so vom Löwenzahn durch dessen Wurzeln, über den Stängel bis hin zur Blüte, aufgesogen werden.*

*(„Hundehäufchen“ Kweon, J.-S. 1996)*

Das Hundehäufchen an sich ist eigentlich eine unsaubere Angelegenheit, dennoch möchte es eine Würde besitzen. In der Geschichte bekommt es die Möglichkeit dazu. Für das Überleben des Löwenzahns soll es in kleine Teilchen zerstört werden. Der Textauszug verdeutlicht, dass selbst das Niedrigste (hier verkörpert durch das Hundehäufchen) eine Würde besitzt. Denn auch ein Ding oder ein individuelles Dasein kann, obwohl es keinen sachlichen Wert an sich besitzt, wertvoll innerhalb einer Beziehung sein und somit etwas Gutes bedingen.

In dem Buch „Wolkenbrot“ geht es um die Fürsorge innerhalb einer Familie und hier insbesondere seitens der Kinder, die den Vater als Familienoberhaupt umsorgen und ihm Gutes tun möchten. In der nachfolgend zitierten Stelle haben Bruder und Schwester Wolken für ihren Vater, der verschlafen und nicht gefrühstückt hat, vom Himmel „gepflückt“. Aus diesen Wolken hat die Mutter „Wolkenbrötchen“ gebacken, welche die Kinder zu ihrem Vater bringen. Dieser freut sich sehr darüber und kommt dadurch pünktlich zur Arbeit.

*„Ohne Frühstück wird er doch Hunger bekommen“, sorgt sich die Mama.  
„Papa hat bestimmt riesig großen Hunger“, sagte meine kleine Schwester.  
„Komm, wir bringen ihm etwas zu essen.“ Ich steckte ein Wolkenbrötchen in eine Tüte, machte das Fenster auf.*

*Papa kostete von dem Wolkenbrötchen. Dann begann auch er zu schweben. Immer höher stieg er in die Luft und kam in null Komma nichts im Büro an. „Puh, geschafft.“*

*(„Wolkenbrot“ Bea, 2002)*

In Bezug auf die Familienhierarchie ist es in der koreanischen Gesellschaft wichtig, dass die Kinder für ihre Eltern Gutes tun. In der oben genannten Szene tun die Kinder dies von sich aus. Sie überlegen sich etwas Gutes für ihren Vater und setzen dies gemeinsam mit der Mutter in die Tat um (Wolkenbrot backen). Es entsteht etwas Gemeinsames innerhalb der Familie und alle sind sichtlich zufrieden mit der daraus resultierenden Situation. Die zwei Erzählungen weisen darauf hin, dass es wichtig ist, füreinander einzustehen und gemeinsames zu teilen. Denn ein Individuum oder eine Person besitzt einen höheren Wert, wenn diese das Glück mit anderen fördert und verwirklicht.

Im Kapitel „1.2.2 Kulturspezifische Besonderheiten in Korea“ wurde dargestellt, dass Koreaner negative Emotionen stets für sich behalten und nicht nach außen tragen, indem sie ihre Emotion **“selbst kontrollieren“**. Persönliche Gefühle sollen nicht aufkommen, um eine ähnliche Identität mit den anderen Mitgliedern der Gesellschaft aufrechtzuerhalten (vgl. Ku, 2007, 91f.). Diese diskrete koreanische Verhaltensweise wird auch in den Kinderbüchern vermittelt, in denen es vor allem darum geht, dass man vorgezeichnete Lebensbedingungen annehmen soll. Das Schicksal wird in koreanischen Volksmärchen und in der Kinderliteratur ebenso häufig thematisiert. In der Kurzgeschichte „Wann kommt Mama“ geht es um ein kleines Kind, das draußen in der winterlichen Kälte auf seine Mutter wartet, die nicht kommt:

*Es dauert nicht so lange, da kommt auch schon die Straßenbahn. Das Kind streckt seinen Hals und fragt: „Kommt meine Mama nicht?“ „Ich kenne deine Mama nicht“ sagt der Fahrer. Er läutet zur Abfahrt, „Ttaeng-Ttaeng! Und fährt davon.*

*[...]*

*Da kommt die nächste Straßenbahn daher. Wieder streckt das Kind seinen Hals und fragt: „Kommt meine Mama nicht?“ „Nanu, da wartet ein Kind auf seine Mama!“ sagt dieses mal der Fahrer und steigt aus dem*

*Wagen. „Pass gut auf dich auf! Am besten bleibst du immer hier stehen, bis deine Mama kommt. Verstehst du?“ sagt er-und fährt davon.*

*Der Wind bläst kalt,  
und wenn eine Straßenbahn kommt, fragt das Kind nicht mehr,  
es steht nur da und wartet, mit seiner purpurroten Nase.  
(„Wann kommt Mama?“ Lee, T.-J. 2008)*

Die Selbstanklage im Zusammenhang mit der Verantwortung gegenüber anderen, zeigt sich in dem Kinderbuch „Hundehäufchen“:

*„Ich habe ganz Schlimmes getan. Im letzten Sommer hat es lange nicht geregnet und viele Pflanzen verdorrten. Damals konnte ich eine kleine Paprika in meinem Feld nicht mehr wachsen lassen, sie verdorrte im letzten Sommer.“*

*„Ach, die arme Paprika“*

*„Deswegen bin ich von dem Karren runtergefallen. Das war eine Strafe“ (sagte die Erde).*

*(„Hundehäufchen“ Kweon, J.-S. 1996)*

Die vergleichende Darstellung der deutschen und koreanischen Kinderbücher zeigt, dass die koreanischen Kinderbücher vielmehr darauf abzielen den Kindern zu vermitteln, dass jeder die Verpflichtung hat, sich selbst zu kontrollieren und für die Gemeinschaft Gutes zu tun, als die deutschen Kinderbücher.

### 4.5 Zusammenfassung

Gesellschaften besitzen unterschiedliche Weltanschauungen und damit verbundene Verhaltensvorschriften, die aufgrund verschiedenster Naturbedingungen und Lebenserfahrungen im Laufe der Geschichte entstanden sind. Anhand der unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen entwickelte sich auch die Pädagogik mit ihren Ansichten und Methoden. Sie hat als Aufgabe, den Kindern die passenden sittlichen Verpflichtungen und Vorgehensweisen in der Gesellschaft zu übermitteln und nahe zu bringen. Im pädagogischen Setting werden die Kinder bei der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen unterstützt und ihre Persönlichkeitsentfaltung gefördert.

#### 4 Interkultureller Vergleich der pädagogischen Sichtweisen

Allerdings werden die pädagogischen Aspekte je nach Kultur unterschiedlich stark fokussiert. Um diese Unterschiede zu verdeutlichen, werden in der folgenden Tabelle verschiedene Aspekte der koreanischen und deutschen Pädagogik vergleichend gegenübergestellt:

<b>Pädagogische Aspekte</b>	<b>Korea</b>	<b>Deutschland</b>
Vorstellungen und Ziele	*Gesamte Humanität – Segne die ganze Menschheit *Verwirklichung von Mitmenschlichkeit in der Gesellschaft (aus konfuzianistischer Ansicht)	*Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln *Entwicklung der Persönlichkeit und der Identität *Individualisierung
Fokus	*Verhalten und Verpflichtung innerhalb der zwischenmenschlichen Beziehung: Rollenmuster in der Hierarchie und in der Gemeinde	*Objektive Welt : Wahrheit in der materiellen Welt, Differenzierung zwischen Selbst-Identität und sozialer Umgebung
Förderschwerpunkte	*Bindung und Verhältnis zu anderen Menschen *Gutes im Menschen fördern und formen (vor allem für Andere bzw. für die Gesellschaft) *Selbstkontrolle	*Neues erleben. *Eigene (persönliche) Kompetenzen herausfinden und fördern *Selbstvertrauen und Selbstbestimmung
Erwünschte Rolle und Verhalten seitens der Fördernden	*Vorbilder *Fürsorgliche Handlungsweise: nicht nur für das Kind, sondern auch für die gesamte Umgebung des Kindes *Strenges, jedoch liebevoll erzieherisches Verhalten	*Ansprechpartner und Helfer (vor allem mittels Vorschläge, Tipps und Ratschläge) *Indirekte Unterstützung
Die pädagogischen Beziehung	*Pädagoge: vorbildliches Verhalten zur Nachahmung der Kinder bzw. Vorbereiten, was die Kinder brauchen *Kinder: vertraute Annahme für sich, ebenso wie für die Gemeinde	*Pädagoge: miteinander sprechen, Dialog, Diskussion, *Verhandlung zwischen dem Pädagogen und dem Kind

Tabelle 4-1 Inhalte und Ziele innerhalb der koreanischen und deutschen Pädagogik

In Korea liegt der Schwerpunkt darauf, über den pädagogischen Prozess ein harmonisches Beisammensein zu fördern. Das Prinzip der Gemeinsamkeit ist beeinflusst durch den Konfuzianismus (als Idealvorstellung der letzten 500 Jahre) und steht immer an erster Stelle. Aus diesem Grund ist die Rolle des Fördernden vorbildlich und umsorgend zu gestalten. Das Kind lernt im Sinne der koreanischen, kulturspezifischen Eigenschaften, sich selbst emotional zu kontrollieren und Verantwortung in sozialen Gefügen zu übernehmen.

In der Pädagogik Westeuropas spielt hingegen vor allem die Individualisierung eine entscheidende Rolle. Es wird davon ausgegangen, dass ein Heranwachsender eigene Kompetenzen und eine individuelle Persönlichkeit besitzt. Durch die Pädagogik lernt er, eine innerliche Einsicht auf das Leben zu bekommen. Der Pädagoge fungiert als Ansprechpartner. Er macht Angebote und gibt Ratschläge und hilft dem Kind so, seine eigenen Fähigkeiten selbst wahrzunehmen, zu erkennen und zu bestimmen.

In den vorangegangenen Kapiteln wurden unterschiedliche kulturelle Aspekte in Bezug auf die Kommunikationsformen, Wahrnehmungsbereiche sowie pädagogischen Felder in Deutschland und Korea dargestellt. Dieses theoretische Material dient als Basis für die empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens in der psychomotorischen Förderung in Deutschland und Korea.

Es folgt nun der zweite Teil dieser Arbeit, in dem die Studie (Ziel, Fragestellung, Methodologie, Durchführung, Auswertung) und ihre Ergebnisse ausführlich beschrieben und erläutert werden.

### **5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens in der psychomotorischen Förderung in Deutschland und Korea**

In diesem Teil der Arbeit wird zunächst der Hintergrund für das Forschungsvorhaben erläutert. Anschließend folgt die Darstellung der Fragestellung und den sich daraus ergebenden Untersuchungshypothesen. In dem Kapitel Methodologie werden dann die Ziele der vorliegenden Studie genannt und die methodische Vorgehensweise beschrieben.

#### **5.1 Hintergrund der Untersuchung**

In diesem Kapitel wird genauer auf den Zusammenhang von Kultur, Kommunikation und pädagogischen Sichtweisen innerhalb der Psychomotorik eingegangen, um aufzuzeigen, wie die theoretischen Erkenntnisse und die psychomotorische Praxis zusammenhängen und welche Bedeutung sie für die vorliegende Untersuchung haben.

Die kulturellen kommunikativen Faktoren setzen sich aus den menschlichen Verhaltensweisen zusammen, die in Bezug zum Raum, zur Zeit und zum Kontext stehen (Kap.1.2.3.2). Die Kommunikation ist nicht nur als kulturelle Grundlage von Bedeutung, sondern auch auf pädagogisch-therapeutischer Ebene (Kap.2.3). Im pädagogischen Prozess wird die Beziehung zwischen Pädagoge und Kind sowie die Beziehungen der Kinder untereinander mit Hilfe von Kommunikation aufgebaut, welche sich schließlich auf das eigene gesellschaftliche soziale System auswirkt. In diesem Zusammenhang lernen die Kinder kulturell angepasste Handlungsweisen, z.B. die Sprache, Schrift, der Emotionsausdruck, Verhaltensweisen, geeignete Rituale usw. Die pädagogische Beziehung ist zudem ein wichtiger Therapiefaktor in der psychomotorischen Förderung.

Der Berührungspunkte in den drei Ebenen Kultur, Kommunikation und Psychomotorik sind die nonverbalen Faktoren Zeit, Raum sowie die (verbale) Interaktion. Hierzu bietet die folgende Abb.5-1 einen Überblick:

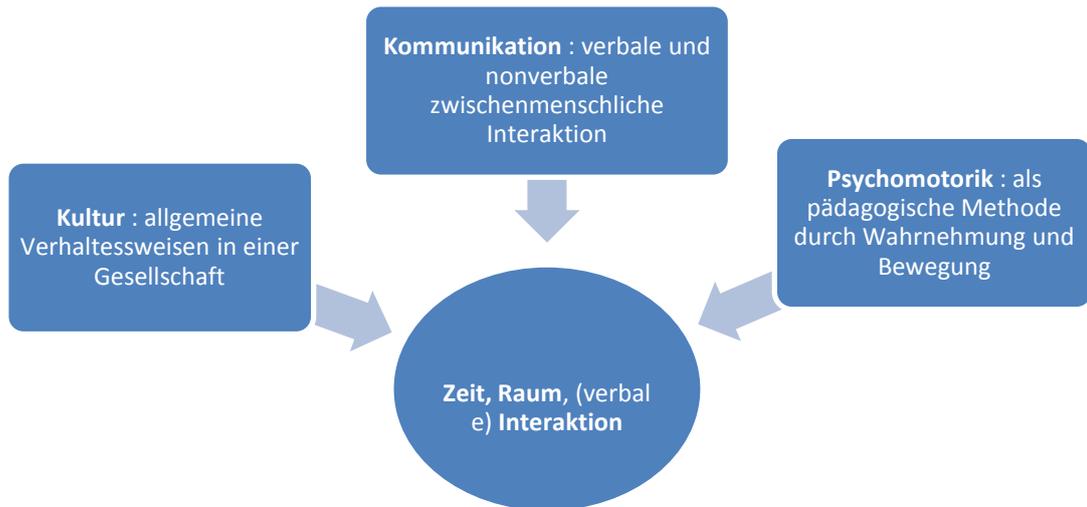


Abb.5-1 Gemeinsame Faktoren zwischen Kultur, Kommunikation und Psychomotorik

Innerhalb dieser empirischen Forschung werden die nonverbalen kommunikativen Faktoren Zeit und Raum, sowie der verbale kommunikative Faktor Interaktion als Kriterien zum interkulturellen Vergleich der psychomotorischen Förderung herangezogen. Weiterhin werden in der Tabelle 5-1 die genannten gemeinsamen Kommunikationsfaktoren in den drei verschiedenen Bereichen vergleichend dargestellt.

Kommunikation		Kultur	Psychomotorik als pädagogisch-therapeutischer Kontext
Nonverbal	Raum	* Menschliche Handlungen in Bezug auf die räumliche Abgrenzung * Abstände zwischen den Menschen	* Bewegungs- und Erlebensorientierte Räumlichkeit z. B: Visuelle Wahrnehmung des Raumes und Perspektive und Überblick im Raum
	Zeit	* Zeitverständnis und Zeitempfindung in eigener Gesellschaft z. B. monochronic Zeit und polychronic Zeit	* Struktur der psychomotorischen Förderstunde: vom Gespräch bis zur Reflexion * Rhythmische Aktivität und Struktur
	Zwischenmenschliche Beziehung	* Zwischenmenschliche Gruppenstruktur * Beziehungsmuster zwischen einer Person und denen Gruppe in einer Gesellschaft	* Beziehungsgestaltung * Pädagogische Rolle der Fördernden
Verbal	Sprachlicher Dialog	Kontext: Besonderheit bei der Überleitung der verbal-schriftlichen Information	* Auseinandersetzung und Diskussion * Pädagogische Medien: Schrift und Sprache

Tabelle 5-1 Zusammenhang zwischen den Faktoren Kultur, Psychomotorik und Kommunikation

Als Kommunikationsfaktoren der nonverbalen Kommunikation sind die Faktoren Raum, Zeit und die zwischenmenschliche Beziehung in der Tabelle 5-1 beschrieben. Darüber hinaus spielt die Beziehungsgestaltung als Wirkungsfaktor eine wichtige Rolle in der Psychomotorik.

Im Mittelpunkt der verbalen Kommunikation stehen die gesprochene Sprache und die Verhaltensweisen, die sich auf die Sprache beziehen, dazu zählen beispielsweise die Diskussion, die sprachliche Intervention der Pädagogen usw.

Um die beiden Faktoren verbal und nonverbal in der psychomotorischen Förderung vergleichen zu können, müssen sie in der Fragestellung und innerhalb der Untersuchungshypothesen berücksichtigt werden.

### **5.2 Fragestellung und Untersuchungshypothesen**

Die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung ist, ob kulturspezifische Handlungsweisen im psychomotorischen Bereich auftreten und beobachtbar sind, obgleich die deutschen psychomotorischen Konzepte unmittelbar in die koreanische Psychomotorik übernommen wurden. Um die Frage zu klären, wurden weitere Teilfragestellungen formuliert:

#### **Fragestellung 1**

*Gibt es kulturspezifische Besonderheiten in Bezug auf die räumliche und zeitliche Wahrnehmung in der psychomotorischen Förderung?*

Die räumliche Wahrnehmung der objektiven Welt unterscheidet sich in den westeuropäischen und asiatischen Kulturen und wird sichtbar, wenn deutsche und koreanische Gemälde (von Friedrich und Kim, H-D in Kap. 3.2.3.1) miteinander verglichen werden. Die zeitliche und räumliche Wahrnehmung einer Gesellschaft hängt mit der gemeinsamen Lebensart und dem kulturellen Gedankengut zusammen. Beide Aspekte definiert Hall als sinnhaft für die Kommunikation aus kultureller Sicht (Kap. 1.2.3.2). Darüber hinaus sind sie eine wichtige Voraussetzung für die psychomotorische Förderung, da sich ein Kind vor allem im Zuge der Auseinandersetzung mit den Variablen Zeit und Raum weiterentwickelt (Kap. 3.2). Um dies zu erreichen, werden den Kindern im Förderkontext geeignete Materialien, Räumlichkeiten und Erfahrungen in Struktur und Rhythmik angeboten. Auf

interkultureller Ebene ist es möglich, unterschiedliche Wahrnehmungen und Aktivitäten innerhalb der Förderung zusammenzutragen und zu beeinflussen.

### **Fragestellung 2**

*Beeinflussen kulturspezifische Besonderheiten die verbale Kommunikation in der psychomotorischen Förderung?*

Jede Kultur besitzt eigene (verbale) Kommunikationsmethoden, Gedanken werden entsprechend spezifisch durch Schrift und Sprache mitgeteilt. Das Erlernen von Schrift und Sprache ist bedeutsam für das Bestehen einer Gesellschaft und Ziel der pädagogischen Bemühungen. So können die sozialsystemische Ordnung und die jeweilige Lebensart von Generation zu Generation überliefert und weitergetragen werden. Diese kommunikativen Handlungsweisen gelten in der Psychomotorik als pädagogisch-therapeutische Medien. In der psychomotorischen Förderung kann ein Kind soziale Erfahrungen und Gefühlsausaustausche durch die verbale aber auch durch die nonverbale Kommunikation erwerben. In der deutschen Gesellschaft gilt beispielsweise die Diskussion als besonders bedeutend, um Meinungsverschiedenheiten zu vermeiden und gemeinsame Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Das koreanische Diskussionsverhalten hat einen anderen Sinn, hier geht es vor allem darum, dass die Kinder Vertrauen zum Psychomotoriker entwickeln und auf diesen hören (Kap. 2.2.2).

### **Fragestellung 3**

*Gibt es in der psychomotorischen Förderung kulturspezifische Unterschiede in der pädagogischen Beziehung (vor allem bezogen auf die Rollen der Psychomotoriker)?*

Innerhalb der psychomotorischen Förderung ist die Beziehungsgestaltung ein entscheidender Wirkfaktor. Allerdings gibt es sowohl in Korea, als auch in Deutschland verschiedene pädagogische Sichtweisen und darüber hinaus sind jeweils unterschiedliche pädagogische Rollen innerhalb der Kulturen erwünscht (Kap. 4.4). Die Anforderungen an die Pädagogik und an das, was die Kinder lernen sollen, sind kulturspezifisch. In Korea geht es beispielsweise darum, dass Selbstkontrolle und Gutes-Tun erlernt werden, während der Fokus in Deutschland vor allem auf die Selbstbestimmung gelegt wird (Kap. 4.5). Im Zuge der

Fragestellung werden deshalb die Rolle der Psychomotoriker, sowie didaktische Handlungsweisen in der psychomotorischen Förderung dargestellt.

Wie bereits bezüglich der drei genannten Fragestellungen deutlich wird, fokussiert sich die Untersuchung auf das kulturspezifische Kommunikationsverhalten und in diesem Zusammenhang auf die Psychomotorik, welche sich an den verbalen, zeitlichen und räumlichen Handlungsweisen des Menschen orientiert. Im Folgenden wird eine sich daraus ergebende, allgemeine Unterscheidungshypothese aufgestellt, um Deutschland und Korea in diesem Aspekt miteinander zu vergleichen.

**Das Kommunikationsverhalten in der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung unterscheidet sich voneinander.**

Als Nullhypothese

**Das Kommunikationsverhalten in der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung unterscheidet sich voneinander nicht.**

Diese Hypothese wird konkreter umformuliert, damit die vorliegende Untersuchungshypothese mit Rücksicht auf die Überprüfbarkeit spezifiziert und präzisiert werden kann. Hier bezieht sich der kulturspezifische Aspekt auf die Kulturkriterien nach Hall und nach Hofstede und ist als differenziertes menschliches Verhalten im deutschen und koreanischen Kulturraum anzusehen (Kap. 1.2.3).

Außerdem spielt das Kommunikationsverhalten in der gesellschaftsspezifischen zwischenmenschlichen Beziehung und in der pädagogisch-therapeutischen Beziehung eine wichtige Rolle (Kap. 4.4). Das Wahrnehmen, sowie das Sich-Bewegen als ausdrückende Handlung werden in der Psychomotorik gedanklich mit der Lebensweise in der ökologischen und sozialen Umwelt verknüpft (Kap.3). Darauf aufbauend werden folgende vier Haupthypothesen aufgestellt:

Hypothese 1. **Verbale kommunikative Interaktion** (von Psychomotorikern) in der psychomotorischen Förderung

**H<sup>1</sup> Die verbale kommunikative Interaktion innerhalb der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung unterscheidet sich im Gespräch und in der Diskussion.**

**H<sup>0</sup> Die verbale kommunikative Interaktion innerhalb der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung unterscheidet sich nicht im Gespräch und in der Diskussion.**

Nach Hall spielen Raum und Zeit, als nonverbale kommunikative Faktoren in der zwischenmenschlichen Interaktion, eine wichtige Rolle in Bezug auf kulturelle Unterschiede: In diesem Zusammenhang wurden, bezogen auf die zeitliche bzw. räumliche Wahrnehmung, weitere als Haupthypothesen formuliert:

Hypothese 2 Nonverbaler kommunikativer Faktor „**Zeit**“ in der psychomotorischen Förderung

**H<sup>2</sup> Die zeitlichen Strukturen und die Abläufe der psychomotorischen Förderstunde in Deutschland und in Korea unterscheiden sich.**

**H<sup>0</sup> Die zeitlichen Strukturen und die Abläufe der psychomotorischen Förderstunde in Deutschland und Korea unterscheiden sich nicht.**

Hypothese 3 Nonverbaler kommunikativer Faktor „**Raum**“ in der psychomotorischen Förderung

**H<sup>3</sup> Die räumliche Perspektive und die visuelle Wahrnehmung unterscheiden sich bei der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung.**

**H<sup>0</sup> Die räumliche Perspektive und die visuelle Wahrnehmung unterscheiden sich bei der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung nicht.**

Hypothese 4 **Die pädagogische Beziehung** in der psychomotorischen Förderung

**H<sup>4</sup> Die pädagogische Beziehung (vor allem bezogen auf die Rollen der Psychomotoriker) in der psychomotorischen Förderung unterscheidet sich in Deutschland und in Korea.**

**H<sup>0</sup> Die pädagogische Beziehung (vor allem bezogen auf die Rollen der Psychomotoriker) in der psychomotorischen Förderung in Deutschland und in Korea unterscheidet sich nicht.**

Um die vier beschriebenen Hypothesen überprüfen zu können, mussten angemessene Untersuchungsmethoden Verwendung finden, die im folgenden Kapitel erläutert werden.

### **5.3 Methodologie**

Hinsichtlich der Methodologie werden die Untersuchungsziele, die Möglichkeiten der methodischen Strukturierung, und die Rahmenbedingungen zur empirischen Untersuchung dargestellt. Des Weiteren werden die angewandten Erhebungsinstrumente ausführlich vorgestellt.

#### **5.3.1 Untersuchungsziele**

Unterschiede in den Handlungsweisen der deutschen und koreanischen Gesellschaft werden in der verbalen und nonverbalen Kommunikation sowie in den pädagogischen Zielen und Beziehungen im vorherigen Vergleich der Theorieuntersuchung sichtbar. Dabei kommen insbesondere die andersartige räumliche Wahrnehmung über die objektive Welt und das Planen von gemeinsamen Tätigkeiten anhand der Zeit vor. Die genannten Aspekte spielen als Kriterien in der vorliegenden Untersuchung, für den Vergleich der psychomotorischen Förderungen eine wichtige Rolle.

Seit zwölf Jahren hat sich die Psychomotorik unter dem Einfluss deutscher Methoden und Ideen in Korea etabliert und auch innerhalb der koreanischen Fachwelt (weiter-)entwickelt. Allerdings haben einige koreanische Psychomotoriker Schwierigkeiten, die deutschen Methoden und Prinzipien auf die koreanische Pädagogik/Therapie anzuwenden, da ihnen das Wissen um den kulturellen Kontext und die damit verbundenen Hintergründe fehlten.

Das Ziel dieser Untersuchung ist zu prüfen, ob es kulturelle Unterschiede in der Praxis der deutschen und koreanischen Psychomotorik gibt, um Erkenntnisse über den kulturellen Einfluss innerhalb der psychomotorischen Förderung zu gewinnen. Weiterhin soll in der Untersuchung beobachtet werden, ob es möglich ist,

pädagogische Methoden und Theorien (aus Deutschland) in anderen (koreanischen) Kulturen einzusetzen. Dabei könnte man erfahren, ob sich durch die Betrachtung der kulturellen Unterschiede eine neue Integrationsbedeutung im pädagogischen Feld entwickeln kann.

### 5.3.2 Untersuchungsmethoden

Es folgt eine ausführliche Beschreibung der Untersuchungsmethodik und Durchführung. Diesbezüglich werden die Untersuchungsvariablen, das Erhebungsinstrument und die Untersuchungsteilnehmer dargelegt.

#### 5.3.2.1 Vorgehensweisen

Zunächst werden die Methoden zur Durchführung beschrieben, mit denen die Untersuchungshypothesen überprüft werden sollen.

Für einen besseren Überblick wird die Vorgehensweise in Tabelle 5-2 dargestellt:

Hypothesen	Methoden	Instrumente, Materialien
Verbale Interaktion (H1)	<b>Beobachtung</b> mit Videoaufnahme	Beobachtungssitems- „Teacher and Child Interaction“
Zeitliche Strukturen und Abläufe der psychomotorischen Förderung (H2)	<b>Beobachtung</b> mit Videoaufnahme	Beobachtungsbogen
	<b>Zeitliche Messung</b> der Spielphasen in der Förderstunde	Stundenentwicklung in der psychomotorischen Praxis (nach Passolt)
Räumliche Vorstellungen und Visuelle Wahrnehmung der psychomotorischen Förderung (H3)	<b>Analyse der szenischen Gestaltungen</b>	Playmobil Analysebogen
	<b>Kinderzeichnungen</b> der Bewegungslandschaft <b>Befragung</b> zur Figur-Hintergrund Wahrnehmung	DIN A4 Papier und Malstifte Bilder „Ist Sam glücklich?“
Pädagogische Rollen (H4)	<b>Interview</b> mit szenischer Gestaltung	Playmobil

Tabelle 5-2 Überblick über die Vorgehensweise und angewendeten Methoden

Um die erste Hypothese „Verbale kommunikative Interaktion in der Psychomotorik“ zu verifizieren, sollen die Gespräche in der psychomotorischen

Stunde analysiert und in die Interaktionsliste „Teacher & Child Interaction“ nach Bredekamp & Rosegrant (1995, 39) eingeordnet werden.

Weiterhin werden die räumlichen Vorstellungen und zeitlichen Strukturen der psychomotorischen Förderstunden als nonverbale Faktoren mit dem Beobachtungsbogen, sowie mit dem Analysebogen verglichen, die nach den menschlichen Handlungsweisen in den eigenen Gesellschaften und aus den interkulturellen Aspekten nach Hall und Hofstede eingeteilt waren.

Für den ersten nonverbalen Faktor „Zeit“ werden bezüglich die Aktivitäten sowie die Inhalte der psychomotorischen Stunde hinsichtlich der zeitlichen Struktur mithilfe der „Stundenentwicklung im Prozess“ nach Passolt (2003) analysiert, und hier insbesondere auf Besonderheiten in der ordentlichen Stundenstruktur geachtet (zur Überprüfung der Hypothese 2).

Danach werden anhand des Raumes Befragungen bei den Kindern zur ihrer Wahrnehmung von „Figur-Grund“ durchgeführt, und die Bewegungslandschaft innerhalb der Kinderzeichnungen analysiert (zur Überprüfung der Hypothese 3).

Um die Hypothese 4 zu überprüfen, wird bezogen auf die pädagogische Beziehung, vor allem die Rolle sowie Position des Pädagogen in der psychomotorischen Förderung anhand eines szenischen Interviews (bei den Kindern mit Playmobil) miteinander verglichen.

Zur Durchführung dieser Untersuchung sollen die interkulturellen kommunikativen Handlungsweisen mithilfe der Beobachtungsmethode sichtbar gemacht werden, sodass nicht nur die verbale, sondern ebenso die nonverbale Kommunikation vergleichbar wird (vgl., Bortz u.a., 2006, 262). Mit der Beobachtungsmethode können darüber hinaus menschliche Handlungen als realistisches Verhalten in der jeweiligen Situation gewertet werden. Das heißt, zum Vergleich der kommunikativen Handlungen in der psychomotorischen Förderung in Deutschland und Korea sind besonders die Kategorien und Beobachtungspunkte wichtig. Diese beziehen sich jeweils auf die zeitlichen Abläufe der Förderstunden und Interaktionsarten in der Gruppe. Dafür werden kommunikative Fälle mittels Videoaufnahmen protokolliert und analysiert.

Um mehr Informationen über die räumlichen Wahrnehmungsbesonderheiten und über die pädagogische Beziehung zwischen Pädagogen und Kindern innerhalb der psychomotorischen Gruppe zu erhalten, wird zusätzlich die Interviewmethode angewendet. Da die Kinder eine wichtige Rolle beim szenischen Interview spielen

(in den Befragungen zeigen Kinder ihre räumlichen Vorstellungen und ihre Sicht auf die Rolle des Pädagogen), werden diese hinzugezogen und miteinander verglichen. Im Hinblick auf den in dieser Studie befragten Personenkreis ist es während des Forschungsprozesses besonders wichtig die Bedürfnisse und Kompetenzen der Befragten adaptiv zu berücksichtigen (Witzel, 1982. zit. n. Schröder, 2006, 108). Die Kinder stehen noch im Entwicklungsablauf, sodass sie ihre Vorstellungen nicht immer sprachlich ausdrücken können. Insbesondere jene Kinder, die psychomotorisch gefördert werden, könnten Schwierigkeiten in ihrer Entwicklung der Motorik oder in anderen Verhaltensweisen aufweisen. Hier wäre eine methodische Unterstützung angebracht.

