



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Psychomotorische Methoden zur Unterstützung der
Sozialkompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern“

verfasst von / submitted by

Barbara Weik, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Soziale Kompetenz	7
2.1	Die Bedeutung sozialer Kompetenzen	7
2.2	Begriffsklärung	8
2.3	Soziale Kompetenz und sozial kompetentes Verhalten	10
2.4	Dimensionen sozialer Kompetenz	13
2.5	Zur Entstehung sozial kompetenten Verhaltens	14
2.6	Ursachen sozial inkompetenten Verhaltens.....	15
3	Psychomotorik	17
3.1	Definitionen	17
3.2	Geschichte und Entwicklung	18
3.2.1	Die Ursprünge der Psychomotorik.....	18
3.2.2	Ernst Jonny Kiphard – der Vater der Psychomotorik	19
3.2.3	Die Psychomotorik entwickelt sich weiter	20
3.3	Ziele und Inhalte.....	22
3.4	Das Menschenbild.....	24
3.5	Schlüsselbegriffe.....	25
4	Bewegung als Unterstützung der Entwicklung im Erwachsenenalter	28
4.1	Erwachsen sein.....	28
4.2	Entwicklung als lebenslanger Prozess	30
4.3	Die psychosozialen Stadien nach Erikson.....	31
4.3.1	Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung.....	31
4.3.2	Die psychosoziale Entwicklung in Kindheit und Jugend.....	33
4.3.3	Die psychosoziale Entwicklung im Erwachsenenalter.....	34
4.4	Psychomotorik mit Erwachsenen	36
4.4.1	Entwicklung.....	36
4.4.2	Ziele und Inhalte.....	36
4.4.3	Psychomotorische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung für Erwachsene...37	
4.4.4	Themenfindung	40
5	Psychomotorik als Zugang zum Selbst.....	41
5.1	Begriffsklärung	42
5.1.1	Das Ich.....	42
5.1.2	Das Selbst.....	43
5.1.3	Das Zusammenspiel von Ich und Selbst	44
5.1.4	Erweiterung der Begriffsklärung	45
5.2	Die Selbstkompetenz	47
5.3	Die Selbstkompetenz als Basis der Sozialkompetenz	49
5.4	Psychomotorik als Unterstützung der Selbst- und Sozialkompetenz	50
6	Psychomotorische Methoden zur Unterstützung der Sozialkompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern	51
6.1	Die Bedeutung der Sozialkompetenz für Lehrerinnen und Lehrer	51
6.2	Der Einfluss der Schulleitung auf den Prozess der Schulentwicklung.....	54
6.3	Hilfe von außen – Die psychomotorisch orientierte Organisationsberatung	55
6.4	Methodische Hinweise für die psychomotorische Förderung.....	57
6.5	Psychomotorische Bewegungsangebote für die Unterstützung der Sozialkompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern	59
6.5.1	Selbstwahrnehmung	59
6.5.2	Kommunikation	63
6.5.3	Gruppenerfahrungen.....	65
7	Diskussion.....	70
8	Zusammenfassung.....	73
	Literaturverzeichnis.....	76

Abbildungsverzeichnis.....	81
Tabellenverzeichnis.....	82
Abstract	83

1 Einleitung

Soziale Kompetenzen gewinnen in der Berufswelt immer mehr an Bedeutung. Neben der Sachkompetenz wird von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern eine gut entwickelte Sozialkompetenz erwartet (Kanning, 2002, S. 154).

Auch in Schulen zeigt sich, dass sozial kompetentes Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer erforderlich ist. In einer aktuellen Aussendung, einem Journal des Landesschulrats für Niederösterreich, behandelt der amtsführende Präsident, Johann Heuras, die Frage, was eine gute Schule ausmacht. Auch der Erziehungswissenschaftler, Stefan Hopmann, widmet sich in demselben Journal diesem Thema. Beide Autoren verdeutlichen, dass Wohlbefinden, gute Zusammenarbeit, Wertschätzung, Teamarbeit, Gemeinschaftsleben, Beziehung, eine gute Schulkultur sowie eine professionelle Vorbildwirkung der Lehrerinnen und der Lehrer wesentliche Faktoren sind, die eine Schule braucht und weiterentwickeln muss (Heuras, 2017, S. 7; Hopmann, 2017, S. 8-10).

Lehrpersonen können nur dann ein Vorbild im sozialen Miteinander sein, wenn sie einen wertschätzenden Umgang vorleben. Demnach haben soziale Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer eine große Bedeutung. Für eine Verbesserung des gesamten Schulklimas aber auch für deren eigenes Wohlbefinden am Arbeitsplatz sollten Sozialkompetenzen stets reflektiert und weiterentwickelt werden. Neben Stress, Erfüllen enormer Anforderungen, Leistungsdruck etc. bleiben oft nicht die Zeit und Möglichkeiten, als Schule, als Schulleitung oder als Lehrerin/Lehrer, sich der Weiterentwicklung der Sozialkompetenzen längerfristig zu widmen. Außerdem bedarf es professioneller Unterstützung und einem Fachwissen von externen Personen.

Können psychomotorische Methoden die Sozialkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern unterstützen? Wie lässt sich eine psychomotorische Förderung an Schulen umsetzen?

Diesen Fragen widmet sich die vorliegende Arbeit.

Im ersten Kapitel wird der Begriff soziale Kompetenz erläutert und der Unterschied zwischen sozialer Kompetenz und sozial kompetentem Verhalten aufgezeigt. Die Tatsache, dass es unterschiedliche Ordnungen sozialer Dimensionen gibt, wie sich sozial kompetentes Verhalten entwickelt und was die Ursachen sozial inkompetenten Verhaltens sein können, sind weitere Themen dieses Kapitels.

Anschließend erhält der/die Leser/in einen Überblick über die Psychomotorik. Nach einer Begriffsklärung folgt die Entwicklungsgeschichte, wobei der Schwerpunkt auf das Leben und Wirken von E. J. Kiphard gelegt wird, der als Vater der Psychomotorik bezeichnet wird (Zimmer, 2012, S. 15f.). Dieses Kapitel beinhaltet des Weiteren das Menschenbild, Ziele, Inhalte sowie bedeutende Schlüsselbegriffe der psychomotorischen Lehre.

Der nächste große Abschnitt widmet sich den Erwachsenen. Hier wird aufgezeigt, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist (Gerrig, Zimbardo & Graf, 2015, S. 368). Schon Erikson (1993) entwickelte eine Theorie zur psychosozialen Entwicklung des Menschen und beschreibt acht Entwicklungsstadien, die nicht nach der Kindheit enden, sondern über das Erwachsenenalter bis hin zum Tod reichen. Ein kurzer Überblick über die Entwicklungsphasen und deren Krisen wird auch im vierten Kapitel gegeben. Ruth Haas, eine Sportwissenschaftlerin und Psychomotorikerin, hat sich besonders mit der psychomotorischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung erwachsener Menschen beschäftigt. Angelehnt an ihr Konzept wird in diesem Kapitel die psychomotorische Arbeit mit Erwachsenen ausführlich beschrieben. Dass die psychomotorische Arbeit mit Kindern nicht eins zu eins auf die Art und Weise der Förderung der Erwachsenen umgelegt werden kann, wird ersichtlich, obgleich das Grundprinzip der Psychomotorik in jeder Alters- und Lebensspanne gilt.

Dass Selbstkompetenzen die Basis für die Sozialkompetenzen bilden (Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 13-16), ist Thema des fünften Kapitels. Zunächst wird beschrieben, was das Selbst im Vergleich zum Ich ist, wie sich Selbstkompetenzen entwickeln können und welche Bedeutung sie für uns Menschen haben. Auch die Entwicklung der Selbstkompetenzen kann durch psychomotorische Förderung unterstützt und begleitet werden.

Im letzten Kapitel steht die Frage im Mittelpunkt, wie eine psychomotorische Unterstützung für die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis umgesetzt werden kann. Vorerst wird die Bedeutung der Sozialkompetenz für die Schule und den Lehrkörper dargelegt. Die Schulleitung hat großen Einfluss auf Schulklima, Schulentwicklung und einen wertschätzenden Umgang aller Schulpersonen untereinander. Trotzdem bedarf es, für eine Weiterentwicklung, einer Hilfe von außen. Diese Hilfe und Unterstützung kann psychomotorisch orientierte Organisationsberatung bieten. Nach methodischen Hinweisen folgen Praxisbeispiele in Form von Bewegungsaufgaben, die für eine Förderung der sozialen Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern wirksam und hilfreich sein können.

2 Soziale Kompetenz

2.1 Die Bedeutung sozialer Kompetenzen

In der psychologischen Forschung hat das Phänomen der sozialen Kompetenz immer mehr an Bedeutung gewonnen. Wenngleich die Auseinandersetzung mit dem Sozialverhalten zwischen Menschen schon seit vielen Jahrzehnten Gegenstand der Forschung ist, lässt sich dennoch ein deutlicher Anstieg an Interesse für dieses Thema in den letzten Jahren erkennen. Die zunehmende Popularität der Beschäftigung mit sozialen Kompetenzen in der Wissenschaft ist auf die fortschreitenden gesellschaftlichen Veränderungen zurückzuführen (Kanning, 2002, S. 154).

Wesentliche Veränderungen sind besonders in der Arbeitswelt zu beobachten, wo beispielsweise Wissensstände keine lang anhaltende Beständigkeit mehr haben. Altes Wissen wird rasch durch neues, oft umfangreicheres und differenzierteres Wissen ersetzt oder erweitert. Vorgesetzte haben deswegen vermehrt die Aufgabe, die Arbeiten der Mitarbeiter/innen zu koordinieren, anstatt alle wesentlichen Informationen selbst aufzunehmen. Dass sich heute Menschen kaum mehr Autoritäten unterordnen sondern zunehmend ein emanzipiertes und individuelles Verhalten hervorbringen, stellt einen zweiten wichtigen Entwicklungsschritt unserer Gesellschaft dar. Führungskräfte können weniger auf die Wirkung von Befehl und Gehorsam setzen, sondern treffen vermehrt auf Mitarbeiter/innen, die Fragen stellen oder ihre eigenen Bedürfnisse aussprechen. Hinzu kommt die Tatsache, dass gegenüber einem isolierten Arbeiten nebeneinander die Teamarbeit sukzessive an Bedeutung gewinnt. Neben der Notwendigkeit von fachlichen Kompetenzen in der Berufswelt findet eine merkliche Aufwertung der sozialen Kompetenzen statt. Reine fachliche Kompetenz reicht in der heutigen Arbeitswelt meist nicht mehr aus (Kanning, 2015, S. 19).

Für Euler und Reemtsma-Theis (1999) war eine Förderung der Sozialkompetenzen in der Personalentwicklung und der Berufsbildung schon vor der Jahrtausendwende wesentlich. Sie forderten, dass Sozialkompetenzen „in Personalauswahlverfahren und Prüfungen diagnostiziert, in Maßnahmen der Aus- und Weiterbildung (weiter)entwickelt und schließlich im Rahmen von kunden- und teamorientierten Arbeitsorganisationen zum Nutzen des Betriebes angewendet werden“ sollten (Euler & Reemtsma-Theis, 1999, S. 1).

Kanning (2015) bezeichnet die soziale Kompetenz als eine Schlüsselkompetenz, da sie nicht nur eine Voraussetzung für den Erfolg im Beruf darstellt, sondern auch einen wesentlichen Beitrag für Wohlbefinden, sowohl beruflich als auch privat, leistet (Kanning, 2015, S. 19). Auch Hinsch und Pfingsten (2015) gehen davon aus, dass „die psychische

Gesundheit, Lebensqualität und Selbstverwirklichung von Menschen“ davon abhängig ist, „inwieweit sie fähig sind, Kontakt zu ihrem Mitmenschen aufzunehmen und soziale Interaktionen den eigenen Bedürfnissen und Zielen entsprechend mitzugestalten“ (Hinsch & Pfingsten, 2015, S. 16).

Eine Untersuchung von Kanning (2009; zit. n. Kanning, 2015, S. 17) ergab, dass soziale Kompetenzen eine Vielzahl positiver Begleiterscheinungen mit sich bringen. Es stellte sich heraus, dass Menschen, die über eine hohe soziale Kompetenz verfügten, höhere Lebenszufriedenheit, positivere Lebensorientierung, geringe körperliche Beschwerden, bessere soziale Integration, hohe Zufriedenheit im Studium etc. aufweisen konnten (Kanning, 2009; zit. n. Kanning, 2015, S. 17).

2.2 Begriffsklärung

Für das Phänomen der sozialen Kompetenz gibt es noch keine einheitliche Definition oder sprachliche Regelung. Kanning (2002) kritisiert, dass viele Autoren Begriffe wie soziale Intelligenz, soziale Fertigkeiten und soziale Kompetenz als Synonym verwenden (Kanning, 2002, S. 157) oder ein und dem selben Begriff unterschiedliche Bedeutung zuschreiben (Kanning, 2015, S. 15).

Nicht nur Kanning (2015), auch Hinsch und Pfingsten (2015) sehen ein Problem an der Tatsache, dass verschiedene Autoren unterschiedliche Auflistungen sozialer Dimensionen entwickeln und den Begriff der sozialen Kompetenz in seiner Klärung nicht deutlich abgrenzen (Hinsch & Pfingsten, 2015, S. 18; Kanning, 2015, S. 15).

Die soziale Intelligenz versteht sich als ein Sammelbegriff für Fähigkeiten, Fertigkeiten und verschiedene Wissensbestandteile, welche auch als Kompetenzen bezeichnet werden. Deswegen legitimiert Kanning (2002) die Pluralform und weist darauf hin, dass von sozialen Kompetenzen in der Mehrzahl gesprochen werden kann und diese Form durchaus gebräuchlich ist (Kanning, 2002, S. 155).

Hinsch und Pfingsten (2015) definieren den Begriff der sozialen Kompetenz als „die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen für den Handelnden zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen“ (Hinsch & Pfingsten, 2015, S. 18).

Beim Versuch, soziale Kompetenz zu definieren, werden häufig der Aspekt der Anpassung und der Aspekt der Durchsetzung angeführt.

- Soziale Kompetenz als Anpassung

Der einzelne Mensch passt sich an die Gesellschaft mit deren Normen und Werten an. Er erlernt im Laufe seines Lebens, welche Verhaltensregeln für ein friedvolles und konfliktfernes Zusammenleben mit anderen Menschen wichtig und erwünscht sind. Wenn beispielsweise ein/e neue/r Mitarbeiter/in in ein Team aufgenommen wird, spielt die Anpassung eine wesentliche Rolle. Der/Die neue Mitarbeiter/in muss sich an bestehende Regeln anpassen und sich ins Team einfügen. Aber auch ein/e Verkäufer/in, der/die auf eine höfliche und überzeugende Art und Weise sein/ihr Produkt verkaufen möchte, hält sich an gewohnte Höflichkeitsrituale, selbst wenn ihm/ihr der Kunde/die Kundin unsympathisch scheint. Für die Aufrechterhaltung einer Organisation als Ganzes ist ein gewisser Grad an Anpassung des einzelnen an das System mit all seinen Regeln und Ritualen notwendig (Kanning, 2015, S. 3).

- Soziale Kompetenz als Durchsetzung

Unter dem Gesichtspunkt der Durchsetzung ist ein Mensch dann sozial kompetent, wenn er eigene Interessen in der Interaktion mit anderen Menschen durchsetzen kann. Diese Durchsetzungskompetenz ist vor allem in Führungspositionen von Bedeutung, hat aber auch in der Teamarbeit seine Wichtigkeit und ist dort erwünscht. In Arbeitsteams wird erwartet, dass einzelne Personen ihre eigenen und kreativen Ideen und Beiträge in der Gruppe durchsetzen, hervorbringen und verteidigen können (Kanning, 2015, S. 3).

Es scheint, als ob diese beiden Aspekte nicht miteinander vereinbar wären, weil Anpassung und Durchsetzung in ein und derselben Situation höchstwahrscheinlich als Widerspruch angesehen werden. Passt sich nämlich eine Person völlig an, wird sie ihre eigenen Vorstellungen nicht durchsetzen können. Jedoch kann nicht automatisch von einem Widerspruch zwischen Anpassung und Durchsetzung ausgegangen werden, vielmehr ist ein Kompromiss beider Kompetenzen notwendig. Bei langfristigen Interaktionsbeziehungen werden Konflikte eher auftreten, wenn ausschließlich mittels Durchsetzung eigener Interessen auf Ziele hingearbeitet wird und keinerlei Anpassung stattfindet (Petermann & Petermann, 2000; zit. n. Kanning, 2002, S. 155).

Diese These greifen auch Hinsch und Pfingsten (2015) in ihrer Erläuterung des Begriffes der sozialen Kompetenzen auf. Ihrer Ansicht nach muss ein Mensch die Fähigkeit besitzen, einen Kompromiss dahingehend zu finden, sich sozial anpassen und gleichzeitig auch eigene Bedürfnisse hervorbringen zu können (Hinsch & Pfingsten, 2015, S. 17).

2.3 Soziale Kompetenz und sozial kompetentes Verhalten

Eine Vielzahl an Definitionen der sozialen Kompetenz vereinen die Bedeutungen der sozialen Kompetenz und des sozial kompetenten Verhaltens. Die Notwendigkeit einer Unterscheidung soll durch die folgende Erläuterungen beider Begriffe aufgezeigt werden.

„*Soziale Kompetenz* ist die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert.“ (Kanning, 2002, S. 155)

Soziale Kompetenzen liegen im Verborgenen und dem sozial kompetenten Verhalten zugrunde. Die soziale Kompetenz kann auch im Sinne eines Potenzials verstanden werden. Wenn beispielsweise ein Mensch, welcher über eine hohe soziale Kompetenz verfügt, grundsätzlich in der Lage ist, einen Konflikt zu lösen, so bedeutet das nicht automatisch, dass er in jeder Situation einen Konflikt tatsächlich lösen wird. Es ist nicht möglich, das vorhandene Potenzial zu jeder Zeit und in jeder Situation bestmöglich einzusetzen. Dem eigentlich sozial kompetenten Menschen gelingt es mitunter nicht, einen Streit zu schlichten und ist vielleicht sogar beim Auslösen einer Eskalation beteiligt (Kanning, 2015, S. 4). Gründe dafür könnten eine situative Unaufmerksamkeit oder mangelndes Wohlbefinden sein (Kanning, 2002, S.155). Es gibt eine Vielzahl an Ursachen, welche den Einsatz eines vorhandenen Potenzials oder der sozialen Kompetenz behindern. Die Ursachen inkompetenten Verhaltens werden am Ende dieses Kapitels aufgezeigt.