„Als ein Beispiel werden in Spieltherapieprozessen kindgerechte Materialien und spielerische Situationen zur freien Assoziation der Kinder angewendet, damit werden szenisch einige spezifische Aspekte des affektiven Ausdrucks der Kinder auf eine Spielebene verlegt und die entsprechenden Strukturen vom Kind selber szenisch mit Spielfiguren dargestellt“ (Krucker, 1997, 11). Im szenischen Spiel wird vor allem in vorgestellten Situationen gehandelt, wobei unterschiedliche Spielverfahren unterschiedliche Aspekte dieses Handelns hervorheben: Sinnliche Wahrnehmungen und Vorstellungen, Die körperliche oder sprachliche Haltung, Handlung und Interaktion, Gedanken, Empfindungen, Phantasien oder Beziehungswünsche (vgl. Schneller, 1984, 37f). Um die Vorstellungen der psychomotorischen Förderungen in Deutschland und Korea zu differenzieren, sollen die Wahrnehmungen der psychomotorischen Stunden von den Kindern durch eine szenische Gestaltung angemessen ausgedrückt werden.

Aus diesem Grund sind Materialien als Übergangsobjekt, also solche, die die Kinder aus ihrem Alltagsleben kennen und daher mit ihnen umgehen können, sehr hilfreich, um innere Vorstellungen darzustellen. In der vorliegenden Untersuchung werden daher die Playmobil "Turnhalle" für die szenische Gestaltung sowie die Bilder für den Unterschied von „Figur-Grund-Wahrnehmung im sozialen Raum“ eingesetzt, um von den Kindern ihre Sicht auf die Rolle des Pädagogen innerhalb der Psychomotorik herauszufinden. Dieser Prozess wird in folgendem in Kap. "Erhebungsinstrumente" in allen Einzelheiten beschrieben.

### 5.3.2.2 Erhebungsinstrumente

Nachfolgend werden die Instrumente zur Erhebung der Daten vorgestellt, welche zur Datenermittlung verwendet wurden (Test-Anweisungen, Beobachtungs- und Analyseitems, kinderfreundliche Materialien, Interviews).

#### **Fragebogen über die Grundinformationen der Teilnehmer:**

Grundinformationen der Untersuchungsteilnehmer sollen als Voraussetzung für den interkulturellen Vergleich von Korea und Deutschland miteinander übereinstimmen. Psychomotorische Besonderheiten der Teilnehmer und der Förderschwerpunkte sind dadurch eher abzuschätzen. Fähigkeiten der Untersuchungsteilnehmer in den Bereichen Motorik und Wahrnehmung spielen für die Handlungsweisen in der eigenen Kultur eine entscheidende Rolle. Die Kinder nehmen ihre Außenwelt durch Wahrnehmungsprozesse innerlich an. Durch das Sich-Bewegen drücken sie das Innere (Gedanken und Ideen) schließlich aus.

Aus diesem Grund sollen in der vorliegenden Studie Tests zu kulturbezogenen Handlungsweisen (visuelle Wahrnehmung und Motorik) durchgeführt werden.

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

Individueller Fragebogen zu den Grundinformation  Was ..... besonderes gut kann (Fähigkeiten) Was ..... weniger gut kann (Schwierigkeiten) Wo ..... noch Unterstützung braucht		
Name Geburtsdatum Anlass/ Diagnose		
1. Emotionaler Bereich	Emotionale Stabilität Emotions-Kontrolle Passende Ausdrucksformen der Gefühle	
2. Soziales Verhalten	Sozialverhalten: Kontaktfähigkeit Arbeitsverhalten: Kooperationen Aufmerksamkeit – Konzentration	
3. Motorischer Bereich	Kraft (Stärke, Haltung, Einsatz, Fluss, Dynamik) Muskeltonus (Spannung) Gelenkigkeit (Dehnbarkeit, Beweglichkeit, Expansionen) Geschicklichkeit Geschwindigkeit (Schnelligkeit, Langsamkeit) Ausdauer (ganzkörperliche Aktivitäten) Zielgerichtetheit (Präzision) Handlungsplanung /-steuerung	
4. Wahrnehmungsbereich	Kinästhetische Wahrnehmung Vestibuläre WN Visuelle WN Auditive WN Taktile WN	
5. kognitiver Bereich	Produktives Denken Reproduktives Denken Mathematisches Denken Gedächtnis	
6. sprachliche Bereich	Gesprächsbereitschaft Anweisungsverständnis Sprachgedächtnis Sprachauffälligkeit	
Bemerkungen		

Abb.5-2 Formen des individuellen Fragebogens für das Kind

### Visuelle Wahrnehmung: FEW 2 / K-DTVP 2:

Beim vorliegenden Test FEW 2 „Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung 2 (2008)“, handelt es sich um eine Übertragung des DTVP 2 (Developmental Test of Visual Perception, Second Edition) auf deutsch-sprachige

Verhältnisse<sup>26</sup>, und dabei sind visuelle Wahrnehmungsauffälligkeiten sowie –defizite bei den Kindern zu messen und darzustellen.

Der Test besteht aus acht Untertests, die verschiedene, jedoch miteinander in Verbindung stehende visuell-perzeptive und visuell-motorische Fähigkeiten messen. In der vorliegenden Untersuchung sollen lediglich drei Untertests in Zusammenhang mit den räumlichen visuellen Wahrnehmungen sowie bezogen auf die Figur-Grund-Wahrnehmung der Kinder, in beiden Ländern überprüft werden, um visuelle Grundfähigkeiten bei den Kindern zu vergleichen. Außerdem können die visuellen Wahrnehmungsfähigkeiten von Kindern im Alter von vier bis acht durch den Test überprüft werden.

Drei Untertests bezogen auf die räumlichen Wahrnehmungen sowie auf die Figur-Grund Wahrnehmung sind:

1. Lage im Raum
2. Räumliche Beziehungen
3. Figur-Grund-Wahrnehmung

### **Motorische Fähigkeit: M-ABC 2-Test (Movement Assessment Battery for Children 2):**

Der Movement ABC-2 Test konzentriert sich auf die Überprüfung koordinativer Fähigkeiten. Mit dem M-ABC 2 (Motorik-Koordinationstest) lassen sich die motorischen Fähigkeiten präzisieren und/oder die Steuerung und Regulation von Bewegungshandlungen erfassen. Entscheidend sind die Genauigkeit und Qualität der Bewegungen unter den zeitlichen Bedingungen bei der Koordinationsfähigkeit.

Die Kinder versuchen durch die Bewegungen und Handlungen mit ihrer Umwelt zu interagieren und mit ihr umzugehen, die von den körperlichen Koordinationsfähigkeiten hervorgebracht werden. D.h. die motorische Koordinationsfähigkeit gilt als ein grundsätzlicher Faktor für die kognitive Entwicklung in der Kindheit. Aufgrund dessen ist es in der Untersuchung notwendig, dass die grundlegende motorische Koordinationsfähigkeit der Kinder aus beiden Ländern übereinstimmen.

Der Movement ABC besteht insgesamt aus drei motorischen Testbereichen: Handgeschicklichkeit, Ballfertigkeit und statische/dynamische Balance. Zudem steht

---

<sup>26</sup> K-DTVP 2 „Korean Developmental Test of Visual Perception, Second Edition“ ist der selbe Test „FEW 2“



## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

1. Absprechen der Planung
2. Regel-Nutzung in der Förderstunde
3. Aufgabenorientierung gegenüber Gruppenorientierung

Kategorien	Beobachtungsitem	Auswertung
1. Absprechen der Planung	Die Förderstunde wird eingangs geplant bzw. abgesprochen	+2 +1 0 -1 -2
+2 Die Kinder und der Pädagoge sprechen ihre Aufgaben, Aktivitäten und Anweisungen ab. Die Förderstunde wird nacheinander konkret geplant sowie bestimmt. +1 Die Kinder und der Pädagoge sprechen ihren Plan der Stunde überwiegend ab 0 Die Kinder und der Pädagoge sprechen über die Hälfte der Stunde ab -1 nur der Hauptteil wird von den Kindern und von dem Pädagogen abgesprochen -2 Die Kinder und der Pädagoge sprechen die Stundenplanung nicht ab		
2. Regel Nutzung in der Förderstunde	Die bestimmten und abgesicherten Spielregeln und Anweisungen funktionieren in der Förderstunde oder werden abgelenkt und gewechselt	+2 +1 0 -1 -2
+2 Nach den abgesprochenen /abgesicherten Regeln und Anweisungen werden Spiele und Aktivitäten in der Förderstunde umgesetzt +1 In den meisten Fällen hält die Gruppe die abgesprochenen/ abgesicherten Spielregeln und –anweisungen ein, ausgenommen ist ein Sonderfall 0 Grundsätzlich hält die Gruppe die Spielregeln ein, aber teilweise kann sie durch gemeinsame Gespräche die Regeln und Anweisungen wechseln -1 Die abgesprochenen /abgesicherten Spielregeln werden mehrmals in der Förderstunde abgelenkt, es kommen neue Regeln und Anweisungen für das Spiel dazu -2 Fest abgesprochene Spielregeln und –anweisungen funktionieren nicht in der Förderstunde, in diesem Fall werden sie je nach Situation gewechselt.		
3. Aufgabenorientierung gegenüber Gruppenorientierung	Die Kinder konzentrieren sich entweder auf ihre Aufgaben oder auf die Gruppe	+2 +1 0 -1 -2
+2 Die Kinder beschäftigen sich über längere Zeit mit jeder Aktivität (Aufgabe): Kinder arbeiten nur zusammen, wenn die Kooperationsaufgaben geschafft werden sollen +1 Die Kinder konzentrieren sich auf die Aufgabe. Aber die Kinder interessieren sich auch manchmal für das Verhalten der anderen Kinder und beteiligen sich daran 0 Die Kinder beschäftigen sich mit einer Aufgabe und gleichzeitig versuchen sie bei den anderen mitzumachen -1 Die Kinder beschäftigen sich in den meisten Fällen mit anderen Kindern. Sie haben großes Interesse an den Kindern -2 Die Kinder beschäftigen sich fast immer mit anderen, sie machen die Aufgabe zusammen, machen sie nach oder mit. Die Kinder fokussieren sich darauf, was die anderen Kinder und Pädagogin machen bzw. wie sie reagieren		

Abb.5-3 Beobachtungsbogen Zeitliche Abläufe in der psychomotorischen Förderung

Die Beobachtungsitems sollen für die nachfolgende Untersuchung in der psychomotorischen Förderung mit Hilfe von Videoaufnahmen erhoben und ausgewertet werden.

### Analyseitems zur räumlichen Vorstellung:

Die räumliche Wahrnehmung ist nicht nur als die Bedeutung von physischen Gegenständen im Raum zu verstehen, sondern auch als der persönliche Abstand zu anderen Individuen (Distanz oder Involviertheit). Angewendet wird die räumliche Sicht bei der zwischenmenschlichen Beziehung in einer psychomotorischen Gruppe.

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

Durch die Szenengestaltung mit Playmobil können die räumlichen Vorstellungen der Kinder ausgedrückt und mit Hilfe des vorliegenden Analysebogens überprüft werden. Anhand der Gestaltung werden individuelle Sichtweisen der Kinder über die pädagogische Beziehung und über ihre eigenen Entscheidungen verdeutlicht.

1. Abstand [zwischen den Figuren]
2. Raumeingrenzung
3. Formen des Sich-Bewegens

Kategorien	Analyseitems	Auswertung
1. Abstand (zwischen den Figuren)	Die Kinder(Figuren)halten zueinander mehr oder weniger Abstand in der Szene	+2 +1 0 -1 -2
+2 Jede Kinder-Figur steht mit weitem Abstand zueinander und auf allen Seiten in der Turnhallen-Szene +1 In den meisten Fällen halten die Kinder-Figuren einen größeren Abstand zueinander und verteilen sich auf einer Hälfte des Raums 0 Die Kinder-Figuren halten zueinander einen großen Abstand, aber einige Kinder kommen auch näher zueinander. -1 Die Kinder-Figuren halten in seltenen Fällen einen großen Abstand zueinander und stehen innerhalb einer Hälfte des Raums -2 Alle Kinder-Figuren bleiben nah beieinander z.B. in der Mitte, auf der linken Ecke usw.		
2. Raumeingrenzung	Kinder erhalten einen abgegrenzten Platz für ihr Spiel	+2 +1 0 -1 -2
+2 Jedes Spielgebiet wird im Raum (Turnhalle) deutlich abgegrenzt bzw. mit einem weiten Abstand eingehalten +1 Jedes Spielgebiet wird in den meisten Fällen abgegrenzt und liegt selten beieinander 0 Es gibt ein abgegrenztes Spielgebiet für eine Kind-Figur bzw. eine Gruppe, aber teilweise liegen die Spielgebiete beieinander -1 Eigene Spielgebiete sind überlappend und liegen beieinander -2 Es gibt nur eine Raumeingrenzung für ein gemeinsames Spiel der Gruppe, unterschiedliche Spielgebiete sind oft überlappend		
3. Formen des Sich-Bewegens	Kinder spielen gemeinsam bzw. individuell	+2 +1 0 -1 -2
+2 Jedes Kind(Figur) hat ein eigenes Spiel bzw. eine eigene Strategie und Position für sich in der Szene +1 Ein paar Kinder-Figuren spielen gemeinsam, aber in den meisten Fällen hat jede Kinder-Figur sein eigenes Spiel in der Szene 0 Die Kinder-Figuren spielen gemeinsam in der Szene, aber mindestens eine Kinder-Figur hat ein eigenes Spiel -1 Alle Kinder-Figuren spielen mit jemandem in unterschiedlichen Spielgebieten, kein individuelles Spiel. -2 Die ganze Gruppe hat ein gemeinsames Spiel		

Abb.5-4 Analysebogen Räumliche Vorstellungen in der psychomotorischen Förderstunde

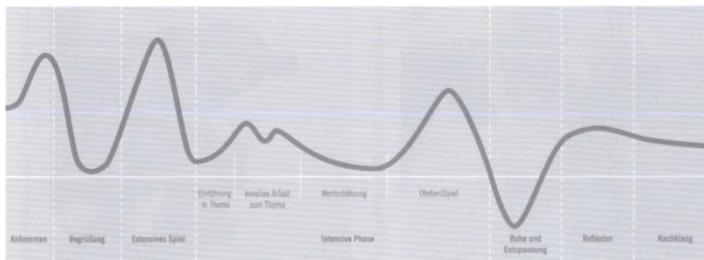
Der Analysebogen zur räumlichen Vorstellung und dessen Auswertung bezieht sich auf die szenischen Gestaltungen der Kinder mit Playmobil.

### Zeitliche Struktur der psychomotorischen Förderstunden:

Die Strukturierung der Förderstunde bezogen auf den zeitlichen Aspekt, orientiert sich an der rhythmischen Förderung, denn Rhythmik ist als grundsätzliche pädagogische Methode auch in der psychomotorischen Förderung bedeutsam.

Mittels der zeitlichen Empfindung (in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) lernen die Kinder, eigene Handlungen zu planen und umzusetzen sowie sie zu kontrollieren und eine Orientierung beizubehalten. Die Fähigkeit, Zeit zu empfinden, wirkt sich darüber hinaus auch auf den sozialen Bereich in der Entwicklung aus. Nach Passolt (2003) sind die Phasen in der psychomotorischen Stunde zeitlich durch folgende Aktivitäten eingeteilt.

#### Psychomotorische Praxis – Stundenentwicklung im Prozess (STEP)



- \*Ankommen und Begrüßung
- \*Extensives Spiel oder  
Intensives Spiel
  - Einführung
  - Kreative Arbeit zum  
Thema
  - Wertschätzung
  - (Rollen)Spiel
- \*Ruhe und Entspannung
- \*Reflexion und Nachklang

Abb.5-5 Psychomotorische Praxis-Stundenentwicklung (Passolt. 2003.76)

Die abgebildete Grundstruktur der psychomotorischen Förderstunde (nach Passolt) lässt sich für den kulturellen Vergleich zweckmäßig in die Untersuchung übernehmen. Als Phase ergänzt werden jedoch die Führungsbesonderheiten im Spiel, z.B. von wem eine Phase eingeleitet wird, wie viele Phasen innerhalb einer psychomotorischen Stunde durchlaufen werden, ob alle Mitglieder gleichzeitig zusammen oder alleine während einer Phase spielen und wie lange jeweils eine Phase in der koreanischen und deutschen Förderstunde dauert (um zu verdeutlichen, auf welche Phase der Schwerpunkt gesetzt wird).

### Zeichnungen der Bewegungslandschaften:

Im Kapitel 3 wurde bereits beschrieben, dass die Betrachtung in Bildern bei deutschen und koreanischen Personen unterschiedlich ist. Vor allem bei den Koreanern lassen sich nach Hall Phänomene im „High-Kontext“ nämlich, im verknüpften Beziehungskontext wahrnehmen. Im Wahrnehmungsbereich der Deutschen ist die objektfokussierte, tatsächliche Perspektive zu beobachten.

Verglichen werden sollen die von den Kindern angefertigten Bilder während der Förderung. Im Fokus stehen hierbei die Darstellung der Horizonte, der Perspektiven sowie der materialbedingten Strukturbesonderheiten auf den Zeichnungen der Bewegungslandschaft.

### **Visuelle Wahrnehmung im sozialen Raum:**

Im sozialen Kontext gibt es einige Unterschiede der emotionalen Ausdrücke zwischen Ostasiaten und Westeuropäern. Diese Untersuchung fokussiert, ob diese Phänomene bei den Kindern im sozialen Kontext, hier in der psychomotorischen Förderung, kulturbezogen vorkommen. Zum Vergleich der Emotionen im sozialen Kontext werden folgende zwei Bilder nach Ellsworth (2008) herangezogen:



Abb.5-6 Bildmaterial für die Figur-Grund-Wahrnehmung im sozialen Raum:(vgl. Kim, M-J. u.a. 2010,101, zit. n. Ellsworth, 2008)

Mit den zwei unterschiedlichen Bildern schätzen die Untersuchungsteilnehmer die Emotion der zentralen Person ein: Der Junge in der Mitte auf dem Bild ist die zentrale Person und heißt Sam. Auf dem ersten Bild stimmen die Gesichtsausdrücke der zentralen Person und der Hintergrundpersonen überein, auf dem zweiten Bild hingegen haben die zentrale Person und die Hintergrundpersonen gegensätzliche emotionale Ausdrücke.

*1. Die Frage zum ersten Bild an die Kinder lautet: „Ist er glücklich? (Ja/Nein). „Wie glücklich ist er?“ (Na ja, sehr usw.)*

*2. Die Frage zum zweiten Bild an die Kinder lautet: (Ohne Zeigen) „Ist er glücklich? (Ja / Nein). „Wie glücklich ist er?“*

*3. Die unterschiedlichen Gesichtsausdrücke zwischen Sam und den Mitschülern (die Personen hinter Sam) werden gezeigt, dann lautet die dritte Frage „Warum ist nur Sam froh und warum sind die anderen so böse?“*

In der koreanischen Gesellschaft ist es wichtig, dass die Kinder Gefühle und emotionale Wünsche durch den nonverbalen Kontext schnell erkennen können, um mit zwischenmenschlichen Beziehungen umgehen zu können. Deshalb sollen Koreaner lernen, auf die Gefühle und Zeichen der anderen zu achten und diese zu verinnerlichen.

Deutsche Kinder hingegen sollen während des pädagogischen Prozesses lernen, ihre Meinungen zu äußern, um so zu selbständigen Individuen heranzuwachsen. Dazu sind sie in der Lage, die Grenzen verschiedener Standpunkte und Gefühle (die eigenen und die der anderen) zu erkennen und einzugrenzen. Mit den an die Kinder gestellten Fragen lässt sich interpretieren, wie die Figur-Hintergrund-Wahrnehmung (bezogen auf die soziale Emotion) zwischen koreanischen und deutschen Kindern voneinander zu unterscheiden ist.

### **Interview während der Szenegestaltung mittels Playmobil:**

Spielmaterialeien und Spielzeuge sind nützlich, um Gedanken von Kindern auszudrücken. Ihre Erfahrungen und Gedanken erscheinen in ihrem Spiel. In der Untersuchung sollen kulturspezifische Gedanken über pädagogische Beziehungen und Besonderheiten der Kinder innerhalb der psychomotorischen Förderung anhand eines Playmobilaufbaus gezeigt werden. Allerdings besteht hierbei die Gefahr, die Gedanken der Kinder fehl zu interpretieren. Beispielsweise können sie eine Playmobilsituation aus dem Alltag aufbauen, die keinen Zusammenhang zur Förderstunde aufweist.

Die Aufgabe der Kinder: Jedes Kind baut eine psychomotorische Stunde mit Playmobil auf, um den inneren psychomotorischen Gruppenausdruck zu visualisieren.



Foto 5-2: Aufbau der psychomotorischen Förderung mit Playmobil

Folgende Fragen werden den Kindern dabei gestellt:

1. *Wo steht der Pädagoge und was macht er?*
2. *Was machen die Kinder beim Turnen?*

Dadurch soll die Rolle und Stellung der Pädagogen sichtbar werden, um die eigenen didaktischen Handlungsweisen der Psychomotoriker zu identifizieren.

### **Teacher and Child Interaction:**

Die Untersuchung der verbalen Kommunikation in der Studie orientiert sich nicht an der verbalen Kommunikation im interkulturellen Sinne, sondern an interaktiven Beziehungen aus pädagogischer Sicht. Die verbale Kommunikation spielt eine wichtige Rolle in der Förderung (Kap.2.4), insbesondere für die Beziehungsgestaltung zwischen Pädagogen und Kindern. Dafür werden in der psychomotorischen Förderung sogenannte verbale kommunikative Events verwendet. Mithilfe der „Teacher and Child Interaction“ (Bredenkamp und Rosegrant 1995, 39) soll die pädagogische Beziehungsgestaltung analysiert werden.

Nach Bredenkamp und Rosegrant (1995) besteht die Interaktion zwischen dem Kind und dem Pädagogen aus acht kontinuierlichen Stufen der direkten und indirekten Interaktion. Die verschiedenen Interaktionsarten lassen sich durch die verbale Kommunikation der Pädagogen und/oder der Kinder während einer Aktivität beobachten. Die Tabelle 5-3 zeigt die verschiedenen Interaktionsarten:

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

Interaktionsarten		Bestimmungen	Bemerkungen über kommunikative Interaktionsfälle
Non directive Interaction	Acknowledge	Acknowledging is giving attention and positive encouragement. This level of interaction often keeps children involved in the activity.	Der Pädagoge reagiert positiv, damit das Kind kontinuierlich an seiner Aufgabe od. Aktivität bleiben kann. Z.B. ermutigen: <i>schön, Klasse, Es sieht gut aus</i> , usw.
	Modeling	[...]the implicit form of modeling is less directive (...). In modeling, teachers display for children the desirable ways of behaving in the classroom.	Der Pädagoge stellt sich als Model für die Kinder zur Verfügung, aber ohne verbale Zeichen.
		The teacher models by providing just enough information to begin a project or process and by providing cues or prompts or other forms of coaching.	Der Pädagoge erklärt die Angebote und Informationen über Aktivitätsideen.
Mediating	Facilitate	Facilitate is usually temporary assistance to help children get to the next step as the child is ready. In a facilitating situation the child has greater control as supporter	Das Kind hat große Vollmacht über seine Aktivität, es kann alles versuchen und ausprobieren. Der Pädagoge soll nur dabei sein, wenn das Kind Hilfe braucht oder fordert. Z.B. <i>einfaches Hilfe- und Unterstützungsverhalten von Pädagogen für die nächste Stufe</i>
	Supporting	Supporting learning is similar to facilitating but differs in the degree of adult involvement. In offering support the teacher and child together determine when the support is no longer necessary.	Das Kind entscheidet sich für die Aktivitäten in der Stunde unter der Voraussetzung des Einverständnisses mit dem Pädagogen. Z.B. <i>das Kind und der Pädagoge sprechen miteinander ab, was das Kind macht od. was der Pädagoge macht.</i>
	Scaffolding	(Successful) scaffolding is predicated on teachers' knowledge of the entire continuum of not only child development but of learning in various domains. Teacher must first know the general continuum: then they must observe and know their children and where they are in the learning cycle.	Die Ideen kommen zum Großteil von dem Pädagogen. Der Pädagoge bietet dem Kind verschiedene Ideen an. Mögliche Vorschläge sowie Vorhaben ergänzt der Pädagoge bei der Aktivität des Kindes.
	Co-construct	At times teachers co-construct or actually do a project or an activity with the child. In this situation the teacher and the child	Der Pädagoge schlägt dem Kind wichtige Themen und Grenzen als Teilnehmer vor. D.h. Angebote von Pädagogen nimmt das Kind an,

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

		are both learners and both teachers simultaneously.	gegenseitige Rollen sind jedoch auch möglich.
Directive Interaction	Demonstrate	The teacher is the active participant, while the children observe the outcome of the demonstration.	Der Pädagoge soll ein aktiver Anleiter sein. Demgegenüber beobachtet das Kind (d.h. zuerst führt er eine Aktivität aus, damit das Kind danach eigene Ideen einbringen und seine Aktivität noch ausprobieren kann)
	Direct	Direct instruction can be defined in many ways, but our continuum defines it in the narrow sense for situations in which the parameters are very tight and children must be given specific directions to do something one way	Der Pädagoge zeigt nur eine Möglichkeit der Aktivität, was das Kind machen soll. Korrekte Anweisungen od. Befehle

Tabelle 5-3 Interaktionsarten nach Bredekamp und Rosegrant (vgl. 1995, 39ff)

In dieser Studie sollen vier verschiedene Interaktionsarten durch verbale kommunikative Ereignisse in der psychomotorischen Förderung eingestuft werden (Tabelle 5-4). Eingestuft wird in:

Stufe 1 „Indirekte Interaktion“

Stufe 2 „Vermittlung 1“ (passive Unterstützung-größere Führung vom Kind aus)

Stufe 3 „Vermittlung 2“ (aktiver Teilnehmer- gleichgerichtete Führung  
zwischen Pädagogen und Kind)

Stufe 4 „direkte Interaktionsform“.

Definition zur Beobachtung	Verbalen Reaktion des Pädagogen	Besonderheit der pädagogischen Beziehung
<b>1. Indirektive Interaktion</b>  Acknowledge Modeling	-Modeling -Handlungen ohne zu zeigen, was die Kinder nachmachen sollen (nonverbal)  -Wiederholung der Aussagen der Kinder  -Benennen, was die Kinder gemacht haben z. B. „ <i>Ida hat einfach Sand genommen</i> “  -Reagieren mit Bemerkung z.B. „ <i>Wie schön hast du das gemacht</i> “, „ <i>Das hast du toll gemacht</i> “	Kinder haben die Vollmacht über ihre eigene Aktivität
<b>2. Vermittlung 1 (passive Unterstützung)</b>  Facilitate	-Helfen, wenn die Kinder darum bitten (nonverbal)  -Erklären und antworten, wenn die Kinder Frage gestellt haben	Kinder haben mehr Macht über ihre Aktivität, als der Pädagoge

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

<p>Support</p> <p>Passive Handlungsweisen seitens des Pädagogen in der Beziehung zu den Kindern: Die Kinder werden bei ihren Aufgaben unterstützt, wenn sie es für sich entschieden haben</p>	<p>-Ermutigen, um auszuprobieren, aber aus der Sicht der Pädagogen (I-Botschaften) z.B. „<i>Ich würde das einmal machen</i>“, „<i>Es wäre nicht schlecht, wenn du das tust</i>“, „<i>Ich möchte dass du mitmachst</i>“, „<i>Wenn ich du wäre, würde ich es so machen</i>“</p> <p>- Interpretieren und reflektieren: der Pädagoge versucht zu verstehen, was die Kinder meinen z.B. „<i>Ah, er meint mit dem Schwungtuch zu rutschen,</i>“</p> <p>-Zusammenfassen, was die Kinder meinen.</p>	
<p><b>3. Vermittlung 2 (aktiver Teilnehmer)</b></p> <p>Scaffold Co-construct</p> <p>Der Pädagoge als aktiver Teilnehmer in der parallelen Beziehung; z.B. die Kinder haben die Möglichkeit etwas anzunehmen bzw. abzusagen und auch der Pädagoge entscheidet, ob es geht oder nicht</p>	<p>-Kleines Gespräch, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu bekommen z. B. „<i>Schau mal! Hier ist ein Luftballon</i>“, „<i>Heute haben wir</i>“</p> <p>-Belohnen und Anbieten, um eine Handlung der Kinder zu lenken z.B. „<i>Wenn du das zu Ende machst, bekommst du etwas</i>“ „<i>Wenn du möchtest, kannst du mit dem Ball spielen</i>“ „<i>Lass es uns versuchen!</i>“</p> <p>-W-Fragen, Ja-Nein Fragen und Nachfragen z.B. „<i>Womit kann man schnell fahren?</i>“, „<i>Seid ihr bereit anzufangen?</i>“ „<i>Vielleicht hast du eine Idee, was man anstatt „oo“ sagt?</i>“</p> <p>-Kommentare (Wertungen, Meinungen), Tipps, Hinweise und Information geben, um die Aufgabe oder das Handeln der Kinder verbessern zu können</p> <p>-Der Pädagoge weckt das Interesse der Kinder am Handlungskontext, um weiter zu leiten z.B. „<i>Da haben wir verschiedene Bausteine, damit können wir was anderes aufbauen</i>“ „<i>Vielleicht könnte man die Schaukel an die Seite aufhängen, um besser Platz zu machen</i>“</p>	<p>Kinder und Pädagogen nehmen die gleiche Stellung ein</p>
<p><b>4. Direkte Interaktion</b></p> <p>Demonstration, Direkte Befehlen,</p>	<p>-Gezielte Handlungsweisen zum Spiel an die Kinder z.B. „<i>Wir spielen heute mit dem Ball</i>“ „<i>Du bist Jäger</i>“</p>	<p>Pädagogen leiten die Kinder in ihrer Aktivität direkt an</p>

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abweisen ohne Zustimmungprozess z.B. „Lass das bitte!“, „Jetzt müsst ihr zum Ende kommen“</li> <li>-Vormachen sowie Demonstration nach Hinweise der Psychomotoriker: Kinder schauen, zu den der Pädagoge macht vor oder demonstriert (nonverbal)</li> <li>-Auffordern, welche Verhaltensweisen die Kinder zeigen sollen z.B. „Dafür muss man Danke sagen!“, „Setz dich mal bitte richtig hin!“</li> </ul>	
--	--	--

Tabelle 5-6 Vier beobachtete Interaktionsarten

Nach der Theorie nach Bredekamp und Rosegrant werden vier Interaktionsarten (charakterisiert durch die verbale Kommunikation und durch Interaktionshandlungen in der Förderung) eingeordnet und voneinander abgegrenzt. Vor allem zwischen der Vermittlung 1 und 2 lassen sich Unterschiede in der Aktivität unterscheiden: In der Stufe Vermittlung 1 soll das Kind selbst entscheiden, der Pädagoge gibt lediglich Hilfestellung, er verhält sich passiv. In der Vermittlung 2 wird der Pädagoge hingegen zum aktiven Teilnehmer. Er und das Kind treffen Entscheidungen über Aktivitäten zusammen, indem sie miteinander sprechen und diskutieren. Die Inklusionsgruppen und das damit verbundene verbale Interaktionsevent zwischen schwerbehinderten Kindern und dem Pädagogen soll nicht berücksichtigt werden.

### 5.3.3 Untersuchungsbedingungen

In der folgenden Tabelle 5-5 werden einige allgemeine Untersuchungsbedingungen dargestellt.

		Korea	Deutschland
Räumliche Bedingungen	Orte	Seoul	Nordrhein-Westfalen
	Ausstattung	Turnhalle, Bewegungsraum, psychomotorischer Raum usw.	
Zeitraum		März 2011 bis Dezember 2011	
Psychomotorische Förderstunde		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Zwei Förderstunden (Gruppe A) und drei Förderstunden (Gruppe B)</li> <li>-Eine Förderstunde umfasst etwa 60 (+/-5) Min mit Gesprächen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Drei Förderstunden in beiden Gruppen</li> <li>-Eine Förderstunde umfasst etwa 60 (+/-5) Min mit Gesprächen</li> </ul>

Tabelle 5-5 Rahmenbedingungen der Untersuchung

In der Untersuchung sollen jeweils zwei Psychomotorik-Gruppen in Seoul (Korea) und in Nordrhein-Westfalen (Deutschland) im Zeitraum von März bis Dezember 2011 getestet und beobachtet werden. Die Untersuchung wird jeweils in der Turnhalle, im psychomotorischen Raum, sowie in den Bewegungsräumen stattfinden. Zudem dauert jede Förderstunde, in der beobachtet wird, etwa 60 Minuten.