„*Sozial kompetentes Verhalten* ist das Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird.“ (Kanning, 2002, S. 155)

Sozial kompetentes Verhalten ist situationsspezifisch. Es tritt also immer in bestimmten Situationen auf, wenn beispielsweise ein/e Lehrer/in ein Telefonat mit einem Elternteil führt, eine Auseinandersetzung zwischen Kollegen/Kolleginnen stattfindet oder ein Projekt in einer Konferenz präsentiert wird. Eine Person verhält sich dann sozial kompetent, wenn sie individuelle Ziele verwirklichen kann und ihr Verhalten im sozialen Kontext akzeptiert wird. Möchte zum Beispiel ein/e Verkäufer/in ein Produkt verkaufen, so stellt der Verkauf des Produktes das Ziel des/der Verkäufers/Verkäuferin dar. Es kann nicht nach dem Erreichen des Ziels automatisch von einem sozial kompetenten Verhalten gesprochen werden. Vorerst muss der Frage nachgegangen werden, welche Mittel der/die Verkäufer/in für die Erreichung seines/ihrer Zieles eingesetzt hat und inwieweit diese sozial akzeptiert wurden.

Ein höfliches und argumentationsreiches Gespräch zwischen Verkäufer/in und Kunde/Kundin kann man als sozial akzeptiert bezeichnen. Hätte der/die Verkäufer/in jedoch den/die Kunden/Kundin belogen oder gar bedroht, wäre eine soziale Akzeptanz nicht gegeben gewesen (Kanning, 2015, S. 5).

Kanning (2015) gibt vier Prinzipien an, welche für eine Definition sozial kompetenten Verhaltens bedeutend sind:

1. Individueller Bezugspunkt: Um sozial kompetent handeln zu können, müssen die Ziele des/der Handelnden klar und bewusst sein. Wissen wir um die Ziele Bescheid, können wir im Zuge einer Handlung beurteilen, ob die Ziele erreicht wurden. Meist sind diese Ziele im Beruf an eine Rolle geknüpft. In der Rolle des/der Verkäufers/Verkäuferin hat die Person das Ziel, ein Produkt zu verkaufen. Privat mag der Person dieses Ziel nicht so wichtig erscheinen und umgekehrt stehen in der Arbeit private Ziele möglicherweise nicht gleichermaßen im Vordergrund wie zuhause. Stimmen die Zielvorgaben der Führungsperson mit den individuellen Zielen des/der Mitarbeiters/Mitarbeiterin überein, hat dies eine zufriedenstellende Wirkung.
2. Sozialer Bezugspunkt: Das sozial kompetente Verhalten muss in einen Bezug zur sozialen Umgebung gesetzt werden. Abhängig vom definierten Bezugspunkt kann ein Verhalten sowohl als kompetent als auch als inkompetent bezeichnet werden. Beispielsweise wird es in einer Firma, in der das Lügen als ein akzeptiertes Mittel zur Erzielung höherer Verkaufszahlen eine Berechtigung hat, wahrscheinlich als normal angesehen, dass ein/e Verkäufer/in dem/der Kunden/Kundin Unwahrheiten über ein Produkt erzählt. Aus der Sicht des/der Kunden/Kundin dürfte das Verhalten des/der Verkäufers/Verkäuferin nicht akzeptiert und somit als sozial inkompetent gelten.
3. Evaluativer Bezugspunkt: Sozial kompetentes Verhalten steht immer mit Werten in Verbindung, was dazu führt, dass ein Verhalten in einer Situation als sozial kompetent und in einer anderen Situation als sozial inkompetent bewertet wird. Von der Gesellschaft wird sozial kompetentes Verhalten als etwas Positives angesehen. Im zuvor gebrachten Beispiel vertritt der/die Kunde/Kundin andere Werte als das Unternehmen. Der/Die Verkäufer/in bewertet das Belügen wahrscheinlich positiv während der/die Kunde/Kundin dieses Verhalten negativ bewerten könnte. Anders betrachtet, könnte aber auch der/die Kunde/Kundin dem unehrlichen Verhalten des/der Verkäufers/Verkäuferin positiv gegenüber treten, wenn er/sie diese

Verkaufsstrategie als eine Art sportlichen Wettkampf oder als eine notwendige Verkaufstaktik betrachtet.

4. Temporaler Bezugspunkt: Sozial kompetentes Verhalten ist immer an einen bestimmten Zeitabschnitt geknüpft. Das Wertesystem kann sich im Laufe der Zeit verändern. Auch dieser Aspekt soll anhand des Beispiels mit dem/der Verkäufer/in deutlich gemacht werden. Das kurzfristige Ziel des/der Verkäufers/Verkäuferin war, ein Produkt zu verkaufen, was ihm/ihr auch gelungen ist. Nun könnte es dazu kommen, dass eine gewisse Zeit später der/die Kunde/Kundin das Unternehmen verklagt, weil ersichtlich wird, dass der/die Verkäufer/in gelogen hatte und das Produkt nicht dem entspricht, was ihm zugesprochen wurde. Obgleich das Belügen des/der Kunden/Kundin durch den/die Verkäufer/in möglicherweise in der Situation akzeptiert und als sozial kompetent bewertet wurde, kann es nach einer Zeit als sozial inkompetent bewertet werden. Des weiteren könnte möglich sein, dass das Unternehmen zu der einen Zeit dem/der unehrlichen Verkäufer/in keine Akzeptanz entgegen bringt, jedoch zu einem anderen Zeitpunkt, wenn das Unternehmen beispielsweise kurz vor dem Konkurs steht, diese Verkaufsstrategie sogar unterstützt, um in letzter Verzweiflung mehr Produkte zu verkaufen (Kanning, 2015, S. 5f.).

Geht es einem Unternehmen, einer Organisation oder einer Gemeinschaft um die Förderung und Entwicklung des sozial kompetenten Verhaltens der einzelnen Personen, so müssen individuelle Bezugspunkte definiert werden. Außerdem muss eine konkrete Definition über das erwünschte soziale Verhalten für eine bestimmte Aufgabe oder einen bestimmten Arbeitsplatz etc. ausgearbeitet werden. Da soziales Verhalten in verschiedenen Situationen unterschiedlich gesehen und bewertet werden kann, muss sozial kompetentes Verhalten immer mit Bezug zum Kontext definiert werden (Kanning, 2015, S. 6). Die Perspektive der sozialen Umgebung sowie die soziale Akzeptanz sind bedeutend. Eine Packung Kartoffelchips in einem Kino aufzureißen und den Inhalt zu verzehren wird ohne großes Aufsehen von den anderen Kinobesuchern/Kinobesucherinnen akzeptiert werden. Hingegen wird die Person mit der gleichen Handlung in einer Oper sehr wahrscheinlich auf Inakzeptanz stoßen (Kanning, 2002, S. 155f.).

Neben der sozialen Kompetenz existieren einige verwandte Konzepte, auf die in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird. Mittels folgender Grafik soll lediglich gezeigt werden, dass die soziale Kompetenz als Oberbegriff fungiert. Alle anderen dargestellten Konzepte überschneiden einander teilweise und stehen oft in Beziehung zueinander. Wie schon

erwähnt, kritisiert Kanning (2015) die Tatsache, dass Begriffe mit unterschiedlicher oder teils abweichender Bedeutung oft als Synonyme verwendet werden. Er fordert eine klare Abgrenzung und Definition, speziell verwandten Konzepten (Kanning, 2015, S. 11-15).

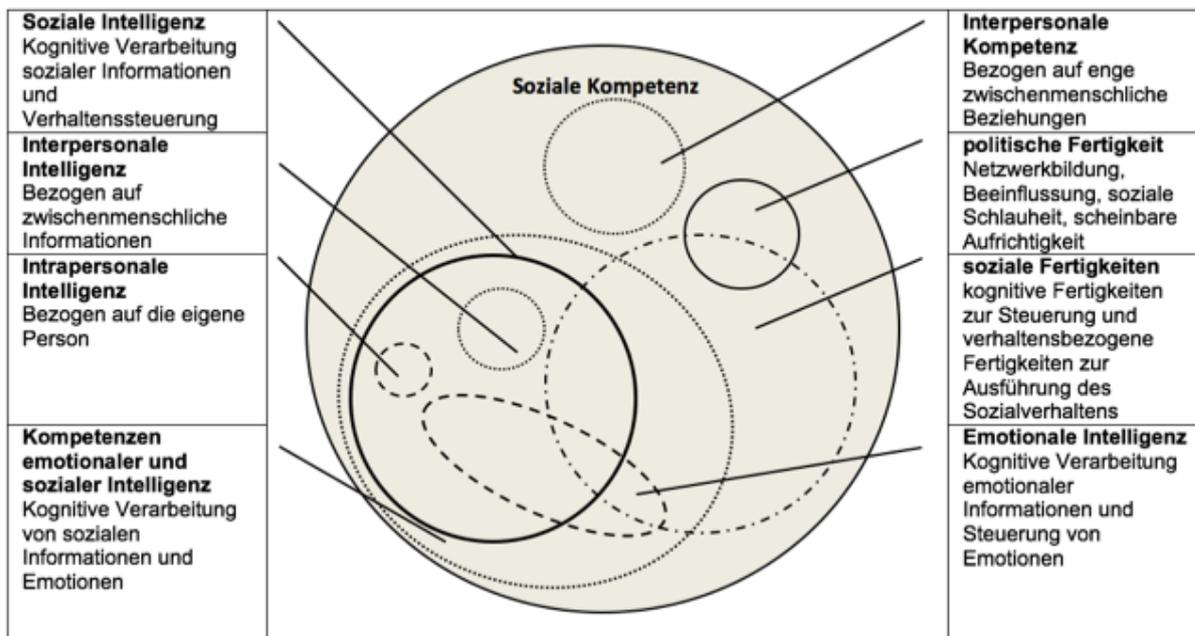


Abbildung 1: Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und verwandten Konzepten (mod. n. Kanning, 2015, S. 17).

2.4 Dimensionen sozialer Kompetenz

Die soziale Kompetenz wird als multidimensionales Konstrukt gesehen. Das menschliche Verhalten ist durch ein Zusammenwirken zahlreicher Kompetenzen gekennzeichnet. Es existieren viele Kompetenzkataloge, in denen soziale Kompetenzen aufgelistet sind. Die Autoren/Autorinnen dieser Kataloge haben nicht nur unterschiedliche Inhalte eingearbeitet sondern variieren auch im Umfang der Auflistungen. Auch hierzu übt Kanning (2015) Kritik, indem er anführt, dass es auch Kataloge mit über 100 Begriffen gibt, die aber teilweise als Synonyme oder einem Zusammenspiel mehrerer Konstrukte auftreten. Nach einer faktorenanalytischen Untersuchung von Kanning (Kanning, 2009; zit. n. Kanning, 2015, S. 8) konnten die Dimensionen sozialer Kompetenz auf 17 Begriffe (Primärfaktoren) reduziert werden, welche in vier Gruppen (Sekundärfaktoren) eingeteilt wurden. In der folgenden Abbildung ist diese Einteilung ersichtlich.

Tabelle 1: Faktorenanalytisch abgeleitete Dimensionen sozialer Kompetenz

Sekundär-faktoren	Primärfaktoren	Definition
Offensivität	-Durchsetzungsfähigkeit -Konfliktbereitschaft -Extraversion -Entscheidungsfreudigkeit	Fähigkeit, aus sich herauszugehen und im Kontakt mit anderen Menschen eigene Interessen aktiv verwirklichen zu können.
Soziale Orientierung	-Prosozialität -Perspektivenübernahme -Wertpluralismus -Kompromissbereitschaft -Zuhören	Ausmaß, in dem eine Person anderen Menschen offen und mit positiver Grundhaltung gegenübertritt.
Reflexibilität	-Personenwahrnehmung -direkte Selbstaufmerksamkeit -indirekte Selbstaufmerksamkeit -Selbstdarstellung	Ausmaß, in dem sich eine Person mit sich und ihren Interaktionspartnern aktiv auseinandersetzt.
Selbststeuerung	-Selbstkontrolle -emotionale Stabilität -Handlungsflexibilität -Internalität	Fähigkeit eines Menschen, flexibel und rational zu handeln, wobei man sich selbst bewusst als Akteur begreift.

Quelle: mod. n. Kanning (2015, S. 9)

Diese dargestellten sozialen Kompetenzen werden als *allgemeine soziale Kompetenzen* bezeichnet. Sie stehen nicht in Bezug zu einer bereichsspezifischen Tätigkeit. Jeder Mensch könnte sie ausbilden weil sie unabhängig von einem bestimmten Kontext sind. Im Gegensatz dazu werden die *bereichsspezifischen sozialen Kompetenzen* genannt, welche ein konkretes Setting voraussetzen. Es ist anzunehmen, dass sowohl ein/e Kindergartenpädagoge/Kindergartenpädagogin als auch ein/e Manager/in über ein gewisses Maß an Durchsetzungsfähigkeit verfügen muss. Die Durchsetzungsfähigkeit alleine ist eine allgemeine soziale Kompetenz. Jedoch sieht diese Kompetenz bei einem/einer Kindergartenpädagogen/Kindergartenpädagogin anders aus als bei einem/einer Manager/in weil die Durchsetzungsfähigkeit in beiden Settings unterschiedlich berufsspezifisch ausgeformt wurde (Kanning, 2002, S. 158; Kanning, 2015, S. 8f.).

2.5 Zur Entstehung sozial kompetenten Verhaltens

Im Kapitel 1.3 wurde bereits erwähnt, dass soziale Kompetenz als eine Art Potenzial gesehen werden kann, welche im Verborgenen liegt und die Grundlage für sozial kompetentes Verhalten bildet. Ist eine Kompetenz positiv ausgeprägt, so wird das Auftreten sozial kompetenten Verhaltens gefördert (Kanning, 2002, S. 155).

Es stellt sich nun die Frage, auf welche Art und Weise sich sozial kompetentes Verhalten zu erkennen gibt. Kanning (2015) beschreibt zwei Möglichkeiten. Zuerst wird der häufiger auftretende Weg erläutert. Die Person handelt in einer Situation sehr schnell, indem sie auf gewohnte und automatisierte Handlungsrountinen zurück greift. Dies passiert vor allem in Situationen, die immer wieder gleich auftreten. Der Vorteil dieses Agierens ist, dass die Person rasch Handlungen setzen kann. Der zweite Weg ist dadurch gekennzeichnet, dass die Person die Situation vorerst analysiert und sie anschließend sorgfältig ein passendes Verhalten auswählt. Schließlich werden die Handlung und der Erfolg reflektiert (Kanning, 2015, S. 30).

Speziell in der Personalarbeit wird versucht, sozial kompetente Verhaltensweisen in diversen Situationen passend einzusetzen und das auch zu trainieren. Es muss aber beachtet werden, dass existierende Kompetenzen nicht automatisch sozial kompetentes Verhalten zur Folge haben (Kanning, 2015, S. 30).

2.6 Ursachen sozial inkompetenten Verhaltens

Sich mit den Ursachen sozial inkompetenter Verhaltensweisen zu beschäftigen hat für alle Lebensbereiche seine Wichtigkeit. Mobbing, Unzufriedenheit am Arbeitsplatz, familiäre Probleme, Angst in der Schule – das sind nur einige Beispiele, die ersichtlich machen, dass viele Probleme auf sozial inkompetentes Verhalten von einer oder mehrerer Personen im jeweiligen Umfeld bzw. Setting zurückzuführen sind.

Kanning (2015) weist darauf hin, dass es sich bei der Unterscheidung zwischen sozial kompetent und sozial inkompetent um zwei Extrempole handelt. Man muss davon ausgehen, dass Menschen mehr oder weniger sozial kompetentes bzw. sozial inkompetentes Verhalten aufweisen und nicht einfach sozial kompetent oder sozial inkompetent sind (Kanning, 2015, S. 41).

Sozial inkompetentes Verhalten tritt dann auf, wenn Menschen der Anforderungen einer Situation oder eines Umfeldes in dem sie sich befinden, nicht gewachsen sind. Es wird zwischen chronischen und akuten Ursachen für sozial inkompetentes Verhalten unterschieden. Ein Beispiel für eine akute Ursache kann eine zeitlich begrenzte Überforderung am Arbeitsplatz sein. Wenn hingegen das Klima in der Schule über einen längeren Zeitraum belastend ist, so spricht man von chronischen Ursachen (Kanning, 2015, S. 41ff.).

Die folgende Abbildung zeigt diesen Unterschied:

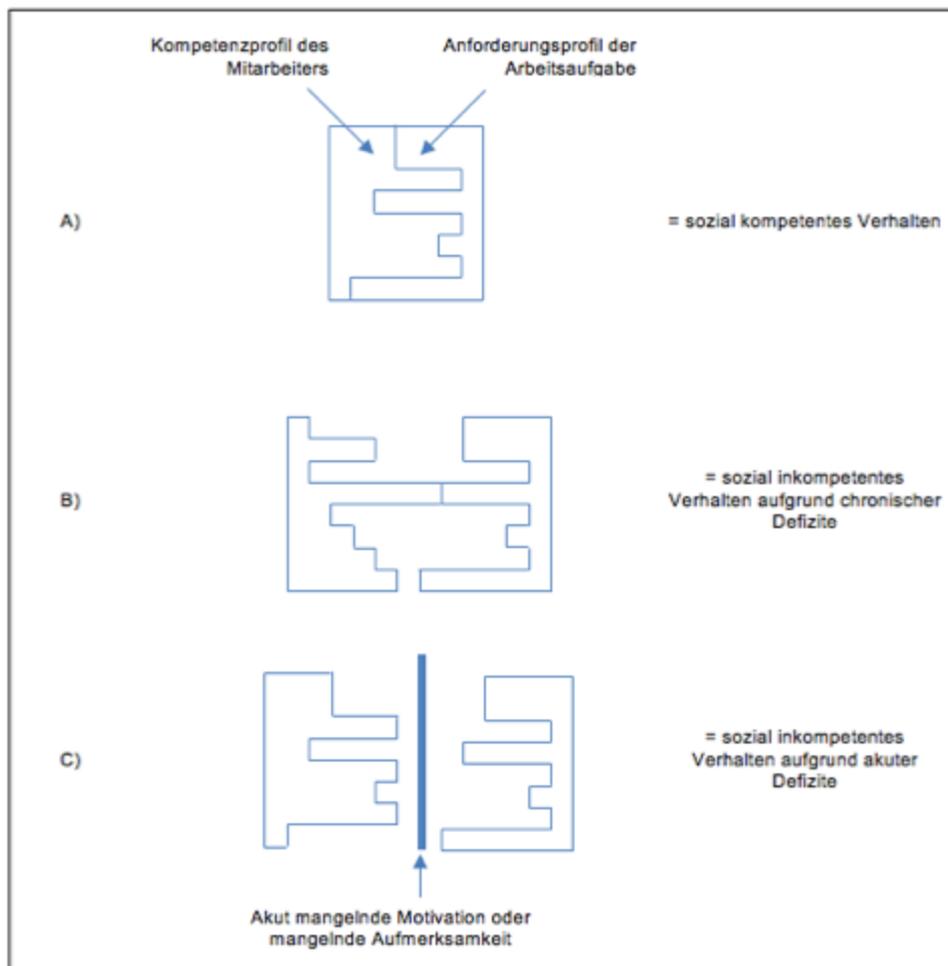


Abbildung 2: Chronische und akute Ursachen sozial inkompetenten Verhaltens (mod. n. Kanning, 2015, S. 42).

- A) Anhand der ersten Abbildung ist der Idealfall zu erkennen. Hier passen die Anforderungen und die Kompetenzen zusammen wie ein Schlüssel in das Schloss. Sozial kompetentes Verhalten ist in diesem Fall gut möglich.
- B) Wenn die Kompetenzen nicht gut zu den Anforderungen passen, spricht man von chronischen Ursachen, weil sich Kompetenzen nur langsam ändern können. Daraus resultiert sozial inkompetentes Verhalten.
- C) Akute Defizite, wie zum Beispiel mangelnde Motivation oder fehlende Aufmerksamkeit, können ebenso sozial inkompetentes Verhalten hervorrufen, da sie wie ein Hindernis wirken und sozial kompetentes Verhalten blockieren.

Sowohl chronisch als auch akut wirken unterschiedliche Faktoren auf die Steuerung des Sozialverhaltens ein. Solche Einflüsse können beispielsweise Überforderung, Zeitdruck, Mobbing, fehlende Unterstützung, etc. im Beruf, in der Schule oder in der Familie sein, um

nur einige Umfeldler zu nennen. Das Sozialverhalten eines Menschen ist oft auch ein Spiegelbild der Kultur seines Umfeldes (Kanning, 2015, S. 42f.).

In der vorliegenden Arbeit steht die psychomotorische Förderung der sozialen Kompetenzen im Fokus. Im folgenden Kapitel wird die Psychomotorik erläutert und ihre Entstehung, Inhalte, Ziele und Schlüsselbegriffe aufgezeigt.

3 Psychomotorik

3.1 Definitionen

In der Literatur sind mehrere Klärungen des Begriffes Psychomotorik zu finden. Folgend werden drei ausgewählte Definitionen aufgezeigt:

„Psychomotorik ist Ausdruck einer Lebensphilosophie und setzt sich aus den sich gegenseitig bedingenden Begriffen PSYCHE, die für das Nicht-Greifbare wie Geist, Seele, Gefühl und Verstand steht, und MOTORIK als Einheit von Bewegung und Wahrnehmung zusammen.“ (Seewald, 1993; zit. n. Fischer, 2001, S. 9)

„Psychomotorik als Prinzip und Handlungsmodell. Persönlichkeitsentwicklung ist ein aktiver Prozess, den jeder einzelne in konkreter Auseinandersetzung mit seiner dinglichen und personalen Umwelt gestalten muss. Entwicklungsprozesse sind immer auch Lernprozesse. ‚Psychomotorisches Handlungsmodell‘ bedeutet, Kindern (Personen) eben diese konkrete Auseinandersetzung zu bieten. In der Lösung bzw. Bewältigung von Bewegungsaufgaben, in der kreativen Auseinandersetzung mit einer Thematik in einer Kleingruppe werden genau jene motorisch-psycho-sozialen Komponenten (psychische Funktionen) gefordert und gefördert, die zur Bewältigung von Alltagssituationen aber auch von schulischen Anforderungen notwendige

Voraussetzungen sind. Kurz zusammengefasst ist Psychomotorik ein integrativ ganzheitliches Konzept zur Entwicklungsförderung über das Medium Bewegung.“ (Voglsinger, 2005, S. 94f.)

Der Begriff „psychomotorisch“ kennzeichnet „die funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge, die enge Verknüpfung des Körperlich-Motorischen mit dem Geistig-Seelischen“ (Zimmer, 2012, S. 22).

Das Ideengut, welches in die Psychomotorik einfluss, liegt einer langen Tradition zugrunde und soll im Folgenden überblicksmäßig aufgezeigt werden. Anschließend werden das Leben und Wirken von E. J. Kiphard, welcher als Vater der Psychomotrik bezeichnet wird, sowie die Entwicklung der Psychomotorik beschrieben. Nachdem Ziele und Inhalte überblicksmäßig aufgezeigt werden, folgt eine kurze Darstellung einiger Schlüsselbegriffe der Psychomotorik.

3.2 Geschichte und Entwicklung

3.2.1 Die Ursprünge der Psychomotorik

Jean Itard, ein französischer Arzt, versuchte bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts über Sinnesübungen Kinder, die als Idioten bezeichnet wurden, zu heilen und entwickelte eine Methode zur Sinneserziehung. Edouard Seguin setzte die Arbeit von Itard fort und entwickelte Programme zur Förderung der Motorik und Sensomotorik. Er nahm an, dass die Wahrnehmungsentwicklung die Grundlage intellektueller Fähigkeiten ist. Seguin brachte Übungen und Materialien zur Förderung der Muskeln, Nerven aber auch der Sinne hervor (Fischer, 2009, S. 13f.). Maria Montessori integrierte die Konzepte dieser beiden Vorreiter – Itard und Seguin – in ihr Erziehungskonzept. Auch sie entwickelte Materialien zur Sinnesschulung und schrieb der Selbsttätigkeit und dem Selbstlernen eine besondere Bedeutung zu. Gustav Lesemann, ein deutscher Reformpädagoge, beschäftigte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Schaffen Maria Montessoris und brachte ein Konzept geistig-orthopädischer Übungen hervor. Er leistete durch die Arbeit mit Kindern, welche körperlich beeinträchtigt waren, einen Beitrag zur ganzheitlichen Erziehung (Fischer, 2009, S. 14f.). Auch die Rhythmik beeinflusste die Entwicklung der Psychomotorik in ihren Anfängen. In der Arbeit mit beeinträchtigten Kindern bedienten sich Charlotte Pfeffer (1958) und Mimi Scheiblauer (1956) rhythmischer Methoden, die bis heute noch in der Psychomotorik integriert sind. Nicht nur aus der Rhythmik, sondern auch über die Leibeserziehung flossen Impulse in die psychomotorische Arbeit ein. Zu den bedeutenden Vertretern, welche

Leibeserziehung um die Mitte des 20. Jahrhunderts als ganzheitliche Bewegungserziehung einsetzten, zählten Liselotte Diem, Ludwig Mester und Konrad Paschen (Fischer, 2009, S. 15f.).

3.2.2 Ernst Jonny Kiphard – der Vater der Psychomotorik

Ernst Jonny Kiphard wird als Vater der Psychomotorik bezeichnet. Inhalte und Lehre der Psychomotorik waren besonders in den Anfängen fast ausschließlich auf die Person Kiphards bezogen deswegen kann man, den von Seewald (1991) entwickelten Begriff der „Meisterlehre“, als Bezeichnung für die Psychomotorik in der Literatur finden (Zimmer, 2012, S. 15f.).

Ernst Jonny Kiphard wurde 1923 in Eisenach, Deutschland, geboren. Seine Leidenschaft für den Zirkus zeigte sich schon in seiner Kindheit, in der er gerne Zirkusbesuche machte und bereits begann, Kunststücke selbst auszuprobieren. Akrobatische Vorführungen präsentierte er schließlich auf diversen Feiern und Schulfesten. Als er in seinen Jugendjahren in den Krieg zog, lernte er im Lazarett einen Berufsmagier kennen, der ihm das Zaubern lehrte. Nach den Kriegsjahren arbeitete er tatsächlich im Zirkus als Clown und Trapez-Akrobat. Mit der Idee im Kopf, eine Akrobatenschule zu gründen, studierte Kiphard an der Universität zu Köln, Sport. Als er neben seinem Studium mit behinderten Kindern arbeitete und sich an Bewegungsangeboten für diese Kinder beteiligte, wandelte sich seine berufliche Vorstellung (Krus, 2015a, S. 15f.). Weg vom Vorhaben, sich beruflich dem Leistungssport zu widmen, wollte er nun mit denen arbeiten, „die am unteren Ende der Leiter stehen und den ersten Schritt auf die untere Sprosse nicht wagen“ (Kiphard, 2001; zit. n. Krus, 2015a, S.16). Nachdem er am Ende seines Studiums einen Zeitungsartikel über die Westfälische Jugendpsychiatrie in Hamm las, schrieb Kiphard die Leiterin dieser Institution an und kritisierte, dass in ihrer Förderung der Kinder und Jugendlichen keine Fachkräfte für den Bereich Bewegung angestellt waren. In einem darauffolgenden persönlichen Gespräch, zu dem er von der Leiterin eingeladen wurde, berichtete Kiphard über seine Bewegungsarbeit mit gehemmten Kindern. Er erzählte auch von den Erfolgserlebnissen, nämlich, dass es durch seine Arbeit zu einer Steigerung des Selbstvertrauens bei Kindern kam. Daraufhin wurde er in der Westfälischen Jugendpsychiatrie angestellt und bot Bewegungsangebote für Kinder und Jugendliche an. Er arbeitete unter den einfachsten Bedingungen, ohne Turnhalle, mit Alltagsmaterialien und entwickelte einfache psychomotorische Übungsgeräte (Krus, 2015a, S. 15f.).

Gemeinsam mit dem ärztlichen Leiter und Kinderpsychiater Helmut Hünnekens erkannte Kiphard therapeutische Möglichkeiten der Bewegung und die Wirksamkeit der

Bewegungstherapie auf die Psyche. Aber auch umgekehrt war ein Ausdruck psychischen Erlebens (Gefühle, Affekte) im Bewegungsverhalten der Kinder und Jugendlichen ersichtlich. Aufgrund dieser Tatsachen wurde der Begriff Psychomotorik – Psyche und Körper stehen in Wechselwirkung zueinander – ausgewählt (Zimmer, 2012, S. 16).

1957/1958 erhielt Kiphard vom Sozialministerium einen Forschungsauftrag. Es wurde erstmals seine psychomotorische Übungsbehandlung hinsichtlich seiner Effizienz überprüft. Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse, erschien sein Werk „Bewegung heilt“. Darin versuchte Kiphard erstmals seine praktische Arbeit und deren Grundzüge zu systematisieren und darzustellen (Fischer, 2009, S. 17). Kiphard war bestrebt, sein psychomotorisches Ideen- und Gedankengut, vor allem im Elementarpädagogikbereich zu fundieren. Die Veränderung des Sitzkindergartens hin zum Bewegungskindergarten war ihm ein großes Anliegen. Die Wichtigkeit, mehr Bewegung in den Kindergartenalltag zu bringen, ist auch heute noch Thema aktueller Bildungsreformen. Kiphard entwickelte gemeinsam mit Hünnekens, Curricula für motologische Aus- und Weiterbildungen. 1976 promovierte er an der Universität zu Bremen und lehrte von 1980 bis 1989 an der Universität Frankfurt am Main als Professor für Motopädagogik. E. J. Kiphard verstarb im Alter von 86 Jahren im Jahre 2010 (Krus, 2015a, S. 17).

Die Veränderung von einer medizinisch-psychiatrischen hin zu einer ganzheitlichen Sichtweise hat Kiphard mitgeprägt, indem er die Psychomotorik als „eine ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“ definierte (Zimmer, 2012, S. 17).

Diesem Grundkonzept blieb Kiphard bis an sein Lebensende treu. Bei der Bewegungsarbeit mit Menschen war stets die Wirkkraft von Bewegung und Spiel, verbunden mit „Freude, Humor und Clownerie“ ersichtlich. Das Lebenswerk Kiphards, das durch freudvolle Bewegungsaktivität gekennzeichnet ist, hat gerade in der heutigen Zeit, in der kindliches Spielverhalten mehr und mehr in den Hintergrund rückt, Zukunftsperspektive (Fischer, 2009, S. 18f.).

3.2.3 Die Psychomotorik entwickelt sich weiter

Nach der Veröffentlichung von Kiphards Werk „Bewegung heilt“, folgten Vorträge und weitere Veröffentlichungen durch mehrere Autoren, wodurch ein steigendes Interesse an psychomotorischen Themen in der Fachwelt ausgelöst wurde. Pädagogen, Ärzte, Psychologen und Therapeuten schlossen sich zusammen und gründeten 1976 in Hamm/Westfalen den Aktionskreis Psychomotorik (gemeinnütziger Verein) (Fischer, 2009, S. 19; Zimmer,

2012, S. 17). Die Intention der Gründungsmitglieder war, eine Systematisierung psychomotorischer Inhalte zu erreichen sowie eine Fachsprache zu entwickeln, damit diese Inhalte folglich einer breiteren Fachwelt zugänglich gemacht werden konnten (Krus, 2015a, S. 17). Gemeinsam mit Kollegen wollte Kiphard sein Schaffens- und Gedankengut lehrbar machen und theoretisch fundieren. Von 1977 bis 1979 entwickelte eine Kommission theoretische Grundlagen der Psychomotorik, welche als Fundament für Ausbildungen im Fach Motologie sowie als Voraussetzung der Etablierung und Entwicklung des Wissenschaftsgebietes Motologie an der Universität Marburg dienen (Fischer, 2009, S. 20f.).

Die folgende Abbildung zeigt den Aufbau des Fachgebietes Motologie mit seinen Begriffen, Definitionen und Bezugssystemen.

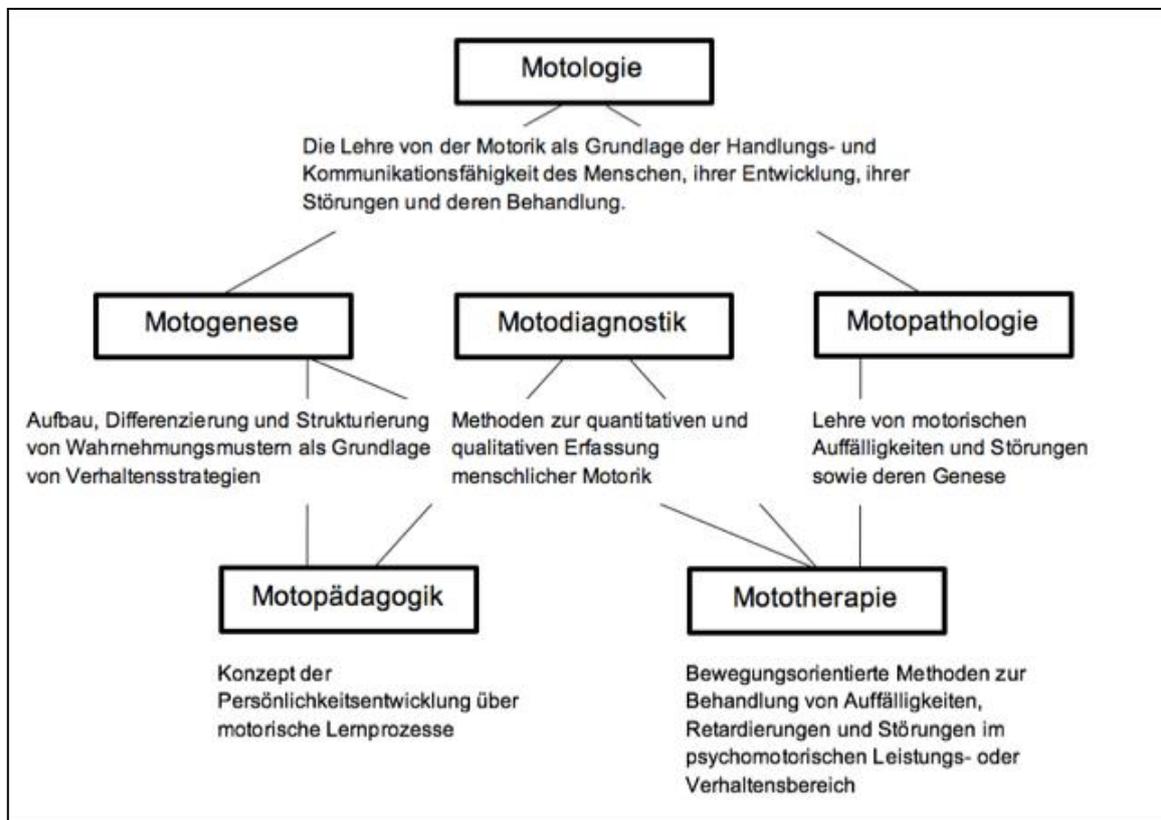


Abbildung 3: Aufbau des Fachgebietes Motologie (mod. n. Fischer, 2009, S. 21).