### 5.3.4 Untersuchungsteilnehmer

Die Untersuchungsteilnehmer sind deutsche und koreanische Psychomotoriker sowie Kinder, die mit der psychomotorischen Methode während der Untersuchung fördern und gefördert werden. Die Untersuchung wird jeweils in Nordrhein-Westfalen (Deutschland) und Seoul (Korea) durchgeführt.

Die teilnehmenden Kinder sollten fähig sein, mit anderen Kindern und mit dem Psychomotoriker in der psychomotorischen Förderung verbal zu kommunizieren. Vor allem die Kinder im Grundschulalter sollten bereits symbolische Gedanken, das Sprechen, die Schrift sowie kulturabhängige Verhaltensweisen in sozialen Beziehungen lernen und erfahren. Allerdings wird hierbei eine Eingrenzung getroffen: Die Kinder, bei denen der Motorik-Test und die Befragungen durchgeführt werden, sollten in der Lage sein, ausführlich verbal zu kommunizieren und weisen keine großen Schwierigkeiten im kognitiven Bereich auf. D.h. die Anweisungen können beim Wahrnehmungstest und beim Motorik-Test von den Kindern ohne Unterstützung verstanden werden.

Für die Studie haben insgesamt fünf Psychomotoriker (zwei Psychomotoriker und drei Psychomotorikerinnen) und eine Heilpädagogin, die die Kinder auch psychomotorisch fördert, an der Untersuchungsdurchführung teilgenommen. Pro Land wurden jeweils zwei Psychomotorik-Gruppen (also insgesamt vier Gruppen) untersucht. An den Motorik- und Wahrnehmungstests haben 21 von 30 Kindern aus den vier Gruppen teilgenommen. Ein Grund für die geringe Teilnehmerzahl ( $n=10$  in Deutschland und  $n=11$  in Korea) ist, dass zur Durchführung des Tests und der Interviews die Erlaubnis der Eltern erforderlich war. Des Weiteren müssen sowohl die Altersgrenze von sechs bis zehn Jahren beachtet werden, als auch die Fähigkeit der Kinder, die Tests und Interviewfragen zu verstehen.

**Psychomotoriker in Deutschland:** Der Psychomotoriker in Gruppe C hat ein Studium der Sozialpädagogik mit dem Diplom abgeschlossen und danach einen einjährigen Lehrgang für Motopädagogik an einer Fachschule absolviert. Insgesamt arbeitet er nun etwa seit acht Jahren mit Kindern in der psychomotorischen Förderung. Eine weitere Mitarbeiterin ist Heilpädagogin in Gruppe C. Sie hat den Diplomstudiengang Heilpädagogik studiert und arbeitet seit 1 ½ Jahren in diesem Bereich.

In Gruppe D fördern eine Psychomotorikerin und eine Betreuerin die acht Kinder innerhalb der psychomotorischen Sportstunde. Die Psychomotorikerin ist ausgebildete Erzieherin und hat sich dann in einer Fachschule für Motopädagogik weitergebildet. Seit über zwei Jahren unterstützt sie die Kinder mit psychomotorischen Methoden. Da die Assistentin ihre Ausbildung noch nicht beendet hat, wurde sie von der Untersuchung ausgenommen.

**Psychomotoriker in Korea:** Ein Psychomotoriker und ein Assistent (sozial-Dienst) aus Gruppe A arbeiten mit neun Kindern in der psychomotorischen Förderung. Der Assistent hat an dieser Untersuchung nicht teilgenommen. Der Psychomotoriker hat Rehabilitationspsychologie bis zum Master of Arts studiert und ist insgesamt 7 Jahre als Spieltherapeut und Psychotherapeut berufstätig. Seit gegen einem Jahr arbeitet er mit Kindern in der psychomotorischen Förderung. Berufs- sowie weiterführende Qualifikationen der Psychomotorik hat er in Korea absolviert.

Zwei Psychomotorikerinnen aus Gruppe B arbeiten seit anderthalb Jahren mit fünf Kindern in der psychomotorischen Förderung. Eine der Psychomotorikerinnen hat soziale Arbeit auf B.A. studiert und arbeitet seit zwei Jahren in diesem Bereich. Die andere Psychomotorikerin hat Sonderpädagogik auf B.A studiert und arbeitete zuerst zwei Jahre als Sonderpädagogin in einem Reha-Center. Sie ist nun seit 1 1/3 Jahren als Psychomotorikerin berufstätig. Außerdem haben beide die Zusatzqualifikation für Psychomotorik in Korea erworben.

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

**Vergleich:** Die Tabelle 5-6 gibt die biografischen Informationen über die Psychomotoriker in Deutschland und Korea wieder:

	<b>Psychomotoriker Korea (n=3)</b>	<b>Psychomotoriker Deutschland (n=3)</b>
Alter im Durchschnitt	30	38
Geschlecht	N= 1 (♂) N= 2 (♀)	N= 1 (♂) N= 2 (♀)
Berufserfahrungen als Psychomotoriker	Gegen 1 bis 2 Jahre	Gegen 1.5 bis 8 Jahre
Ausbildungsstand	* Bachelor für zwei Psychomotorikerinnen * Master für einen Psychomotoriker * Zusatzqualifikation für Psychomotorik für alle 3 Psychomotoriker/Innen	* Diplom-Pädagogik für eine Heilpädagogin und einen Psychomotoriker, der auch Fachschulde für Motopädagogik absolviert hat. * Erzieherische Ausbildung für eine Psychomotorikerin, die Fachschulde für Motopädagogik absolviert hat.

Tabelle 5-6 Vergleich der deutschen und koreanischen Psychomotoriker

Die koreanischen Psychomotoriker sind alle im Alter zwischen 27 und 34, wohingegen die deutschen Psychomotoriker um einiges älter sind (im Schnitt 38 Jahre), obwohl sie innerhalb der psychomotorischen Förderung erst seit weniger als acht Jahren berufstätig sind. Die meisten haben schon außerhalb der Psychomotorik Berufserfahrungen sammeln können. Innerhalb der Untersuchung soll das Alter der Psychomotoriker vergleichend berücksichtigt werden, vor allem um die Untersuchungsergebnisse angemessen verstehen zu können.

**Kinder in Deutschland:** In Gruppe C und D sind insgesamt 16 Kinder, wobei nur bei zehn Kindern der individuelle Wahrnehmungstest und das Interview durchgeführt wurden (n=10). Sie werden in folgender Tabelle 5-7D vorgestellt:

Deutsche Kinder	DA	DB	DC	DD	DE	DF	DG	DH	DI	DJ	(n=10)
Alter in J,M	7,8	8,6	6,6	9,5	8,11	9,6	9,9	10	8,9	8,6	8J 6M
Gruppen	Gruppe D					Gruppe C					
Besonderheiten sowie Diagnosen der Kinder				Asperger	Entw. Verzögerung			Asperger			
Geschlecht	M	M	M	M	W	M	M	M	M	M	9M /1W

Tabelle 5-7D Information über die teilnehmenden deutschen Kinder

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

Die Kohorte setzt sich aus einem Mädchen und neun Jungen zusammen, bei zwei Kindern liegt das Asperger-Syndrom vor, bei einem anderen Kind wurde eine Entwicklungsverzögerung diagnostiziert. Das durchschnittliche Alter der teilnehmenden deutschen Kinder beträgt 8 Jahre 6 Monate

**Kinder in Korea:** weiterhin folgt die Info. für die koreanische Kinder in der Tabelle-5-7K.

Koreanische Kinder (n=11)	KA	KB	KC	KD	KE	KF	KG	KH	KI	KJ	KK	n=11
Alter in J,M	7,4	8,9	9,10	7,4	10,2	7,7	8,8	7,1	6,3	7,10	8,5	8J 1.5M
Gruppen	Gruppe A						Gruppe B					
Besondere Diagnosen der Kinder							ADHS		Entw Verzögerung	Geistige Behinderung	Lern-Störung	
Geschlecht	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	11 M

Tabelle 5-7K Information über die teilnehmenden koreanischen Kinder

An dem Test und dem Interview haben insgesamt elf Kinder aus Gruppe A und B teilgenommen und bei diesen Kindern liegt das Durchschnittsalter bei 8 Jahren und eineinhalb Monaten. In Gruppe A sind Kinder, die Verhaltensschwierigkeiten sowie ADHS aufweisen, aber auch solche, die keine besonderen Förderbedürfnisse haben, z.B. die Kinder *KC* und *KF* (*KF* ist nur auf Wunsch seiner Eltern in die psychomotorische Förderung gekommen). Gruppe B umfasst fünf Kinder die einen Förderbedarf haben. Dieser wurde im Reha-Center diagnostiziert. Außer bei einem Kind mit schwerer geistiger Behinderung, wurden bei den vier anderen Kindern der Test und das Interview durchgeführt. Beide Gruppen setzen sich ausschließlich aus Jungen zusammen.

### Erhebungsergebnis1: Förderschwerpunkte

In den Tabellen 5-8D und 5-8K wird der Förderbedarf der Kinder dargestellt. Die teilnehmenden Psychomotoriker haben die Förderschwerpunkte für jedes Kind entweder schriftlich oder mündlich mithilfe des individuellen Entwicklungsfragebogens „durchgecheckt“. Ein „x“ bedeutet, dass ein Kind in dem Bereich gefördert werden soll, wenn allerdings mehrere Schwerpunkte bzw. ein

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

besonderer Förderbedarf im gleichen Bereich auftreten, wird dies mit dem Zeichen „xx“ markiert.

Kinder (n=10)	DA	DB	DC	DD	DE	DF	DG	DH	DI	DJ	Sum
<b>Förderbereiche</b>											
<b>Emotionsbereiche</b> -Stabilität, Kontrolle usw.		X		X				X	X	X	5
<b>Soziales Verhalten</b> -Kontakt Teamfähigkeit Konzentration usw.		X	XX	XX			X	X	X	X	9
<b>Motorik</b> -Kraft, Tonus, Balance und Geschwindigkeit usw.		XX	X	X	XX	X	XX	X	X	XX	13
<b>Wahrnehmungen</b> - Kinästhetische-und Vestibuläre WN usw			X	X		X	XX	X	X	X	8
<b>Kognitive Bereiche</b> -Gedächtnis, produktives Denken usw.				X	X		X				3
<b>Sprach- Kommunikationsbereiche</b> -Gesprächsbereitschaft, Sprachauffälligkeiten usw.							X		X	X	3

Tabelle 5-8D Förderbedarf der deutschen Kinder

Kinder (n=10)	KA	KB	KC	KD	KE	KF	KG	KH	KI	KJ	KK	sum
<b>Förderbereiche</b>												
<b>Emotionsbereiche</b> -Stabilität, Kontrolle usw.		X		X	XX		X					5
<b>Soziales Verhalten</b> -Kontakt Teamfähigkeit, Konzentration usw.	X	X		XX	XX		XX				XX	10
<b>Motorik</b> -Kraft, Tonus, Balance und Geschwindigkeit usw.	X			X			X	X	XX	X		7
<b>Wahrnehmungen</b> -Kinästhetische-und Vestibuläre WN usw.				XX				X	X		X	5
<b>Kognitive Bereiche</b> -Gedächtnis, produktives Denken usw.									X	X		2
<b>Sprach- Kommunikationsbereiche</b> -Gesprächsbereitschaft, Sprachauffälligkeiten usw.							X	X	X	X		4

Tabelle 5-8K Förderbedarf der koreanischen Kinder

Die Auswertung des individuellen Fragebogens lässt vermuten, dass der Förderbedarf in der psychomotorischen Förderung zum Großteil im Bereich des sozialen Verhaltens und der motorischen Fähigkeiten liegt und zwar sowohl bei den deutschen, als auch bei den koreanischen Kindern.

Von einem Veränderungsbedarf im Bereich des sozialen Verhaltens sind größtenteils koreanische Kinder betroffen. Daraus lässt sich schließen, dass zum einen von den Kindern vermehrt Verhaltensweisen in Bezug auf die kulturspezifische Gruppengemeinsamkeit verlangt werden, als in der individuell-deutschen Kultur.

Zum anderen liegt es an den Besonderheiten der koreanischen Kinder in Gruppe A: Sie besitzen einen noch höheren Bedarf an sozialer Verhaltensänderung als an motorischer Verbesserung. Die meisten deutschen Kinder sollen hingegen im motorischen Bereich gefördert werden.

## 5.4 Darstellung und Auswertung der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt der Arbeit werden erhobene Informationen über die Untersuchungsteilnehmer (Psychomotoriker und Kinder) dargelegt. Darüber hinaus werden die Ergebnisse bezogen auf die verschiedenen durchgeführten Methoden (Tests, Beobachtungen, Befragen, Analysen) detailliert dargestellt, um die kommunikativen Verhaltensweisen in der psychomotorischen Förderung zu vergleichen.

### 5.4.1 Test Ergebnisse der Untersuchungsteilnehmer

#### FEW 2 und M-ABC 2:

Nachstehend werden die Ergebnisse der Wahrnehmungs- und Motorik- Teste der deutschen und koreanischen Kinder dargestellt. Bei einigen Kindern ab neun Jahren ist der visuelle Wahrnehmungstest (FEW 2 in Deutschland/ K-DTVP 2 in Korea) nicht geeignet und wurde daher bei ihnen nicht durchgeführt.

Kinder		M-Wert der koreanischen Gruppen (n=11 beim Motorik Test/ n=9 beim K-DTVP 2)	M-Wert der deutschen Gruppen (n=10 beim Motorik Test/ n=6 beim FEW 2)
Test			
M-ABC 2 <sup>27</sup>	Handgeschicklichkeit <sup>28</sup>	29.4	28.9
	Ballfertigkeit <sup>29</sup>	15.8	16
	Balance <sup>30</sup>	28.4	25.7
	<b>Gesamttestwerte</b>	<b>73.7</b>	<b>70.6</b>
FEW 2	Lage im Raum	13.3	10
	Figur-Grund	11	10.3
	Räumliche Beziehungen	10.5	11.6
	<b>Gesamttestwerte der drei Sub-Teste</b>	<b>34.8</b>	<b>32</b>

Tabelle 5-9 Ergebnisse der Tests : Skalenswert (Prozentrang)

Wie die Tabelle 5-9 veranschaulicht, belaufen sich die Testwerte des motorischen Tests „M-ABC 2“ bei den deutschen Kindern im Durchschnitt auf 70.6, dagegen

<sup>27</sup> M-ABC 2 umfasst insgesamt 8 Untertests. 3 Untertests zur Handgeschicklichkeit, 2 Untertests zur Ballfertigkeit sowie 3 Untertests bzgl. der Balance. Die Testergebnisse aller Untertests sind in Skalenswert ausgedrückt.

<sup>28</sup> Die Untertests zur Handgeschicklichkeit sind „Stifte einstecken, Schnur einfädeln und Spur nachzeichnen 2“. (Die Summe der Untertests ist auf max. 60 festgelegt )

<sup>29</sup> Die Untertests zur Ballfertigkeit sind „Zweihändiges Fangen und Bohnensäckchen werfen 2“. (Die Summe der Untertests ist dafür auf max. 40 festgelegt )

<sup>30</sup> Die Untertests zur Balance sind „Ein-Brett-Balance, Laufen Ferse-an-Zeh vorwärts und Matten hüpfen 2“(Die Summe der Untertests ist max. 60)

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

erreichen die koreanischen Kinder ein Gesamttestwert von 73.7. Ein Grund dafür ist, dass bei einigen koreanischen Kindern aus Gruppe A kein individueller Förderbedarf besteht. Sie verfügen über höhere Bedürfnisse im Bereich der allgemeinen Gesundheit und Sport/Bewegung. Im Vergleich dazu bestehen bei den an der psychomotorischen Förderung teilnehmenden Kindern in Deutschland höhere motorische Verbesserungsbedarfe.

Im Wahrnehmungstest FEW 2 nehmen darüber hinaus, aufgrund der Altersgrenze, die bei dem Wahrnehmungstest bei höchstens acht Jahren liegt, sechs (von zehn) deutsche Kinder und neun (von elf) koreanische Kinder teil. Die am visuellen Wahrnehmungstest K-DTVP 2 teilnehmenden Kinder in Korea erreichen durchschnittliche Werte von 13.3 für den Untertest „Lage im Raum“. Deutsche Kinder erreichen hier im Vergleich Werte von 10.3. Bei dem Untertest „Räumliche Beziehungen“ schneiden die deutschen Kinder dagegen mit einem Durchschnittswert von 11.6 etwas besser ab, als die koreanischen Kinder, die einen Score von 10.5 erreichen konnten.

Die Erhebungsergebnisse des visuellen Wahrnehmungs- und Motorik-Tests wurden mit dem T-Test und Mann-Whitney-U Test überprüft, um die Gruppenunterschiede statistisch herauszufinden. Wie die folgende Tabelle 5-10 zeigt:

Test	Deutsche Kinder		Koreanische Kinder		Signifikanz
M-ABC 2	(n=10)		(n=11)		t=-.443, p=.662 (p>0.05) z=-.670, p=.512 (p>0.05)
	$\bar{X}$ =70.600	SD=13.6967	$\bar{X}$ =73.727	SD=18.0560	
FEW 2	(n=6)		(n=9)		t=-.840, p=.416 (P>0.05)) z=-.474, p=.689 (p>0.05)
	$\bar{X}$ =32	SD=8.62554	$\bar{X}$ =34.889	SD=4.7551	

Tabelle 5-10 Erhebungsergebnisse des T-Tests und M-Whitney-U Tests (von M-ABC2, drei Untertests des FEW 2)

Beim T-Test (Motorik Test; t=-.443, p=.662 (p>0.05) / EWF 2; t=-.840, p=.416 (P>0.05)) und beim Mann-Whitney-U Test (Motorik Test; z=-.670, p=.512 (p>0.05) / EWF 2; z=-.474, p=.689 (p>0.05)) sind keine Unterschiede bei der Motorik und visuellen Wahrnehmungsfähigkeit in der koreanischen und deutschen Kindergruppe statistisch signifikant.

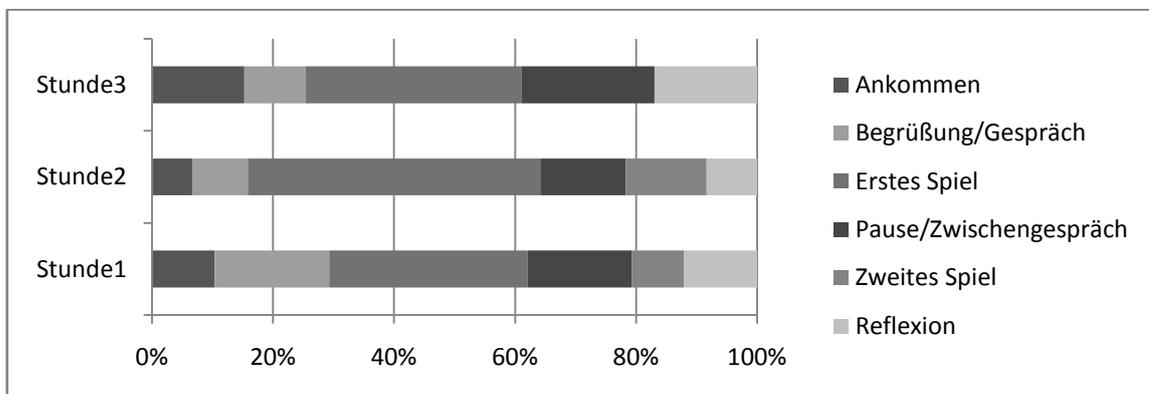
### 5.4.2 Nonverbaler kommunikativer Faktor „Zeit“

Nachfolgend werden die Ergebnisse zur Analyse der zeitlichen Abläufe und Strukturen innerhalb der deutschen und koreanischen Förderstunden, sowie die Erhebungsergebnisse bzgl. der räumlichen Wahrnehmung der Kinder dargestellt.

#### 5.4.2.1 Zeitliche Strukturen

Um die psychomotorischen Strukturen zu verstehen, werden zuerst unterschiedliche Phasen nach jeder Aktivität in der Förderung folgendermaßen analysiert. Die Phasen für die Aktivitäten der Gruppenmitglieder werden insgesamt in 11 Förderstunden (drei Förderstunden der drei Gruppen B, C, D und zwei der Gruppe A) analysiert. Allerdings ist es zum Teil schwierig, die jeweiligen Förderstunden miteinander zu vergleichen, da die Anzahl der teilnehmenden Kinder in jeder Förderstunde unterschiedlich groß ist.

Deutschland: Abbildung 5-7 zeigt Informationen bezüglich der zeitlichen Struktur der Gruppe C



Phasen	Durchschnitt. Dauer (in %)	Aktivitäten/Inhalte in der Förderung	Aktivität der Psychomotoriker
1. Ankommen	11	-Freies Spiel, bis alle Kinder da sind	Situation überblicken
2. Begrüßung /Gespräch	13	-Kleine Grußgespräche -Spielvorschläge -Gruppenaufteilung -Regeln bestimmen	Sie leiten Diskussionen zwischen den Kindern an. Erklären, wenn es nicht stimmt. Zusammenfassen. Fragen nach Regeln Helfen den Kindern dabei, Entscheidungen zu treffen

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

3. Erstes Spiel	39	-Das Spiel findet mal gemeinsam, mal einzeln statt (abhängig davon, wofür die Kinder sich entscheiden) z. B. Fußball für alle, Fangspiel für 3 Kinder, Klettern für ein Kind usw.	Mitspielen Materialien besorgen
4. Trinkpause / Zwischen-gespräch	18	-Kleine Pause zum Trinken -Diskussion für Abschieds spiel (Zweites Spiel) -Gruppenaufteilung -Regeln bestimmen	Gruppe zusammenrufen Leitung der Diskussion
5. Zweites Spiel	7	-Gemeinsames Spiel z.B. Kegelfußball für alle, Fußball für alle	Mitspielen
6. Reflexion	12	-Stunde beurteilen -Reflexion -Rakete (Abschiedsritual)	Reflektieren, was jedes Kind in der Stunde gut gemacht hat, was schön ist

Abb. 5-7 Grafik und Inhalte der psychomotorischen Förderung in Gruppe C

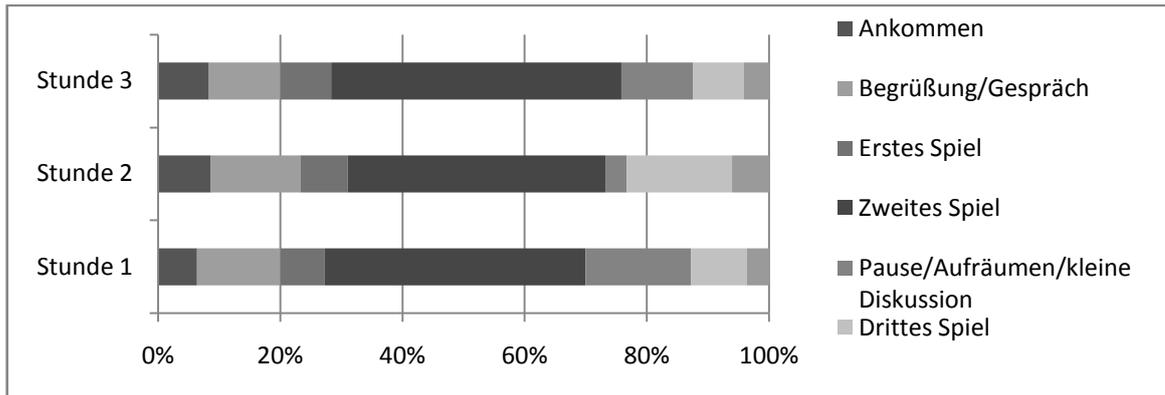
Insgesamt wurden drei Förderstunden bei Gruppe C gefilmt. In einer Förderstunde haben die Kinder normalerweise zwei Spielphasen, bei der dritten Förderstunde haben die Kinder aus Gruppe C jedoch nur eine Spielphase, da das freie Spiel beim Ankommen, und die zwei Diskussionen über die nächste Runde, länger gedauert haben.

Wie Abb.5-7 bei Gruppe C veranschaulicht, gibt es insgesamt drei Gesprächsrunden innerhalb einer Förderstunde (ca. 34% der gesamten Förderstunde-inkl. die Hälfte der Pause), z.B. bei der Begrüßung, während der Trinkpause oder in der Reflexionsrunde. Beim Gespräch bringen die Kinder ihre Ideen zum Spiel ein und entscheiden dann, mitzuspielen oder sich alleine zu beschäftigen. Die Psychomotoriker-In (der Psychomotoriker und die Psychomotorikerin) haben hierbei eine unterstützende Rolle und geben am Ende einer jeden Stunde reflektierend ihre Meinung zum Verhalten der Kinder ab.

In allen drei Förderstunden haben die Kinder fünf Spielphasen, die jeweils den Wünschen der Kinder entsprechen. Insgesamt spielten sie zweimal für sich allein und nahmen jeweils dreimal am gemeinsamen Spiel teil. Abschließend wurde das Abschiedsritual „Rakete“ gespielt, bei dem alle Gruppenmitglieder ihre Hände halten und dann wie eine Rakete gleichzeitig hoch in die Luft werfen.

Des Weiteren werden die Förderstunden der Gruppe D analysiert und in Abbildung 5-8 graphisch dargestellt.

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens



Phasen	Durchschnitt. Dauer (in %)	Aktivitäten/Inhalte in der Förderung	Aktivität der Psychomotoriker
1. Ankommen	8	-Freies Spielen, bis alle Kinder da sind	Situation Überblicken
2. Begrüßung /Gespräch	13	-Kleine Grußgespräche -Spielvorschläge -Regeln zustimmen bzw. erklären	Leitung der Diskussion und Zusammenfassen
3. Erstes Spiel	8	- Gemeinsames Spiel z.B. Fangspiel, Vormachen und nacheinander Nachmachen etc.	Mitspielen
4. Zweites Spiel	44	-Aufbau und damit Spielen z.B. Schaukel, Höhle Bauen usw.	Materialien besorgen Beim Aufbauen helfen
5. Pause/ Aufräumen/kleine Diskussion	11	-Kleine Pause -Diskussion über das Abschiedsspiel	Leitung der Diskussion Spielideen vorschlagen
6. Drittes Spiel	12	-Ein gemeinsames Spiel bzw. Entspannung z.B. In die Welle springen, Schlafspiel, Rück- und Vorwärtslaufen usw.	Mitspielen bzw. beim Spiel helfen
7. Abschied	5	-Abschied mit Füßen Stampfen	Mitmachen

Abb. 5-8 Grafik und Inhalte der psychomotorischen Förderung in Gruppe D

Insgesamt wurden drei Förderstunden der Gruppe D zeitlich gemessen. Begonnen wird mit einem gemeinsamen Gespräch zwischen den Kindern und der Psychomotorikerin während jeder Begrüßungsphase. Dabei wird vor allem besprochen, was die Kinder innerhalb der Förderstunde spielen möchten, wobei die Psychomotorikerin dann zusammenfasst, was die Kinder diskutiert und vorgeschlagen haben (ca. 23.5% der gesamten Förderstunde-inkl. die Hälfte der Pause).

Nach einem gemeinsamen Aufwärmen, bauen die Kinder eine Bewegungslandschaft nach ihren individuellen Wünschen auf, bzw. spielen, was sie

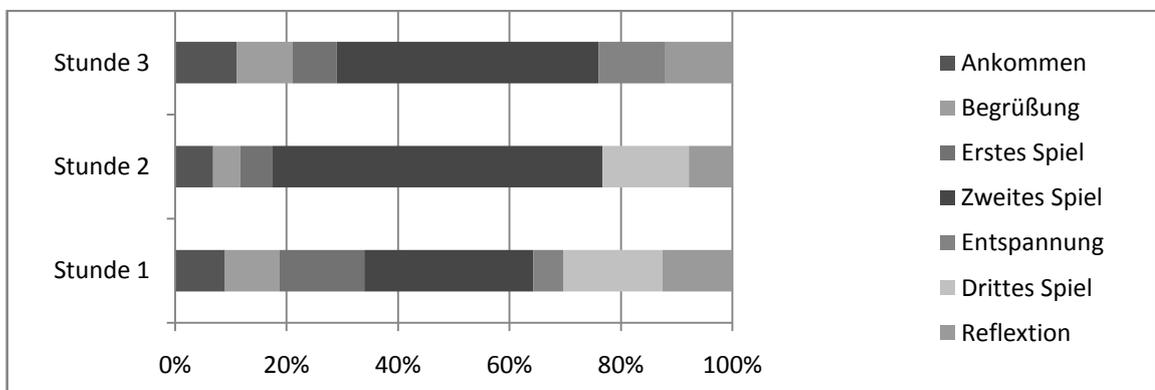
## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

möchten. Nach einer kleinen Pause (zum Trinken oder Aufräumen), schließt sich die dritte Spielrunde an, in der entweder eines der Kinder oder die Psychomotorikerin selbst ein Spiel aussucht.

Bei der Begrüßung und auch beim Abschied sitzen die Kinder in einem Kreis, berühren sich in der Mitte mit den Füßen und stampfen dann zu einer bestimmten Zahl, wobei sie am Schluss ihre Beine nach oben halten.

Die deutschen Gruppen C und D weisen einige Unterschiede in den zeitlichen Strukturen der psychomotorischen Förderung auf. Die Gruppe C hat drei Phasen zum Spielen, im Vergleich dazu hat Gruppe D zwei Spielphasen. Außerdem sollen die Kinder aus Gruppe D mit einem gemeinsam entschiedenen Spiel zum Aufwärmen anfangen. Die Kinder aus Gruppe C können sich hingegen entscheiden, wer mit wem was spielen möchte. Hier wird erkennbar, dass die Kinder in der psychomotorischer Gruppe C individueller gefördert werden, als in Gruppe D.

**Korea:** In Korea wurden insgesamt sechs Förderstunden gefilmt, bei Gruppe B wurden jeweils drei Förderstunden zu je 55 Minuten aufgenommen, bei Gruppe A waren es zwei Förderstunden zu je 58-60 Minuten.



Phasen	Durchschnitt. Dauer (in %)	Aktivitäten/Inhalte in der Förderung	Aktivität der Psychomotoriker
1. Ankommen	9	-Freies Spielen, bis alle Kinder da sind	Situation überblicken
2. Begrüßung	8	-Kleine Grußgespräche -Begrüßung mit Kerzen und Singen	Leitung der Begrüßung
3. Erstes Spiel	10	-Kleines -Freies Spiel als Einführung zum Thema -Aufwärmen: z.B. Rollbrett und Fahrrad fahren,	Thema einbringen Interesse wecken Materialien besorgen

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

		Trampolin springen usw.	
4. Zweites Spiel	45	-Intensives Spiel zu einem Thema -Einem Thema verschieden Spielweisen erleben z.B. Luftballonspiel, Spiel mit dem riesigen Ball, ein Kind fliegen lassen auf dem Trampolin. Auf der Rutsche Rollbrett fahren, dann mit Schwungtuch fahren usw.	Anweisung zum Spiel Demonstrieren/ Vormachen Kindern bei der Ausführung helfen
5. Entspannung / drittes Spiel	6	-Kleine Pause	Stimmung zur Entspannung
	11	-Ruhiges Spiel. z. B. Malen, sich hinlegen, massiert werden, usw.	Spiel-Ideen einbringen Kinder massieren Kindern beim Spiel helfen
7. Reflexion	11	-Erzählen, was heute gut war	Leitung des gemeinsamen Gesprächs

Abb. 5-9 Grafik und Inhalte der psychomotorischen Förderung in Gruppe B

Innerhalb der Förderstunde der Gruppe B haben die teilnehmenden Kinder und die Psychomotorikerinnen zwei Gesprächseinheiten, während der Begrüßung und zur Reflexion. Bei der Begrüßung singen sie ein gemeinsames Lied und pusten Kerzen aus, wobei sie allerdings die Spielideen nicht miteinander absprechen. Stattdessen begrüßen sie sich gegenseitig („Wie geht es euch?“, „wie war es in der Schule?“) und neue Kinder werden vorgestellt (ca. 19% der Förderstunde, inkl. Begrüßung und Reflexion).