Die Lehrinhalte und Anwendungsgebiete der Psychomotorik haben sich im Laufe der Zeit erweitert. Die psychomotorische Förderung ist nicht mehr nur in der Rehabilitation sondern auch in der Prävention zu finden, da in der praktischen Arbeit mit Kindern die positive Auswirkung bewegungsorientierter Maßnahmen zu beobachten war (Zimmer, 2012, S. 18f.).

Heute wird die Psychomotorik in vielen Bereichen eingesetzt. Nicht nur in Kindergärten, auch in Grund- und Sonderschulen finden sich Bewegungsräume, die mit vielfältigen Materialien ausgestattet sind und eine psychomotorische Förderung möglich machen. Psychomotorisches Arbeiten findet entweder in speziellen Fördergruppen statt oder wird in den Kindergarten- bzw. Schulalltag integriert. Auch Motopäden, Physio- und Ergotherapeuten bedienen sich der psychotherapeutischen Lehre und Methoden. Seit einigen Jahren ist die Psychomotorik nicht nur in der Kinder- und Jugendförderung zu finden, es wird heutzutage auch mit Erwachsenen und Senioren psychomotorisch gearbeitet und in diesen Bereichen geforscht (Eggert & Reichenbach, 2004, S. 99; Zimmer, 2012, S. 18f.).

Obwohl sich heute schon viele Einsatzbereiche etabliert haben, gibt es für die Psychomotorik, speziell als Wissenschaftsdisziplin, einige Aufgaben zu lösen, meint der Bewegungserzieher Klaus Fischer (2011). Er fordert die Formulierung eines „einheitlichen Förderkonzeptes als Bezugsgrundlage“. Des Weiteren sieht er folgende zukünftige Diskurse und Aufgabenstellungen als notwendig. Er fordert

- eine „Ausweitung des Fach- und Forschungsinteresses auf die gesamte Lebensspanne“. Das Fachinteresse sollte auch auf spätere Entwicklungsabschnitte (Erwachsene, Senioren) ausgeweitet werden.
- die „Differenzierung einer bildungswissenschaftlichen und einer therapeutischen Perspektive“.
- eine „Vertiefung der interdisziplinären Diskurse“. Die Psychomotorik kann die „Körper-/Leib- bzw. Bewegungsthematik nicht für sich allein reklamieren“ deswegen ist eine „verstärkte Hinwendung zu interdisziplinären Diskursen – etwa neuro- und kognitions-wissenschaftlichen – unausweichlich.“
- eine „Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Forschungsprojekten und die Ausweitung der Akademisierung des Faches“ (Fischer, 2011, S. 97-99).

3.3 Ziele und Inhalte

Als ein Ziel der Psychomotorik wird die Förderung der Ganzheit der menschlichen Persönlichkeit über das Medium Bewegung formuliert. Speziell in der Medizin steht die Behebung von körperlich-muskulären Störungen im Vordergrund. Im Vergleich dazu geht es in der Psychomotorik nicht vorrangig darum, bestimmte motorische Fertigkeiten zu verbessern, sondern es wird die Bewegungshandlung als Verwirklichungsmöglichkeit der Persönlichkeit ins Zentrum gestellt (Fischer, 2009, S. 23; Zimmer, 2012, S. 22).

Zimmer (2012) hat vier wesentliche Ziele der Psychomotorik herausgearbeitet:

Die psychomotorische Förderung hat das Ziel,

- das Kind zum selbstständigen Handeln anzuregen. Es soll die Eigenständigkeit gefördert werden.
- das Kind in der Erweiterung seiner Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit zu unterstützen, speziell durch Erfahrungen in der Gruppe.
- die Selbstwahrnehmung des Kindes zu stärken.
- Bedingungen zu schaffen, die dem Kind Erfahrungen mit den eigenen Ressourcen ermöglichen und sie als selbstwirksam und kompetent erleben lassen (Zimmer, 2012, S. 22f.).

Die Inhalte der Psychomotorik lassen sich in drei Bereiche gliedern. Fischer (2009) betont, dass es hier um eine rein analytische Trennung geht:

➤ Ich-Kompetenz oder Körper- bzw. Selbsterfahrung:

Als Zentrum der kindlichen Persönlichkeit wird die Körperlichkeit angesehen. Das Kind lernt im Bewegungshandeln seinen Körper kennen und mit ihm umzugehen. Mit seinem Körper macht das Kind Sinneserfahrungen, entwickelt ein Körperbewusstsein und wirkt auf die Umwelt ein. Als Basis jeder Orientierung im Raum gilt die Orientierung am eigenen Körper. Auch Zustände und Leistungen des Körpers, wie zum Beispiel das Können oder Nichtkönnen, werden über Bewegungshandlungen erfahrbar. Da das Kind auch Gefühle und Bedürfnisse über seinen Körper zum Ausdruck bringt, wird dieser auch als Spiegel psychischen Erlebens bezeichnet (Fischer, 2009, S. 23f.; Zimmer, 2012, S. 23; Miedzinski & Fischer, 2009, S. 32).

➤ Sach-Kompetenz oder Material-Erfahrungen:

Materialien dienen dem Erkenntnisgewinn, da sich das Kind im Spiel mit räumlichen und dinglichen Gegebenheiten der Umwelt auseinandersetzt und so Informationen über Gesetzmäßigkeiten und Eigenschaften der dinglichen Umwelt erhält. Die Sach- und Handlungskompetenz wird durch die materiale Erfahrung erweitert. Um Bezüge zur Realität des Kindes herzustellen, eignen sich besonders gut Alltagsmaterialien. Ein reichhaltiges Feld materialer Erfahrungen ist in der Natur vorzufinden, wo Lernen über Bewegung, beispielsweise durch Erkunden und Experimentieren, sehr gut möglich ist. Wichtig ist, dass Materialien angeboten werden, die das Kind zum kreativen und selbstständigen Handeln anregen. Im Kindesalter zählen zu materialgestalteten Spielsituationen unter anderem das Unterscheiden und Kategorisieren von Gegenständen. Ebenso beinhalten diese Spielsituationen Handlungen, wie beispielsweise Materialien zu verändern, transportieren und bewegen sowie

sich den Eigenschaften der Objekte anzupassen oder diese Gegenstände passend zu machen (Fischer, 2009, S. 24; Zimmer, 2012, S. 23f.).

➤ **Sozial-Kompetenz oder Sozial-Erfahrungen:**

Der Mensch muss mit anderen Menschen in Kontakt treten, damit er lernen kann, sich auszudrücken und zu verständigen. Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, über Bewegung soziale Erfahrungen zu machen, um beispielsweise kommunizieren zu lernen oder Regeln aufzustellen und einzuhalten. Auch Erfahrungen von Nähe und Distanz sowie von Konkurrenz und Kooperation können über Bewegung gemacht werden. Bewegungsanregende Situationen, in denen als Gruppe agiert wird, wie zum Beispiel bei Gruppenspielen, Bewegungsparcours, Hindernissen in der Natur, Abenteuersituationen, Kooperationsspiele mit komplexer Aufgabenstellung, etc., all diese bieten viele soziale Erfahrungsmöglichkeiten. Dadurch können soziale Kompetenzen wie Verantwortungsbewusstsein, Einfühlungsvermögen, Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein, Rücksichtnahme etc. über Bewegung erfahren und gestärkt werden. Bewegung ist für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutend und wirkt persönlichkeitsstärkend (Fischer, 2009, S. 24f.; Zimmer, 2012, S. 24).

3.4 Das Menschenbild

Welche Annahme hat die Psychomotorik über das Wesen des Menschen? Welchem Bild liegen das theoretische Konzept und das praktische Handeln der Psychomotorik zugrunde?

Aus dem dualistischem Menschenbild des Rationalismus gepaart mit den naturwissenschaftlichen Erkenntnissen, welche auf der Trennung von Natur und Geist, Körper und Seele, Wissen und Glauben beruhte, entwickelte sich ein ganzheitliches Menschenbild, das sich schließlich auch etablieren konnte. Der Mensch wird ganzheitlich und als eine Einheit von Körper, Geist und Seele betrachtet (Fischer, 2009, S. 29).

„Der Mensch wird als Ganzheit gesehen, psychische, kognitive, emotionale, soziale und somatische Prozesse sind aufeinander bezogen. An jeder Handlung ist immer der ganze Mensch beteiligt.“ (Zimmer, 2012, S. 27).

Der Mensch ist nach der Geburt von seiner Umwelt abhängig. Mit zunehmendem Alter und der wachsenden Unabhängigkeit strebt er mehr und mehr nach Autonomie und möchte nicht mehr abhängig von äußerer Kontrolle sein. Dies setzt sozialverantwortliches Handeln voraus. Die autonome Persönlichkeit kann sich nur im Austausch mit ihrer Umwelt, in die sie eingebunden ist (Familie, Freundeskreis, etc.), entwickeln (Zimmer, 2012, S. 26).

Die grundlegende Antriebskraft des Menschen wird Selbstverwirklichungsstreben genannt und entwickelt sich in der Interaktion mit anderen Menschen. Ein Mensch ist aktiv und lebendig und hat das Bedürfnis, Wissen zu erlangen, die Umwelt zu erforschen und sich kreativ und schöpferisch zu entfalten. Neben dem Verlangen nach einem sinnvollen und erfüllten Leben, hat das Individuum Bedürfnisse nach Sicherheit, Selbsterhaltung und Liebe (Zimmer, 2012, S. 27).

Durch dieses Menschenbild wird die besondere Rolle von Körper- und Bewegungserfahrungen deutlich, welche für die Entwicklung des Kindes bedeutend ist. Der Körper kann als Medium angesehen werden, über das die Welt wahrgenommen, gestaltet, sinnvoll erlebt und Autonomie erlangt werden kann. Selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln wird nicht nur als Ergebnis einer Förderung sondern gleichzeitig auch als Methode der Fördermaßnahme betrachtet (Zimmer, 2012, S. 27-29).

Das holistische Menschenbild ist die Grundlage jeglichen psychomotorischen Handelns.

3.5 Schlüsselbegriffe

Als Intentionen der Psychomotorik gelten die Entwicklungsförderung und Persönlichkeitsbildung durch das Medium Bewegung. Auf der ganzheitlichen Sichtweise des Menschen basiert die Einheit von Wahrnehmen, Bewegen und Erleben (Krus, 2015b, S.39f.). Zum besseren Verständnis werden im Folgenden einige Teilbereiche der Psychomotorik getrennt voneinander beschrieben und deren Vernetzungen aufgezeigt.

- Körperlichkeit

Von Beginn an erschließt sich der Mensch die soziale und materielle Welt über seinen Körper. Gerade in der frühen Kindheit, wenn die Sprache noch nicht entwickelt ist, vollzieht sich die Erfahrungsbildung über den Körper. Dieses körperlich aktive und forschende Erkunden ist für die spätere kognitive Entwicklung wesentlich. Auch die Identitätsbildung des Menschen ist an seine Körperlichkeit geknüpft. Der Begriff Embodiment thematisiert das Verständnis, dass kognitive Fähigkeiten sowie das Wissen und Lernen, auf körperlichen und sinnlichen Erfahrungen aufgebaut sind (Moser, 2016, S. 18f.).

Kleinkinder können die Welt noch nicht reflexiv begreifen. So beruht das Wissen, dass man beispielsweise durch das Wasser laufen kann, auf körperlichen Erfahrungen, anstatt auf Erklärungen durch Worte (Leye, 2005, S. 67).

- Bewegung / Motorik

Lebewesen sind von der Geburt bis zum Tod in Bewegung. Ein Leben ohne Bewegung ist nicht vorstellbar. Der Begriff Bewegung ist sehr komplex zu verstehen, da er neben der instrumentellen auch eine psychosoziale Bedeutung hat. Wenn man Bewegung auf unterschiedliche Weise interpretiert, so finden sich einige Beispiele, die den Begriff Bewegung aus mehreren Sichtweisen beleuchten lassen. Philosophisch betrachtet kann Bewegung eine Veränderung bedeuten, wenn beispielsweise eine Raupe zum Schmetterling wird. In der Physiologie wird Bewegung mit Wachstum und Reifung in Verbindung gebracht. Bewegung kann aber auch physikalisch (Änderung von Raum und Zeit), biologisch (Körperbewegungen), soziologisch und kulturell (Gemeinschaftsbildung) gesehen werden (Moser, 2016, S. 20).

Motorik kann als „physische und psychosoziale Prozesse“ verstanden werden, „die unmittelbare Bedeutung für Steuerung und Kontrolle menschlicher Körperhaltung und Bewegung haben“ (Moser, 2016, S. 21).

Im psychomotorischen Sinne hat Bewegung eine Vielzahl an Funktionen, welche für die ganzheitliche Entwicklung des Menschen bedeutend sind. Diese bilden die Inhalte der Psychomotorik und wurden bereits im Kapitel 3.3 „Ziele und Inhalte“ erläutert.

- Bewegung und Entwicklung

Über die gesamte Lebensspanne hinweg hat Bewegung eine grundlegende Bedeutung für alle Entwicklungsbereiche. Für die kindliche Entwicklungsförderung bildet die Wechselwirkung von Kognition, sozialen und emotionalen Kompetenzen und Bewegung die Basis. Bewegungshandlungen sind neben der Selbstkonzeptentwicklung auch für die soziale Entwicklung bedeutend und unterstützen diese. Über Bewegung erlebt sich der Mensch als Verursacher von Effekten und somit Selbstwirksamkeit. Dies führt zu einem besseren Selbstbewusstsein und wirkt bei der Bewältigung unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben unterstützend. Vor allem im Erwachsenenalter nimmt Bewegung als Medium zur Förderung und Beibehaltung körperlicher und geistiger Beweglichkeit einen bedeutenden Stellenwert ein. Auch im Alter können Bewegungshandlungen die ganzheitliche Entwicklungsförderung und die Aufarbeitung von Themen wie Abschied, Tod, Krankheit, Akzeptanz des Alterns etc. unterstützen (Krus, 2015b, S. 47f.).

- Bewegung und Wahrnehmung, Bewegung als Handlung

Wahrnehmung bezieht sich auf den Prozess der Entwicklung und darf nicht als ein Abbild der Funktion der Sinne gesehen werden. Das Kind nimmt auf der Basis von Bewegungshandlungen seine Umwelt wahr. Die Wahrnehmung erhält Sinn und Bedeutung, da sie auf Handlungsziele ausgerichtet ist. Indem das Kind die Umwelt entdeckt und in Beziehung mit ihr tritt, erhöht sich die Aufmerksamkeit (Fischer, 2016, S. 71). Fischer (2016) verweist auf die Einheit von Wahrnehmung und Bewegung als eine Handlungseinheit (Fischer, 2016, S. 71). Für das Kind gilt die Umwelt als ein Raum, um Erfahrungen zu sammeln und auszuprobieren. Es eignet sich die Welt über Bewegung und Spiel an und erwirbt so eine Repräsentation der Welt. Indem Kinder erkunden, entwickelt sich ein erweiterter Handlungsspielraum. In der psychomotorischen Entwicklungsförderung werden Bildungs- und Entwicklungsziele nicht vorrangig vorgegeben. Das Kind sucht sich, nach seinen Bedürfnissen und Entwicklungsthemen gerichtet, den Raum, die Menschen und die Gegenstände aus, mit denen es in Kontakt treten und sich auseinandersetzen möchte (Fischer, 2016, S. 77f.).

- Bewegung und Lernen

Um Kinder zum Lernen anzuregen, muss es das Ziel sein, ihnen einen Rahmen zu geben, in dem eine aktive Beteiligung auf den Ebenen des Körpers, der Seele, der Kognition und der Soziabilität initiiert wird. Es soll ein Bewegungsraum geschaffen werden, in dem das Kind Erfahrungen sammeln kann. Somit kann man von einem Erfahrungsraum sprechen. Indem das Kind Erfahrungen macht, bildet es sich seine eigenen Theorien. Begriffe bekommen einen Inhalt und werden „in einem Sinnzusammenhang bedeutende Bausteine der bio-psychischen Repräsentation“ (Voglsinger, 2016, S. 60). Demzufolge stehen „bewegtes Lernen“ und „bewegtes Denken“ in einem engen Bezug zueinander. Voglsinger (2016) beschreibt bedeutende Grundsätze, die bewegtes Lernen bedingen: Den Kindern müssen aktives Tun und sinnliche Erfahrungen möglich gemacht werden. In einem vielfältigen Angebot, das dem Entwicklungsniveau des Kindes entsprechen muss, soll es frei wählen können. Wichtig ist, dass bei der Auswahl der Spiel- und Lernangebote darauf geachtet wird, dass sie einen engen Bezug zur Lebenswelt der Kinder aufweisen und an ihren Stärken ansetzen. Der Erfahrungsraum soll eine Erweiterung des Handlungspotentials möglich machen und initiieren. Ein weiterer bedeutender Grundsatz für das bewegte Lernen sagt aus, dass Lernen von Gefühlen und Empfindungen beeinflusst wird. Ob Inhalte nachhaltig gespeichert werden, hängt vor allem von der Motivation des Kindes ab. Für eine offene und motivierte Auseinandersetzung mit Themen und Lerninhalten bedarf es einer vertrauensvollen Atmosphäre. Eine gelebte Gemeinschaft mit erwachsenen Vorbildern bildet einen

weiteren Grundsatz für bewegtes Lernen. Wenn Kinder positive soziale Erfahrungen machen, wird die Basis für gegenseitige Anerkennung, Toleranz, Akzeptanz und Mündigkeit gebildet (Voglsinger, 2016, S. 60f.).

Auch wenn in der Fachliteratur vermehrt die psychomotorische Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen im Fokus steht, ist zu erkennen, dass speziell neuere Werke zunehmend auch die Psychomotorik mit Erwachsenen zum Inhalt haben. Im folgenden Kapitel geht es um die Psychomotorik für Erwachsene, was für das Thema und die Fragestellung dieser Arbeit bedeutend ist, da es sich bei der psychomotorischen Arbeit mit Lehrerinnen / Lehrern ausschließlich um Erwachsene handelt.