Jede Förderstunde enthält drei verschiedene Spielphasen. Die Psychomotorikerin leitet diese mit einem bestimmten Thema ein (z.B. Auto fahren, siehe Förderstunde 1), worauf sie die Kinder fragt, was sie dazu gebrauchen könnten, um das Thema spielerisch umzusetzen. Die Kinder reagieren dann mit verschiedenen Vorschlägen (z.B. mit dem Rollbrett fahren, Fahrrad oder mit dem Spielwagen fahren). Des Weiteren wird zwischendurch auch der persönliche Wunsch der Kinder umgesetzt, z.B. wenn sie sich wünschen, auf dem Trampolin zu springen (Förderstunde 2).

In der zweiten Spielphase gibt die Psychomotorikerin dann Hinweise darauf, wie die Kinder zu dem von ihr genannten Thema spielen können und welche Materialien sie verwenden können, um das Spiel spannender zu machen. z. B.:

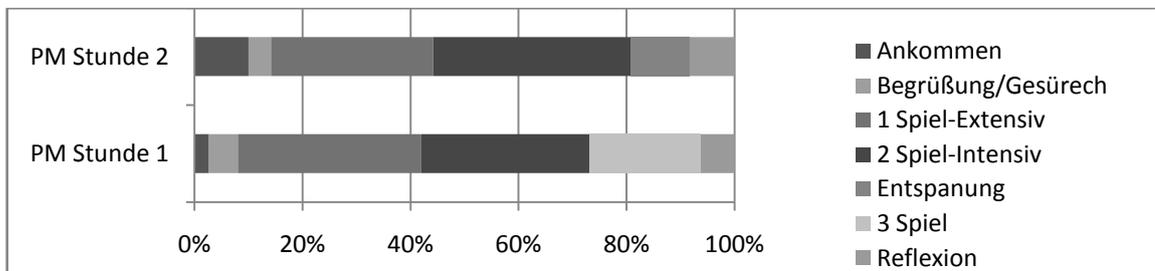
*„Wir bauen heute eine Rutsche auf. Könnt ihr dabei helfen? Erst könnt ihr normal rutschen. Mit dem Schwungtuch könnt ihr schneller rutschen. Mit dem Rollbrett geht es noch schneller!“ (Förderstunde 1)*

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

Nach einer kleinen Entspannungseinheit bietet die dritte Spielphase ein etwas ruhigeres Angebot (z.B. Malen, Massage etc.). Dabei kann das Angebot von der Psychomotorikerin kommen oder die Kinder bieten es sich untereinander an (z.B. gegenseitiges Massieren, den Körperumriss des anderen nachzeichnen usw.).

Bei der Reflexion wird ein gemeinsames Gespräch geführt, in dem jedes Kind erzählt, was ihm heute gut gefallen hat oder nicht. Auch die Psychomotorikerinnen geben den Kindern Feedback, d.h. was sie gut gemacht haben oder was ihnen besonders gefallen hat.

Nachfolgend werden die zeitlichen Merkmale der Gruppe A graphisch dargestellt (Abbildung 5-10).



Phasen	Durchsch nitt. auer (in %)	Aktivitäten/Inhalte in der Förderung	Aktivität der Psychomotoriker
1.Ankommen	6	-Freies Spiel, bis alle Kinder da sind	Situation überblicken
2.Begrüßung	5	-Kleine Grußgespräche/ „Durchchecken“ -Begrüßung	Leitung der Begrüßung
3.Erstes Spiel	32	-Zu einem Thema: Gemeinsames Spiel Fangspiel „Schutz Babyschwein vor Fuchs“, Bohnensack-werfen zum stehenden Stein.	Anweisung und Regeln Materialien besorgen Demonstration
4.Zweites Spiel	35	-Zu einem anderen, neuen Thema: Fangspiel „Schwanz wegnehmen“, Ballspiel	Kleine Erzählung, um Interesse zu wecken. Spielidee von Kindern, Anweisung und Regeln zusammenfassen Gruppenaufteilung Mitspielen
5.Entspannung /Drittes Spiel	16	-Entspannung: Kinder massieren „Pizza backen“	Anweisung mit kleiner Erzählung
		-Ruhiges Spiel. z. B Kommunikationsspiel: Nur Antwort mit Ja und Nein;	Anweisung und Regeln Materialien vorbereiten Auf die Kinder achten

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

---

		ein Kind macht ein Aufstellung, ein anderes Kind muss sie erraten	
6. Abschied	7	-Kurz erzählen was heute gut und schlecht war	Leitung des gemeinsamen Gesprächs

Abb.5-10 Grafik und Inhalte der psychomotorischen Förderung in Gruppe A

Bei Gruppe A wurden 3 Förderstunden gefilmt, aber aufgrund eines persönlichen Problems des Psychomotorikers wird eine Stunde davon ausgenommen. Daher lassen sich in der vorliegenden Abb.5-10 zwei Förderstunden von Gruppe A darstellen. Nach der kurzen Begrüßung bringt der Psychomotoriker ein Thema an z.B.;

*„Wir beginnen mit einem Fangspiel, und zwar ist ein Kind der Fuchs und muss das Schweinchen, also ein anderes Kind, jagen bzw. fangen. Die übrigen Kinder bilden einen Schutzkreis und halten sich dabei an den Händen.“ (Förderstunde 1)*

*„Jedes Kind hat einen Baustein und einen Bohnensack, nun müsst ihr versuchen, den Sack mit eurem Baustein umzuwerfen. Habt ihr noch andere Ideen, wie man den Sack zum Umfallen bringen könnte?“ (Förderstunde 2)*

Zu jedem Thema können die Kinder ihre Ideen einbringen und es gibt eine Runde, in der sie diese dann ausprobieren können.

Für das zweite Spiel haben zwei Kinder ihre Ideen zum Fußball eingebracht. Um ihre Ideen umsetzen zu können, hat der Psychomotoriker den nötigen Platz dafür geschaffen (Förderstunde 1). Aber auch dabei hat er die Regeln hinsichtlich der Gruppeneinteilung und des Punktezahlens präzisiert.

Die dritte Spiel- bzw. Entspannungsphase umfasst ein ruhiges Angebot, z.B. in Form von kommunikativen Spielen oder taktilen Massageeinheiten. In der anschließenden Reflexionsrunde haben alle Kinder die Möglichkeit, sich über Schwierigkeiten und Probleme auszutauschen, wobei meist 2-3 Kinder zu Wort kommen.

**Vergleich:** Die grundlegenden Strukturen sind in deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderstunden ähnlich, in einigen Fällen aber auch unterschiedlich. Der größte Unterschied liegt darin, dass sich in Korea weniger Zeit

genommen wird, um sich innerhalb von Gesprächen über Spielideen und –angebote auszutauschen (Gruppe A: 12%, Gruppe B: 19%). Vielmehr werden das Thema und die damit verbundenen Regeln von Psychomotorikern vorgegeben, wobei die Kinder eigene Spielideen einbringen und anknüpfen können. In vielen Fällen bekommen die Kinder genaueste Anweisungen, wie sie welche Spielzüge auszuführen haben oder bekommen es sogar aktiv vorgemacht. Insgesamt beinhalten die koreanischen Förderstunden mehr Spielzeit als die deutschen Fördereinheiten.

Im Gegenzug dazu gibt es in deutschen Fördergruppen mehr Diskussionszeit, d.h. bei der Begrüßung, nach der Pause und innerhalb der Reflexionsrunde (34% bei Gruppe C, 23.5% bei Gruppe D), in der die Kinder den Spielplan absprechen, Anweisungen erklären, Gruppen bilden und Regeln bestimmen. Um Zeitbegrenzungen und Regeln zu sichern, bringen sich die Psychomotoriker teilweise in das Gespräch mit ein, wobei die meisten Ideen für die Förderstunde tatsächlich von den Kindern selbst stammen.

In Bezug auf die Gruppenaufteilung verwenden die Kinder in Deutschland und Korea unterschiedliche Vorgehensweisen. In der deutschen Gruppe haben die Kinder ihre Teams untereinander abgesprochen, wohingegen die koreanischen Kinder in einigen Fällen eine Beeinträchtigung (wie Eingriff vom Psychomotoriker) hinnehmen mussten, wenn sie sich ohne Absprachen einer Gruppe zugeordnet haben (vor allem dann, wenn die Teams unterschiedlich stark waren).

Ein weiterer zu vergleichender Aspekt sind die Handlungsweisen im Spiel. Die koreanischen Kinder haben in den meisten Fällen gemeinsam zu einem Thema gespielt, d.h. wenn ein Spiel gezeigt oder vorgeschlagen wurde, spielte ein Großteil der Kinder mit (siehe intensive Spielphase bei Gruppe B, sowie alle Spielphasen bei Gruppe A).

Demgegenüber hatten die deutschen Kinder die Möglichkeit, nach jeder Gesprächsphase zu entscheiden, ob sie an einem Spiel teilnehmen möchten oder ob sie sich lieber alleine mit etwas beschäftigen wollen. Darüber hinaus wurde die zweite Spielphase bei Gruppe D und die erste Spielphase bei Gruppe C nach den persönlichen Wünschen der Kinder gestaltet.

Abschließend ist zu erwähnen, dass die Rolle des Psychomotorikers im Hinblick auf die zeitliche Struktur sehr relevant ist. Ein weiterer Bezug wird dazu im Kapitel 5.4.5.1 („Die Schlüsselrolle des Psychomotorikers“) genommen.

### 5.4.2.2 Zeitliche Abläufe

Im Rahmen dieses Abschnitts sollen die Ergebnisse, die in Bezug auf die zeitlichen Abläufe innerhalb der psychomotorischen Förderung mittels Beobachtung und Förderstundenanalyse gemacht werden konnten, ausführlich dargestellt werden. Der Faktor Zeit hängt in der psychomotorischen Förderung mit der Struktur und den Aktivitäten der Mitglieder zusammen, d.h. in welcher Form die Gruppenteilnehmer die Förderstunde planen, durchführen und am Ende bewerten. Um kulturelle Unterschiede diesbezüglich zu finden, werden die deutschen und koreanischen strukturellen Gegebenheiten (Absprechen der Planung, Regel-Nutzung, Aktivitätsorientierung) miteinander verglichen.

#### **Absprechen der Planung:**

**Deutschland:** In Gruppe C setzen sich die Kinder und der Psychomotoriker in einer Förderstunde zwei Mal in einem Kreis zusammen, und diskutieren bzw. besprechen das nächste Vorgehen. Bei der ersten Besprechung äußern alle Kinder ihre Spielwünsche, die sie für das Anfangs- und Endspiel haben. Dabei setzt sich die Gruppe mit Spielregeln, Anweisungen und der Gruppenaufteilung ausführlich auseinander:

*„Ich will Fangen spielen. [...] als Abschlussspiel Kegelfußball (Kind 2)“,  
„Ich will im Geräteraum gucken und als Abschlussspiel Kegelfußball (Kind1)“,  
„Ähm, ich will fangen mitspielen, Trampolin und was ist das da? [...] Und Hängematte und Abschlussspiel Kegelfußball (Kind5)“,  
„Fußball und Abschlussspiel Kegelfußball (Kind4)“,  
„Ich spiel Fußball, Abschlussspiel Kegelfußball (Kind3)“ (Förderstunde 2 bei der ersten Besprechung)*

Auch in Gruppe D äußert jedes Kind seinen Spielwunsch während der Besprechung. Am Ende werden alle Wünsche von der Psychomotorikerin zusammengefasst. Zudem werden die Spiele vor jeder Spielphase ausführlich besprochen, nicht nur während der ersten Besprechung. D.h. die Gruppe diskutiert zunächst über das erste Spiel. Nach dem ersten Spiel kommen sie wieder zusammen und besprechen den Aufbau des zweiten Spiels, bauen dann auf und spielen erst, nachdem die Regeln dazu besprochen wurden. Nach der Trinkpause folgt die dritte Spielphase, in

der ein gemeinsames Spiel ausgesucht wird. Hierbei bietet die Therapeutin den Kindern geeignete Angebote bzw. Aktivitätsmöglichkeiten an, und berücksichtigt dabei die zuvor geäußerten Spielwünsche der Kinder.

**Korea:** Bei der koreanischen Gruppe A gibt es scheinbar keinen ausführlich abgesprochenen Stundenplan für die Aktivitäten zwischen dem Psychomotoriker und den Kindern, sondern hauptsächlich bringt der Psychomotoriker das Spielthema und -materialien für jede Spielphase ein. Dabei dürfen die Kinder das ein oder andere Mal während des Spiels eine andere Idee ergänzen und anbieten. Bei der Besprechung zeigt und fragt der Psychomotoriker, wie das Spiel geht und ob die Kinder es verstanden haben. Nachdem das erste Spiel abgeschlossen ist, führen sie für das zweite Spiel wieder eine kurze gemeinsame Runde,

Bei Gruppe B ist die Struktur ähnlich wie bei Gruppe A aufgestellt, d.h. die Psychomotorikerin spricht selten die Aktivitäten mit den Kindern ab, sondern zeigt die Spielanweisungen zu einem bestimmten Thema. Für das Thema sammelt die Psychomotorikerin zwischendurch Spielideen seitens der Kinder (Förderstunde 2) und fragt die Kinder, ob sie mitmachen möchten. Allerdings wird der individuelle Spielbedarf eines jeden Kindes in den koreanischen Gruppen nicht geäußert.

### **Aufgabenorientierung gegenüber Gruppenorientierung:**

Für die Zeitwahrnehmung spielt es eine wichtige Rolle, dass eine Gruppe mit unterschiedlichen Wegen ein Ziel erreichen kann. Einerseits können die Gruppenmitglieder zusammen und gleichzeitig eine Stufe bzw. ein Ziel erreichen. Andererseits können die Mitglieder die Aufgaben und Rollen auch untereinander aufteilen, absprechen, individuell schaffen und später wieder zu einem Ganzen zusammensetzen. In Bezug darauf könnte innerhalb der Förderstunde vorgestellt werden, wie die Gruppe die jeweiligen Aktivitäten und Rollen strukturiert hat. In der Kategorie „Aufgabenorientierung vs. Gruppenorientierung“ wird also beobachtet, mit welcher Methode die Kinder die Aktivitäten innerhalb einer psychomotorischen Stunde umsetzen.

**Deutschland:** In Gruppe C spielt jedes Kind nach seinem eigenen Wunsch. Bei der Entscheidung und Einigung unter den Kindern vermittelt der Pädagoge. In der Besprechung entschieden sich die Kinder dann für ein bestimmtes Spiel (z.B. Fangspiel- an dem drei Kinder teilnehmen können, Aufbau einer Hängematte- für

ein einzelnes Kind, Trampolin- ebenfalls als Einzelangebot, Fußball als Gruppenspiel für vier Kinder usw.). Auf ein gemeinsames Abschlusspiel wird sich gemeinsam geeinigt (Förderstunde 2: Kegelfußball, Förderstunde 1: Fußball).

Demgegenüber spielen die Kinder bei Gruppe D in der ersten Spielphase gemeinsam, indem die Mehrheit der Kinder entscheidet. An den beiden ersten Spielen „Vormachen und Nachmachen (Förderstunde 1)“, und „Jäger und Fuchs (Förderstunde 2)“ nehmen alle Kinder teil, darüber hinaus wird die Förderstunde mit einem gemeinsamen Spiel bei Gruppe D abgeschlossen, das von den Kindern bereits im Kreis angeboten wurde. Dennoch wird der Spielwunsch jedes Kindes beim Aufbau in der zweiten Spielphase erfüllt. Um die angesprochenen Spielideen der Kinder zu verwirklichen, hilft die Psychomotorikerin beim Aufbau. Ein Hauptteil der Förderstunde bei Gruppe D ist also an den individuellen Aufgaben und Aktivitäten orientiert.

**Korea:** Bei beiden koreanischen Gruppen A und B beschäftigen sich die Kinder gemeinsam bzw. nacheinander mit einer Aufgabe. Bei Gruppe A befindet sich ein kleines Kind im Alter von fünf Jahren, das immer in der Gruppe mitspielt und beteiligt ist, obwohl die Aufgabe für das Kind nicht geeignet ist. Bei Gruppe B ist ein Kind mit Schwerbehinderung, das die Aufgaben in jeder Förderstunde durch die Unterstützung der Psychomotorikerin mitmachen kann.

Während die Kinder der Gruppe A in den meisten Fällen mit den anderen Kindern untereinander spielen, beschäftigen sich die Kinder der Gruppe B in der zweiten Spielphase intensiver mit der Gruppe. Wenn ein Kind sich nicht an dem gemeinsamen Spiel beteiligen möchte, bietet die Psychomotorikerin dem Kind an, zusammen zu spielen bzw. motiviert das Kind zum gemeinsamen Spiel.

### **Regel-Nutzung in der Förderstunde**

Ordnung und Regeln gelten bei der Zeitwahrnehmung als ein wichtiger Faktor, um zeitliche Strukturen der Förderstunden festzuhalten. Die Systematisierung der Förderstunden, sowie angeordnete Förderstundepläne basieren darauf, wie die Regeln und das System in der psychomotorischen Gruppe umgesetzt werden. Unter der Kategorie „Regel-Nutzung“ wird beobachtet, wie Gruppenmitglieder die Förderstunde nach Regeln organisieren.

**Deutschland:** In der ersten Besprechung setzen sich die Kinder und der Psychomotoriker mit den Spielregeln auseinander und stimmen diese ab. Beim Fußball-Spiel haben die Kinder aus Gruppe C Regeln festsetzen müssen, und jedes Kind muss zeigen, ob es einverstanden ist. Beispieldialog im Fußball:

*„Gibt's Aus oder nicht? (Psychomotoriker)“*

*„Nein, gibt keins (Kind 3)“*

*„Mit Aus (Kind 4)“*

*„Ohne Aus (Kind2)“*

*„Mit Aus aus`m Tor (Kind 4)“*

*„Mit oder Ohne? Wer ist für ohne Aus? (Kind 3)“*

*„Ohne Aus? K.? (Psychomotoriker)“*

*„Mit (Kind 4)“*

*„Ja, das möchtest du, aber der K. sagt mit Aus. Müssen wir uns einigen, vorher können wir nicht anfangen (Psychomotoriker)“ [...]*

*„Mach bitte ohne Aus (Kind 1)“*

*„Ok (Kind 4)-„Ohne Aus (Psychomotoriker)“ (Förderstunde 1).*

Wie hier deutlich wird, haben alle Kinder einer neuen Regel zugestimmt, dann läuft das Spiel weiter. Bei der Gruppeneinteilung nutzen die Kinder eine einwandfreie Strategie (nach Regeln) wie z.B. das Auszählen oder „Tip-Top“ (Gruppe C). Das bedeutet, dass die Kinder anhand von Regeln ihre Mannschaft aufteilen oder dass sie auf diese Weise einen Fänger für das Fangspiel ermitteln (Förderstunde 1 und 2).

Bei Gruppe C und D gibt es keine besondere Anwendung von Regeln.

**Korea:** In Gruppe A wechseln sich Regeln und Anweisungen im Spiel einigermaßen sichtbar ab. In Bezug auf die Nutzung von Regeln wurden in Förderstunde 1 (Gruppe A) beispielsweise drei Abmachungen getroffen (innerhalb des Spiels „das Babyschwein schützen“). Einige Kinder aus Gruppe A haben ihre Spiel-Rollen Fuchs und Babyschwein plötzlich umgetauscht, die Spielregel wurde also geändert. Dabei hatten alle Kinder Spaß an diesem Spiel, nur eines der Kinder hat sich beschwert, woraufhin der Psychomotoriker nochmal die Regeln erklärt hat. Eine Regelerweiterung gab es darüber hinaus für ein kleines fünfjähriges Kind. Am Ende des Spiels erklärte der Psychomotoriker alle Kinder zu Gewinnern des Spiels („Ihr habt alle gewonnen!“), die Gemeinschaft unter den Kindern konnte auf diese Weise

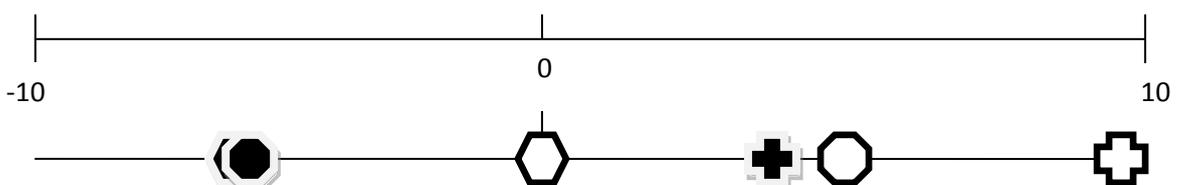
gestärkt werden (es gab keinen Verlierer, sondern mehrere Gewinner und dadurch auch kein Konkurrenzverhalten).

Zwei bemerkenswerte Fälle gab es in der Förderstunde 2 bei Gruppe A. Im Spiel „Bohnsack-werfen“ sollten die Kinder nach der Vorbereitung gleichzeitig das Säckchen werfen. Wenn dies nicht gelang, musste das jeweilige Kind zur Strafe drei Minuten alleine draußen bleiben. Eines der Kinder konnte die Regel nicht einhalten, sodass der Psychomotoriker sagte „Du musst aufpassen, wenn das noch mal vorkommt, dann musst du wirklich draußen bleiben.“. Die anderen Kinder haben sich allerdings nicht darüber beschwert. Beim Ballfangen-Spiel sollten die Kinder unterschiedliche Regeln einhalten. Die Gruppe aus älteren Kindern musste den Ball entweder direkt fangen oder vor dem Ball fliehen. Demgegenüber durfte die Gruppe aus jüngeren Kindern den aufprallenden Ball frei fangen oder von ihm getroffen werden.

In der Förderstunde 2 bei der koreanischen Gruppe B gab es den Fall, dass sich eine Regel bei einem Kind geändert hat. Die Psychomotorikerin motivierte die Kinder indem sie sagte, dass alle Kinder in der Gruppe die Aufgaben zusammen schaffen. Sie würde all denjenigen Kindern, die die Aufgaben mitmachen, ein kleines Geschenk am Ende der Stunde geben. Ein Kind hat kontinuierlich nicht mitgemacht und sich nur einmal an der letzten Runde beteiligt. Trotzdem hat das Kind ein kleines Geschenk bekommen, weil es zumindest einmal kurz mitgemacht und auch beim Aufräumen geholfen hat.

Bei Gruppe A konnte mehrmals beobachtet werden, dass die Regeln geändert und/oder unterschiedliche neue Regeln aufgestellt wurden.

**Vergleich:** Alle Videoaufnahmen der elf Förderstunden (Deutschland 6, Korea 5) wurden zur Auswertung beobachtet. Anschließend erfolgte eine Diskussion und Bewertung. Die Abbildung 5-11 zeigt die Tendenz der zeitlichen Struktur Aspekte innerhalb der deutschen und koreanischen Förderstunden



## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

Beobachtungssitem :	Deutschland Max- Wert:+12 <sup>31</sup> Min-Wert:-12	Korea Max- Wert:+10 Min-Wert:-10
Absprechen der Planung: Die Förderstunde wird eingangs geplant bzw. abgesprochen	 +5	 -6
Regel-Nutzung in der Förderstunde: Die bestimmten und abgesicherten Spielregeln und –anweisungen funktionieren in der Förderstunde oder werden geändert und umgewandelt	 +10	 +4
Aufgabenorientierung vs. Gruppeorientierung: Die Kinder konzentrieren sich auf ihre Aufgaben bzw. auf die Gruppe	 0	 -6

Abb. 5-11 Tendenz und Ergebnisse der zeitlichen Abläufe der psychomotorischen Förderung

Der Ablaufplan wird in den koreanischen Förderstunden eingangs nicht ausreichend diskutiert, vielmehr liegt der Fokus auf dem Hauptteil der Stunde, also auf den Spielphasen. Hier werden Spielthemen, Spielanweisungen und Aufgaben seitens des Psychomotorikers erklärt und zwischendurch mit den Ideen der Kinder ergänzt. Daraus ergibt sich für das „Absprechen der Planung“ in den koreanischen Förderungen die negative Tendenz in Richtung -6. In den deutschen Gruppen besteht bei dem Aspekt „Absprechen der Planung“ eine positive Tendenz (+5), was bedeutet, dass die Kinder und der Pädagoge sämtliche Verlaufsfaktoren (Stundenverlauf, Anfangs- und Endspiel) gemeinsam absprechen. In den seltensten Fällen wird die Stunde eingängig durch den Pädagogen strukturiert.

Hinsichtlich der Regeln haben die koreanischen Gruppen (4) und die deutschen Gruppen (10) eine „+“ Tendenz, abgesprochene und abgesicherte Regeln waren in den Förderstunden vorhanden. Insbesondere bei einer der koreanischen Gruppen gab es unterschiedliche bzw. angepasste Regeln, die bei den Kindern angewendet wurden.

Abschließend ist anhand der Grafik zu erkennen, in welche Richtung der Orientierungstrend geht: Entweder in Richtung der Aufgabe oder in Richtung der Gruppe. Die koreanischen Gruppen lassen sich verhältnismäßig mehr Zeit (-6), um gemeinsame Aktivitäten innerhalb der Förderstunde zu realisieren, während die deutschen Gruppen teils in persönliche bzw. individuelle Angelegenheiten und teils in gemeinsame Aktivitäten investieren.

<sup>31</sup> Der Max-Wert bezieht sich auf die Summe der höchsten Auswertungszahl aller aufgenommenen Förderstunden im Beobachtungsbogen. Demgegenüber bedeutet der Min-Wert die Summe der niedrigsten Auswertungszahl der gesamten aufgenommenen Förderstunden im Beobachtungsbogen.

### 5.4.3 Nonverbaler kommunikativer Faktor „Raum“

Im Folgenden werden kulturspezifische Unterschiede bezüglich der räumlichen Wahrnehmung und Vorstellung bei den psychomotorisch geförderten Kindern in Deutschland und Korea dargestellt. Bei der räumlichen Vorstellung werden kulturspezifische Unterschiede z.B. bezogen auf die Verhaltensweisen der Gruppemitglieder, auf die Figur-Grund Wahrnehmung im sozialen Raum und auf die Räumlichkeit innerhalb der Zeichnungen der Bewegungslandschaft herausgefunden sowie beschrieben.

#### 5.4.3.1 Räumliche Vorstellungen

Nachfolgend werden die Analyseergebnisse anhand des Raums in der psychomotorischen Szene dargestellt, die sich darauf beziehen, wie sich die deutschen und koreanischen Kinder die Aktivitäten in der psychomotorischen Förderung vorgestellt haben. Dazu werden mithilfe einer ausgebildeten deutschen und koreanischen Kollegin die Bereiche für gruppierende bzw. individuelle Formen des Sich Bewegens, Abstand zwischen Figuren und auch die räumliche Eingrenzung der Spielgebiete beobachtet und ausgewertet. Zehn deutsche Kinder und elf koreanische Kinder haben eine psychomotorische Szene dargestellt.

**Deutschland:** Die vorliegenden Fotos 5-3D zeigen anhand der Aufstellungen von Playmobilfiguren, wie sich deutsche Kinder eine psychomotorische Stunde vorstellen.



Foto 1



Foto 2

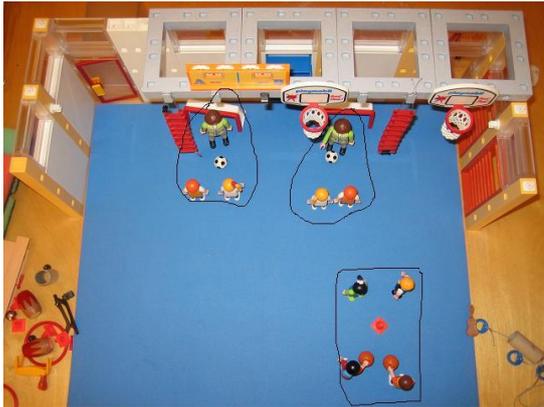


Foto 3

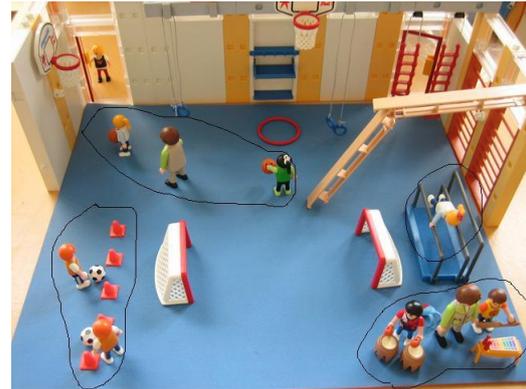


Foto 4

Fotos 5-3D Szenengestaltungen der deutschen Kinder mit Playmobil

**Abstand [zwischen Figuren]:** In Bezug auf die Räumlichkeit haben die meisten Kinder die gesamte vorhandene Fläche als Abstand genutzt, die Figuren wurden in allen vier Teilen des Raums (oben-unten, rechts-links) verteilt, insbesondere auf Foto 2. Zwar stehen einige Figuren näher beieinander (Foto 3 und 4), aber meistens haben sie den ganzen Raum zum Spielen eingenommen. Die Figuren standen also in einem vorgegebenen Abstand zueinander.

**Raumeingrenzung:** Es befanden sich keine überlappenden Spielgebiete in den Szenen. D.h. die deutschen Kinder grenzen die Spielgebiete in den Szenegestaltungen, die sie mit Figuren und Materialien besetzen, sichtbar voneinander ab, vor allem auf den Fotos 3 und 4.

**Formen des Sich-Bewegens:** Es werden individuelle bzw. auf die Gruppe bezogene Spielweisen beobachtet und analysiert. In einem besonderen Fall zeigt sich, dass sich alle Mitglieder in der Gruppe mit einem Thema (Fußball) beschäftigen. Des Weiteren sind in den meisten Szenen der deutschen Kinder Spielsituationen dargestellt, in denen ein Kind allein spielen darf. Lediglich zwei Kinder haben ausschließlich Gruppenspiele aufgebaut.

**Korea:** Die folgenden Fotos 5-3K liefern Informationen über die Analyseergebnisse der koreanischen Kinder, bezogenen auf ihre Erzählungen und Aufstellungen der Figuren innerhalb der Szene.

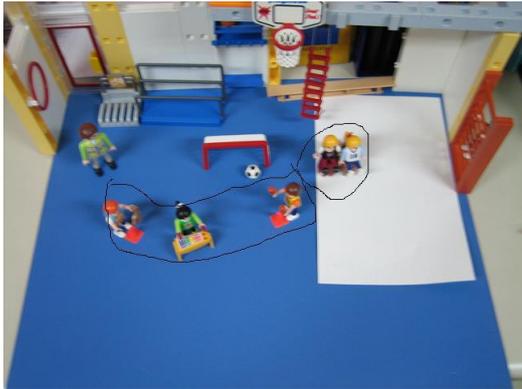


Foto 1



Foto 2

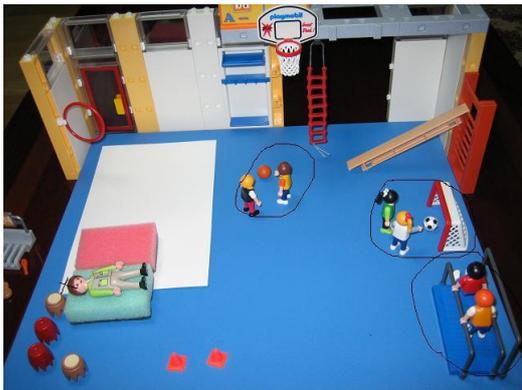


Foto 3

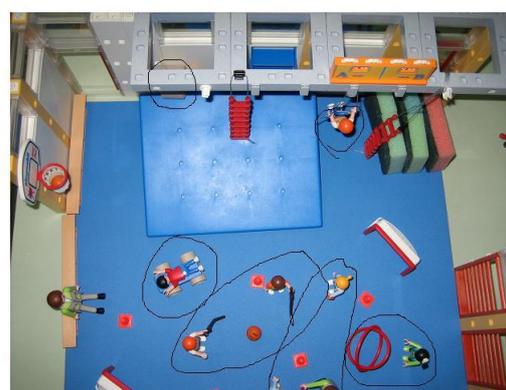


Foto 4

Fotos 5-3K Szenegestaltung der koreanischen Kinder mit Playmobil

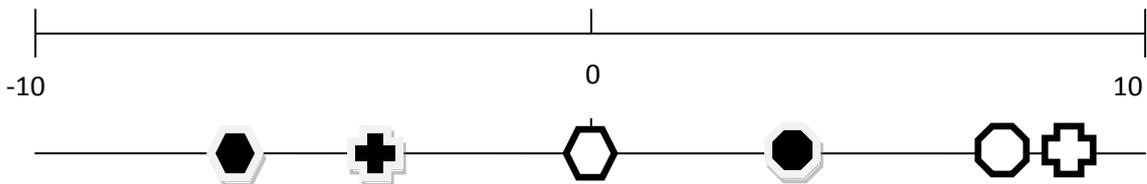
**Abstand [zwischen Figuren]:** Die meisten Kinder in Korea haben über die Hälfte der Halle genutzt, um die Figuren aufzustellen, die einige Figuren nehmen kleinere Abstände zueinander ein (Foto 2 und 1).

**Raumeingrenzung:** In vier Szenen liegen die Tätigkeitsgebiete nah beieinander oder überlappen sich. Vor allem auf den Fotos 2 und 4 überschneiden sich verschiedene Spielgebiete, obwohl die Figuren in einem gewissen Abstand zueinander aufgestellt wurden.

**Formen des Sich-Bewegens:** In den Szenengestaltungen beansprucht fast die Hälfte der Kinder kein eigenes Tätigkeitsgebiet. Bei zwei Kindern beschäftigen sich alle Mitglieder aus der Gruppe mit einem Thema.

Die anderen beiden haben zwar unterschiedliche Spielgebiete aufgebaut, aber sie hängen unter einem Thema sowie einer Erzählung noch miteinander zusammen. Z.B. in der Szene spielen drei Kinder Musikinstrumente und zwei Kinder hören zu (auf Foto 1) bzw. vier Kinder spielen Fußball und die anderen feuern an.

**Vergleich:** Die Analysebögen von jeweils neun Kindern in Deutschland und Korea werden mithilfe einer deutschen und koreanischen Kollegin ausgewertet. Die folgende „Abb. 5-12“ informiert über die räumliche Vorstellung der Kinder zur psychomotorischen Förderung.



Analyseitems	Deutschland Max- Wert:+20 Min-Wert:-20	Korea Max-Wert: +22 Min-Wert:-22
Abstand [zwischen Figuren]: Die Kinder (Figuren) halten in der Szene mehr oder weniger Abstand zueinander	 +8	 +4
Raumeingrenzung: Die Figuren erhalten einen abgegrenzten Platz zum Spielen	 +9	 -4
Formen des Sich Bewegens: Die Kinder spielen in der psychomotorischen Stunde gemeinsam bzw. individuell in einem Raum	 0	 -6

Abb.5-12 Tendenz und Ergebnisse der räumlichen Vorstellung in der psychomotorischen Förderung

Die Kinder in Deutschland und Korea haben die Figuren in den Szenen mit einigem Abstand aufgestellt. Damit zeigt sich bei beiden eine Tendenz nach „+“; +8 bei den deutschen Kindern und +4 bei den koreanischen. Die Figuren werden von den koreanischen Kindern noch näher beieinander gestellt, als die der deutschen Kinder, insgesamt gibt es allerdings einen eindrucksvollen Unterschied bei den Figurenaufstellungen.

Hinsichtlich der räumlichen Eingrenzung unterscheiden sich die Ergebnisse deutlich. Die Raumeingrenzung hat eine entscheidende Bedeutung für die eigene Aktivität bzw. für die Beteiligung an der Gruppenaktivität. Zum einen kann ein abgesonderter Bereich nur für ein Kind (eine Spielgruppe) gelten, zum anderen kann der gesamte Raum für gemeinsame Aktivitäten der Gruppe aufgeteilt werden. In den Szenen wird von über der Hälfte der deutschen Kinder jedes Spiel ziemlich deutlich abgegrenzt

(+9), in einigen Fällen sind dagegen die Aktivitäten der koreanischen Kinder beieinander sowie überlappend dargestellt (-4).

Weiterhin haben die deutschen Kinder in den Szenen als ideale Spielsituation der psychomotorischen Förderung ausgedrückt, dass ein Kind für sich individuell spielen darf, aber gleichzeitig gemeinsame Spiele im Raum stattfinden (0). Demgegenüber ist die Tendenz der koreanischen Kinder „-“ (-6), d.h. dass die Figuren der koreanischen Kinder in den Szenen immer mit anderen Spielpartner (mindestens mit einem) spielen.

Bezogen auf die kulturellen Eigenschaften lassen sich die Ergebnisse der Kinder in der psychomotorischen Förderung in Deutschland und Korea folgendermaßen interpretieren: Während in der deutschen Kultur eine räumliche Eingrenzung für das eigene Handeln gefordert wird, sind gemeinsame Aktivitäten in der Gruppe und das Teilen des Raumes in der koreanischen Kultur besonders wichtig. Dieses Phänomen ist in den Szenen sichtbar, die die deutschen und koreanischen Kinder aufgestellt haben.

### 5.4.3.2 Visuelle Wahrnehmungen [anhand Figur –Grund]

Es werden die Ergebnisse des Interviews beschrieben, dessen Ziel es war, vor allem die vorhandene Figur-Grund-Wahrnehmung der Kinder im sozialen Raum, anhand des Bildmaterials „Ist Sam glücklich?“ zu erheben.

**Deutschland:** In der Abb. 5-13 und der Tabelle 5-11D werden die Interviewsergebnisse der deutschen Kinder dargestellt.

		
<b>Bild 1</b>	<b>Bild 2</b>	<b>Bild 2</b>
Ein Junge steht in der Mitte und heißt Sam. Ist Sam hier glücklich? Wie glücklich ist er?	Hier steht Sam. Ist Sam hier glücklich? Wie glücklich ist er?	Sam lacht in der Mitte, aber die anderen hinter ihm sind böse. Was ist passiert?

Abb. 5-13 Bildmaterial für das Interview und dazugehörige Fragen (siehe Abb.5-6)

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

Kind	Antwort auf Bild 1	Antwort auf Bild 2	Erzählung
DA	Ja er lacht	Ja sowie gerade	Das weiß es nicht (Hast du eine Idee?) Vielleicht hat er sie geärgert und über die anderen gelacht und sie sind sauer auf ihn
DB	Ja sehr	Umm! (Ja) sehr, aber die anderen nicht	Weil der immer glücklich ist, die anderen sind manchmal glücklich aber jetzt nicht mehr.
DC	Ja zwei auf dem T-Shirts (meinst du, er ein bisschen glücklich ist?) ich glaube die Vier	Sam ist noch glücklich aber die anderen haben andere Gesichter	Ich weiß nicht. Die anderen finden nicht witzig. (Was für Sam witzig ist)
DD	Ja so sieht aus	Auch glücklich, aber die anderen sind nicht glücklich	Sam hat die anderen geärgert, hat gestoßen, Füße getreten, geschubst und geschimpft
DE	Ja ganz glücklich	Ja, auch ganz wie gerade	Ich weiß es nicht
DF	Ja er ist glücklich	Ja, immer noch	die sind sauer auf ihn, weil er klug ist. die haben... so was nichts gemacht, weil er klüger ist.
DG	Ja, einfach glücklich	Ja, da sind die anderen nicht dabei. Erst waren sie fröhlich, jetzt sind sie traurig	Ja. Ich weiß nicht. Bestimmt. (Er/Sam) ist der tollste, der coolste, die anderen sind auch nicht so toll, (sie) sind nicht nett. Weil die auch keine coolen Freunde (sind). Der (Sam) macht. Der ist einfach nur nett
DH	Ja der sieht glücklich aus. Er ist ganz glücklich (auf 5 <sup>32</sup> )	Ja, aber die anderen sind nicht glücklich. Auf 5 (er ist ganz glücklich) Der mit der Fünf Er ist sehr glücklich.	Die anderen sind nicht glücklich. Vielleicht haben die anderen Fußball-Spiel verloren oder Sam hat die anderen geärgert.
DI	Ja ganz glücklich	Ja auch glücklich	Vielleicht hat er (sie) geärgert, seitdem er Ball hat. Weil die auch mal den Ball möchten
DJ	Ja auf der Drei. Er ist mal glücklich	Nein er ist nur bisschen glücklich (auf Zwei)	Er lacht die anderen aus

Tabelle 5-11D Darstellung der Interviewergebnisse der deutschen Kinder

Mit einer Ausnahme (DJ) haben die meisten Kinder in Deutschland die Emotion der Figur Sam sowohl auf Bild 1 als auch auf Bild 2 als glücklich eingeschätzt. Die Mehrheit der deutschen Kinder hat den emotionalen Grad der Figur auf zwei unterschiedlichen Bildern gleich eingeschätzt, nämlich dass die Figur-Person auf Bild 1 und Bild 2 genau so glücklich ist. Zwei der Kinder (DC und DI) haben in ihren Antworten die Worte „noch“ und „auch“ verwendet. Dies lässt vermuten, dass sie

<sup>32</sup>Für die Kinder wird beim Interview manchmal der Grad anhand von Zahlen verdeutlicht (zum Verständnis): z.B., auf eins, dass Sam nicht glücklich ist, auf drei, dass Sam etwas glücklich ist, und auf Fünf, dass er sehr glücklich ist.

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

einen ähnlichen Grad der Emotion bei beiden Figur-Personen (Bild 1 und 2) wahrnehmen.

**Korea:** In der Tabelle 5.11K sind die Interviewergebnisse der koreanischen Kinder dargestellt.

Kind	Antwort auf Bild 1	Antwort auf Bild 2	Erzählung
KA	Ja wie Dreiecke (Mittel)	Ja glücklich aber weniger als auf Bild 1	Sam ärgert die anderen und er lacht die anderen aus
KB	Ja es sieht so aus	Ja mittel oder ein bisschen	Die anderen haben gegen Sam das Spiel verloren
KC	Ja sehr	Ja er ist ein bisschen glücklich	Die anderen mögen den Sam nicht, weil er macht, was andere nicht gern machen
KD	Ja (wie) mittel	Nein er ist nicht so glücklich	Weil Sam nur an sich denkt
KE	Er ist so happy wie er auf dem Foto gemacht wird	Er sieht glücklich aus, aber er soll für das Foto unfreiwillig lachen.	Er hat sich über die anderen lustig gemacht, deshalb haben sie keine gute Laune
KF	Ja, er freut sich sehr (Er hat das Fußballspiel gewonnen)	Ja. (wie?) weiß es nicht. Als ob er allein heimlich leckeres gegessen hätte	Sam hat nur allein gegessen, nicht geteilt und den anderen das Essen nicht angeboten. (Deswegen sind die böse)
KG	Ja, er ist sehr glücklich	Nein weil die anderen ein ärgerliches Gesicht haben	Entweder hat Sam was Falsches gemacht oder (wie Spiel) verloren oder etwas Komisches mit ihnen gemacht
KH	Ja er ist sehr glücklich wie Erde und Himmel	Nein, weil die anderen alle böse sind	Der Sam hat etwas falsches gemacht
KI	Ja, sie lächeln und sind glücklich	Außer Sam sind die anderen böse	Sie sind alle so böse
KJ	Ja. Er hat gute Laune	Nein, weil die anderen nicht glücklich sind	Sie haben miteinander gekämpft
KK	Ja. Er ist glücklich	Ja er ist auch glücklich	Sam hat die anderen böse gemacht und geärgert.

Tabelle 5-11K Darstellung der Interviewergebnisse der koreanischen Kinder

Im Vergleich zu den Antworten der deutschen Kinder, haben vier Kinder aus Korea (Kind KD, KG, KH und KK) eindeutig „Nein“ gesagt, obwohl die Figuren in der Mitte auf den Bildern gleich sind. Darüber hinaus sahen drei Kinder (Kind KA, KB und KC) einen unterschiedlichen Grad der Emotion bei den Figuren, nämlich dass die Figur auf Bild 2 weniger glücklich ist, als jene auf Bild 1. Eines der Kinder (KE) hat die Figur auf Bild 1 zwar als glücklich eingeschätzt, erklärte dazu aber, dass Sam innerlich nicht glücklich sei, da er für ein schönes Foto unter dem Druck des Lächelns stehen würde. Hieraus lässt sich ableiten, dass die koreanischen Kinder zwischen dem Angesicht/Antlitz (hier das Lächeln) und der wahren Emotion unterscheiden, bzw. dass sie diese beiden Faktoren nicht immer deckungsgleich

wahrnehmen. Insgesamt wurde von acht Kindern die Emotion der Figur-Person zwischen Bild 1 und Bild 2 unterschiedlich bewertet. Als eine Besonderheit bezüglich der Ergebnisse ist zu betonen, dass die koreanischen Kinder für die Einstufung der Emotion bei dem zweiten Bild mehr Zeit benötigt haben, als die deutschen Kinder.

Auf die dritte Frage antworteten fast die Hälfte der koreanischen und deutschen Kinder, dass die Hintergrundpersonen auf den Bildern eine negative Ansicht über die Figur-Person haben, weil diese sie geärgert haben muss oder vielleicht das Spiel gewonnen haben könnte (Kind DA, DD, DH, DI und DJ. Kind KA, KE, KK, KB und KJ).

Bei den anderen Antworten sahen die deutschen Kinder (Kind DB, DF und DG) vor allem die Persönlichkeit oder den Charakter der Figur-Person z.B. „immer glücklich“, „er ist klug“ und „ tollste und coolste“. Allerdings haben sie keinen sinnvollen Zusammenhang bzgl. der Grundpersonen herausgefunden (insbesondere Kind DB und DC).

Die Kinder aus Korea hingegen achteten vermehrt auf die Hintergrundpersonen, als die deutschen Kinder. Das heißt, sie interpretierten die Situationen aus Sicht der Grundpersonen, indem die Figur-Person zur Gruppe nicht wirkt. Z.B. überlegten sie, ob Sam etwas Falsches gemacht hat und dies der Grund sein könnte, warum ihn die anderen nicht mögen (Kind KC, KG und KH), bzw. dass Sam daran selbst schuld sei, weil er sich egoistisch verhalten hätte (Kind KD und KF).

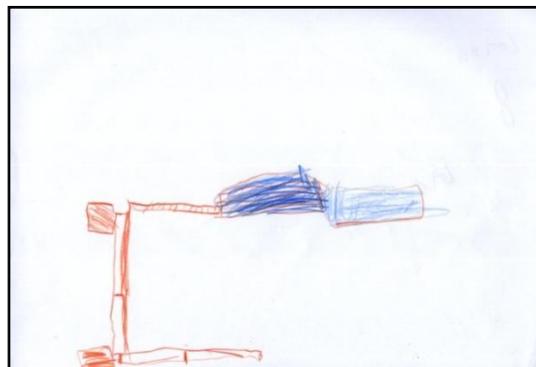
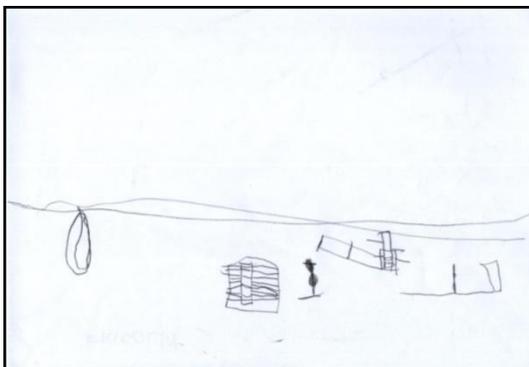
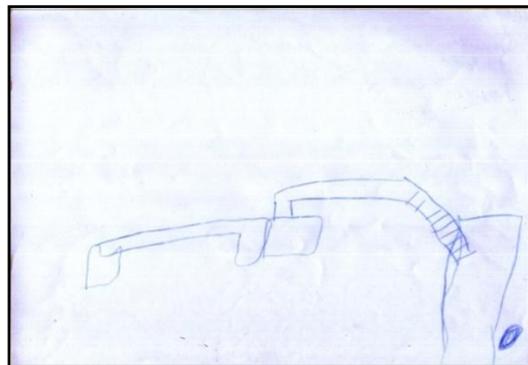
**Vergleich:** Wie den Ergebnissen zu entnehmen ist, konzentrierten sich die deutschen Kinder vor allem auf die Figur-Person „Sam“ in der Mitte, um seine Emotion zu beurteilen. Sie schätzten die Bedeutung der Angesicht vermehrt objektfokussiert außerhalb des Hintergrundes ein, z.B. wie sie das Bild sehen bzw. wie es objektiv aussieht. Demgegenüber scheint der Zusammenhang zwischen der Figur und dem (Hinter-)Grund für die Kinder in Korea bedeutsamer. Bei der ungleichen Bewertung von Lächeln (der Figur-Person) je nach Hintergrund war es den koreanischen Kindern eher möglich, sogar achteten sie mehr auf den Hintergrund als Figur-Person. Dieses Phänomen bei den koreanischen Kindern scheint in Beziehungen zwischen einer Person und ihrer Gruppe (oder einem Kind und seiner Gruppe).

Im Vordergrund steht, dass die koreanischen Kinder scheinbar bereits im Grundschulalter daran denken, dass eine Person mit ihrer Gruppe übereinstimmen sollte, sonst würde das Verhalten als falsch oder egoistisch gedeutet. Diese Gedanken der koreanischen Kinder verdeutlichen den Bezug auf die kollektiven Verhaltensweisen, welche in Korea die Verhaltensnorm darstellen, d.h. ein Individuum soll sich wegen der Harmonie an die Gemeinschaft anpassen.

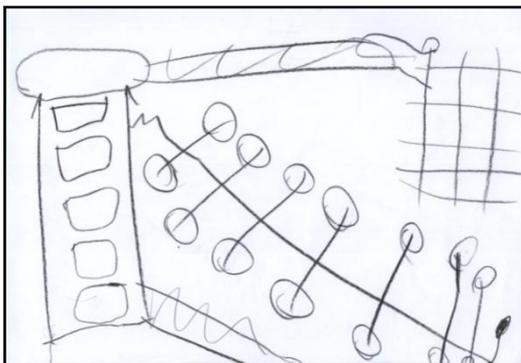
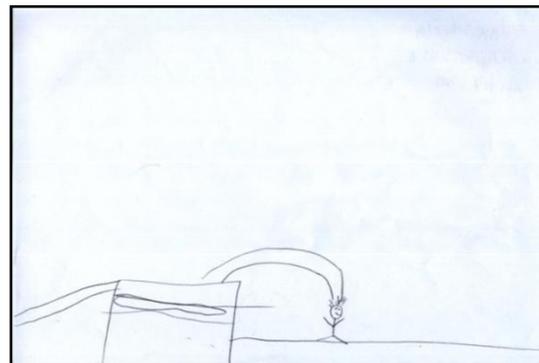
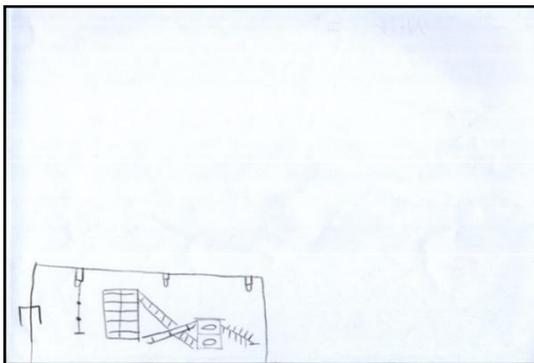
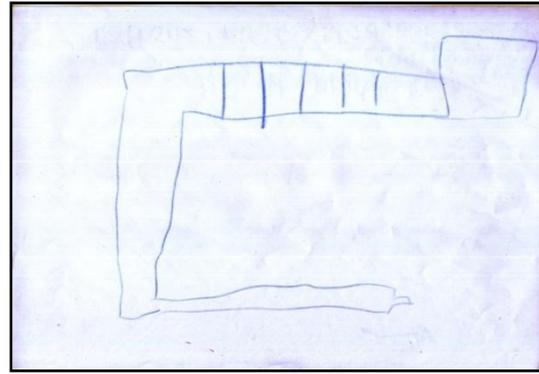
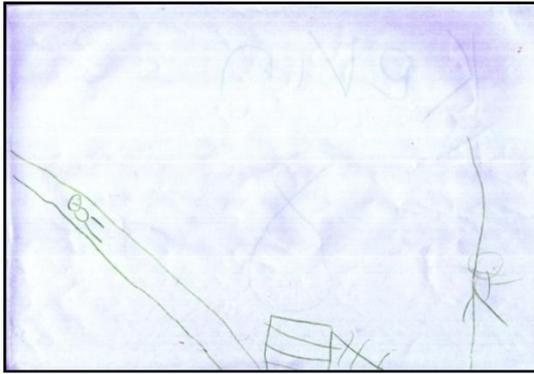
### 5.4.3.3 Bewegungsräume auf den Zeichnungen

Die teilnehmenden Kinder malten, sowohl in Deutschland als auch in Korea, die Bewegungslandschaft auf einem weißen DIN A4-Papier, welches innerhalb des psychomotorischen Settings zur Verfügung gestellt wurde. Jeweils ein deutsches und ein koreanisches Kind haben das Malen abgebrochen, ein Bild eines koreanischen Kindes ist als Bewegungslandschaft ebenfalls nicht geeignet. Insgesamt werden jeweils neun Bilder zur Auswertung herangezogen.

**Deutschland:** Die Zeichnungen der deutschen Kinder werden zum Thema Bewegungslandschaft in Abb. 5-14D gezeigt.



## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens



Zeichnung	Perspektive	Durchschnittliche Position des Horizontes <sup>33</sup>	Gegenstände in der Zeichnung (bei Erzählung von jedem Kind)
D1 (erst links)	Frontal	0.56cm	2 Leitern, Kiste und Schaukel (4 Gegenstände)
D2 (erst rechts)	Frontal	4.48cm	Hälfte der Landschaft. Bank, Leiter, Kiste und Matte (4 Gegenstände)
D3	Frontal	4.88cm	2 Schaukeln, Klettergerüst, Rutsche und eine Sache (5 Gegenstände)

<sup>33</sup> Stellungen der gemalten Objekte auf dem Bild werden im Durchschnitt gemessen. Bei Vogel-Multi perspektiven-Bildern wird die Höhe in der Mitte der Objekte gemessen.

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

---

D4	Vogel	6.2cm	2 Bänke, 1 Leiter, Kiste und Matte (Ganze Landschaft, 5 Gegenstände)
D5	Frontal	0cm	Rutsche, Schaukel und Leiter (3 Gegenstände)
D6	Vogel	10.9cm	Bank, Leiter und Matte (3 Gegenstände)
D7	Frontal	0.7cm	Ganze Landschaft (Gesamt 9 Gegenstände)
D8	Frontal	0cm	Leiter Kiste und Matte (3 Gegenstände)
D9	Frontal	2.65cm	Klettergerüst, Leiter, Kiste, Brücke und Matte (5 Gegenstände)

Abb.5-14D Die Bewegungslandschaftszeichnungen der deutschen Kinder, Ergebnisse der Analyse

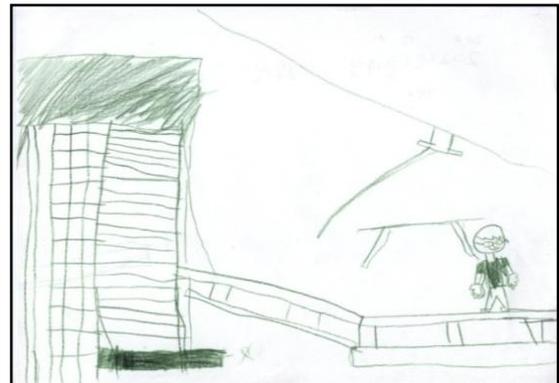
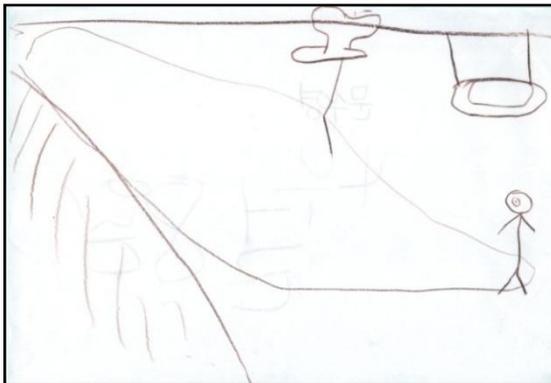
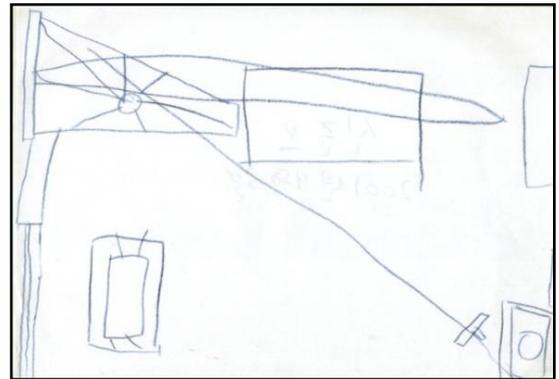
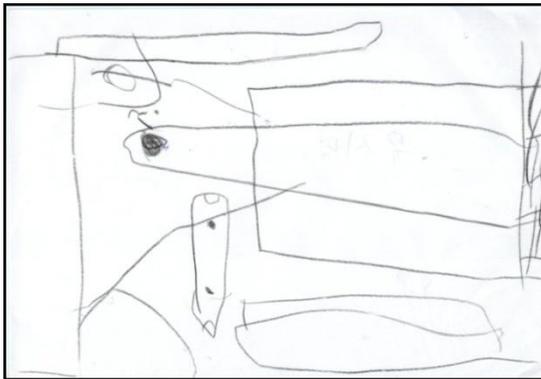
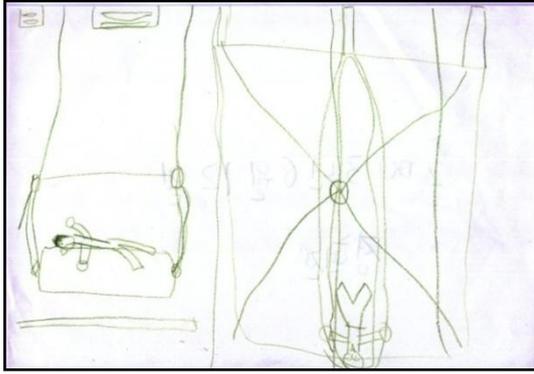
In der vorliegenden Abb. 5-14D wurden auf zahlreichen Kinderbildern niedrige Stellungen des Horizontes aufgezeigt. Es wird schnell erkennbar, dass sich alle Objekte auf den Bildern im unteren Teil des Blattes befinden. Die meisten deutschen Kinder ließen den oberen Teil des Blattes weiß, sie malten dort nichts hin. Auf den Bildern D1, D5, D8 und D7 waren die Horizonte der Objekte bei (fast) null angesiedelt. Auf dem Bild D4 ist die Bewegungslandschaft im unteren Teil des Blattes angeordnet, obwohl die Bewegungslandschaft aus der Vogelperspektive wahrgenommen wurde. Die durchschnittliche Position der Horizonte bei den Bildern der deutschen Kinder liegt bei einer Höhe von 3,37cm. In den meisten Fällen (auf insgesamt sieben Bildern) wurde die Bewegungslandschaft der deutschen Kinder aus der frontalen Perspektive wahrgenommen. Sie malten Objekte, die sie von ihrem Gesicht aus hoch im Raum bemerkten.

Nennenswert ist, dass auf den Bildern der deutschen Kinder Objekte und Situationen zu sehen sind, die sie in der psychomotorischen Förderung selbst erfahren. Zwei Drittel der Kinder haben einige Teile im Bewegungsraum ausgemalt. Ein Kind (Bild D7) hat die ganze Struktur des Bewegungsraums gemalt, zwei andere Kinder haben nur die einfach aufgebaute Bewegungslandschaft gezeichnet (Bild D4 und D6). Die Zahl der Objekte auf den deutschen Bildern liegt bei durchschnittlich 4.6 Gegenständen.

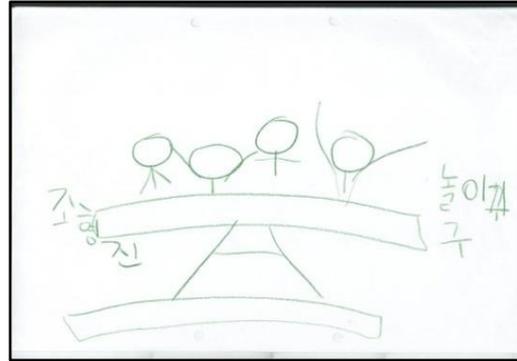
**Korea:** Die Bewegungslandschaftsbilder der koreanischen Kinder sind in Abb.5-14K dargestellt.

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

---



## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens



Zeichnung	Perspektive	Durchschnittliche Position des Horizontes 5.74	Gegenstände in der Zeichnung (bei Erzählung von jedem Kind)
K1	Vogel	6.75cm	Licht und Feuer-Wasseralarm (Schaukeln von oben), Schaukel, Matte Berg und Seile (5 Gegenstände)
K2	Frontal	0cm	Exit Tür Fenster (kein Zusammenhang mit Landschaft) Bank, Matten-Berg, Leiter und paar Teile der Landschaft, usw. (9 Gegenstände)
K3	Vogel	9.78cm	An der Wand stehende Matte, Kiste, Schaukel, Bank, Matten –Berg und Seile (6 Gegenstände)
K4	Vogel	9.4cm	Ganze Bewegungslandschaft: 2 Bänke, Matten-Berg (2 Matten), Seile, Stehende Matte, Schaukel und kleines Trampolin, Gerät zum Aufhängen (9 Gegenstände)
K5	Frontal	6.8cm	Matten Berg, Schaukel und Gerät zum Aufhängen (3 Gegenstände)
K6	Frontal	3.16cm	2 Bänke, Leiter, kleines Trampolin und Matte, Gerät zum Aufhängen (6 Gegenstände)
K7	Vogel – Multi	4.42cm	Rollbrett (Auto), Trampolin, Material für die Tankstelle, Kiste, Materialschränke

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

---

			und Tür (kein Zusammenhang mit der Landschaft) usw. (9 Gegenstände)
K8	Frontal	0.9 cm	Trampolin, aber alle Mitglieder aus der Gruppe (ein Gegenstand)
K9	Vogel	10.5 cm	Trampolin (ein Gegenstand)

Abb.5-14K Die Bewegungslandschaftszeichnungen der koreanischen Kinder  
Ergebnisse und Analyse

Die durchschnittliche Stellung der Horizonte auf den koreanischen Bildern wird 5.74cm hoch auf dem Blatt. Wie deutlich zu sehen ist, sind die Objekte der Bewegungslandschaften dezentral auf dem Blatt dargestellt. Die meisten koreanischen Kinder malten die Sachen nicht nur im unteren Teil, sondern auch vermehrt in der Mitte bzw. im oberen Teil des Blattes.

Von fünf koreanischen Kindern wird die Bewegungslandschaft aus der Vogel-Multiperspektive wahrgenommen. Vor allem auf dem Bild K4 wäre die Form des Matten-Bergs in der Realität unmöglich. Hierbei sind die frontale Sicht und die Vogelperspektive bezogen auf die visuelle Wahrnehmung des Objektes gemischt. Die Kinder mit der Vogelperspektive malten den Raum nicht so wie sie ihn sehen, sondern sie schätzten die Positionen der Objekte durch den Überblick von oben ein. Im Durchschnitt sind 5.7 Objekte auf den Bildern der koreanischen Kinder abgebildet, und einige Objekte davon, z.B. der Materialschrank (Bild K7), die Türen (Bilder K7, K2 und K4), Fenster und Exit-Zeichen (Bild K2), stehen in keinem Zusammenhang mit der Bewegungslandschaft. Darüber hinaus wurden auf den Bildern K7 und K8 alle Gruppenkinder dazu gemalt.