4 Bewegung als Unterstützung der Entwicklung im Erwachsenenalter

In diesem Kapitel stehen die Erwachsenen als Wirkungsfeld der Psychomotorik im Mittelpunkt. Zu Beginn wird erläutert, was es heißt, erwachsen zu sein und wie sich das Verständnis über die Entwicklungsmöglichkeiten im Erwachsenenalter im Laufe der Zeit verändert hat. Dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist, hat schon Erik Erikson (1993) erkannt und in seinem Modell der psychosozialen Stadien beschrieben. Auf diese Stadien, die sich vom Beginn bis zum Ende des Lebens erstrecken (Erikson, 1993, S. 57-61), wird überblicksmäßig eingegangen. Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt allerdings in der psychomotorischen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung für Erwachsene.

4.1 Erwachsen sein

Levinson (1979) teilt das Erwachsenenalter in drei Phasen zu je zwanzig Lebensjahren, welche als frühes, mittleres und spätes Erwachsenenalter bezeichnet werden. Die jeweiligen Phasen zeigen Überschneidungen auf, die als Übergangszeiten gelten (Levinson, 1979, S. 42). Die Einteilung wird anhand der folgenden Abbildung ersichtlich:

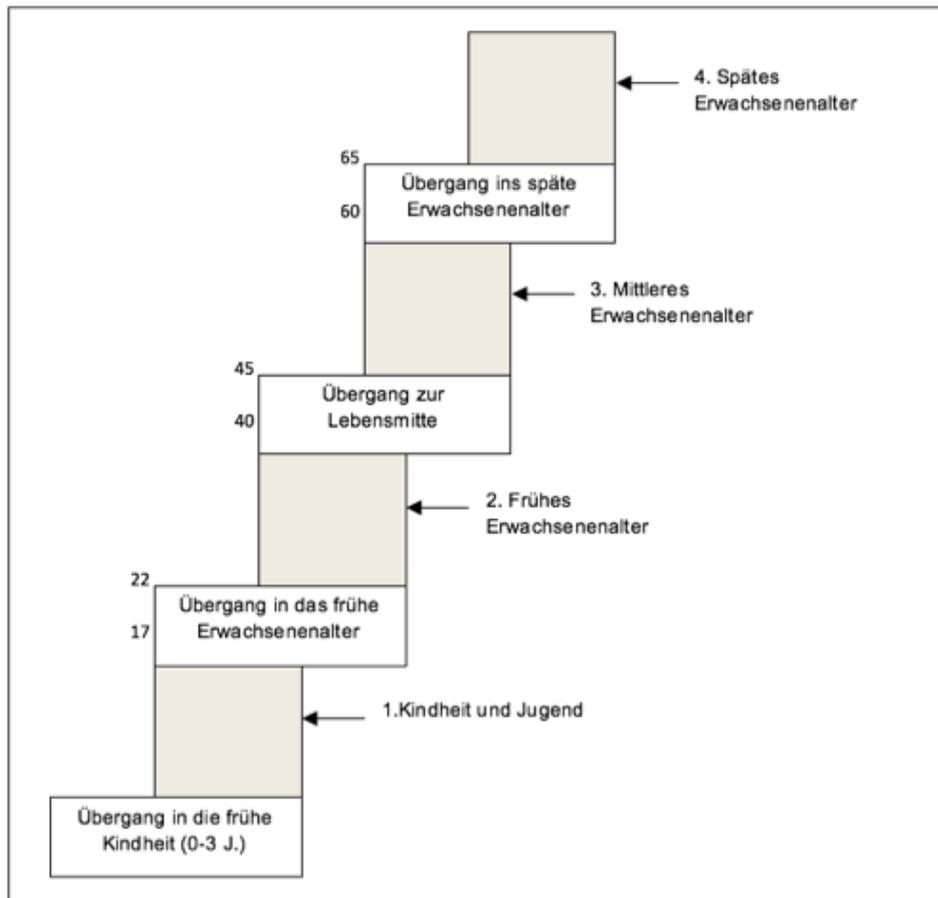


Abbildung 4: Einteilung der Lebensphasen (mod. n. Levinson, 1979, S. 42).

Das Wort „erwachsen“ gibt an, dass ein Wachstumsvorgang abgeschlossen wurde. Dieser Begriff ist die Bezeichnung für die „mittlere Lebensspanne“ und ist gleichzeitig eine Verhaltensnorm an der die Messung anderer Lebensabschnitte (Kindheit, Jugend, Alter) vollzogen wird (Haas, 1999, S. 72; Haas, 2014a, S. 23).

Das Erreichen des achtzehnten Lebensjahres ist noch kein Indikator dafür, erwachsen zu sein. Vielmehr sind es Kompetenzen wie Verantwortung für sich selbst und das eigene Handeln zu übernehmen, selbstständig zu sein und ökonomisch sowie existenziell unabhängig zu sein (Haas, 2014, S. 23). Die Gesellschaft legt fest, welche Eigenschaften einer Persönlichkeit als erwachsen bezeichnet werden können (Haas, 1999, S. 72; Haas, 2014a, S. 23).

Das Image des Erwachsenenalters hat sich hin zu einem eher negativen entwickelt und die Vorzüge dieser Lebensspanne werden deutlich in den Hintergrund gestellt beziehungsweise ignoriert. Die ewige Jugend ist ein Ziel des/der Erwachsenen geworden, was auf Einflüsse der Unterhaltungsindustrie zurückzuführen ist. Junges Aussehen, Schönheitsideale, Karriere, Unterhaltung, Erfolg sowie die Generationen zu verschmelzen und

deren Grenzen aufheben zu lassen zählen zu den Wünschen und Zielen der heutigen Gesellschaft (Fritsch, 2016, S. 20).

Jeffrey Arnett (2000) hat den Begriff „emerging adulthood“ ins Leben gerufen und beschreibt damit eine neue Lebensphase zwischen der Jugend und den „noch nicht ganz Erwachsenen“, die sich seit einigen Jahren entwickelt hat. Menschen im Alter zwischen 18 und 29 Jahren bilden diese Altersgruppe, welche durch einen langsameren Eintritt von der Adoleszenz in das volle Erwachsenenalter charakterisiert wird (Arnett, 2000, S. 469). Gründe für diese Entwicklung sind einerseits die vermehrten Möglichkeiten einer längeren Bildungszeit und daraus folgend ein späterer Einstieg ins Berufsleben. Andererseits wird die Familienplanung durch medizinische Fortschritte in der Geburtenkontrolle vermehrt ins spätere Alter verschoben. Des Weiteren ist aufgrund mangelnder Stabilität der Arbeitsverhältnisse eine Planung für die berufliche Zukunft unsicherer geworden (Wolf, 2016, S. 21).

4.2 Entwicklung als lebenslanger Prozess

Für das Erwachsenenalter bestand lange Zeit kaum Forschungsinteresse. Faltermaier, Mayring, Saup und Strehmel (1992) begründen dies einerseits mit der Überlegung, dass die Entwicklungsprozesse im Erwachsenenalter eher unauffällig vor sich gehen, andererseits wurde der Erforschung des Kinder- und Jugendalters eine größere Wichtigkeit, Bedeutung und Aufmerksamkeit geschenkt. Der Grund dafür war, dass man Entwicklung ausschließlich als einen Veränderungs- und Wachstumsprozess in der Kindheit und Jugend verstand. Erst durch den Anstieg der Zahl der älteren Menschen in der Bevölkerung nahm man allmählich das Alter mit seinen Veränderungs- und Abbauprozessen in den Blickpunkt der Forschung (Faltermaier et al., 1992, S. 9). Die Erwachsenen, zwischen der Jugend und dem Alter, sah man zuvor als fertig entwickelte Personen an (Faltermaier et al., 1992, S. 9) und wurden zu keinem wissenschaftlichen Thema in der Entwicklungspsychologie (Haas, 1999, S. 70).

Da sich im Laufe der Zeit die demographische Entwicklung veränderte und die Anzahl der jüngeren Menschen in der Bevölkerung sank, gleichzeitig aber die Lebenserwartung anstieg, kam es zu einem Forschungsinteresse für erwachsene und ältere Menschen (Mietzel, 2012, S. 12). Zudem haben sich, etwa ab den 60er Jahren, die Lebensbedingungen bezüglich Familie und Beruf verändert und sind von der Norm abgewichen (neue Familienformen, Arbeitsplatzveränderungen etc.). Psychische Prozesse im Erwachsenenalter, welche zwar nicht sofort ersichtlich waren, wurden erkannt und erweckten das Forschungsinteresse (Faltermaier et al., 1992, S. 16). Durch diesen gesellschaftlichen Wandel entwickelte sich ein Forschungsbedarf für das Erwachsenenalter (Haas, 1999, S. 72).

In der Entwicklungspsychologie wurde die Erkenntnis gewonnen, dass sich Verhaltensänderungen von der Empfängnis bis zum Tod vollziehen, also über die gesamte Lebensspanne hinweg. Zu beachten ist aber, dass nicht alle Verhaltensveränderungen, die beobachtbar sind, als Entwicklung bezeichnet werden können. Erst wenn diese Veränderungen über einen längeren Zeitraum andauern und sich durch die Beobachtung dieser eine Systematik ergibt, kann von Entwicklung gesprochen werden (Mietzel, 2012, S. 22f.). Grundlegend ist die Erkenntnis, dass sich der Mensch im Laufe des gesamten Lebens hinsichtlich seiner geistigen und körperlichen Fähigkeiten, seiner sozialen Beziehungen, seiner Psyche etc., verändert und entwickelt (Gerrig, Zimbardo & Graf, 2015, S. 368).

4.3 Die psychosozialen Stadien nach Erikson

Es wird nun genauer auf die psychosoziale Entwicklung des Menschen eingegangen und dazu soll das Modell der psychosozialen Stadien nach Erik Erikson erläutert werden.

4.3.1 Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung

Erik Erikson war als Pädagoge tätig und interessierte sich dafür, wie man das Ich schon im Kindesalter stärken konnte. Er orientierte sich an Sigmund Freuds Lehre und erkannte, dass das Ich im Erfolgsfall im Laufe des Lebens an Stärke gewinnt und so voranschreiten und sich weiter entwickeln kann (Mietzel, 2012, S. 270). Freuds Darstellung der Entwicklungsstadien wurde von Erikson aufgegriffen und ergänzt. Nach Erikson muss jeder Mensch im Laufe seines Lebens acht psychosoziale Stadien erfolgreich durchlaufen (Erikson, 1993, S. 69). Erikson war einer der ersten, der eine Theorie zur Entwicklung des Menschen über die gesamte Lebensspanne aufstellte (Haas, 1999, S. 37).

Die folgende Abbildung zeigt das Entwicklungsmodell von Erikson und gibt einen kurzen Überblick über die einzelnen Stadien.

Tabelle 2: Psychosoziale Stadien nach Erikson

Psychosoziale Stadien nach Erikson			
Ungefähres Alter (Jahre)	Krise	Angemessene Lösung	Unangemessene Lösung
0-1,5	Vertrauen vs. Misstrauen	Grundlegendes Gefühl der Sicherheit	Unsicherheit, Angst
1,5-3	Autonomie vs. Selbstzweifel	Wahrnehmung des eigenen Selbst als Person, die ihren Körper kontrolliert und Ereignisse verursacht	Gefühl der Unfähigkeit, Ereignisse zu kontrollieren
3-6	Initiative vs. Schuld bewusstsein	Vertrauen auf eigene Initiative und Kreativität	Mangelndes Selbstwertgefühl
6-Pubertät	Kompetenz vs. Minderwertigkeit	Kompetenz in grundlegenden sozialen und intellektuellen Fertigkeiten	Mangelndes Selbstwertgefühl, Gefühl des Versagens
Adoleszenz	Identität vs. Rollendiffusion	Entspanntes Erleben des eigenen Selbst	Das eigene Selbst wird als bruchstückhaft, schwankend und diffus wahrgenommen
Frühes Erwachsenenalter	Intimität vs. Isolation	Fähigkeit zur Nähe und zur Bindung an andere	Gefühl der Einsamkeit, Trennung: Leugnung der Bedürfnisse nach Nähe
Mittleres Erwachsenenalter	Generativität vs. Stagnation	Über die eigene Person hinaus Sorge um Familie, Gesellschaft und zukünftige Generationen	Hedonistische Interessen, fehlende Zukunftsperspektive
Seniorenalter	Ich-Integrität vs. Verzweiflung	Gefühl der Ganzheit, grundlegende Zufriedenheit mit dem Leben	Gefühl der Sinnlosigkeit, Enttäuschung

Quelle: mod. n. Gerrig et al., (2015, S. 395)

Jedes dieser Stadien hält Konflikte und eine Krise bereit. Um ein positives Voranschreiten von einer Phase zur nächsten zu gewährleisten, ist es wichtig, diese Krisen zu bewältigen (Gerrig et al., 2015, S. 394). Der Mensch wird in jedem Stadium herausgefordert, sich mit einem gesunden und einem weniger gesunden Persönlichkeitscharakteristikum auseinanderzusetzen. Aus diesem Grund wird das Wort „versus“ verwendet, wie beispielsweise beim Stadium „Vertrauen versus Misstrauen“. Wenn eine der beiden Seiten zu einem fixen Bestandteil der Persönlichkeit geworden ist und eine Lösung gefunden wird, durch die „die eigenen Bedürfnisse mit den Erwartungen der Gesellschaft vereinbar werden“, gilt die Krise als gelöst (Mietzel, 2012, S. 271). Dadurch wird das Ich gestärkt, was die Voraussetzung bildet, die Krise des nächsten Stadiums lösen zu können. Wenn beispielsweise das Kind im ersten Stadium kein Vertrauen erfährt und so kein Vertrauen gegenüber anderen aufbauen kann, wird es im Stadium, wo es um die Bildung der Intimität geht, Schwierigkeiten

haben. Eine Krise muss jedoch nicht völlig bewältigt werden, denn jeder Mensch führt Unverarbeitetes fort, das aber in anderen späteren Stadien wieder aufgegriffen und daran gearbeitet werden kann. Um Fortschritte in der persönlichen Entwicklung machen zu können, ist es wichtig, nicht zu viele ungelöste Probleme aus früheren Stadien mitzutragen, sondern diese sich bewusst zu machen um sie dann zu bearbeiten (Mietzel, 2012, S. 271f.).

Die ersten fünf Phasen handeln vom Kindes- und Jugendalter, welche im Anschluss kurz beschrieben werden, die restlichen drei Phasen beziehen sich auf das Erwachsenenalter, auf die etwas näher eingegangen wird.

4.3.2 Die psychosoziale Entwicklung in Kindheit und Jugend

Das erste der acht Stadien nennt Erikson „Vertrauen vs. Misstrauen“. Das Kind entwickelt während seines ersten Lebensjahres Vertrauen in seine Umwelt, was durch die Interaktion mit den ersten Bezugs- und Fürsorgepersonen möglich wird. Es erhält Nahrung, Wärme und Zuneigung durch körperliche Nähe. Werden diese Grundbedürfnisse aber nicht gestillt, erfährt das Kind Unsicherheit und Angst. Statt Vertrauen entwickelt es Misstrauen (Erikson, 1993, S. 62-75; Gerrig et al., 2015, S.395; Mietzel, 2012, S. 272). Wenn das Kind, im Alter zwischen eineinhalb und drei Jahren, zu gehen und sprechen beginnt, wird eine fortschreitende Erkundung der Umwelt möglich, die eine zunehmende Selbstständigkeit mit sich bringt. Dieses zweite Entwicklungsstadium wird als „Autonomie vs. Selbstzweifel“ bezeichnet. Wird das Kind in dieser Phase zu sehr kritisiert und eingeschränkt, beginnt es, an sich selbst und seinen Fähigkeiten zu zweifeln. Diese Entmutigung und die Selbstzweifel können auch durch eine zu strenge und womöglich zu frühe Sauberkeitserziehung hervorgerufen werden. Das dritte Stadium psychosozialer Entwicklung nennt Erikson „Initiative vs. Schuldgefühl“, das es im Vorschulalter zu durchleben gilt. Das Kind ist nun zwischen drei und sechs Jahre alt und erwirbt weitere kognitive und motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Spiel, beim Konstruieren und Ausprobieren initiiert es Aktivitäten und Handlungen. Dadurch entwickelt sich Kompetenz und Initiative. Reagieren die Eltern positiv auf diese selbst initiierten Handlungen, verbunden mit der natürlichen Neugier, erfährt es ein Gefühl von Freiheit und Selbstvertrauen. Muss das Kind allerdings die Erfahrung machen, dass seine Neugier unangemessen erscheint und es störend in die Erwachsenenwelt eindringt, so reagiert es mit Resignation. Als Folge dessen entwickeln sich Schuldgefühle und die Initiative bleibt aus (Erikson, 1993, S. 75-97; Gerrig et al., 2015, S. 395, 397f.; Mietzel, 2012, S. 274). Die darauffolgende Phase, welche sich über die gesamte Grundschulzeit (sechs Jahre bis Pubertät) erstreckt, nennt Erikson „Werksinn vs. Minderwertigkeit“. Das Ausprobieren, Erkunden, sowie die Freude am produktiven Schaffen und die Entwicklung

sozialer Fertigkeiten in der Interaktion mit Gleichaltrigen stehen im Mittelpunkt dieser Lebensphase. Die Schule bietet dafür viele Möglichkeiten. Indem Kinder Erfolg nach ihrer Anstrengung erleben und sie Lob bekommen, wird der Werksinn gestärkt und Kompetenzgefühle werden erfahrbar. Zu einem Minderwertigkeitsgefühl kommt es dann, wenn Eltern und Lehrer dem Kind keine Ermunterung geben und kein Lob aussprechen. Ausgelöst durch viele Misserfolgserlebnisse entwickeln sich das Minderwertigkeitsgefühl sowie Leistungsängste und starke Selbstzweifel (Erikson, 1993, S. 98-106; Gerrig et al., 2015, S. 397; Mietzel, 2012, S. 274f.). Die fünfte Phase wird „Identität vs. Rollendiffusion“ bezeichnet und erstreckt sich über das Jugendalter (Adoleszenz). Mit dem Eintritt in die Pubertät vollziehen sich einige wesentliche Veränderungen: Der Körper verändert sich und damit auch das eigene Körperbild. Neu entwickelte kognitive Fähigkeiten lassen den jungen Menschen über neue mögliche Richtungen und Möglichkeiten nachdenken. Die Gesellschaft sieht den Menschen nun schon eher als erwachsen an und schreibt ihm vermehrt Selbstverantwortung zu. Somit entscheidet er selbst, wie er sein weiteres Leben gestalten könnte (Mietzel, 2012, S. 275f.). In dieser fünften Phase steht die Identitätsfindung im Mittelpunkt. Der junge Mensch sucht Zugehörigkeit im sozialen Umfeld und übernimmt unterschiedliche Rollen. Gleichaltrige und Ideale haben große Bedeutung für den Jugendlichen. Beim Prozess der Identitätssuche handelt es sich um einen lebenslangen Prozess. Ziel ist es, eine gewisse Kontinuität der eigenen Identität zu erlangen, damit individuelle Charakteristika fortbestehen, auch in unterschiedlichen Situationen. Das Selbstbild sollte einen stabilen Kern beinhalten, dann gilt die Krise als überwunden (Erikson, 1993, S. 106-112; Gerrig et al., 2015, S. 397; Mietzel, 2012, S. 276).

4.3.3 Die psychosoziale Entwicklung im Erwachsenenalter

Die Phase des frühen Erwachsenenalters wird als „Intimität vs. Isolation“ bezeichnet. Der Mensch entwickelt in diesem Stadium, welches Erikson ab dem 20. Lebensjahr angeordnet hat, die Fähigkeit eine tiefe emotionale, sexuelle und moralische Bindung zu einem anderen Menschen einzugehen. Solch eine Bindung setzt voraus, dass der Mensch bereits unabhängig ist und ein gewisses Maß an Privatsphäre pflegt. Außerdem muss er fähig sein, Verantwortung zu übernehmen und bereit sein, auf einige persönliche Präferenzen zu verzichten (Gerrig et al., 2015, S. 397). Wer in dieser Phase noch nicht zu seiner Identität gefunden hat, wird Beziehungen nur oberflächlich erleben können, was schließlich dazu führt, alleine und isoliert zu sein (Erikson, 1993, S. 115; Mietzel, 2012, S. 277). Der/Die junge Erwachsene scheut sich vor Intimität mit anderen Menschen, wenn er/sie sich seiner selbst noch nicht sicher ist und seine/ihre Identität noch nicht gefestigt hat. Erikson (1993)

bedauert, dass viele junge Paare heiraten, obwohl sie noch nicht eins mit sich selbst sind. Diese Menschen hoffen, dass sie sich im Partner selbst finden. Durch die Fokussierung auf Mutter- und Ehepflichten bleibt keine Zeit für die Selbstfindung. Erikson sieht auch in einem vermehrten Partnerwechsel keine Lösung, bevor der Mensch nicht einsieht, dass „es keine wahre Zweiheit gibt, bevor man nicht selber eine Einheit ist“ (Erikson, 1993, S. 115). Im mittleren Erwachsenenalter vollzieht sich das siebente Stadium, die „Generativität vs. Stagnation“. Generativität bedeutet, dass sich der Mensch um weitere Generationen kümmert und diese aufzieht. Er ist nun nicht mehr so sehr mit sich selbst beschäftigt, sondern entscheidet sich dafür, für die Familie, den Beruf, die Gesellschaft und für nachfolgende Generationen, Aufgaben zu übernehmen. Sind jedoch Entwicklungsaufgaben noch nicht gelöst, ist der Mensch hauptsächlich damit beschäftigt, an sich selbst zu arbeiten. In diesem Fall werden oft vergangene Ziele und Entscheidungen in Frage gestellt und Freiheit wird auf Kosten der Sicherheit angestrebt (Gerrig et al., 2015, S. 397). Wie bereits erwähnt, geht es bei der Generativität nicht nur darum, für Nachkommen zu sorgen, sondern auch darum, für die Gesellschaft, in der man lebt, etwas zu tun und so den Fortbestand der Gesellschaft zu sichern sowie deren Weiterentwicklung zu unterstützen. Viele Erwachsene und ältere Menschen engagieren sich für andere oder möchten Werke schaffen. Menschen, die hingegen nur auf sich selbst bezogen sind, erleben oft Langeweile, sie stagnieren oder suchen persönliche Befriedigung bei anderen Menschen, auf deren Kosten (Mietzel, 2012, S. 278). Das achte und letzte Stadium nennt Erikson „Ich-Integrität vs. Verzweiflung“. Der Mensch ist nun etwa sechzig Jahre alt und der Ruhestand steht bevor. Erikson beschreibt Integrität als die „Frucht dieser sieben Stadien“ (Erikson, 1993, S. 118). Wer die früheren Stadien mit deren Krisen bewältigen konnte, blickt nun auf seinen einen und einzigen Lebenszyklus zurück, bedauert nicht und akzeptiert, dass der Mensch für sein Leben selbst verantwortlich ist (Erikson, 1993, S. 118f.). Von Ich-Integrität kann dann gesprochen werden, wenn die positiven als auch die negativen Aspekte des vergangenen Lebens angenommen werden können und man mit einer Zufriedenheit auf das Leben zurückblicken kann. Eine Versöhnung mit der Vergangenheit, trotz Verletzungen und Enttäuschungen, ist notwendig. Erst dann ist ein erfolgreiches Altern ohne Todesfurcht möglich. Die Frucht, die Erikson beschrieben hat, bezeichnet er auch als Weisheit. Menschen, die in ihrem letzten Lebensabschnitt zwanghaft versuchen, vergangene Fehler wieder gut zu machen oder ungelöste Aufgaben noch zu vollenden, haben ihre Vergangenheit noch nicht bewältigt. Diesen Menschen wird die Akzeptanz des Todes schwerfallen und befinden sich im Zustand der Verzweiflung (Mietzel, 2012, S. 279f.).

Die Entwicklungstheorie von Erikson bildet eine Grundlage für psychomotorische Förderung. Das körperbezogene Erleben und Handeln sowie die interaktive Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt gehen auf Erikson zurück und sind, unter anderen, wichtige Aspekte der psychomotorischen Entwicklungsförderung (Fischer, 2009, S. 149). Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker haben ein Menschenbild und eine Vorstellung von der menschlichen Entwicklung. Damit das eigene Handeln zielgerichteter ist und auch begründet werden kann, ist für das praktische Tun wesentlich, dieses Menschenbild zu erkennen und zu reflektieren (Reichenbach, 2010, S.32).

Im folgenden Unterkapitel wird das psychomotorische Arbeiten mit Erwachsenen beschrieben.

4.4 Psychomotorik mit Erwachsenen

4.4.1 Entwicklung

In der Psychomotorik waren Erwachsene lange Zeit kein Thema, obwohl es schon einige Konzepte speziell für Erwachsene gab, die praktisch ausgeführt wurden, wie beispielsweise unterschiedliche Formen von Bewegungs- und Tanztherapien, Motogeragogik sowie Motologie im Erwachsenenalter (Reichenbach, 2010, S. 76f.).

Der Psychotherapeut Gerd Hölter, dessen Schwerpunkt die Bewegungstherapie mit Erwachsenen ist, sowie die Motologin und Sportpädagogin Ruth Haas, die das Konzept der Motologie im Erwachsenenalter entwickelte, zählen zu den Wegbereitern der Psychomotorik für Erwachsene (Reichenbach, 2010, S. 77-80).

4.4.2 Ziele und Inhalte

Nach Haas (2017) findet sich die Psychomotorik für Erwachsene in der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung. Als Ziele nennt sie die „Begleitung, Unterstützung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit über das Medium Bewegung und den Leib“ sowie „Hilfen bei der Verminderung von Störungen und deren lebensweltbezogene Bewältigung über das Medium Bewegung und den Leib“ (Haas, 2017, S. 4).

In der Psychomotorik stehen die Emotionen und Wahrnehmungen, die soziale Kommunikation und die Bewegung des Menschen in einer engen Wechselbeziehung, die als leibliche Prozesse angesehen werden. Sie verändern sich über die gesamte Lebensspanne, abhängig von der persönlichen Lebensgeschichte und der jeweiligen Lebenswelt und sind sowohl im Körperkonzept als auch im Selbstkonzept verankert (Haas, 2014a, S. 11f.). Haas (1999)

hat zusammenfassend elf Thesen zum Bewegungsverständnis in der Motologie aufgestellt, von denen nun einige überblicksmäßig aufgelistet werden:

- Bewegung wird als ein Medium gesehen, das einen Bezug zwischen dem Menschen und seiner Umwelt möglich macht.
- Im Laufe des Lebens werden Handlungs- und Wahrnehmungsstrukturen ausgebildet und entwickelt. Für eine Entwicklung ist es notwendig, dass sich äußere Handlungen in innere Handlungen umwandeln, somit wird die Welt über das Handeln zur Wirklichkeit.
- Durch die handelnde Auseinandersetzung mit der Welt entwickelt sich auch die Persönlichkeit des Menschen. Bewegungs- und Körpererfahrungen bilden die Grundlage für die Entwicklung eines Körper- und Selbstkonzepts. Die Vorstellung von der eigenen Person und vom eigenen Körper wird möglich.
- Die Bewegungsentwicklung in den ersten Lebensjahren ist mit der psychosozialen Entwicklung eng verbunden (Haas, 1999, S. 42).

4.4.3 Psychomotorische Entwicklungs- und Gesundheitsförderung für Erwachsene

„Bewegung ist Leben. Leben ist Veränderung. Nur wer sich bewegt, verändert sich!“ (Haas, 1999, S. 13)

Für Entwicklungs- und Veränderungsvorgänge in der Interaktion mit der Umwelt wird die Bewegung als Basis angesehen. Der erwachsene Mensch hat seine motorischen Fertigkeiten und Fähigkeiten fertig ausgebildet. Die Bedeutung und Wichtigkeit der Bewegung wird den meisten Erwachsenen aber erst dann bewusst, wenn sich der Alltag nicht mehr störungsfrei bewältigen lässt. Dass Bewegungsmangel negativen Einfluss auf die Erhaltung biologischer Funktionen hat, wurde wissenschaftlich bewiesen (Haas, 1999, S. 13). Bewegung wird als eine „Grundkategorie menschlicher Existenz angesehen“ und als ein Medium, das die „vielgestaltigen Potentiale des Menschen sichtbar werden lässt“ (Haas, 1999, S. 15). Durch Bewegung wird menschliches Erleben und Verhalten zugänglich (Haas, 1999, S. 17). In der psychomotorischen Arbeit mit Erwachsenen werden keine Bewegungsabläufe geübt, sondern Erfahrungsräume geschaffen. Das selbstbestimmte Handeln sowie die individuelle Erfahrung stehen im Mittelpunkt. Dadurch können neue Handlungswege entdeckt und

Verhaltensweisen verändert und neu gestaltet werden. Bedeutend ist, dass gemachte Erfahrungen gemeinsam reflektiert werden. Dabei geht es nicht um rein „schöne Erlebnisse“ sondern um individuelle Erlebnisse und Erfahrungen. Jeder Mensch hat seine eigene persönliche Lebensgeschichte, somit werden Erfahrungen unterschiedlich bewertet und erlebt. Deswegen kommt es auch nie zu gemeinsamen Ergebnissen sondern es gibt einen gemeinsamen Prozess (Haas, 2014a, S.12f.).

In der psychomotorischen Gesundheitsförderung geht es hauptsächlich darum, interne und externe Ressourcen spürbar zu machen und bewusst werden zu lassen. Lebensbereiche, wie beispielsweise die Familie, die Arbeit oder soziale Netzwerke bieten externe Ressourcen an, auf die der Mensch angewiesen ist. Zu den externen Ressourcen zählen beispielsweise eine gute Beziehung zu Familie und dem Partner, soziale Unterstützung, Einbindung in soziale Netzwerke, eine anregende Umwelt für Erholung und die Ausübung von Hobbys, externe Wissensquellen, das Einkommen, sicheres Gesundheits- und Verkehrssystem, sicherer Arbeitsplatz, gutes Betriebsklima etc. (Becker, 2006, S. 32 ff.). Das Individuum hat im Idealfall nicht nur auf diese externen Ressourcen Zugriff, sondern besitzt auch interne Ressourcen. Zu internen Ressourcen zählen beispielsweise ein gutes Selbstwertgefühl, Belastbarkeit in Stresssituationen, Zuverlässigkeit, Ausdauer, Leistungsbereitschaft, Empathie, Vertrauen, Offenheit, Risikobereitschaft, Kenntnis von Normen, Regeln und Werten, soziale Fertigkeiten und Wissen, physische Ressourcen wie körperliche Fitness, Gesundheitszustand, Attraktivität etc. (Becker, 2006, S. 138). Erst wenn der Mensch über interne Ressourcen verfügt, hat er die Möglichkeit, externe Ressourcen zu nützen. Becker (2006) betont, dass die Gesundheit eines Menschen davon abhängig ist, wie es ihm gelingt seine Bedürfnisse und Anforderungen mithilfe seiner externen und internen Ressourcen zu befriedigen bzw. zu bewältigen (Becker, 2006, S. 137). Die Psychomotorik kann hier, wie bereits erwähnt einen Beitrag leisten, und diese Ressourcen spürbar machen. Sie agiert somit im Sinne einer externen Ressource (Haas, 2014a, S. 17).

Wie die psychomotorische Entwicklungsbegleitung und Gesundheitsförderung einwirken und helfen kann, soll nun beschrieben werden.

Durch vorwiegend sitzende Tätigkeiten, die Kontrolle über den Körper durch kosmetische Eingriffe und sportliche Aktivitäten sowie durch die zunehmende Kommunikation über digitale Medien und vieles mehr, entwickelte sich für die Erwachsenen das Problem der Leibentfremdung. Das Gefühl und das Bild vom eigenen Leib sind bei vielen Menschen in den Hintergrund getreten. Hier kann psychomotorische Förderung wirksam werden, indem sie den Körper, der für viele einen lebenslangen Begleiter darstellt, wieder zu einem Freund

werden lässt. Durch sinnliche Wahrnehmung und indem Orte zur Kommunikation und dem Dialog geschaffen werden, soll eine Verbundenheit zum eigenen Leib erfahrbar werden (Haas, 2014a, S.17f.).

Bedeutend ist auch, dass Menschen die Erfahrung machen können, dass das eigene Befinden positiv verändert werden kann. Wenn Situationen von der Person selbst kontrolliert und bewältigt werden können, entwickelt sie ein aktiveres Bewältigungsverhalten, mehr emotionale Stabilität und der Stress wird reduziert. Um diese Selbstwirksamkeit und persönliche Kontrolle zu unterstützen, ist es förderlich, die teilnehmenden Personen in die Auswahl und Festlegung der Inhalte der psychomotorischen Einheiten mitentscheiden zu lassen. Außerdem können Selbstwirksamkeit und die persönliche Erfahrung von Kontrolle über Bewegung erfahrbar gemacht werden (Haas, 2014a, S. 19).

Durch Spiel und Bewegung werden unterschiedliche Aktivitäten erprobt. So können beispielsweise Erfahrungen zu Belastung, Entspannung sowie Genuss und Freude gemacht werden. Entspannungstechniken wie Fremd- oder Selbstmassage lassen neben einem Gefühl von Entspannung auch Freude und Genuss erleben, was zu mehr Wohlbefinden führt. Themen von psychomotorischen Einheiten bilden ebenso das Wahrnehmen von Belastungssignalen sowie Aktivitäten zur Entspannung und Erholung. Durch psychomotorische Bewegungsangebote können sogar Flow-Erlebnisse entstehen, bei denen die Personen die Zeit vergessen und in ihrer Tätigkeit aufgehen. Folglich kann es zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls kommen und genussvolles Erleben wird möglich gemacht (Haas, 2014a, S. 20, 22).

Des Weiteren geben psychomotorische Förderstunden Zeit und Raum, um über die Wichtigkeit der körperlichen Aktivität Auskunft zu geben. Bewegungserfahrungen werden analysiert und folglich können Verhaltensänderungen bezüglich körperlicher Aktivität in den Blick genommen werden (Haas, 2014a, S. 23).

Eine wichtige Bedeutung nimmt die Psychomotorik für die Förderung sozialer Kompetenzen ein. Bewegung gilt als Medium sozialer Erfahrungen. Teilnehmer der psychomotorischen Einheiten treten in spielerischer Weise miteinander in Kontakt und erproben dabei soziale Umgangsformen, das Gefühl von Nähe und Distanz, sich jemandem anzuvertrauen sowie Konflikte und Probleme beziehungsweise Aufgaben gemeinsam zu lösen. Mechanismen, die bereits vorhanden und verinnerlicht sind, werden bewusst erlebbar und können durch Reflexion und Analyse zur Veränderung angeregt werden. Psychomotorische Förderstunden bieten Raum für verbale aber auch nonverbale Kommunikation. Vor allem die Bewegung in Form von nonverbalem Austausch kann sowohl therapeutisch als auch diagnostisch dienlich sein. Menschen brauchen Orte und Zeit, um sich ungezwungen und in

selbstverständlicher Form austauschen zu können. Gemeinsames Tun und Handeln, die zwischenmenschliche Kommunikation und das gemeinsame Lösen von Aufgaben fördert die sozialen Kompetenzen. Dabei finden Partneraufgaben und Gruppenaufgaben als methodische Mittel Einsatz. Diese Aufgaben bewirken, dass sich Menschen von einer Gruppe oder vom Partner wahrgenommen fühlen. Sich von anderen wahrgenommen zu fühlen ist ein menschliches Bedürfnis (Haas, 1999, S. 44; Haas, 2014a, S. 21f.).

Durch die Schaffung von Freiräumen für spielerische Aktivitäten können Teilnehmer den Alltag des Lebens verlassen, durch intrinsische Motivation geleitet frei handeln, eigene Regeln geltend machen und mit anderen Menschen lustvoll in Kontakt treten (Haas, 2014a, S. 22).