**Vergleich:** Um die Ergebnisse vergleichen zu können, ist es wichtig zu wissen, dass die Bewegungslandschaften in den Gruppen gleich waren und somit übereinstimmen. Allerdings stellen die unterschiedlichen gegebenen Räumlichkeiten, sowie die verschiedenen Materialstrukturen in den Einrichtungen eine Schwierigkeit dar. Des Weiteren wirken sich unterschiedliche Entwicklungsstände der Kinder auf die Ergebnisse aus. D.h. bei einigen Bildern von Kindern, die Entwicklungsschwierigkeiten haben, muss vermehrt auf die individuell vorliegenden Besonderheiten der Kinder geachtet werden. Deshalb müssen sich die Ergebnisse nicht unbedingt auf den kulturellen Unterschied beziehen, sondern können auch an der individuellen Einschränkung der Kinder liegen.

Trotz dieser Interpretationsgrenzen steht der Nutzungsgrad des ganzen Blattes, als eindeutiger Unterschied zwischen den Bildern von deutschen und koreanischen Kindern, im Vordergrund. Den oberen und unteren Teil, aber auch die Mitte des

Blattes haben die meisten koreanischen Kinder zum Malen verwendet. Bei den Bildern von K1, K3, K4, K5, K6 und K7 sind z.B. verschiedene Materialien im oberen Teil des Blattes angeordnet bzw. zu sehen. Dagegen haben die deutschen Kinder den oberen Teil des Blattes kaum zum Malen genutzt. Auf den Bildern von D6 und D9 ist die große Landschaft zwar auf dem ganzen Papier gemalt, im oberen Teil des Bildes wurden jedoch keine Objekte gemalt. Zusammenfassend sind die Horizonte auf den koreanischen Bildern (im Durchschnitt 5.74cm hoch) höher als auf den deutschen Bildern (3.37cm).

So besitzt etwa die Hälfte der koreanischen Kinder beim Malen des Bewegungsraums die Vogel- oder Multiperspektive. Sie nehmen den ganzen Raum zur Bewegung in der psychomotorischen Förderung holistisch wahr und die meisten koreanischen Kinder malen mehrere Objekte, Teile der Bewegungslandschaft und sogar Mitglieder der Gruppe auf das Blatt. Auch solche Gegenstände, die eigentlich keinen direkten Bezug zur Bewegungslandschaft haben (z.B. Fenster, Türen, stehende Matten an der Wand usw.). Dies liegt daran, dass die koreanischen Kinder, gemäß der koreanischen Kultur, auch auf den kontextbezogenen Hintergrund achten. Im Vergleich dazu haben die meisten deutschen Kinder eine frontale Sicht auf den Raum, d.h. sie stehen auf gleicher Höhe mit den Objekten und nehmen den Raum objektiver als die koreanischen Kinder wahr. Deshalb malen sie nur ein Teil, bzw. einige wenige Teile, die sie für sich als sinnvoll erachten. Diese Ergebnisse sind mit den Zeichnungen in der Vergleichsstudie nach Row zwischen deutschen und koreanischen Kindern (Kap 3.2.3.1) übereinstimmend.

Als ein weiteres Fazit festzuhalten ist, dass zwischen den deutschen und koreanischen Kindern kulturelle Unterschiede bei den räumlichen Perspektiven von Bewegungslandschaften feststellbar sind. Die objektive fokussierte Ansicht bei den deutschen Kindern und die umfangreichere Sicht auf den Raum (mit Berücksichtigung des Hintergrunds) bei den koreanischen Kindern hängen mit kulturspezifischen Besonderheiten zusammen.

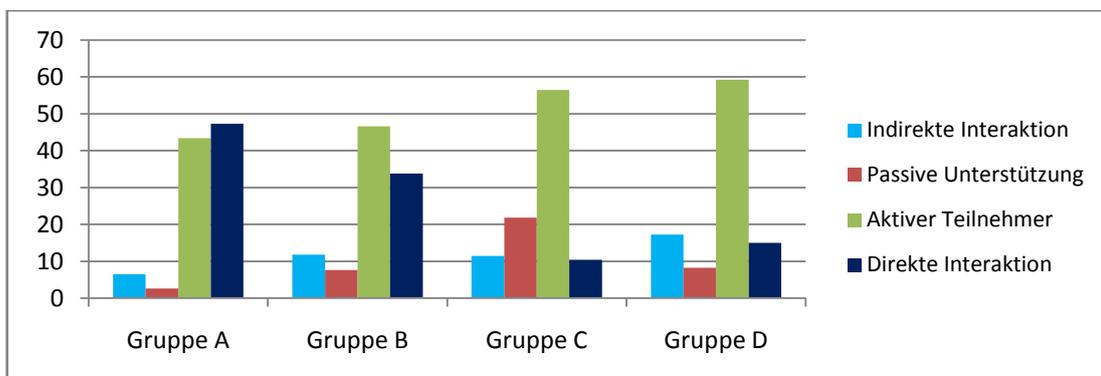
### 5.4.4 Die verbale Interaktion

Der folgende Abschnitt der Arbeit orientiert sich an der Auswertung zur verbalen Interaktion in der psychomotorischen Förderung. Aus pädagogischer Sicht gilt vor allem die kommunikative Verhaltensweise des Psychomotorikers als Wirkfaktor, deswegen wird das verbale Interaktionsmerkmal des Psychomotorikers innerhalb Ergebnisse fokussiert.

Geplant war ein Vergleich der verbalen kommunikativen Interaktionen bei Besprechungen in deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderungen miteinander. Allerdings gab es bei den koreanischen keine abgegrenzten Besprechungen, sondern die verbalen Interaktionen kamen in den koreanischen Gruppen den Spielphasen zwischendurch vor. Im Vergleich dazu hielten die deutschen Gruppen regelmäßige Gesprächsrunden ab. Aus diesem Grund werden 30 Min. der Förderstunde pro Gruppe (inklusive der Besprechung) und mindestens eine Spielphase mithilfe eines Videogeräts aufgenommen. Die Kinderanzahl von 5 bis 6 in einer Förderstunde stimmt überein. Außerdem wird diejenige verbale Interaktion codiert, die vom „leitenden“ Psychomotoriker stammen (falls zwei Psychomotoriker in der Förderstunde vorhanden sind).

Wie sich die Beschreibung von „Teacher and Child Interaction“ (siehe 5.3.3.2 Erhebungsinstrument) zeigt, werden die Verbalisierungen des Psychomotorikers mit vier verschiedenen Interaktionsarten codiert und summiert. Gespräche der Kinder sind lediglich zum Verständnis der Intention des Psychomotorikers nutzbar und stehen deshalb nicht im Vordergrund dieser Studie.

Die Abb.5-15 (Grafik und die Tabelle) informieren über die Häufigkeiten der vier verschiedenen Interaktionsarten bei Gruppe A, B, C und D.



(In %)

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

Gruppen  Innerhalb 30 min Interaktionsarten	Gruppe A (Korea) Psychomotoriker ♂		Gruppe B (Korea) Psychomotoriker -in ♀		Gruppe C (Deutschland) Psychomotoriker ♂		Gruppe D (Deutschland) Psychomotoriker -in ♀	
	N=76	In %	N=118	In %	N=96	In %	N=133	In %
1. Indirekte Interaktion	5	6.5	14	11.8	11	11.4	23	17.2
2. Vermitteln 1 Passive Unterstützung	2	2.6	9	7.6	21	21.8	11	8.2
3. Vermitteln 2 Aktiver Teilnehmer	33	43.4	55	46.6	54	56.5	79	59.3
4. Direkte Interaktion	36	47.3	40	33.8	10	10.4	20	15.0

Abb.5-15 Anzahl der Häufigkeiten von verbalen Interaktionsarten des Psychomotorikers

Wie die Tabelle 5-15 veranschaulicht, erfahren die beiden weiblichen Psychomotorikerinnen (Gruppe B und D) in Deutschland und in Korea mehr verbale Interaktionsangelegenheiten im Vergleich zu den beiden männlichen Psychomotorikern (Gruppe A und C).

Eine Gemeinsamkeit in der Grafik für alle vier Gruppen lautet, dass alle Psychomotoriker eine Rolle als aktiver Teilnehmer (Vermitteln 2) einnehmen. Vor allem die vermittelnde verbale Interaktionsart 2 (aktiver Teilnehmer) wird bei den Psychomotorikern und der Psychomotorikerin in den deutschen Gruppen C und D deutlich (über die Hälfte der Häufigkeiten-bezogen auf die gesamten Interaktionen) betont. D.h. die deutschen Psychomotoriker-In bieten den Kindern ihre Ideen an und motivieren sie, eigene Handlungen zu organisieren. Dazu entscheiden die Psychomotoriker-In z.B. welches Spiel gespielt wird und ob er/sie mitspielen oder lieber zugucken möchte.

Obwohl die vermittelnde verbale Interaktion 2 als aktiver Teilnehmer, bei der koreanischen Gruppe B am meisten zu verzeichnen war, haben die koreanischen Psychomotoriker in mehreren Fällen auch mit direkten Interaktionen mit Kindern verbal kommuniziert. Bei Gruppe A kam die direkte Interaktionsform beim Psychomotoriker am meisten vor, wie der Grafik bei Abb.5-15 zu entnehmen ist. D.h. die koreanischen Psychomotoriker-In zeigen etwa zur Hälfte direkte und vermittelnde Interaktionen 2, um verbal mit den Kindern in der psychomotorischen Förderung zu kommunizieren. In den koreanischen Förderstunden ist insbesondere wahrnehmbar, dass die Psychomotoriker-In den Kindern genau erklären und demonstrieren, wie sie das Spiel spielen sollen. Dazu fragen sie die Kinder, ob alles

verstanden wurde, ob sie einverstanden sind oder noch eigene Ideen einbringen möchten.

Aus diesem Grund besteht ein entscheidender Unterschied in der direkten verbalen Interaktionsart zwischen den Gruppen in Korea und Deutschland. Während bei den koreanischen Gruppen ein Drittel (Gruppe B) und weniger als die Hälfte (Gruppe A) der gesamten verbalen kommunikativen Interaktionen direkte sind, betragen die direkten Interaktionen bei den deutschen Gruppen nur 10 % bis 15%. Mit direkten verbalen Interaktionen leiten die koreanischen Psychomotoriker die gesamten Handlungsweisen und Ordnungen für die Kindergruppe an, daher fordern sie von den Kindern die erwünschte Handlungsweise, z.B. abwarten, mitmachen, zuhören usw. Dagegen haben die deutschen Psychomotoriker bei der zeitlichen Eingrenzung und beim Einhalten der Regeln direkte verbale Kommunikationen genutzt.

Anhand der Analyse der verbalen Interaktionsformen lässt sich festhalten: Die deutschen Psychomotoriker-In kommunizieren mit dem Einzelkind oft individuell und fragen Eins zu Eins, z.B. was jedes Kind sich wünscht, ob es einverstanden ist, wie es sich fühlt und reagieren auch darauf. Die koreanischen Psychomotoriker benutzen hingegen die verbale Kommunikation in der Förderstunde öfter, um die Handlungsweisen der Kinder für das gemeinsame Spiel zu lenken. Sie demonstrieren und geben über direkte verbale Interaktionen Anweisungen. Zudem geben die Psychomotoriker immer der gesamten Gruppe Anweisungen, weswegen noch weniger individuelle Interaktionsangelegenheiten in den koreanischen Förderungen auftreten.

Diese unterschiedlichen Interaktionsweisen der Psychomotoriker können mit den pädagogischen Rollen und Positionen im psychomotorischen Raum zusammenhängen. Dieses Thema wird im folgenden Kapitel dargestellt.

### **5.4.5 Vergleich der pädagogischen Beziehungen**

#### **5.4.5.1 Schlüsselrollen der Psychomotoriker**

Das Interview bei den Kindern wurde mit der sog. szenischen Methode durchgeführt. Die teilnehmenden Kinder haben die Figuren, welche sowohl die Kinder (selbst), als auch die Pädagogen darstellen sollen, innerhalb der Spielhandlungen der psychomotorischen Förderung aufgestellt und ihre Vorstellungen über deren Rollen ausgedrückt. Die Erzählungen der Kinder werden durch die pädagogischen

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

Handlungsweisen bzw. Aufgaben und durch die Beziehung zu den Kindern analysiert und re-interpretiert. Die Kinder haben oft den „Schiedsrichter“ und das „Aufpassen“ als eine für sie zentrale Aufgabe der Pädagogen erwähnt. Der wichtige Sinn dieser Ausdrücke wird in den jeweiligen Fällen durch zusätzliche Erklärungen herausgefunden. Dies soll anhand des folgenden Beispiels näher erläutert werden. Wenn ein Kind vom einem „Schiedsrichter“ erzählt, der seine Aufgaben objektiv übernimmt; z.B. Punkte zählen, Fouls anzeigen usw., dann wird er in dieser Untersuchung als ein Fördernder zum Mitmachen oder zum Mitspielen präzisiert. In diesem Fall befindet sich der „Schiedsrichter“ auf einer parallelen Beziehung mit den Kindern. Demgegenüber wird der „Schiedsrichter“ als Anleiter zum Nachprüfen oder zum Richten präzisiert, wenn das Kind sowohl zusätzlich als auch deutlich ausgedrückt hat, dass er den Kindern richtige bzw. bestimmte Verhaltensweisen zeigt. In diesem Fall hat die Bezeichnung „Schiedsrichter“ eine Bedeutung für die direkte Interaktion (aktive Rolle) des Pädagogen.

Das Wort „aufpassen“ hat ebenso zwei verschiedene Bedeutungen: Zum einen wenn der Pädagoge lediglich beobachtet, was bei den Kindern passiert bzw. nicht passiert. In diesem Fall soll er in der Untersuchung als Fürsorger für passive pädagogische Handlungsweisen angesehen werden. Zum anderen, wenn er den Kindern erklärt, was genau sie machen sollen. Hier wird der Pädagoge als Anleiter (aktive pädagogische Handlungsweise) bezeichnet.

**Deutschland:** In der Tabelle 5-12D sind die Ergebnisse der Interviews in Bezug auf die pädagogische Rolle abgebildet.

Kind	Interview	Interpretation der pädagogischen Rollen		
		Aufgaben der Pädagogen	Erwünschte Rollen	Eigenschaft der Beziehung zu den Kindern
DA	Mit Fußball <b>spielen</b>	Mitspielen	Mitspieler	Parallel
DB	Sie sind Schiedsrichter Der <b>guckt wie viel Punkte</b> und <b>guckt nach was ein Foul ist, bis Jemand auf das Klettergerüst schießt.</b>	Schiedsrichter: die Regeln erklären und Entscheidung treffen nach Regeln	Fördernder	Parallel
DC	Dieses Mädchen kommt erst rein,(sie) ist zu spät muss noch etwas mit der Lehrerin <b>besprechen</b> . Der gibt <b>den Unterricht, was wir sollen und so</b> . Er <b>erklärt wie das Spiel und so geht.</b>	Kommunizieren  Unterrichten - Zeigen, Erklären	Ansprechpartner  Lehrer-Anleiter Fördernder	Parallel  Direkt-Aktiv Parallel
DD	Der <b>passt hier auf</b> , dass <u>die hier so spielen, genau das soll tolles Lied so</u> . Ich weiß nicht es soll ganz hoch sein	Aufpassen: Zeigen, was die Kinder machen sollen	Anleiter	Direkt -Aktiv

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

	Das heißt ganz hoch Stimme singt man das ist wie[...] Der macht das hier so und dann <b>hört er dann darauf</b> . Der <b>passt auf</b> die Kinder auf, dass die hier so Basketball spielen.	Betreuen :Zuhören Aufpassen: Kinder in Acht nehmen	Betreuer Fürsorger	Passiv Passiv
DE	der (in der Hocke) ist der <b>Schiedsrichter</b> , der hier <b>guckt, passt auf</b> , dass die denen hier (ein Teil der Kindergruppe) nichts passiert. Der <b>guckt</b> dass <u>die schön Musik machen, die haben nämlich was ausgefressen</u> .	Schiedsrichtern- Aufpassen: Kinder in Acht nehmen  Aufpassen: Betreuen. Kontrollieren-Verbote	Fürsorger  Betreuer Kontrollleur	Passiv  Passiv Direkt-Aktiv
DF	Die <b>guckt</b> was es so alles gibt, <b>gucken</b> dass alles im Fall ist.	Aufpassen: Kinder in Acht nehmen	Fürsorger	Passiv
DG	<b>Gucken zu</b> und die <b>passen auf</b> . Der da könnte <b>Schiedsrichter</b> sein. Der <b>passt auch auf</b> , der <b>guckt</b> ob da jemand runterfällt.	Aufpassen: Kinder in Acht nehmen Aufpassen: Helfen	Fürsorger  Fürsorger	Passiv  Passiv
DH	Der Lehrer, der ist <b>Torwart</b> .	Mitspielen	Mitspieler	Parallel
DI	Der (Lehrer) <b>zeigt wie man Handball spielt</b> . Der sagt, <u>Fußball spielen</u> und dann <u>machen die (Kinder) das nach</u> .	Zeigen-Erklären  Vormachen	Lehrer  Anleiter	Direkt-Aktiv  Direkt-Aktiv

Tabelle 5-12D Inhalte des szenischen Interviews mit den deutschen Kindern

Bei zehn deutschen Kindern wurden die szenischen Interviews und Gestaltungen mit Playmobil durchgeführt. Allerdings ist eines der Kinder aufgrund seiner kommunikativen Einschränkung (Asperger-Syndrom) für das Interview nicht geeignet, so dass es von der Auswertung der Ergebnisse ausgenommen wird (n=9). Wie in Tabelle 5-12D zu sehen ist, stellten sich die meisten Kinder in der psychomotorischen Förderung vor, dass sich ein Großteil (41%) der pädagogischen Handlungen in der psychomotorischen Förderung, in passiven Verhaltensweisen befindet, z.B. passen die Pädagogen auf die Kinder auf und verhalten sich fürsorglich, sodass den Kindern nichts passiert (41% mit passiven pädagogischen Handlungen).

Etwa ein Drittel der Ausdrucksformen (29%) stellt einerseits dar, dass sich die Pädagogen mit den Kindern auseinandersetzen, indem sie die Aktivitäten mitmachen und pädagogisch unterstützen (mit parallelen pädagogischen Handlungen), andererseits stellen die Ausdrucksformen dar, dass direkte-aktive pädagogische Handlungen der Pädagogen in der psychomotorischen Förderung (29%) existieren. Zum Beispiel kontrollieren sie die Kinder, um die Aktivitäten zu regeln.

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

**Korea:** Die folgende Tabelle 5-12K zeigt die Ergebnisse der koreanischen Kinder, bei denen szenische Interviews sowie Gestaltungen durchgeführt wurden.

Kind	Interview	Interpretation der pädagogischen Rollen		
		Aufgaben der Pädagogen	Erwünschte Rollen	Eigenschaft der Beziehung zu den Kindern
KA	Der Lehrer <b>spielt</b> Hockey mit den Kindern.	Mitspielen	Mitspieler	Parallel
KB	Sie <b>beaufsichtigen</b> (überwachen) wie Überwachungskamera, <u>ob die Kinder Blödsinn machen</u> (ob sie was ausgefressen haben), <u>ob sie verletzt sind</u> .	Beaufsichtigen: Kontrollieren  Helfen/aufpassen	Kontrolleur  Fürsorger	Direkt –aktiv  Passiv
KC	Die Lehrer <b>gucken zu</b> , dass <u>die Kinder spielen</u> . Der <b>lehrt</b> , <b>unterrichtet</b> und <b>zeigt ein interessantes Spiel</b> .	Aufpassen (Kinder in Acht nehmen) Zeigen, Unterrichten	Fürsorger  Lehrer	Passiv  Direkt-aktiv
KD	Der Lehrer <b>guckt</b> , dass <u>die Kinder spielen</u> . Und er <b>bietet</b> den Kindern ein anderes Spiel <b>an</b> , oder dass <b>sie ihn nachmachen</b> .	Aufpassen: Kinder im Acht nehmen Anbieten  Vormachen	Fürsorger  Anbieter  Anleiter	Passiv  Parallel  Direkt-aktiv
KE	Ein Lehrer steht hier und anderer Lehrer <b>macht hier einen Clown</b> . Der <b>tanzt</b> , <u>um die Kinder zu belustigen</u> . Der (andere) Lehrer ist <b>Schiedsrichter</b> . <u>Wenn man das Tor macht, zählt er Punkte oder zeigt den Spielern Penalty Kick, Free Kick, Throw In, Red Card und Yellow Card</u> .	Motivieren-Fördern  Schiedsrichter: Helfen, Fördern und Mitmachen	Fördernder  Fördernder	Parallel  Parallel
KF	Ein Lehrer <b>guckt</b> , dass <u>die Kinder Fußball spielen</u> . Und der andere Lehrer <b>guckt</b> , dass <u>die Kinder alles gut machen</u> .	Aufpassen: Kinder in Acht nehmen Aufpassen: ordentlich führen, kontrollieren	Fürsorger  Kontrolleur	Passiv  Direkt-aktiv
KG	Der Lehrer <b>guckt</b> den Kindern zu, <u>die Basketball spielen</u> , und ist <b>Schiedsrichter</b> . Der andere Lehrer ist auch <b>Schiedsrichter</b> . Der <b>zeigt den Kindern die Regeln und was nicht richtig ist</b> .	Aufpassen: Kinder in Acht nehmen  Schiedsrichter: Zeigen und kontrollieren	Fürsorger  Anleiter	Passiv  Direkt-aktiv
KH	Der Lehrer ist <b>Schiedsrichter</b> . Wenn jemand ein Foul macht, richtet er (warnt er).	Schiedsrichter: Kontrollieren und bestimmen	Kontrolleur	Direkt –aktiv
KI	Der Lehrer <b>guckt zu</b> . Und <u>wenn ein Kind verletzt ist, bringt er es zum Arzt oder zu den Eltern</u> .	Helfen	Fürsorger	Passiv
KJ	Der Lehrer <b>guckt</b> , <u>ob die Kinder alles ordentlich machen</u> . Wenn ein Kind quatscht, dann sagt er „Hey! Was machst du?“	Kontrolle	Kontrolleur	Direkt-aktiv

Tabelle 5-12K Inhalte des szenischen Interviews mit den koreanischen Kindern

Elf koreanische Kinder haben an diesem Interview teilgenommen (ausgenommen von der Auswertung sind die Ergebnisse eines Kindes mit geistiger Behinderung, daher (n=10)). Der Großteil der koreanischen Kinder stellt den Fördernden mit aktiven Verhaltensweisen (41%) dar; es ist denkbar, dass die Pädagogen die Kinder beurteilen bzw. korrigieren oder ihnen bestimmte Anweisungen geben, wie sie sich auf eine bestimmte Art verhalten sollen. Allerdings zeigten die Kinder in mehr als der Hälfte der Auswertungen passive Handlungsweisen (35%) und auch den Pädagogen wurden passive Handlungsweisen (23%) in der psychomotorischen Förderung zugeschrieben.

**Vergleich:** Aus der Untersuchung wird das Fazit gezogen, dass die Kinder sowohl in Korea als auch in Deutschland grundsätzlich mehrheitlich passive Unterstützung und parallele Vorbilder in den Pädagogen sehen (die aktiven pädagogischen Handlungen < die passiven + parallelen Handlungen).

Allgemein nimmt der „Schiedsrichter“ bei deutschen und koreanischen Kindern die Rolle eines Fördernden ein, der ihnen das Spiel beibringt oder es mitmacht (deutsches Kind DB und koreanisches Kind KE). Insbesondere die koreanischen Kinder haben in der szenischen Gestaltung gemeint, dass der Schiedsrichter über die Kinder richten soll, indem er zeigt, was richtig ist oder nicht (koreanisches Kind KG, KF und KJ) oder indem er richtet bzw. (ver)warnt, wenn ein Foul gemacht wurde (Kind KH) usw. Für die koreanischen Kinder erfüllt ein Pädagoge eine wichtige Aufgabe, denn er entscheidet, ob ein Kind sich vorschriftsmäßig verhält oder nicht. Diese Gedanken der Kinder hängen mit dem koreanischen pädagogischen Ziel „idealer Mensch zu werden“ als Fremdbestimmungen zusammen.

Darüber hinaus sind die pädagogischen Vorstellungen der koreanischen Kinder größtenteils (41%) von den aktiven Verhaltensweisen der Pädagogen (direkte Interaktion) beeinflusst. In der Vorstellung der koreanischen Kinder soll eine hierarchische Beziehung zwischen den Pädagogen und den Kindern herrschen, d.h. der Pädagoge soll sich aktiv um die Kinder kümmern, die Kinder hingegen sollen sich im Sinne des Pädagogen benehmen. Im Vergleich dazu hat der kleinste Anteil der deutschen Kinder dem Pädagogen aktive Verhaltensweisen zugeschrieben.

Diese aktiven Verhaltensweisen der Pädagogen sind z.B. das Lehren, Informieren und Hinweisen (Deutsches Kind DC, DD und DE). Die aktiven Verhaltensweisen in Bezug auf die Pädagogen, werden hingegen von den koreanischen Kindern als

direkter dargestellt bzw. verstanden (z.B. was für die Kinder richtig ist, wie es werden soll usw.).

#### 5.4.5.2 Positionen der Pädagogen in der Szenengestaltung

In Kapitel 5.4.3.1 wurde bereits über einen großen Teil der Szene informiert, die die Kinder in der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung mit dem Playmobil aufgestellt haben. Im vorliegenden Abschnitt wird dargestellt, wo die deutschen und koreanischen Kinder, in ihren Vorstellungen einer psychomotorischen Förderung, die Pädagogen (Figuren) positionieren.

Auf den vorliegenden Fotos sind einige Szenen als Beispiele mit unterschiedlichen Tätigkeitsgebieten zu sehen, die Figuren und Spielmaterialien umfassen. Für die Auswertung werden dabei auch Eigenschaften der Spielaktivitäten und die Stellung der Pädagogen-Figuren herangezogen.

**Deutschland:** Die Fotos 5-4D zeigen die Ergebnisse der Figuren Aufstellungen der deutschen Kinder.

Szene	Inhalte und Merkmale	Räumliche Übersicht
DA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-8 Kinder</li> <li>-4 Spielaktivitäten (Musikecke für 2 Kinder, Basketball für 2 Kinder, ein Kind am Barren und 2 Kinder beim Fußball-Training)</li> <li>-Abstand zwischen den Spielaktivitäten</li> <li>-Die Pädagogen stehen zwischen den Kindern</li> </ul>	
DB	<ul style="list-style-type: none"> <li>-8 Kinder</li> <li>-5 Spielaktivitäten (Fußball für 4 Kinder, vom Klettergerüst runterspringen für ein Kind, Hula-Hoop für ein Kind und Aufhängen am Barren für ein Kind)</li> <li>-Zwischen den Spielaktivitäten liegen räumliche Abgrenzungen und ein Abstand zwischen den Figuren für den eigenen Raum</li> <li>-Der Pädagoge setzt sich an die Seite</li> </ul>	

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

DC	<ul style="list-style-type: none"> <li>-8 Kinder</li> <li>-3 Aktivitäten (4 Kinder beim Fußball, ein Kind beim Klettern, 3 Kinder springen auf Matten)</li> <li>-Sichere Abgrenzungen zwischen den Spielräumen</li> <li>-Die Pädagogen stehen bei den Kindern.</li> </ul>	
----	---	--

Fotos 5-4D Beispielhafte Szenegestaltungen der deutschen Kinder mit Playmobil

Die durchschnittliche Anzahl der Spiele innerhalb der Szenen beträgt bei neun deutschen Kindern 3,1 pro Szene. In verschiedenen Spielsituationen gibt es Figuren mit individuellen und gemeinsamen Spielen. Meistens stehen die Pädagogen-Figuren nah bei den Kinder-Figuren, um mit den Kindern zu spielen bzw. um auf die Kinder aufzupassen. Nur in einem Fall sitzt eine Pädagogen-Figur in der Szene DB auf der Bank und hält einen größeren Abstand zu den Kinder-Figuren.

**Korea:** Die folgenden Fotos 5-4K zeigen die Ergebnisse der Szenengestaltung von den koreanischen Kindern.

Szene	Inhalte und Merkmale	Räumliche Übersicht
KA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-8 Kinder</li> <li>-3 Spielaktivitäten (3 Kinder: Anfeuern beim Fußball, 4 Kinder beim Fußball und ein Kind spielt Tarzan)</li> <li>-Räumliche Abgrenzung der Spielaktivitäten ist deutlich</li> <li>-Ein Psychomotoriker ist an der Leiter oben und ein anderer Psychomotoriker steht bei den Kindern</li> </ul>	

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

KB	<ul style="list-style-type: none"> <li>-6 Kinder</li> <li>-Eine Spielaktivität (Fußball)</li> <li>-Im oberen Teil des Platzes stellen sich die Kinder auf</li> <li>-Die Pädagogen nehmen nicht die gleiche Stellung ein, sondern sie sitzen im Basketballkorb in der Luft (hoch oben)</li> </ul>	
KC	<ul style="list-style-type: none"> <li>-3 Kinder</li> <li>-Eine Aktivität (Fußball spielen 3 Kinder)</li> <li>-In der Mitte spielen die Kinder Fußball</li> <li>-Die Pädagogin sitzt auf der Matte an der Seite</li> </ul>	

Fotos 5-4K Beispielhafte Szenegestaltungen der koreanischen Kinder mit Playmobil

Die koreanischen Kinder haben durchschnittlich 3.2 Spiele in der psychomotorischen Stunde aufgebaut. Etwa die Hälfte der Kinder hat vielfältige Spielaktivitäten in ihren Szenen aufgebaut, aber die Hälfte der Kinder hat kein Einzelspiel für ein Kind allein aufgestellt, sondern Spiele mit einem Partner oder ein Spiel für alle Kinder wie Szene KB und KC.

Häufig ist weiteren Abstand zwischen Pädagogen-Figuren in fünf koreanischen Szenen zu sehen, als in deutschen Szenen, wie Pädagogin – Figur auf Szene KC zeigt. In zwei besonderen Fällen, zum einen stehen sie höher im Raum als die Kinder, um die Kinder zu überwachen und ihnen zuzugucken (Szene KB). Zum anderen will ein Pädagoge am höheren Kletter etwas (Lustiges) machen, um die Kinder zu motivieren (Szene KA).

**Vergleich:** In der psychomotorischen Förderung stellen sich die Kinder in Deutschland und Korea durchschnittlich etwa drei verschiedene Angebote zur Bewegung vor (3.1 in Deutschland und 3.2 in Korea).

In Bezug auf die räumliche Position der Pädagogen-Figuren wird gezeigt, dass die deutschen Kinder, mit Ausnahme von einem Kind, die Figuren der Pädagogen zwischen den Figuren der Kinder stehen lassen haben. Dagegen werden bei den koreanischen Kindern die Figuren der Pädagogen häufiger als bei den deutschen

## 5. Empirische Untersuchung zum Vergleich des Kommunikationsverhaltens

---

Kindern an der Seite bzw. mit den unterschiedlichen Höhen aufgestellt. An dieser Stelle sei auf den koreanischen Gedanken hingewiesen, dass Pädagogen und Kinder ungleiche Stellungen einnehmen, bzw. dass ein Pädagoge nicht an den kindlichen Gruppenaktivitäten beteiligt ist.

Bisher setzte ich mich mit der Darstellung und Auswertung der Ergebnisse in der empirischen Untersuchung auseinander, um die in der psychomotorischen Förderung zu vergleichen. Die Auswertungen lassen sich mit den kulturellen Eigenschaften in Deutschland und Korea zusammenhängend interpretieren und diskutieren.

## 5.5 Diskussion der Untersuchungsergebnisse

Der nachfolgende Abschnitt „Diskussion“ besteht aus zwei Ebenen. Zum einen werden die vorherigen Hypothesen durch die empirischen Untersuchungsergebnisse überprüft und bezüglich der Kulturspezifität interpretiert. Zum anderen werden die Grenzen im Rahmen der Untersuchung und zusätzliche Anmerkungen beschrieben.