4.4.4 Themenfindung

Wenn mit Erwachsenen psychomotorisch gearbeitet wird, ist eine überlegte Auswahl der Themen wesentlich. Es geht darum, Themen zu finden, die eine Bedeutung für die Gruppe haben und nicht darum, Ergebnisse zu erzielen. Der/Die Psychomotoriker/in muss sich ein Gesamtbild von der Gruppe und den einzelnen Menschen machen (Haas, 2014a, S. 13). Haas (1999) hat ein multifaktorielles Gesamtbild zusammengestellt, das den Ausgangspunkt für themenorientierte Bewegungsangebote bildet.

Themen können für einzelne Personen oder für eine ganze Gruppe ausgewählt werden. Es wird auch zwischen lang-, kurz- und mittelfristigen Themen unterschieden. Aufgrund der Komplexität des Erwachsenenlebens ist es wichtig, Themen auf der Basis von Vorüberlegungen, die nun angeführt werden, zu ermitteln (Haas, 1999, S. 206).

- Thematische Analyse: Gemeinsam mit den Teilnehmern/Teilnehmerinnen kann eine Themenauswahl ermittelt werden. Für das frühe und mittlere Erwachsenenalter könnten beispielsweise Ablösung, Elternschaft, Scheidung, Arbeitslosigkeit, Beziehungen, körperliche Aktivität etc. bedeutend sein. Im Vorgespräch oder durch Beobachtungen vor, während und nach den Einheiten, sollten Wünsche, Ziele, Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmer/innen erkannt und erfragt werden. Oft werden Themen aber nicht benannt oder konkret ausgesprochen, deswegen ist auch die Beobachtung bedeutend. Aussagen wie zum Beispiel „Ich bin verspannt.“, „Mein Nacken schmerzt.“, „Ich brauche Bewegung.“, „Kontakt tut mir gut.“ oder „Ich bin total müde“ geben Auskunft über individuelle Bedürfnisse und Wünsche (Haas, 2014a, S. 28ff.).
- Lebensweltanalyse: Um Entwicklungsthemen verstehen zu können, müssen sie anhand der Zusammenhänge mit der Lebenswelt betrachtet werden, was einen wichtigen

Entwicklungsfaktor darstellt. Hier geht es um Fragestellungen zu Wohnverhältnissen, Arbeitsbedingungen, das Ausmaß der Zufriedenheit, Materielles, Familie etc. Für die Gesundheitsförderung ist bedeutend, nachzufragen, welche Ressourcen aus der Lebenswelt genutzt werden können, die einem guttun.

- Bewegung und Leiblichkeit: Mittels freier Gespräche oder einem Fragebogen können Vorerfahrungen, Interesse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Abneigungen etc. zu Bewegung und Leiblichkeit ermittelt werden.
- Störungen: Medizinisches und psychologisches Grundwissen ist unerlässlich, wenn die psychomotorische Förderung als therapeutisches Verfahren im klinischen Rahmen vollzogen wird. In diesen Bereich fällt auch die Unterscheidung der objektiv beobachtbaren Störungen und der subjektiv empfundenen Störungen bzw. welche Bedeutung diese Störung für die Person hat (Haas, 1999, S. 206; Haas, 2014a, S. 30-32).
- Interaktionsanalyse: Psychomotoriker/innen und Teilnehmer/innen bringen jeweilige Befindlichkeiten und Stimmungen mit, dies geschieht bewusst und unbewusst. Diese Befindlichkeiten wirken sich auf Methode und Inhalte der geplanten Einheit aus. Es ist auf Übertragung und Gegenübertragung zwischen den Personen zu achten und muss berücksichtigt werden. Außerdem müssen die Gruppenzusammensetzung sowie die Gruppendynamik analysiert werden. Auch die Belastbarkeit des/der Psychomotorikers/Psychomotorikerin nehmen Einfluss auf die Inhalte und Themenfindung. Ausschlaggebend für die Interaktionsprozesse und die gestellten Aufgaben sind auch die Fragen, ob sich eine Gruppe gerade neu zusammengefunden hat, oder ob sich die Teilnehmer/innen schon länger kennen und als Gruppe gemeinsam agiert haben (Haas, 1999, S. 206; Haas, 2014a, S. 33f.).
- Rahmenbedingungen: Das Angebot, die Themen und die Inhalte müssen letztendlich auch an die gegebenen Rahmenbedingungen angepasst werden. Zu folgenden Bereichen sind Informationen notwendig: Raum (Größe, Lichtverhältnisse, zur Verfügung stehendes Material), Institution, Zielsetzung und Bezeichnung des Angebotes, Dauer und Häufigkeit, Tages- und Jahreszeit (Haas, 1999, S. 206).

5 Psychomotorik als Zugang zum Selbst

Der Bewegung kommt für die Selbstkonzeptentwicklung eine wesentliche Bedeutung zu. Die psychomotorische Förderung ermöglicht es, einen Zugang zum Selbst zu finden und ein positives Selbstkonzept aufzubauen (Zimmer, 2012, S. 51).

Einleitend wird in diesem Kapitel zwischen dem Selbst und dem Ich unterschieden, diese beiden Begriffe beschrieben und die Bedeutung ihres Zusammenspiels für die Persönlichkeitsentwicklung erläutert. Anschließend wird auf weitere Begriffe, die mit dem Selbst in Verbindung stehen, überblicksmäßig eingegangen.

Es folgt eine Klärung, warum die Selbstkompetenz die Basis für die Entwicklung der Sozialkompetenz bildet und nachfolgend schließt dieses Kapitel mit dem psychomotorischen Zugang zur Selbst- und Sozialkompetenz ab.

5.1 Begriffsklärung

Dem SELBST und dem ICH wird meist dieselbe Bedeutung zugeschrieben, jedoch handelt es sich hierbei um zwei unterschiedliche Persönlichkeitssysteme. Im Folgenden sollen diese beiden Systeme, welche als Partnersysteme agieren, beschrieben, gegenübergestellt, aber auch deren Zusammenspiel deutlich gemacht werden (Künne & Kuhl, 2017, S. 26).

5.1.1 Das Ich

Das *Ich* gilt als ein bewusstes System, das eine analytische und sachlogische Verarbeitungsform aufweist. Einzelne Informationen sind bedeutend, welche herangezogen werden, um ein Ziel zu erreichen. Es geht um Wenn-dann-Beziehungen und darum, konkrete Vorhaben umzusetzen – kurz gesagt – es geht um das bewusste Denken und Planen. Da konkrete Vorhaben schrittweise und bewusst geplant werden, ist es nicht möglich, mehrere Informationen gleichzeitig zu berücksichtigen, sondern sie nacheinander abzuarbeiten. Emotionen treten beim Ich in den Hintergrund, da der Blick sachlich auf das zu lösende Problem bzw. auf den Gegenstand gerichtet ist. Dadurch ist es möglich, sich auf die Tätigkeiten zu konzentrieren und Vorhaben umzusetzen, auch wenn sie als unangenehm empfunden werden. Der Vorteil liegt darin, dass Lösungen gefunden werden können, unabhängig davon, ob man beispielsweise gut oder schlecht gelaunt ist. Dinge werden als richtig oder falsch, als gut oder böse angesehen. Man könnte auch von einem „Schwarz-Weiß-Denken“ sprechen. Stets werden Begründungen und Argumente gesucht, welche emotionales Verständnis oder Empathie nicht mitschwingen lassen. Es geht rein um das Lösen von Problemen und das Verfolgen von Zielen (Künne & Kuhl, 2017, S. 26).

5.1.2 Das Selbst

Im Gegensatz zum Ich sind beim *Selbst* Gefühle direkt eingebunden. Informationen werden aus den bereits gemachten Erfahrungen entnommen und verknüpft. Diese Informationen beruhen nicht nur auf Erfahrungen sondern auch auf Bedürfnissen und Gefühlen. Im Vordergrund stehen die ganzheitliche Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen sowie das Fühlen von Emotionen (Künne & Kuhl, 2017, S. 27).

Zimmer (2012) verdeutlicht, dass das Selbst aus den Lebenserfahrungen herausgebildet wird und die eigene Person mit all ihrer Emotionalität und Befindlichkeiten betrifft (Zimmer, 2012, S. 60). Das Selbst hat in der Psychomotorik einen besonderen Stellenwert, da Körpererfahrungen als wesentlicher Teil der Selbsterfahrung angesehen werden (Zimmer, 2012, S. 60; Fischer, 2009, S. 76).

Da Verarbeitungen im Selbst parallel ablaufen, bildet das Selbst ein ganzheitliches System, das die Lebenserfahrungen überblicksartig darstellt. Die Erfahrungen werden parallel und gleichzeitig berücksichtigt, somit kann das Selbst nie vollständig bewusst werden (Kruse-Heine, Keßel, Engel, Doll & Pöpel, 2017, S. 125; Künne & Kuhl, 2017, S. 27). Es äußert sich eher vorbewusst, was sich beispielsweise als Bauchgefühl oder Intuition beschreiben lässt. Aus der parallelen Verarbeitung ergibt sich die Tatsache, dass nicht nur die eigenen Bedürfnisse und Sichtweisen sondern auch die von anderen berücksichtigt und dafür Lösungen gefunden werden können. Das Selbst stellt sich nämlich nicht, wie im Vergleich dazu das Ich, die Frage, ob es auf die eigenen oder auf die Bedürfnisse des anderen achten soll. Viel mehr verschafft sich das Selbst eine Übersicht und einen Weitblick. Dies ist möglich, weil die wahrgenommenen Bedürfnisse und Emotionen an die Parallelverarbeitung des Selbst geknüpft sind. Man ist offen für eigene Bedürfnisse und für die des anderen, nimmt beide wahr und ist sich trotzdem darüber klar, wo man selbst steht. In diesem Fall kann man von einer Form der Empathie sprechen, die gut ausgereift ist (Künne & Kuhl, 2017, S. 27).

Prozesse der Handlungssteuerung, die nicht bewusst kontrolliert werden, werden von einem System unterstützt, das eng mit dem Selbst zusammenarbeitet (Kruse-Heine et al., 2017, S. 124). Um Emotionen und Erfahrungen nachhaltig regulieren zu können, muss mit Emotionen offen und integrativ umgegangen werden. Ein Selbstzugang ist notwendig. Erst wenn Emotionen ins Selbst integriert wurden, bildet sich ein emotionaler Erfahrungsschatz, der dauerhaft zur Verfügung steht und helfen kann. Anhand eines Beispiels wird die Bedeutung des Selbstzuges aufgezeigt: Hat eine Person soeben erfahren, dass sie eine Prüfung nicht positiv absolvieren konnte, fokussiert sich das Ich mit seiner detaillierten Aufmerksamkeit nur auf die Tatsache, dass die Prüfung negativ ist. Das Ich sieht alles als

zwecklos an und sich selbst als Versager. Der negative Affekt muss nun reguliert werden, damit ein Selbstzugang wieder möglich ist. Erst dann kann auf den positiven Erfahrungsschatz zurückgegriffen werden und viele positive Erfahrungen werden fühlbar gemacht. Der negative Ausgang der Prüfung relativiert sich und die Welt „sieht wieder anders aus“ (Künne & Kuhl, 2017, S. 27).

Die Entwicklung eines gesunden und stabilen Selbst ist sehr stark von unseren Beziehungserfahrungen abhängig. Deswegen ist es wichtig, dass die Gefühle des Kindes auf angemessene Weise von der erwachsenen Person gespiegelt und verbalisiert werden können. Ein instabiles Selbst entwickelt sich beispielsweise dann, wenn die Mutter die Gefühlszustände ihres Kindes falsch interpretiert und missversteht. Sie ignoriert womöglich Gefühle wie Trotz und Wut, weil sie diese nicht wahrhaben will. Durch das Beobachten, Trösten und das Verbalisieren der Gefühlszustände ist die Entwicklung eines positiven Selbst bereits im Kleinkindalter gegeben (Storch & Kuhl, 2017, S.48f.).

5.1.3 Das Zusammenspiel von Ich und Selbst

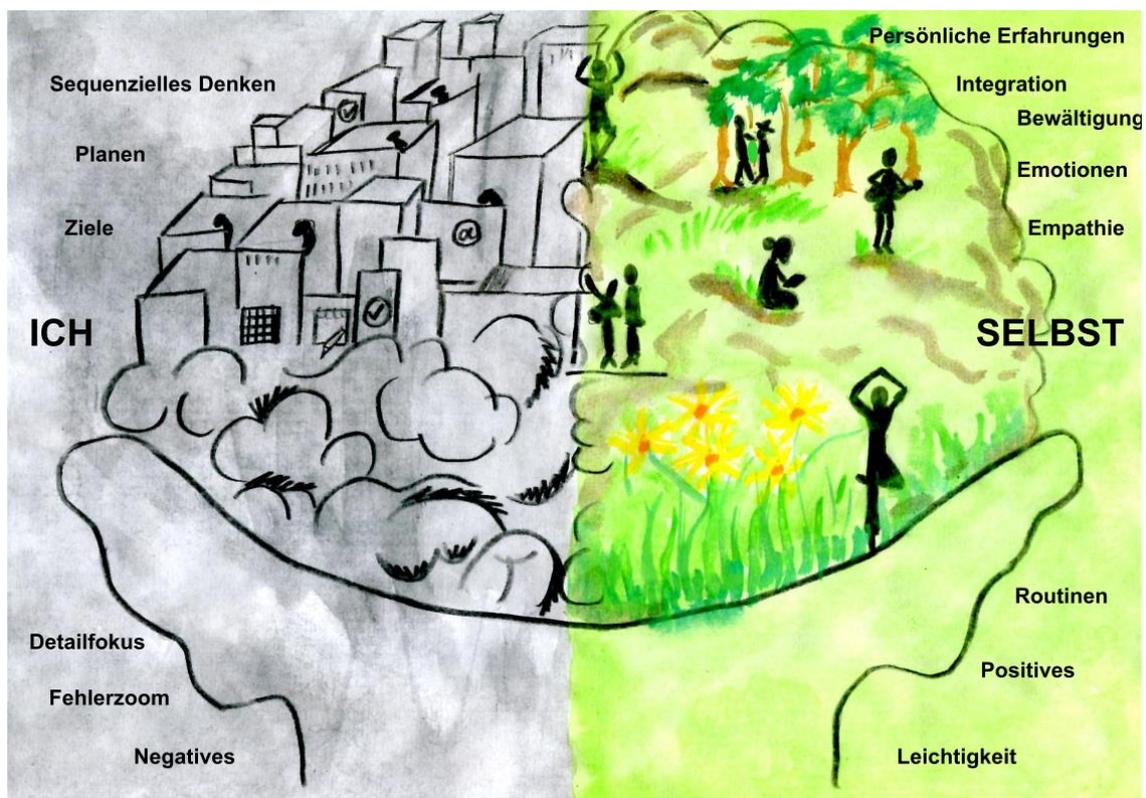


Abbildung 5: Bildhafte Darstellung von ICH und SELBST (mod. n. Kruse-Heine et al., 2017, S. 126).

Abbildung 5 zeigt eine Darstellung des Ich und des Selbst. Das Ich ist als ein graues Großraumbüro dargestellt, in dem geplant und schrittweise abgearbeitet wird. Für das Selbst

wurde als Symbol eine grüne Wiese ausgewählt. Hier kann sich jeder Mensch seinen Bedürfnissen entsprechend verhalten (Kruse-Heine et al., 2017, S. 125f.).

Negative und positive Affekte zu regulieren zählt zu den Funktionen, die jedes System für sich zu erfüllen hat. Dadurch werden die Systeme aktiviert oder gehemmt. Beim Ich werden positive Gefühle gedämpft, damit sachlich verarbeitet werden kann, was für das logische Denken bedeutend ist. Dem gegenüber werden beim Selbst vor allem negative Gefühle gehemmt (z.B. Unsicherheit, Angst, etc.). Das analytische Ich wird der linken Gehirnhälfte zugeordnet, das intuitive Selbst der rechten Gehirnhälfte. Das Zusammenspiel dieser beiden Systeme ist entscheidend und muss Flexibilität aufweisen (Kruse-Heine et al., 2017, S. 127).

5.1.4 Erweiterung der Begriffsklärung

Am Ende dieses Unterkapitels, welches sich mit der Erläuterung des Selbst befasst, sollen folgende Begriffe, die mit dem Selbst in Verbindung stehen, kurz erklärt werden: Selbstbild, Selbstwertgefühl, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Selbsterfahrung. Es werden Begriffsklärungen von Zimmer (2012) herangezogen, die sich mit ihren Beschreibungen auf das Kindheitsalter bezieht.

Zunächst soll der Begriff *Selbstbild* beschrieben werden. Ein Kind macht soziale und materielle Erfahrungen in seiner Umwelt und vollzieht Bewegungshandlungen. Indem es Rückmeldungen bekommt, erfährt es, was Erfolg und Misserfolg bedeutet, was andere Personen ihm zutrauen, wie es eingeschätzt wird und was es selbst bewirken kann. All diese Erfahrungen werden im Selbstbild widergespiegelt. Wie sich ein Kind verhält, ob es offen auf andere zugeht, ob es schnell aufgibt, wenn Schwierigkeiten auftreten, ob es Vertrauen in sich selbst hat, all das ist vom Selbstbild abhängig. Im Laufe des Lebens entwickelt jeder Mensch sein eigenes Bild über sich selbst, welches aus den Annahmen über sich selbst entstanden ist. Es wird so auf die Frage „Wer bin ich?“ Antwort gegeben. Beim Selbstbild handelt es sich um eine Beschreibung der Merkmale einer Person, wie zum Beispiel „Ich bin groß.“, „Ich kann gut rechnen.“, „Tanzen ist schwierig für mich.“, etc. (Zimmer, 2012, S. 50f.). Im Gegensatz dazu gibt das *Selbstwertgefühl* darüber Auskunft, wie zufrieden eine Person mit ihren Merkmalen ist. Das Selbstwertgefühl bewertet die eigene Person, welches beispielsweise die Frage aufkommen lässt „Bin ich mit meinem Aussehen zufrieden?“ (Zimmer, 2012, S. 51).