### 5.5.1 Zusammenfassende Überprüfung der Hypothesen

Zunächst wird die erste Hypothese 1 zur verbalen kommunikativen Interaktion überprüft:

#### Hypothese 1. Verbale kommunikative Interaktion

**H<sup>1</sup> Die verbale kommunikative Interaktion innerhalb der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung unterscheidet sich im Gespräch und in der Diskussion.**

Im theoretischen Vergleich der Kommunikation sind bereits kulturspezifische Unterschiede in der verbalen Interaktion seitens der koreanischen und deutschen Gesellschaft vorhanden. Beim Vergleich der psychomotorischen Förderung in Deutschland und Korea wurden nicht nur Gemeinsamkeiten, sondern auch Unterschiede in den verbalen Interaktionsformen beobachtet.

In den meisten Fällen agieren die deutschen und koreanischen Psychomotoriker auf gleicher Ebene mit den Kindern, d.h. sie kommunizieren als aktive Teilnehmer (Vermittlung 2 Interaktionsform) mit den Kindern. Trotzdem haben bei den koreanischen Psychomotorikern vermehrt direkte verbale Dialoge stattgefunden.

An dieser Stelle sollte noch hinzugefügt werden, dass die deutschen Psychomotoriker meist ausführlich über individuelle Wünsche und Meinungen mit dem Kind kommunizierten. Insbesondere bei den deutschen Gruppen sind Diskussionen und Auseinandersetzungen durchaus gewünscht und somit mehr angesehen, als bei den koreanischen Gruppen. Jedes Kind aus beiden deutschen Gruppen hat Spielwünsche geäußert, dabei tauschte sich der Pädagoge mit den

Kindern über Spielverfahren und Regeln aus.

Demgegenüber gaben die koreanischen Psychomotoriker gruppenspezifische Anweisungen und Spielregeln vor. Vor allem Demonstrationen bzw. das Vor- und Nachmachen kamen im Vergleich häufiger in den koreanischen Gruppen vor.

Diese Punkte könnten in Bezug auf eine koreanische Verhaltensweise des Pädagogen berücksichtigt werden. Durch die eindeutigen Vorschläge und vorgegebene Aktivitätsideen der Fördernden lassen sich die Kinder zu einem bestimmten pädagogischen Ziel lenken, welches das, als gesellschaftliche Normgeforderte Menschenbild im sozialen Netzwerk zu fördern werden.

Darüber hinaus kann das Verhalten des Pädagogen ebenso vom Verhalten der Kinder abhängen oder beeinflusst werden, nämlich dann, wenn sie dem Pädagogen gegenüber Respekt zeigen, Widersprüche und Konflikte vermeiden und Angebote von Pädagogen höflich in ihrer Rolle als zu Fördernde annehmen. Aktive Auseinandersetzungen zwischen den Pädagogen und den Kindern kamen in Korea deshalb nicht oft vor.

Interessanterweise ist hierbei die allgemeine verbale Kommunikationseigenschaft in der koreanischen Gesellschaft mit dem verbalen Kommunikationsverhalten in der psychomotorischen Förderstunde nicht übereinstimmend. Indirekte kommunikative Formen in der koreanischen Gesellschaft sind erwünscht (siehe 2.2.2 die interkulturellen Kommunikationsformen im Vergleich), um eine harmonische menschliche Beziehung zu führen. Dies spielt in der koreanischen psychomotorischen Förderung allerdings keine große Rolle in der Beziehung zwischen den Pädagogen und den Kindern. Ein Grund dafür könnte in der Hierarchie der pädagogischen Beziehung liegen, was wiederum in Hypothese 4 diskutiert wird. In der deutschen Kultur ist es sehr bedeutsam, unmittelbar und direkt innerhalb einer zwischenmenschlichen Beziehung zu kommunizieren (Low Kontext nach Hall vgl. Kap 1.2.3.2). Diese kulturelle Besonderheit könnte sich in deutschen Förderstunden auf die verbale Interaktion zwischen den Pädagogen und den Kindern auswirken.

Nach Hall spielen der Raum und die Zeit in der zwischenmenschlichen Interaktion eine wichtige Rolle, vor allem in Bezug auf einige kulturelle Unterschiede. Nachstehend werden die Zeit und der Raum als nonverbal-kommunikative Faktoren in der psychomotorischen Förderung vergleichend genannt, um Hypothese 2 und 3 zu überprüfen und sie anhand des kulturellen Kontextes zu interpretieren.

Hypothese 2. Nonverbaler kommunikativer Faktor „Zeit“

**H<sup>2</sup> Die zeitlichen Strukturen und die Abläufe der psychomotorischen Förderstunde in Deutschland und in Korea unterscheiden sich**

Die zeitlichen Strukturen bei den deutschen und koreanischen Gruppen weisen teilweise Ähnlichkeiten, dennoch auch Unterschiede in der psychomotorischen Förderung auf. Die meisten Förderstunden bestehen aus einer Gesprächsrunde, ein bis drei Spielphasen, aus Reflexionen und einer kleinen Pause zwischendurch, sowie aus Entspannungseinheiten.

Ein Unterschied ist nur, dass die deutschen Gruppen mehr Zeit in Gespräche investiert haben, dabei konnten auch individuelle Meinungen und Wünsche seitens der Kinder für den Stundeplan ausgesprochen werden.

In den koreanischen Gruppen hingegen haben die Psychomotoriker die gesamten Spiele und die Planungen für die Kinder vorgenommen und entsprechend sind die Stunden dann abgelaufen. Deshalb hatten die koreanischen Gruppen kürzere Gesprächsrunden und investierten somit die meiste Zeit für Spiele und Aktivitäten.

Inhaltlich wurden einige Besonderheiten in den Abläufen der psychomotorischen Förderstunden sichtbar. In Bezug auf die Spiele und Aktivitäten unterscheiden sich die beiden Länder. Während bei den koreanischen Kindern gemeinsame Spiele fast jedes Mal gefordert wurden, wollten die deutschen Kinder gemeinsam spielen, und zwar unter den Bedingungen, dass sie entweder selbst einverstanden sind oder die Mehrheit entscheidet. Darüber hinaus durften die deutschen Kinder ihre individuellen Aktivitäten im Vergleich häufiger durchführen, als die koreanischen Kinder.

Die Ergebnisse konnten anhand der kulturellen Aspekte ermittelt werden. Eine deutsche kulturelle Eigenschaft ist nach Hall die „monochronic- Zeitempfung“, die in einigen Fällen auch in der deutschen psychomotorischen Förderstunde sichtbar wurde, z.B. fanden die Stunden und die Spielaktivitäten planmäßig und mit mehr individuellen Aufgaben statt.

Dagegen herrscht in den koreanischen Gruppen keine große Absprache, allerdings muss dabei betont werden, dass alle Kinder zu einem vorgegebenen Thema gemeinsam spielen können. Es wird darauf hingewiesen, dass die Gemeinsamkeit

in der Arbeit in der „polychronic-Zeitempfindung“ für die koreanische Gesellschaft bedeutsamer ist. Dazu werden bei den koreanischen Gruppen die Präzisierung von Regeln und die Gruppeneinteilungen nicht ganz so streng verlangt, sondern können je nach Situation und Beziehung geändert werden.

Auf diese Weise werden weitere räumliche Wahrnehmungen, die in Hypothese 3 eine Rolle spielen, mit dem Vergleich der kulturellen Aspekte verknüpft.

### Hypothese 3. Nonverbaler kommunikativer Faktor „Raum“

**H<sup>3</sup> Die räumliche Perspektive und die visuelle Wahrnehmung unterscheiden sich bei der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung**

Ein Berührungspunkt in der empirischen Untersuchung des Raumes ist, dass eine Gemeinsamkeit der Gruppemitglieder in der deutschen und koreanischen Förderung vorhanden ist, denn die kooperative Handlung ist ein wichtiges pädagogisches Ziel mit dem die Kinder erlernen, in einem psychomotorischen Raum miteinander umzugehen. Allerdings kann der Prozess zur Führung der Gemeinsamkeit in der deutschen und koreanischen Förderung unterschiedlich sein.

Bei den deutschen Kindern war in ihrer Vorstellung der räumliche Bereich für ein Individuum und für den eigenen Aktivitätsradius eingegrenzt. In den Vorstellungen der koreanischen Kinder überlappten sich die Aktivitätsbereiche bzw. sie standen näher beieinander. Damit sollten und konnten sich die Gruppenmitglieder einen Raum gemeinsam teilen. Das Phänomen resultiert aus dem Item des Beobachtungsbogens „Zeit“, anhand dessen gemeinsamer Spiele in den koreanischen Förderstunden tatsächlich öfter beobachtet werden konnten<sup>34</sup>.

In Bezug auf die deutsche Kultur ist zu bedenken, dass jedes Kind (jede Aktivität) einen Platz für sich einzunehmen hat, aber auch werden alle Mitglieder von den Regeln in einem Platz zusammengehalten. Manche koreanische Kinder scheinen

---

<sup>34</sup>Die Fragen zur „Räumlichen Eingrenzung“ und zu „Formen des Sich-Bewegens“ in Bezug auf die Zeit erfragen ähnliche Bedeutungsmuster. Die räumliche Eingrenzung zeigt, dass sich die Kinder Akzeptanz von Individuen untereinander und auch individuelle Aktivitäten vorstellen. Aber auch verschiedene Formen des Sich-Bewegens bilden ab, wie viel Zeit für ein Individuum bzw. für individuelles Spielen in realen Fördersituationen tatsächlich investiert wird.

eine andere räumliche Vorstellung in der psychomotorischen Förderung zu haben. Dies bedeutet, dass ein Raum keine klaren Grenzen haben und zur Gruppe im Ganzen gehören soll, weil die Zusammengehörigkeit wichtiger ist als Individualität.

Außerdem weist das Ergebnis in Bezug auf die visuelle Figur-Grund-Wahrnehmung darauf hin, dass die deutschen und koreanischen Kinder jeweils unterschiedliche Aspekte im sozialen Raum wahrnehmen.

Die meisten deutschen Kinder fokussierten Informationen über die Figur-Person in der Mitte, im Vergleich dazu konzentrierten sich die koreanischen Kinder nicht nur auf die Figur-Person, sondern auch auf die Hintergrund-Personen. Dies könnte bedeuten, dass die koreanischen Kinder mehr auf Andere achten, als die deutschen Kinder.

Die Eigenschaft der koreanischen Kinder, den Hintergrund und die Figur zusammenhängend wahrzunehmen, erscheint auch in den Zeichnungen der Bewegungslandschaft, denn die koreanischen Kinder haben den Überblick des Raums (Bewegungslandschaft) mit verschiedenen Materialien ausgedrückt. Hingegen malten die meisten deutschen Kinder wichtige Punkte (Materialien) aus der Ich-Perspektive (Frontalperspektive) heraus und zwar in jener Bewegungslandschaft, welche sie eindrucksvoll erlebt haben.

In Bezug auf räumliche Wahrnehmung stehen das soziale Netzwerk und die Objektperspektive im Vordergrund, die wiederum von der Kulturspezifität abhängen. In der deutschen Kultur steht das Individuum im Mittelpunkt (das „Ich“ in der sozialen Beziehung). Es hat individuelle Eigenschaften und kann so von seinem Hintergrund bzw. Kontext differenziert betrachtet werden. Deshalb sollte der Fokus auf das Individuum (Ich) konzentriert werden. In der koreanischen Kultur wäre es dagegen wichtiger, dass das Individuum mit seinem Hintergrund zusammenhängend betrachtet wird. Ein Individuum gehört hier ständig zu einer Ganzheit, wodurch ein Individuum seine Bedeutung in der kontextbezogenen Beziehung gewinnen soll.

**Hypothese 4. Pädagogische Beziehung**

**H<sup>4</sup> Die pädagogische Beziehung in der psychomotorischen Förderung unterscheidet sich in Deutschland und in Korea**

Die Schlüsselrolle der Psychomotoriker stellt einen entscheidenden Wirkfaktor in den pädagogischen und therapeutischen Feldern dar. Während die verbale Interaktion der Pädagogen in Deutschland und in Korea in Hypothese 1 verglichen werden, werden in der Hypothese 4 die Rollen und Aufgaben der Pädagogen, die sich die Kinder in der psychomotorischen Förderung vorstellen, zum Vergleich herangezogen.

Im Prinzip gab es keinen großen Unterschied bei den Interviews bezogen auf die Rollen der Pädagogen in der psychomotorischen Förderung. Lediglich einige wenige Punkte können miteinander verglichen werden, nämlich, die im Teil der theoretischen Grundlagen erwähnt wurden. Zunächst bedeutet die direkte und aktive Verhaltensweise bei den deutschen Kindern, dass ein Pädagoge die Spielanweisungen zeigen, lehren oder unterrichten soll. Dagegen haben die koreanischen Kinder in mehreren Fällen den Pädagogen als Kontrolleur angesehen, der ihnen sagt, was falsch oder richtig ist und ihnen dies direkt zeigt. Es scheint, dass der deutsche Pädagoge passiver für die Kinder zur Unterstützung in der Förderung bleibt, während koreanisch Pädagogen die Kinder zu einem bestimmten Ziel führen.

Des Weiteren zeigen sich die unterschiedlichen Positionen der Psychomotoriker in der szenischen Gestaltung mit dem Playmobil. In den meisten deutschen szenischen Gestaltungen stehen die Pädagogen-Figuren nahebei den Kinder-Figuren, die koreanischen Kinder hingegen stellen die Pädagogen-Figuren mit einigem Abstand von den Kinder-Figuren auf, z.B. stehen sie oft an der Seite.

Diese Ergebnisse weisen aus kulturell-pädagogischer Sicht darauf hin, dass sich die pädagogischen Ziele und Schlüsselrollen der Psychomotoriker in Deutschland und Korea in den theoretischen Grundlagen miteinander vergleichen lassen.

Es muss jedoch betont werden, dass die Pädagogen in Korea für die Kinder eine Art elterliche Rolle (liebvoll aber auch streng) innehaben und Einfluss darauf nehmen, was die Kinder in ihrem sozialen Lebensraum erlernen sollten. Aus konfuzianistischer Sicht gelten sie als Vorbild und Vorläufer und besitzen deshalb

eine gesellschaftliche Verpflichtung innerhalb der pädagogischen Beziehung zu den Kindern. Ihre Erziehung beeinflusst letztlich die allgemeine Gesellschaft.

In den deutschen pädagogischen Feldern, wo die eigene Persönlichkeit eines Kindes gefördert werden soll, spielt die begleitende Beziehung zwischen Kindern und Psychomotorikern eine bedeutende Rolle. Im Fokus der pädagogischen Ziele steht, dass die Pädagogen helfen und sich unterstützend dafür einsetzen, dass die Kinder ihre Wünsche, Bedürfnisse und Meinungen in der psychomotorischen Förderung erfüllen können. Deshalb nehmen die deutschen Kinder den Pädagogen häufiger als Partner und Lehrenden wahr, als die koreanischen Kinder.

### 5.5.2 Zusätzliche Anmerkungen

In diesem Abschnitt werden nicht nur Schwierigkeiten und unklare Faktoren, sondern auch interessante Aspekte bezüglich dieser Studie aufgegriffen.

Im Vordergrund der Untersuchung stand der Vergleich der psychomotorischen Förderung in Deutschland und Korea, in der die Entwicklung der Kinder durch therapeutische und pädagogische Methoden unterstützt wird. **Die interkulturellen Aspekte wurden deshalb auf die psychomotorische Förderung innerhalb der pädagogischen Felder beschränkt.**

Jeweils zwei psychomotorische Gruppen in Deutschland und Korea nahmen zum Vergleich an der empirischen Untersuchung teil. Aufgrund **dieser geringen Anzahl an Stichproben** wurden verschiedene Untersuchungsmethoden angewendet. Zunächst wurden alle teilnehmenden Gruppen mit Videoaufnahmen beobachtet, um die zeitliche Messung, Strukturen und kommunikativen Fälle in den tatsächlichen Förderstunden der Psychomotorik zu dokumentieren. Danach wurden interne Vorstellungen und Verhaltensweisen über die psychomotorische Förderung mit dem Raum- und Zeitbeobachtungsbogen analysiert, der sich auf die kulturell-theoretischen Aspekte nach Hall und Hofstede begründet.

Methodisch wurden ergänzend bei jedem Kind ein individuelles Interview mit einer Playmobil-Gestaltung und einem Cartoon (für die Erfassung der kindlichen Figur-Grund-Wahrnehmung) sowie eine Zeichnung der Bewegungslandschaft durchgeführt. Dabei wurde angenommen, dass kinderfreundliche Materialien für die Ergänzungsmethode das Interesse der Kinder wecken und zur Teilnahme an der Untersuchung motivieren. Damit konnten die Kinder ihre Vorstellungen und Ideen

unbedenklich ausdrücken. Allerdings muss bei der Interpretation beachtet werden, dass **Ideen und Vorstellungen der Kinder nicht nur von der Kultur abhängen können, sondern von individuellen Erfahrungen sowie von ihrem Entwicklungsstand.**

In den letzten 60 Jahren hat sich die Psychomotorik in Deutschland durch die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis in verschiedenen pädagogisch-therapeutischen Feldern entwickelt und festgesetzt. Im Gegensatz dazu wurde die Psychomotorik in Korea erst ab dem Jahr 2000 aus deutschen theoretischen und praxisbezogenen Grundlagen etabliert und angewendet. Gegenwärtig entwickelt sich die Psychomotorik in Korea sowohl in den praxisbezogenen Bereichen (durch Weiterbildungsangebote), als auch im wissenschaftlichen Rahmen an den eigenen Universitäten weiter. Die **unterschiedlichen Entwicklungsstände der Psychomotorik in Deutschland und Korea** und die kulturellen Einflüsse der beiden Länder müssen bei der Interpretation der Ergebnisse in dieser Studie berücksichtigt werden.

Weiterhin müssen auch die **beruflichen Erfahrungen der Psychomotoriker** in Deutschland bedacht werden, die im Vergleich zu Korea älter sind (über vierzig Jahre alt) und auch schon längere Zeit in pädagogischen Gebieten außerhalb der Psychomotorik berufstätig waren und sind. Möglicherweise besteht ein Einfluss der längeren Berufserfahrungen auf ihre Verhaltensweisen in der psychomotorischen Förderung.

Darüber hinaus ist beim **zweisprachigen Untersuchungsprozess** besonderes darauf zu achten, dass die Meinungen der koreanischen Kinder durch die Übersetzung ins Deutsch begrenzend werden könnten.

Trotz der Grenzen und Schwierigkeiten zeigen sich einige bedeutsame Aspekte bezüglich der Kultur; so wurden innerhalb der Studie kulturspezifische kommunikative Verhaltensweisen sowie gesellschaftsabhängige Vorstellungen in der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung sichtbar.

Die Studie kommt, in Bezug auf das Unverständnis des kulturellen Hintergrundes zu dem Ergebnis, dass es zwar universale Gemeinsamkeiten in der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung gibt, beispielsweise Strukturierungen der psychomotorischen Förderstunden, meistens Interaktionsformen als aktiver Teilnehmer usw., aber die pädagogische Beziehung und die räumlichen Wahrnehmungen in der deutschen und koreanischen Förderung sich voneinander

unterscheiden.

Weiterhin ist anzumerken, dass das kulturell unterschiedliche Kommunikationsverhalten in der psychomotorischen Förderung bereits im Grundschulalter erscheint. Es prägt die Vorstellungen der Kinder, die sich noch im Lernprozess verschiedener kultureller Techniken befinden. Daher kann vermutet werden, dass die kulturellen pädagogischen Unterscheide in der Erziehung auch im Kindergarten bzw. im elterlichen Verhalten existieren.

Außerdem zeichnen sich mögliche individuelle Kultur Tendenzen in der deutschen Psychomotorik nicht so eindeutig ab, wie eingangs in der Studie vermutet wurde. Die Ergebnisse der Raum- und Zeitbeobachtung zeigen, dass der Fokus im pädagogischen Prozess der deutschen Förderung gleichermaßen auf die Individualisierung und Gemeinsamkeit gelegt wird. Das bedeutet, dass die individuellen Bedürfnisse eines Kindes in der psychomotorischen Förderung erfüllt werden können, gleichzeitig sollen aber alle Kinder aus der Gruppe durch Strukturen, Regeln und durch gemeinsame Entscheidungen mitmachen. Hier kann nicht nur die individuelle kulturelle Tendenz bei den deutschen psychomotorischen Förderungen, sondern auch ein kollektiver Trend durch zusammengehaltene Aktivitäten beobachtet werden.

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Auswertung, aber auch die Diskussion über die Forschungshypothesen dargestellt. An die Interpretation der Ergebnisse schließen sich im folgenden Kapitel die Zusammenfassung und der Ausblick an.

### 6. Zusammenfassung und Ausblick

Nach dem Prinzip einer vergleichenden, interkulturellen Studie konnten kulturspezifische Phänomene in Bezug auf das Kommunikationsverhalten in der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung identifiziert werden.

Zu betonen ist, dass im Vordergrund der Studie nicht stand, welche Kultur höherwertig bzw. der anderen Kultur gegenüber vorherrschend ist, sondern welcher kulturelle Gedanke bezüglich der eigenen Gesellschaft vorhanden ist. Weiterhin war es nicht das Ziel herauszufinden, ob in einer Gesellschaft eine bestimmte kulturelle Besonderheit vor herrscht, sondern es ging vielmehr darum zu untersuchen, ob eine kulturelle Tendenz auszumachen ist.

Zuerst wurden allgemeine gegenwärtige Aspekte der Psychomotorik in Deutschland und Korea vergleichend vorgestellt. Seit dem Jahr 2000 entwickeln sich die psychomotorischen Anwendungsmöglichkeiten sehr schnell in den deutschen Feldern der Pädagogik, Therapie und Rehabilitation usw. Der Kreis der psychomotorischen Anwendungen weitet sich immer weiter vom frühkindlichen Alter bis hin zu den Senioren aus. Darüber hinaus entstehen die Forschungsgegenstände aus unterschiedlichen akademischen Professionen (Pädagogik, Sport, Medizin und Psychologie) und Organisationen für Psychomotorik (z.B. Deutsche Gesellschaft für Psychomotorik. e.V.-DGfPM). Nicht nur in Deutschland, sondern auch in Europa werden die Kooperation und der wissenschaftliche Austausch (durch das Europäische Forum für Psychomotorik sowie durch den Europäischen Kongress der Psychomotorik) konstant ausgeführt.

Die koreanische Psychomotorik basiert wiederum auf den pädagogischen Methoden der deutschen Psychomotorik und wird heute in den meisten pädagogischen Feldern Koreas verwendet. In Korea begann die Psychomotorik zunächst mit Weiterbildungskursen zum Heranbilden der Fachkräfte in Feldern der Rehabilitation. Die meisten koreanischen Mitarbeiter wenden die psychomotorischen Konzepte beim Sport für Behinderte bzw. in sonderpädagogischen Bereichen (für Kinder mit Behinderung oder Entwicklungsproblemen) an. Seit 2009 wird die Psychomotorik als therapeutische pädagogische Methode für Kinder mit Behinderung („Voucher“ genannt wie das Bildungspaket in Deutschland) systematisiert. Auf diese Weise können Kinder mit

Behinderung, wenn sie einen psychomotorischen Förderungsbedarf haben, finanzielle Unterstützung vom Staat (Regierung) erhalten.

Mittlerweile ist es an einigen koreanischen Universitäten möglich, die Lehre der Psychomotorik als Schwerpunkt innerhalb der Sonderpädagogik zu studieren. Es wird erwartet, dass sich die koreanische Psychomotorik dadurch nicht nur im praxisbezogenen Bereich, sondern auch im wissenschaftlichen Bereich weiterentwickelt. Allerdings sind seitens der Fachkräfte höhere Bedürfnisse und Interessen an der Psychomotorik vorhanden. Dafür hat die koreanische Gesellschaft der Psychomotorik zwei zentrale Aufgaben zu lösen: Zum einen muss eine vermehrte Kooperationsarbeit zwischen verschiedenen Professionen und Fachbereichen und ein damit verbundener reger Austausch über neue Methoden und Theorien stattfinden, zum anderen müssen eigene Konzepte und Ansätze entwickelt werden, die sich an den kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen des Landes orientieren. Wie in der Einleitung dieser Studie erwähnt ist, wurden die deutschen grundlegenden Methoden der Psychomotorik innerhalb der Weiterbildungskurse bei den koreanischen Teilnehmern missverstanden, da sie mit dem deutschen pädagogischen Kontext bisher keine Erfahrungen hatten.

Aufgrund der verschiedenen kulturellen Hintergründe der Psychomotorik in Deutschland und Korea ist es sinnvoll, Gemeinsamkeiten und Differenzen im Entwicklungsprozess aufzuzeigen. Auf diese Weise wird beobachtbar, wie sich ein psychomotorisches Konzept innerhalb einer anderen Gesellschaft verändern kann. Und auch wie diese Phänomene in der Praxis vorkommen.

In diesem Zusammenhang wurden als Praxisbeispiele Interaktionen zwischen dem Pädagogen und den Kindern als eindeutige Erscheinungen innerhalb der koreanischen psychomotorischen Förderungen genannt. Von den andersartigen Interaktionen in der deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderung ist diese Untersuchung ausgegangen. Möglicherweise besteht hier ein Einfluss auf die zwischenmenschliche Beziehung und Wahrnehmung der objektiven Welt.

Weiterführend wurden bereits grundlegende Fragestellungen zu dem „Kommunikationsverhalten in der Psychomotorik anhand der Zeit, des Raumes und der pädagogische Beziehung“ in der empirischen Untersuchung vergleichend aufgestellt.

Um diese Untersuchungsideen zu verwirklichen, wurden zum einen die theoretischen Überlegungen nach Hall und Hofstede aus der interkulturellen Sicht und in Bezug auf unterschiedliche verbal-nonverbale Kommunikations- und Wahrnehmungsarten beschrieben, sowie in der deutschen und koreanischen Fachliteratur vorherrschende pädagogische Methoden und Aspekte zusammengefasst. Zum anderen wurden jeweils zwei psychomotorische Gruppen in Deutschland und Korea durch vielfältige Forschungsmethoden (Videoaufnahmen, szenische Gestaltungen mittels Playmobil, verbunden mit Interviews und Zeichnungen der Bewegungslandschaft) zur Mikroanalyse herangezogen und verglichen.

Als Ergebnis der Untersuchung lässt sich festhalten, dass sich einige Faktoren des nonverbalen und verbalen Kommunikationsverhaltens in der psychomotorischen Förderung von denen in Deutschland und Korea unterscheiden.

Zuerst zeigen sich in den psychomotorischen Förderungen die kulturellen Dimensionen nach Hofstede, nämlich in Bezug auf die Individualität in Deutschland versus die Kollektivität in Korea. Die Faktoren „Respekt vor individuellen Entscheidungen“ und „räumliche Eingrenzung“ sind in den deutschen Gruppen der Psychomotorik eindeutig, in den koreanischen Gruppen dagegen äußert sich vor allem die Harmonie der Kinder in der gesamten Gruppe, die wiederum stellvertretend für die kollektiv-feministische Sicht Koreas ist.

Des Weiteren wurden die kulturellen geschlechtsspezifischen Eigenschaften (Femininität /Maskulinität) in deutschen und koreanischen psychomotorischen Förderstunden sichtbar. Die deutschen Kinder erleben in der Förderung eine Verstärkung ihrer Kompetenz und Entdeckung individueller Interessen. Demgegenüber erlernen die koreanischen Kinder vermehrt das Gefühl für ein Miteinander in der Gruppe. Auffällig an diesem Ergebnis ist, dass die koreanischen Kinder durch die pädagogische Beziehung strengeren Erfahrungen in pädagogischen Vorgängen ausgesetzt sind, um ein gruppengemeinsames Ziel in der Förderung zu erreichen (z.B. persönliche Wünsche mit der Gemeinschaft übereinstimmen, Einsicht in die eigenen Gefühle nehmen). Dabei nehmen die koreanischen Pädagogen gemäß der Hierarchie eine elterliche Rolle ein. Dadurch prägen sich die koreanischen Kinder, unter dem Einfluss von starker Autorität, feministische Eigenschaften der Kulturen nach Hofstede ein.

Nach Hall ist anhand des Kommunikationsaspektes der Kultur interpretierbar, dass die beiden Gruppen in der Psychomotorik eine ähnliche Zeitstruktur aber auch unterschiedliche zeitliche Abläufe der Förderstunden besitzen. Vor allem ist hier der „Kontext“ nach Hall als dritter Faktor der interkulturellen Kommunikation, im Zusammenhang mit der non- und verbalen Kommunikation, zu differenzieren.

Wie sich im Low-Kontext der deutschen Kultur zeigt, nehmen sich die deutschen Fördergruppen mehr Zeit zum Diskutieren und um sich über genaue Meinungen jedes Kindes auszutauschen. Bei den gemeinsamen Entscheidungen für die Gruppe kommunizierten die Kinder mit dem Psychomotoriker bzw. die Kinder untereinander. Bei den deutschen Kindern ist hierbei bezüglich ihrer Figur-Grund-Wahrnehmungsart eindeutig zu sehen, dass sie sich auf objektive Tatsachen und wichtige Informationen (Figur) fokussieren, also eine Low-Kontext-Tendenz haben.

Im Gegensatz dazu ist in der verbalen Kommunikation bei den koreanischen Gruppen eine High-Kontext-Tendenz zu sehen, wobei hier in den meisten Fällen von den Psychomotorikern ausgegangen wurde. Dafür spielt die Hierarchie zwischen den Pädagogen und den Kindern eine entscheidende Rolle, z.B. bietet der Pädagoge den Kindern ein zielorientiertes Angebot an, welches die Kinder annehmen. Dann tauschen sie begrenzt verbale Meinungen und Informationen aus, da sie sich mehr auf die Situation und auf ihre Gedanken folgen fokussieren. Darüber hinaus wird bei der Figur-Grund- Wahrnehmung der koreanischen Kinder erkannt, dass die Figur mit dem Hintergrund kontextbezogen zusammenhängt und zum Verständnis beiträgt.

Abschließend ist zu bedenken, dass sich die pädagogischen Methoden in der eigenen Gesellschaft auf ein gesamt-soziales Kommunikationssystem beziehen, da nicht nur die individuelle Persönlichkeit sondern auch eine soziale Identität durch die Erziehung/Pädagogik weiter entwickelt werden. Bezüglich dessen konnte innerhalb dieser Studie beobachtet werden, dass die Pädagogik unter dem Einfluss von den kulturellen Faktoren steht, bei denen vor allem diverse menschliche Kommunikationsarten wie z.B. die Interaktion, die Wahrnehmung des objektiven und sozialen Raumes usw. gemeint sind.

Offen bleibt die Frage, wie die deutsch-pädagogischen Methoden der Psychomotorik in den pädagogischen Feldern Koreas in Zukunft geeignet verwendet werden können.

Nach der Globalisierung und rapiden gesellschaftlichen Veränderung weltweit, müssen die pädagogischen Methoden und Ziele modifiziert werden, aber auch die eigene traditionale Identität der Kultur soll jederzeit in allen Generationen vertreten sein. Daher wäre es besonders für Korea wichtig, eine Kompromissbereitschaft zwischen den eigenen kulturherkömmlichen und gesellschaftlich geforderten Bedeutungen im Rahmen der Pädagogik zu finden.

## Literaturverzeichnis

- Adler, N. J. (2003). *International Dimensions of Organizational Behavior*. Ohio [u.a.]: Southwestern
- An, K.-S. (2005). *한국 전통 아동 교육 사상*. Seoul: Hak-Ji-Sa
- Andresen, S. (2009). Bildung. In Andresen, S [u.a.]. (Hrsg.), *Handwörterbuch; Erziehungswissenschaft* (76-90). Weinheim [u.a.]: Beltz
- Aronson, E. [u.a.] (2008). (6., aktualisierte Aufl.) *Sozialpsychologie*, München. [u.a.] : Pearson
- Baek, N.-J. (1953). *한국 교육과 민족 정신*. Seoul: Mun-Koy-Sa
- Baek, H.-N. (Übersetzt von Christina, Y.-A.). (2009). *Wolkenbrot*. München: mixtvision
- Beck, K. (2006). Kommunikation. In Bentele, G. [u.a.] (Hrsg.). *Lexikon: Kommunikations- und Medienwissenschaft* (126-127). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft
- Bender, S. (2004). Sprache ist mehr als sprechen – psychomotorischen Kommunikationsförderung als Perspektive für die logopädische Therapie. *Motorik*, 27, 24-30.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. (1995). Reaching potentials through appropriate curriculum: Conceptual frameworks for applying the guidelines. In Bredenkamp, S., & Rosegrant, T. *Appropriate curriculum and assessment for young children* (28-42). Washington DC: National Association for the Education of young children
- Buber, M (1974). *Ich und Du* (4., Aufl.) Heidelberg: Schneider
- Büttner, G. [u.a.] FEW-2 -Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung – 2, Deutsche Fassung des Developmental Test of Visual Perception, Second Edition (DTVP-2), Pearson: Frankfurt am main
- Carle, U. (2010). Erziehung des Menschen als Identität- und Persönlichkeitsentwicklung. In Kaiser, A. (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (61-70). Stuttgart: Kohlhammer
- Chang, S.-S. (1999). The Needs of Counseling for the Korean. *Reality Dynamic Counseling, The Korean Journal of Counseling and Psychotherapy*, Vol.11, No. 2, 19-33
- Chang, S.-S. (2004). The Counselor Focus in Korea: „Individual Focused“ or „Role Focused“. *Korean Journal of social and personal Psychology*, Vol. 18, No.3, 15-27
- Chea, M.-K. (1993). *Analysis on Values of Asian and European Folktales*, Dipl. Seoul: Uni Seoul-Education
- Choi, J.-S. (1997). *한국인에게 문화가 있는가*. Seoul: Sa-Kye-Jeol
- Choi, Y.-J. (2004). An Analysis of Prosocial Behavior represented in Korean Family Tales. *아동교육연구*, vol. 24- 5, 207-224.

- Cohen, D. [u.a.] (2007). Culture and the Structure of Personal Experience: Insider and Outsider Phenomenologies of the Self and Social world. In Zanna, M. P. *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 39, 1-67
- Döring, W & Döring, W. (2002). *Entwicklungsbegleitung*, Bremen: ED. Döring
- Ecarius, J. (2007). Familienerziehung. In Ecarius, J. (Hrsg.), *Handbuch Familie* (137-156). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft
- Eggert, D [u.a.]. (2002). *RZI - Raum-Zeit-Inventar der Entwicklung der räumlichen und zeitlichen Dimension bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter und deren Bedeutung für den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen*. Dortmund: Borgmann
- Eggert, D. [u.a.] (2003). *Das Selbstkonzept Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter*. Borgmann: Dortmund
- Eggert, D.[u.a.] (2005). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung Textband* (6., verb. und erw. Aufl.). Dortmund: Borgmann
- Ellsworth, P.C. [u.a.] (2008). Placing the Face in Context: Cultural Differences in the Perception of Facial Emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 94, 365–381
- Enders, U. (1991). *Schön Blöd*, Köln: Volksblatt
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. München [u.a.]:Reinhardt
- Freise, J.(2005). *Interkulturelle Soziale Arbeit*. Schwalbach: Wochenschau
- Frindte, W.(2001). *Einführung in die Kommunikationspsychologie*. Weinheim [u.a.]: Beltz
- Pan, H.-M. Gloria. (2001). *Der Beziehungsaspekt in der sonderpädagogische Kommunikationsförderung-eine ökologische Untersuchung*. München: Herbert Utz Verlag. (zugleich Diss. München.Uni.,2001)
- Görgen, F. (2005). *Kommunikationspsychologie in der Wirtschaftspraxis*. München [u.a.]: Oldenbourg
- Grözinger, H (2007). *Körpererfahrung, Bewegungs- und Bewusstseinsentwicklung: Zur Verknüpfung von humanwissenschaftlichen Erkenntnislehren, leib-soziologischen Ansätzen und traditionellen Menschenbildern*. Diss. TU München
- Groppe, C. (2006). Pädagogik im 19 Jahrhundert. In Harney, K. (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (37-70). Opladen [u.a.]: Budrich
- Hall, E.T. (1976). *Die Sprache des Raumes*. Düsseldorf: Schwann
- Hall, E.T. (1989). *Beyond culture*. New York: Doubleday
- Hall, E.T. (1990). *The silent Language*. New York: Anchor books

- Hall, E.T. [u.a.] (2003). *Understanding cultural differences; key to success in West Germany, France and the United States*. Yarmouth: Intercultural Press
- Hammer, R. (2001). *Bewegung allein genügt nicht*. Dortmund: Modernes Lernen
- Hammer, R. (2004). Von der Praxeologie der Psychologie zu den Zukunftsaufgaben einer Motologie als Wissenschaft. In Köckenberger, H.[u.a.] (Hrsg.), *Psychomotorik, Ansätze und Arbeitsfelder* (243-247). Dortmund: Modernes Lernen
- Han, S.-Y. (2007). A cultural psychological suggestion for the educational circumstances of Korea. *The Korean Journal of Psychological and social Issues*, vol. 14, 33-46.
- Hansen, K. P. (2003). *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen [u.a.]: Francke
- Helfrich & Thomas (2003). Wahrnehmungspsychologische Aspekte im Kulturvergleich,. In Thomas, A (Hrsg.). *Kulturvergleichende Psychologie* (207-243). Göttingen [u. a.]: Hogrefe
- Heringer, H. J. (2007). *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Francke
- Hölter, G. (1993a). Psychomotorik mit Erwachsenen. Zum Konzept einer Bewegungstherapie in der Psychiatrie auf psychomotorischer und sportpädagogischer Grundlage. In Irmischer, T. (Hrsg.). *Psychomotorik in der Entwicklung: zur Emeritierung von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard* (2., unveränd. Aufl.). (181-192). Schorndorf: Hofmann
- Hölter, G. (1993b). Selbstverständnis, Ziele und Inhalte der Mototherapie. In Hölter, G. (Hrsg.), *Mototherapie mit Erwachsenen* (12-33).Hofmann: Schorndorf
- Hölter, G. (1998). Entwicklungslinien der Psychomotorik im deutschsprachigen Raum. *Motorik*, (1998) 4, 43-49
- Hofstede, G. (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit- Kulturen, Organisationen, Management*. Wiesbaden: Gabler
- Hofstede, G. (2009). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management* (4., durchges. Aufl.). München: Deutsche Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG (Im Original erschienen 2005: Culture and Organizations – Software of the Mind)
- Irmischer, T. (1993). Ursprünge. In Irmischer, T. *Psychomotorik in der Entwicklung: zur Emeritierung von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard* (2., unveränd. Aufl.). (9-18).Schorndorf: Hofmann
- Ittel, A. & Raufelder, D.T. (2008). *Lehrer und Schüler als Bildungspartner. Theoretischer Ansätze zwischen Tradition und Moderne*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Jang, S.-H. (2010). A Discourse of confucianism on the character in order to Realize the Dignified Society, *Korean Journal 동양철학연구*. Vol 62. 301-332
- Jung, H.- S. (2009). *어린아이마음치료*. Seoul: Gyo-Yang-In
- Kim, E.-J. (2006). The Study of early childhood education viewpoint using korean proverbs, In the *Journal of child education*, vol. 15. No. 4, 37-55

- Kim, H.-Y. (2007). The Quality of a Good Teacher. *The Korean Journal of Philosophy of Education*, vol. 38, 27-46.
- Kim, M.-J. [u.a.] (2008). *EBS 다큐멘터리 통과 서*. Ko-Yang: Wisdem hasuse
- Kiphard, J. E. (1989). *Psychomotorik in Praxis und Theorie*, Gütersloh: Flöttmann
- König, A. (2006). *Dialogisch – entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern): eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Diss. Uni Dortmund
- Konfuzius (übersetzt.von Kim, H.-C) (2009). *논어 Das Lunyu*. Seoul: Hongik-books
- Kreul, H. (2005). *So mutig bin ich*. Italy: Löweverlag
- Kropatsch, O. (1992). Die Abenteuererzählung. In *Einführung in die Kinder und Jugendliteratur der Gegenwart*, Wien: J&V Schulverlag
- Krucker, W. (1997). *Spiel als Therapie: Ein szenisch-analytische Ansatz zur Kinderpsychotherapie*. München: J. Pfeiffer
- Ku, B.-H. (2007). *코리아니스타*. Humanist: Seoul
- Kuhlenkamp, S. (2003). *Schulintegrierte psychomotorische Entwicklungsförderung in einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf*. Diss. Uni Dortmund
- Kuhn, H- P [u.a.] (2000). Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit –Konzeption des Buchs. In Kuhn, H- P [u.a.] (Hrsg.). *Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit* (11-18). Opladen: Budrich
- Kweon, J.-S. (1996). *강아지 똥*. 서울: 길벗어린이
- Kweon, S.-Y. (2007). *빵은 길을 만들고, 밥은 마을을 만든다*. Seoul: Leegaseo
- Laotse (2006). (übersetzt von Choi,J.-S) *Tao-Te-King*. Seoul: Sonamu
- Lee, E.-K. [u.a.] (2007). A qualitative Study on Counseling in Korea. *The Korean Journal of counseling and Psychotherapy*, vol. 19. No. 3, 587-607.
- Lee, T.-J. (Übersetzt von Schirmer, A.)(2008). *Wann kommt Mama?*. Basel: Nordsüd
- Lindgren, A. (2009) *Pippi Langstrumpf: Gesamtausgabe in einem Band*. Hamburg: Friedrich Oetinger
- Luhmann, N. (2004). Kommunikation als selbstbeobachtende Operation. In Baecker, D. (Hrsg.), *Einführung in die Systemtheorie*. (2. Aufl.). (288-314). Heidelberg: Carl-Auer-Systeme
- Masuda, T. [u.a.] (2008). Culture and Aesthetic Preference: Comparing the Attention to Context of East Asians and European Americans. *The Personality and Social Psychology*, Vol. 34, 1260-1275.
- Merten, K.(1999). *Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Münster [u.a.]: Lit

- Mo, S.-H. (2006). *Mediale Emotionsgenese im Kulturvergleich*. Diss., Saarbrücken: Universität des Saarlandes
- Petermann, F. [u. a]. (2009) (Hrsg.) M-ABC 2 -Movement Assessment Battery for Children – second edition, Deutschsprachige Adaptation. Pearson
- Nakane, Sieh (1995). *일본 사회의 인간관계*, Seoul: Sohoa (Im Original erschienen 中根千枝 (o.J.). *タテ社会の人間関係—単一社会の理論*)
- Nisbett, E. R. (2003). *The Geography of Thought*. New York: Free Press
- Nowak, M. (2007). Staatsbürgerliche und bürgerschaftliche Erziehung - Vergleichende Analyse in europäische Perspektive. In Friedrich. W. [u.a.]. (Hrsg.). *Bürgerschaftliche Bildung und Erziehung (17-24)*. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.
- Oelkers, J. (2009). Erziehung. In Andresen, S. (Hrsg.). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (243-262)*. Weinheim: Beltz
- Passolt, M. [u.a.] (2001). *Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie*. München [u.a.]: Reinhardt
- Passolt, M. & Pinter-Theiss, V. (2003). *"Ich hab eine Idee ..." Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren*. Dortmund: Modernes Lernen
- Park-Shin, H.-K. (2003). *Aggressionshemmung, ihre innere Struktur und Genese*. Diss. Saarbrücken: Universität des Saarlandes
- Park, M.-S.(2008). *한옥. Koreanisches traditionelles Haus*. Pasu: Salleem
- Preussler, O. (2005). *Der keine Wassermann*. (55. Aufl.) Stuttgart [u.a.]: Thienemann
- Rapaille, C. (Übersetzt von Ifang, E.) (2006). *Der Kultur Code*. München: Riemann (Im Original erschienen (o. J.): *The Culture Code: Crown Business*)
- Reichenbach, C (2010). *Psychomotorik*. München [u.a.]:Reinhardt
- Rhie, S-. J. (2003). *Lernen von Menschen mit schwerer Behinderung im interkulturellen Kontext*. Diss. Uni-Köln
- Row, Y. (1988). *Grundmerkmale der Kinderzeichnung. Eine vergleichende Untersuchung von Kinderzeichnungen koreanischer und deutscher Kinder bis zum 12. Lebensjahr*. Diss. Uni -Gießen
- Saß, H. [u.a]. (2003). *DSM-4-TR: Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen*. Göttingen: Hogrefe
- Scherr, A. (2006). Kommunikation. In Schäfers, B. & Johannes Kopp (Hrsg.). *Grundbegriffe der Soziologie (134-138)*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft
- Schilling, E. (2005). *Die Zukunft der Zeit: Vergleich von Zeitvorstellungen in Russland und Deutschland im Zeichen der Globalisierung*. Diss. Düsseldorf : Heinrich-Heine-Universität

- Schmid, P. (2006). Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung. In Harney, K. (Hrsg.), *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (15-36). Opladen [u.a.]: Budrich
- Schmid, P.F. (2009). Personzentrierte Psychologie. In Slunecko, T (Hrsg.), *Psychotherapie. Eine Einführung*. (144-188). Wien: Facultat
- Schneller, I. (1998). *Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis*. Cornelson: Scriptor
- Scholze-Stubenrecht (u.a.). (1999). *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag
- Schröder, K. (2006). *Freizeitverhalten und Freizeiterleben von Jugendlichen mit geistiger Behinderung – eine empirische Studie aus personenzentrierter und subjektbezogener Forschungsperspektive*. Diss. Uni-Dortmund
- Seewald, J. (1998). Bewegungsmodelle und Menschenbilder in verschiedenen Ansätzen der Psychomotorik. *Motorik*, (1998) 4, 151-158
- Slunecko, T. (Hrsg.). (2009). *Psychotherapie. Eine Einführung*. Wien: Facultat
- Stemme, G. & Eickstedt, D. (1998) *Die frühkindliche Bewegungsentwicklung, Vielfalt und Besonderheiten*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben
- Stewart, A. (2008). *Du schaffst das, Ole*, Münster: Coppenrath
- Tenorth, H.E. (2008). *Geschichte der Erziehung*. Weinheim [u.a.]: Juventa
- Tenorth & Tippelt (Hrsg.). (2008). *Lexikon Pädagogik*, Weinheim [u.a.]: Beltz
- Ternes, D. (2008). *Kommunikation-eine Schlüsselqualifikation*. Paderborn: Junfermann
- Thomas, A. & Chang, C. (2007). Interkulturelle Kommunikation. In Six, U. (Hrsg.) *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie* (209-227). Weinheim[u.a.]: Beltz
- Todd, E.(Übersetzt von Kim, K.-K.) (1997). *유럽의 발견- 인류학적유럽사*. Seoul: Kachi Publishing Company Ltd (Im Original erschienen 1990: L' Invention de l' Europe)
- Trautmann, T (2001) *Sprechen im Unterricht*. Hohengehren: Schneider
- Vollmer, K. (2008). *Fach Wörterbuch-für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte*, Freiburg: Herder
- Watzlawick, P. [u.a.].(2007). *Menschliche Kommunikation –Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber
- Weinert, S. & Grimm, H. (2008). Sprachentwicklung, In Oerter, R. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (502-534). Weinheim [u.a.]: Beliz PVU
- Winkler, M. (2007). Erziehung. In Krügel, H-H. & Helsper, W. (Hrsg.). *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (57-78).Opladen [u.a.]: Budrich
- Zeidenitz, S & Barko, B. (2009). *xenophobe's guide germans*. London: Oval Books

Zimmer, R. (2009). *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg: Herder

\_\_\_\_\_ (1997). *Lutherbibel – Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers mit Einführungen und Bildern*. Stuttgart: Gestaltung deutsche Bibelgesellschaft

### Internetquellen

Blais, C [u.a.] (2008). *Culture Shapes How We Look at Faces*. PLoS ONE 3(8): e3022. doi:10.1371/journal.pone.0003022.(Internet-Quelle.(2012-09-20).  
<http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0003022>)

Jeong, Y.-H. (2006-8-23). [*교육이념으로써의 홍익인간*- Internet-Artikel].

URL:<http://www.samjogo.kr/Eoullim/viewtopic.php?p=423&sid=d2355aa941b70e547dd9b658337bf282>

## Anhang A

### Informationsblatt über Untersuchungsdurchführung für die Eltern

Liebe Eltern

Seit 2000 finden Weiterbildungskurse für Psychomotorik die Zusammenarbeit mit dem Aktionskreis der deutschen Psychomotorik in Korea statt. In diesem Ablauf der Zusammenarbeit sind unterschiedlich Einsichten über Psychomotorik in Bezug auf kulturspezifische Vorgehensweise zwischen Deutschland und Korea zu entwickeln.

Aus diesem Grund soll in dieser Studie mithilfe von verschiedenen Methoden unterschiedliches Kommunikationsverhalten (insbesondere zwischen Kindern und Psychomotoriker /In) in einer psychomotorischen Gruppe in Deutschland und Korea zum interkulturellen Vergleich beobachtet werden.

Auch dazu wird jedes Kind zum Interview mit Playmobil eingeladen, aber auch „M-ABC 2“ für die Motorik und „FEW 2“ für visuelle Wahrnehmung werden getestet. Es dauert etwa 30 min für ein Interview sowie etwa 1 Stunde für Motorik-visuellen Wahrnehmungstest.

Das Testverfahren und Interview mit Playmobilaufbau findet In der

\_\_\_\_\_ statt,

oder wir können durch ein Gespräch mit den Eltern eine andere räumliche Möglichkeit suchen.

Wenn Sie nach der Untersuchung noch Fragen haben, können Sie jederzeit folgende Ansprechpartner erreichen:

Hee-Young, Kim (Bewegungserziehung und Bewegungstherapie in Rehabilitation und Pädagogik bei der Behinderung, an TU Dortmund)

Tel. 0231 – 8305 - \*\*\*\*

E mail Adresse: growth\*\*@web.de

Besten Dank und freundliche Grüße

Hee-Young, Kim

## Anhang B

### Datenschutzrechtliche Einwilligungserklärung

Hiermit wird über die Einwilligungserklärung zum Datenschutz informiert:

Bei wissenschaftlichen Studien werden persönliche Daten über Ihr Kind erhoben. Die Speicherung, Auswertung und Weitergabe dieser studienbezogenen Daten erfolgt nach gesetzlichen Bestimmungen und setzt vor Teilnahme an der Studie folgende freiwillige Einwilligung voraus:

1. Ich/Wir erkläre(n) mich/uns damit einverstanden, dass im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten und insbesondere auch die Videoaufnahmen meines/unseres Kindes mir auf Fragebögen und elektronischen Datenträgern aufgezeichnet und ohne Namensnennung verarbeitet werden.

Alle aufgezeichneten Daten von Kindern in den psychomotorischen Angeboten dürfen nur zur Auswertungen und Analyse in Zusammenhang mit dem Kulturvergleich in dieser Untersuchung verwendet werden. Nach dieser Untersuchung werden die Daten gelöscht.

2. Weiterhin erkläre(n) ich/wir mich/uns damit einverstanden, dass alle übrigen Informationen über die Ergebnisse des Testes sowie Interview zur Geheimhaltung verpflichtet werden müssen, die bei meinem Kind durchgeführt werden.

Alle persönlichen Daten werden bei der Durchführung der Aufgabe oder über Dritte bekannt. Diese Geheimhaltungsvorschrift besteht auch nach Beendigung der Tätigkeit fort.

.....

Ort,

Datum

.....

Unterschrift

(Eltern von \_\_\_\_\_)

## Anhang C

### Szenegestaltung mit Playmobil bei den deutschen und koreanischen Kindern

#### 1. Bei den deutschen Kindern

Kind 1



Kind 2



Kind 3



Kind 4



Kind 5



Kind 6



Kind 7



Kind 8



Kind 9



Kind 10



**2. bei den koreanischen Kindern**

Kind 1



Kind 2



Kind 3



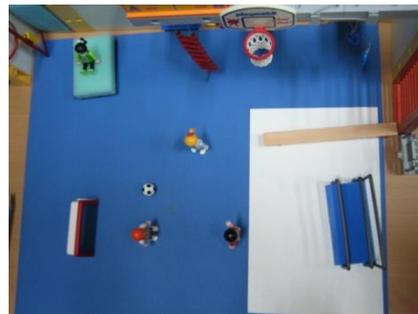
Kind 4



Kind 5



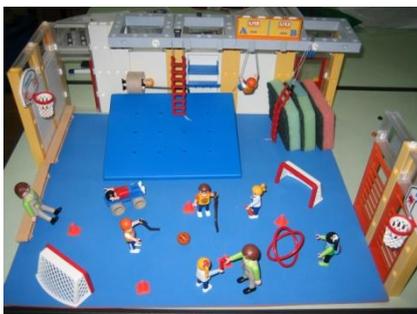
Kind 6



Kind 7



Kind 8





Kind 9



Kind 10



Kind 11



## Anhang D: Beobachtungsbogen „Zeitliche Abläufe“

1 Absprechen der Planung

2 Regel-Nutzung in der Förderstunde

3 Aufgabenorientierung gegenüber Gruppenorientierung

Kategorien	Beobachtungsittem	Auswertung
1. Absprechen der Planung	Die Förderstunde wird eingangs geplant bzw. abgesprochen	+2 +1 0 -1 -2
<p>+2 Die Kinder und der Pädagoge sprechen ihre Aufgaben, Aktivitäten und Anweisungen ab. Die Förderstunde wird nacheinander konkret geplant sowie bestimmt</p> <p>+1 Die Kinder und der Pädagoge sprechen ihren Plan der Stunde überwiegend ab</p> <p>0 Die Kinder und der Pädagoge sprechen über die Hälfte der Stunde ab</p> <p>-1 Nur der Hauptteil wird von den Kindern und von dem Pädagogen abgesprochen</p> <p>-2 Die Kinder und der Pädagoge sprechen die Stundenplanung nicht ab</p>		
2. Regel Nutzung in der Förderstunde	Die bestimmten und abgesicherten Spielregeln und Anweisungen funktionieren in der Förderstunde oder werden abgelenkt und gewechselt	+2 +1 0 -1 -2
<p>+2 Nach den abgesprochenen /abgesicherten Regeln und Anweisungen werden Spiele und Aktivitäten in der Förderstunde umgesetzt</p> <p>+1 In den meisten Fällen hält die Gruppe die abgesprochenen/ abgesicherten Spielregeln und –anweisungen ein, ausgenommen ist ein Sonderfall</p> <p>0 Grundsätzlich hält die Gruppe die Spielregeln ein, aber teilweise kann sie durch gemeinsame Gespräche die Regeln und Anweisungen wechseln</p> <p>-1 Die abgesprochenen /abgesicherten Spielregeln werden mehrmals in der Förderstunde abgelenkt, es kommen neue Regeln und Anweisungen für das Spiel dazu</p> <p>-2 Fest abgesprochene Spielregeln und –anweisungen funktionieren nicht in der Förderstunde, in diesem Fall werden sie je nach Situation gewechselt.</p>		
3. Aufgabenorientierung gegenüber Gruppenorientierung	Die Kinder konzentrieren sich entweder auf ihre Aufgaben oder auf die Gruppe	+2 +1 0 -1 -2
<p>+2 Die Kinder beschäftigen sich über längere Zeit mit jeder Aktivität (Aufgabe): Kinder arbeiten nur zusammen, wenn die Kooperationsaufgaben geschafft werden sollen</p> <p>+1 Die Kinder konzentrieren sich auf die Aufgabe. Aber die Kinder interessieren sich auch manchmal für das Verhalten der anderen Kinder und beteiligen sich daran</p> <p>0 Die Kinder beschäftigen sich mit einer Aufgabe und gleichzeitig versuchen sie bei den anderen mitzumachen</p> <p>-1 Die Kinder beschäftigen sich in den meisten Fällen mit anderen Kindern. Sie haben großes Interesse an den Kindern</p> <p>-2 Die Kinder beschäftigen sich fast immer mit anderen, sie machen die Aufgabe zusammen, machen sie nach oder mit. Die Kinder fokussieren sich darauf, was die anderen Kinder und Pädagogin machen bzw. wie sie reagieren</p>		

## Anhang E: Analysebogen „Räumliche Vorstellungen“

1 Abstand [zwischen den Figuren]

2 Raumeingrenzung

3 Formen des Sich-Bewegens

Kategorien	Analyseitems	Auswertung
1. Abstand [zwischen den Figuren]	Die Kinder(Figuren)halten zueinander mehr oder weniger Abstand in der Szene	+2 +1 0 -1 -2
<p>+2 Jede Kinder-Figur steht mit weitem Abstand zueinander und auf allen Seiten in der Turnhallen-Szene</p> <p>+1 In den meisten Fällen halten die Kinder-Figuren einen größeren Abstand zueinander und verteilen sich auf einer Hälfte des Raums</p> <p>0 Die Kinder-Figuren halten zueinander einen großen Abstand, aber einige Kinder kommen auch näher zueinander.</p> <p>-1 Die Kinder-Figuren halten in seltenen Fällen einen großen Abstand zueinander und stehen innerhalb einer Hälfte des Raums</p> <p>-2 Alle Kinder-Figuren bleiben nah beieinander z.B. in der Mitte, auf der linken Ecke usw.</p>		
2. Raumeingrenzung	Kinder erhalten einen abgegrenzten Platz für ihr Spiel	+2 +1 0 -1 -2
<p>+2 Jedes Spielgebiet wird im Raum (Turnhalle) deutlich abgegrenzt bzw. mit einem weiten Abstand eingehalten</p> <p>+1 Jedes Spielgebiet wird in meisten Fällen abgegrenzt und liegt selten beieinander</p> <p>0 Es gibt ein abgegrenztes Spielgebiet für eine Kind-Figur bzw. eine Gruppe, aber teilweise liegen die Spielgebiete beieinander</p> <p>-1 Eigene Spielgebiete sind überlappend und liegen beieinander</p> <p>-2 Es gibt nur eine Raumeingrenzung für ein gemeinsames Spiel der Gruppe, unterschiedliche Spielgebiete sind oft überlappend</p>		
3. Formen des Sich-Bewegens	Kinder spielen gemeinsam bzw. individuell	+2 +1 0 -1 -2
<p>+2 Jedes Kind(Figur) hat ein eigenes Spiel bzw. eine eigene Strategie und Position für sich in der Szene</p> <p>+1 Ein paar Kinder-Figuren spielen gemeinsam, aber in den meisten Fällen hat jede Kinder-Figur sein eigenes Spiel in der Szene</p> <p>0 Die Kinder-Figuren spielen gemeinsam in der Szene, aber mindestens eine Kinder-Figur hat ein eigenes Spiel</p> <p>-1 Alle Kinder-Figuren spielen mit jemandem in unterschiedlichen Spielgebieten, kein individuelles Spiel.</p> <p>-2 Die ganze Gruppe hat ein gemeinsames Spiel</p>		



## **Die Stufen für Coding**

1 Indirekte Interaktion

2 Vermittlung<sup>1</sup> (passive Unterstützung-größere Führung vom Kind aus)

3 Vermittlung<sup>2</sup> (Aktiver Teilnehmer- gleichgerichtete Führung zwischen Pädagogen und Kind)

4 Direkte Interaktion

## Anhang G : Arten und Definitionen für Stufen der verbalen Interaktionen

Definition zur Beobachtung	Verbalen Reaktion des Pädagogen	Besonderheit der pädagogischen Beziehung
<p><b>1. Indirektive Interaktion</b></p> <p>Acknowledged Modeling</p>	<p>-Modeling -Handlungen ohne zu zeigen, was die Kinder nachmachen sollen (nonverbal)</p> <p>-Wiederholung der Aussagen der Kinder</p> <p>-Benennen, was die Kinder gemacht haben z. B. <i>„Ida hat einfach Sand genommen“</i></p> <p>-Reagieren mit Bemerkung z.B. <i>„wie schön hast du das gemacht“</i>, <i>„Das hast du toll gemacht“</i></p>	<p>Kinder haben die Vollmacht über in ihre eigene Aktivität</p>
<p><b>2. Vermittlung 1 (passive Unterstützung)</b></p> <p>Facilitate Support</p> <p>Passive Handlungsweisen seitens –des Pädagogen in der Beziehung zu den Kindern: Die Kinder werden bei ihren Aufgaben unterstützt, wenn sie für sich entschieden haben</p>	<p>-Helfen, wenn die Kinder darum bitten (nonverbal)</p> <p>-Erklären und antworten, wenn die Kinder Frage gestellt haben z. B. <i>„wie warum was ist“</i></p> <p>-Ermutigen, um auszuprobieren, aber aus der Sicht der Pädagogen (I-Message) z.B. <i>„Ich würde das einmal machen“</i>, <i>„Es wäre nicht schlecht, wenn du das tust“</i>, <i>„Ich möchte dass du mitmachst“</i>, <i>„Wenn ich du wäre, würde ich es so machen“</i></p> <p>- Interpretieren und reflektieren: der Pädagoge versucht zu verstehen, was die Kinder meinen z.B. <i>„Ah, Er meint mit dem Schwungtuch zu rutschen „</i></p> <p>-Zusammenfassen, was die Kinder meinen.</p>	<p>Kinder haben mehr Macht über ihre Aktivität, als der Pädagoge</p>
<p><b>3. Vermittlung 2 (aktiver Teilnehmer)</b></p> <p>Scaffold Co-construct</p> <p>Der Pädagoge als aktiver Teilnehmer in</p>	<p>-Kleines Gespräch, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu bekommen z. B. <i>„Schau mal! Hier ist ein Luftballon“</i>, <i>„Heute haben wir“</i></p> <p>-Belohnen und Anbieten, um eine Handlung der Kinder zu lenken</p>	<p>Kinder und Pädagogen nehmen die gleiche Stellung ein</p>

<p>der parallelen Beziehung; z.B. die Kinder haben die Möglichkeit etwas anzunehmen bzw. abzusagen und auch der Pädagoge entscheidet, ob es geht oder nicht</p>	<p>z.B. <i>„Wenn du das zu Ende machst, bekommst du etwas“</i>  <i>„Wenn du möchtest, kannst du mit dem Ball spielen“</i>  <i>„Lass es uns versuchen“</i></p> <p>-W-Fragen, Ja-Nein Fragen und Nachfragen  z.B. <i>„Womit kann man schnell fahren?“</i>, <i>„Seid ihr bereit anzufangen?“</i>  <i>„Vielleicht hast du eine Idee, was man anstatt „oo“ sagt?“</i></p> <p>-Kommentare (Wertungen, Meinungen), Tipps, Hinweise und Information geben, um die Aufgabe oder das Handeln der Kinder verbessern zu können</p> <p>-Der Pädagoge weckt das Interesse der Kinder am Handlungskontext, um weiter zu leiten  z.B. <i>„Da haben wir verschiedene Bausteine, damit können wir was anderes aufbauen“</i>  <i>„Vielleicht könnte man die Schaukel an die Seite aufhängen, um besser Platz zu machen“</i></p>	
<p><b>4. Direkte Interaktion</b></p> <p>Demonstration  Direkte Befehlen,</p>	<p>-Gezielte Handlungsweisen zum Spiel an die Kinder  z.B. <i>„Wir spielen heute mit dem Ball“</i>, <i>„Du bist Jäger (Rolle der Spiel)“</i></p> <p>- Abweisen ohne Zustimmungsprozess  z.B. <i>„Lass das bitte“</i>, <i>„Jetzt müsst ihr zum Ende kommen“</i></p> <p>-Vormachen sowie Demonstration nach Hinweise der Psychomotoriker: Kinder schauen zu, den der Pädagoge macht vor oder demonstriert (nonverbal)</p> <p>-Auffordern, welche Verhaltensweisen die Kinder zeigen sollen  z.B. <i>„Dafür muss man Danke sagen,“</i>, <i>„Setz dich mal bitte richtig hin“</i></p>	<p>Pädagogen leiten die Kinder in ihrer Aktivität direkt an</p>