Den Begriff *Selbstkonzept* stellt Zimmer (2012) als Basisbegriff über die beiden Säulen Selbstbild und Selbstwertgefühl. Das Selbstkonzept bildet die „Einstellungen und

Überzeugungen zur eigenen Person“ (Zinnecker & Silbereisen, 1998; zit. n. Zimmer, 2012, S. 50f.). Informationen zu einer Person werden verarbeitet wodurch ein Selbstkonzept entwickelt wird (Zimmer, 2012, S. 52). Dieses Selbstkonzept kann sowohl positiv als auch negativ ausgebildet sein, was abhängig davon ist, wie es bewertet wird. Wie sich ein Kind selbst wahrnimmt und einschätzt, hat Auswirkungen auf seine eigene Handlungsfähigkeit. Erlebt es häufig Misserfolge, so entwickelt sich mit der Zeit ein negatives Selbstkonzept, was zur Folge hat, dass es noch weniger Vertrauen in sich selbst hat und sich als Versager sieht. Wird dann auch noch von außen betont, dass ein Kind beispielsweise ungeschickt ist, fühlt sich das Kind in seinen Misserfolgen bestätigt und reagiert möglicherweise mit Rückzug und Resignation. So ein Kind wird dann in die „Außenseiter- oder Tollpatschschublade gesteckt“, aus der es meist ohne Hilfe nicht mehr leicht herauskommt. Kinder, die hingegen ein positives Selbstkonzept entwickelt haben, lassen sich nicht leicht entmutigen, wenn es zu Misserfolgen kommt. Diese Kinder gehen mit mehr Selbstvertrauen und Mut an Schwierigkeiten oder Herausforderungen heran. Obwohl ein entwickeltes Selbstkonzept eine gewisse Stabilität aufweist und nur schwer zu verändern ist, gibt es Möglichkeiten, wie beispielsweise mittels psychomotorischer Methoden, am Selbstkonzept zu arbeiten (Zimmer, 2012, S. 55-58).

Zu einem wichtigen Teil des Selbstkonzeptes zählt die *Selbstwirksamkeit*. Das Kind macht durch Bewegungshandlungen Erfahrungen und erlebt dabei, wie es selbst etwas bewirken kann und gewisse Effekte von ihm hervorgerufen und verursacht wurden. Durch die eigene Anstrengung können Kinder etwas bewirken. Dieses Gefühl der Selbstwirksamkeit führt zu mehr Motivation. Das Kind erfährt, dass es Situationen kontrollieren kann und sucht solche Situationen immer wieder auf. Es hat eine gewisse Kompetenzerwartung und folglich wird das Selbstbewusstsein gesteigert. Doch auch die Selbstwirksamkeit kann bei Kindern negativ behaftet sein, wenn Kinder durch oft erlebte Misserfolge kein Vertrauen in sich und ihre Handlungen haben und negative Erwartungen schließlich bestätigt werden (Zimmer, 2012, S. 64-66).

Abschließend soll die Bedeutung der Körpererfahrungen für die Selbstentwicklung und der Aufbau eines Selbstkonzeptes kurz beschrieben werden. Der Mensch setzt sich in den ersten Lebensjahren vorwiegend über seinen Körper mit sich und seiner Umwelt auseinander. Über den eigenen Körper kann das Kind erfahren, was es kann bzw. nicht kann, welche Fähigkeiten und Grenzen sich auf tun und was es durch die eigene Anstrengung bewirken kann. Zimmer (2012) setzt Körpererfahrungen mit Selbsterfahrungen gleich, da über den eigenen Körper eigene Fähigkeiten erfahren werden und sich ein Selbstkonzept entwickelt. Auch für die Identitätsentwicklung sind Körper- und Bewegungserfahrungen grundlegend (Zimmer, 2012, S.59f.).

5.2 Die Selbstkompetenz

Die Selbstkompetenz gehört der Persönlichkeitsentwicklung an. Zur Selbstkompetenz zählen die Fähigkeiten, Motivation von selbst aufzubringen, Misserfolge und Widersprüche auszuhalten, damit umgehen zu können und sie zu integrieren, ebenso die Planungs- und Konzentrationsfähigkeit. Wesentlich ist aber, dass man mit den eigenen Gefühlen umgehen kann (Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 15; Solzbacher, 2017, S. 1). Unter Selbstkompetenz soll nicht verstanden werden, dass man beispielsweise immer motiviert sein muss. Es geht vielmehr darum, Situationen trotz Unsicherheiten auszuhalten und sich damit zurechtzufinden. Sich der Situation anzupassen, ohne sich dabei zu überschätzen sowie flexibel und aktiv handeln zu können soll das Ziel sein. Wenn beispielsweise zwei Kinder Sandburgen bauen, die dann wegen zu hoher Wellen des Meeres wieder einstürzen, lässt die Reaktion der Kinder auf ihre Selbstkompetenz schließen. Ein Kind bricht vor Wut den Bau ab, während das andere Kind ruhig bleibt und überlegt, wie es die Gefahr eines erneuten Einsturzes bewältigen könnte. Es sucht nach einer Lösung (Künne & Kuhl, 2014, S.36).

Kuhl (2017) entwickelte die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie), die beschreibt, wie die einzelnen Teile der menschlichen Psyche zusammenspielen (Storch & Kuhl, 2017, S. 10). Aus dieser Theorie gehen zwei Reaktionsweisen hervor, die Erst- und Zweitreaktion. Die Erstreaktion ist teilweise angeboren und gilt als die eigentliche Persönlichkeit des Menschen. In der Erstreaktion wird die eigene Art des Menschen zu reagieren ersichtlich. So reagiert eine Person beispielsweise ruhig und zurückhaltend während eine andere Person in derselben Situation offen und kontaktfreudig agiert. Der Mensch ist aber nicht nur auf diese erste Reaktion angewiesen. Es kann beispielsweise eine schüchterne Reaktion überwunden werden und anschließend wird gelassen reagiert, weil es die Situation so erfordert. So ergibt sich, dass die Erstreaktion eine andere ist als die Zweitreaktion. Die Selbstkompetenz ermöglicht es, eine Zweitreaktion hervorzurufen, weil durch die Selbstkompetenz Emotionen reguliert werden können. Ein schüchternes Kind kann durchaus offen reagieren, wenn es das möchte. Die Zweitreaktion kann erlernt werden, indem man an der Selbstkompetenz arbeitet und sie weiterentwickelt (Künne & Kuhl, 2014, S. 36f.).

Die Regulation von Gefühlen beeinflusst auch die Art und Weise wie eine Person mit Fehlern umgeht und ob sie sich eher stets als Opfer oder Gestalter sieht. Bleibt der Mensch nach Misserfolgen in der Opferrolle stecken oder lernt er aus Fehlern und wird zum Gestalter? Eine Person mit einer gut ausgebildeten Selbstkompetenz ist in der Lage, die eigenen

Gefühle und Emotionen so zu regulieren, dass sie sich aus der Opfer-Rolle selbst herausholt und in eine Gestalter-Rolle gelangt (Künne & Kuhl, 2014, S. 38f.).

Auch die Motivation ist von den Selbstkompetenzen abhängig. Sich zu motivieren, nach Schwierigkeiten nicht aufzugeben sondern nach Lösungen zu suchen und durchzuhalten, sind Kompetenzen, die im Selbst zu finden sind und sich dort durch Erfahrungen integriert haben (Künne & Kuhl, 2014, S. 39).

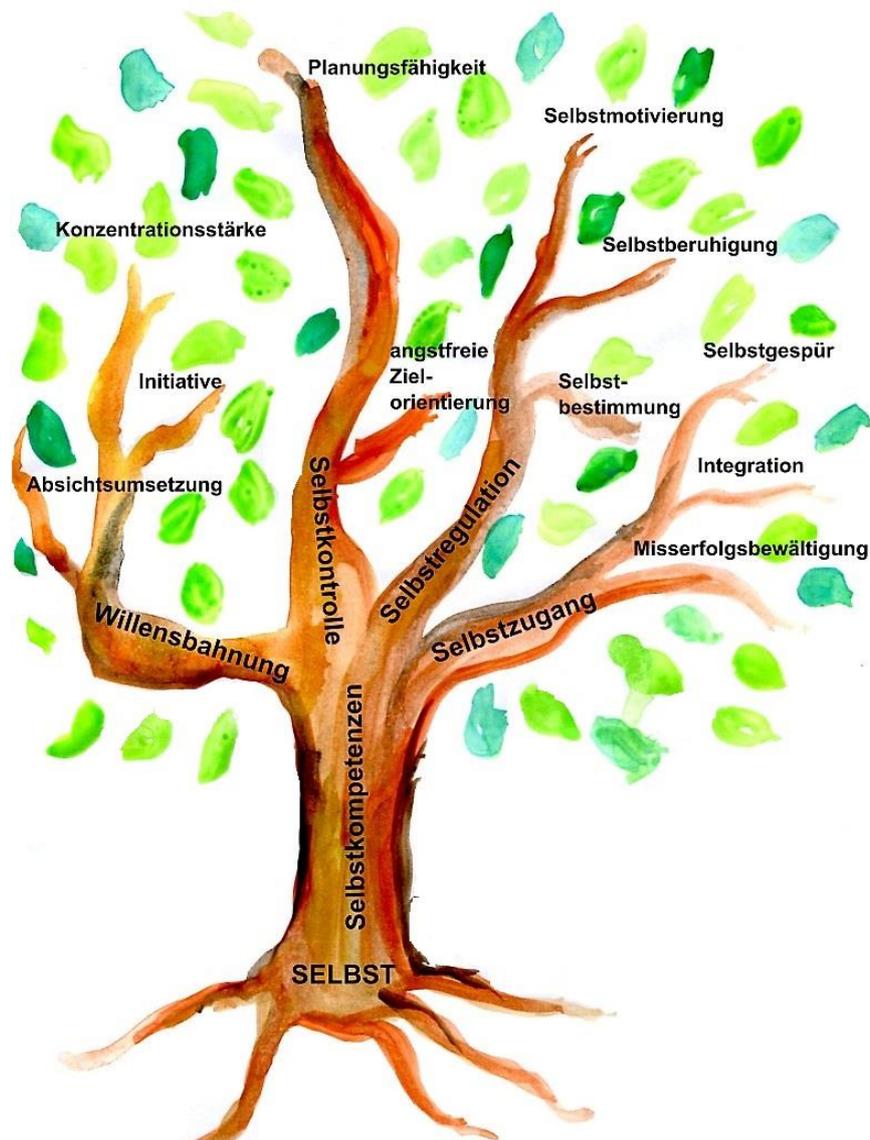


Abbildung 6: Baum der Selbstkompetenzen (mod. n. Kruse-Heine et al., 2017, S. 127).

Zur bildhaften Darstellung der Selbstkompetenzen wurde ein Baum herangezogen. Die Selbstkompetenz bildet den Stamm, aus dem sich vier dicke Äste herausbilden, die die Regulation der Affekte symbolisieren sollen. Einer dieser Äste stellt die Willensbahnung

dar, die die Fähigkeit bezeichnet, sich trotz Schwierigkeiten um die Umsetzung einer Absicht zu bemühen und dafür Energie aufzuwenden. Die Selbstkontrolle bildet einen weiteren Ast. Hierdurch sollen persönliche Aspekte über eine gewisse Zeit gehemmt oder sogar weggeblendet werden, falls sie eine Gefahr für das Erreichen eines Zieles darstellen würden. Ein Ast repräsentiert die Selbstregulation, welche Bedürfnisse und Gefühle berücksichtigt und auf die innere Stimme und Gedanken hört, bevor gehandelt wird. Der letzte und vierte Ast ist für das Selbsterleben bedeutend und wird als Selbstzugang bezeichnet (Kruse-Heine et al., 2017, S. 127f.).

Beziehungen sind wesentlich für eine Entwicklung der Selbstkompetenz. Bereits in der frühen Kindheit erwirbt der Mensch die Grundlage dafür, doch auch im Laufe des Lebens kann die Selbstkompetenz positiv beeinflusst werden. Eltern, Erzieher/innen, Pädagogen/Pädagoginnen, Vorbilder oder andere Bezugspersonen sollten regelmäßig Situationen schaffen, in denen sich ein Kind als selbstkompetent erleben kann. Indem Schwierigkeiten nicht immer sofort von Erwachsenen aus dem Weg geräumt werden, hat das Kind die Möglichkeit, selbst wirksam zu werden, über Lösungen nachzudenken und diese Schwierigkeiten durch eigene Anstrengung zu meistern (Solzbacher & Calvert, 2014, S.19f.). Eine Förderung der Selbstkompetenz kann nur über eine gelungene Beziehung zwischen dem Kind und den Bezugspersonen passieren und erfolgreich sein (Solzbacher & Calvert, 2014, S. 25). So gesehen kommt auch in der Schule der zwischenmenschlichen Beziehung eine größere Bedeutung zu als dem sachlichen und institutionellen Aspekt. Mit voranschreitender Entwicklung schafft es ein Kind immer besser, sich zu motivieren oder sich selbst zu beruhigen (Solzbacher, 2017, S. 11).

5.3 Die Selbstkompetenz als Basis der Sozialkompetenz

Die Selbstkompetenz ist ein Teil der Persönlichkeitsentwicklung und wird als Basiskompetenz für die Entwicklung der Sozialkompetenz angesehen (Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 13-16).

Zimmers (2014) Erläuterungen zum Selbstkonzept verdeutlichen, dass das Selbstkonzept des Menschen Einfluss auf sein soziales Umfeld hat und umgekehrt. Demnach haben beispielsweise körperliche Unsicherheit und Ängstlichkeit Auswirkungen auf das eigene Selbstbild und den sozialen Status in der Gruppe. Unsichere Kinder ziehen sich bei Bewegungsspielen zurück und haben die Befürchtung, von der Gruppe nicht anerkannt zu werden. Wenn Kinder sich selbst nichts zutrauen, dann traut ihnen auch das Umfeld (andere Kinder, Erwachsene) nichts zu. Diese negative Erwartungshaltung ist auf ein negatives

Selbstkonzept zurückzuführen. Nicht nur Kinder sondern auch Erwachsene werden bezüglich ihres Verhaltens stark von ihrem Selbstkonzept beeinflusst (Zimmer, 2014, S. 35-37).

Das Kind ist von Geburt an in seinem Selbstentwicklungs- und Erkenntnisprozess mit anderen Personen verbunden. Zuerst mit der Mutter und dem Vater und dann auch mit allen anderen Menschen, mit denen es aufwächst. Es vergleicht sich mit anderen, spiegelt sich an ihnen und setzt sich selbst zu den anderen in Beziehung. Durch die Beziehung zum Gegenüber ist es möglich, sich in ihm zu erkennen. Für dieses Selbsterkennen sind anfangs immer lebendige Personen vonnöten, allmählich entwickelt sich aber ein inneres Bild, das aus Beziehungserfahrungen entstanden ist (Hüther, 2014, S. 26). Der Mensch hat innere Haltungen und Einstellungen gebildet, die im Gehirn verankert und an Emotionen gekoppelt sind. Es sind integrierte Erfahrungen. Die innere Haltung, die sich aus Einstellungen, Vorstellungen, Ideen und Überzeugungen zusammensetzt, ist ausschlaggebend dafür, wie sich ein Mensch in bestimmten Situationen verhält, wie er sich äußert, wofür er sich kümmert, was für ihn bedeutsam erscheint und wie er mit anderen Menschen interagiert (Hüther, 2014, S. 70f.).

In Stresssituationen wird einem der Selbstzugang erschwert. Dieser Selbstzugang ist aber die Voraussetzung für die Fremdwahrnehmung. Im sozialen Miteinander kann es, vor allem durch Druck, Stress und Belastungen schnell zu Konflikten kommen. Deswegen ist es wichtig, sich selbst zu reflektieren und an den eigenen Selbstkompetenzen zu arbeiten. Sind Selbstkompetenzen wie beispielsweise Selbstberuhigung oder Selbstwahrnehmung gut entwickelt, so können diese im sozialen Miteinander helfen, Probleme zu lösen beziehungsweise Konflikten oder Belastungen entgegenzuwirken (Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 41-43).

Um sich persönlich weiterentwickeln zu können, ist es bedeutend, sich mit sich selbst auseinander zu setzen, sich seine Verhaltensmuster bewusst zu machen, sich selbst als Persönlichkeit zu erleben und das Gegenüber in seiner individuellen und besonderen Art zu akzeptieren (Pammer & Huemer, 2004, S. 13).

5.4 Psychomotorik als Unterstützung der Selbst- und Sozialkompetenz

Bewegungshandlungen unterstützen sowohl die Selbstkonzeptentwicklung als auch die soziale Entwicklung. Das Selbstwertgefühl ist bei Kindern größtenteils an Fähigkeiten des Körpers und der Motorik geknüpft (Zimmer, 2014, S. 35). Es wurde in diesem Kapitel schon beschrieben, dass der Mensch sich selbst als wirksam erfahren kann, indem er mit anderen Personen und einer materiellen Umgebung in Beziehung tritt und Herausforderungen

meistert. Dadurch können ein starkes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen, eine positive Selbstwahrnehmung und folglich ein differenziertes Selbstkonzept entwickelt werden (Krus, 2015b, 47f.). Strukturierte Bewegungsangebote im Rahmen psychomotorischer Förderung bieten Raum, Zeit, Material, soziale Kontakte und Bewegungsmöglichkeiten wodurch sowohl Selbstkompetenzen als auch Sozialkompetenzen weiterentwickelt und unterstützt werden können.

Diese Erfahrungsfelder ermöglichen das Ausprobieren sozialer Dialoge und Interaktionen. Durch Bewegungsspiele und andere Aufgaben bieten sich Möglichkeiten zur Kommunikation, Rollenübernahmen und Perspektivenwechsel, Erproben von Verhaltensalternativen, Problemlösehandlungen, Beziehungsaufnahmen zu anderen Menschen, Wahrnehmung des eigenen Leibes, etc. Grundsätzlich geht es darum, eine Balance zwischen den eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen und denen einer Gruppe zu finden, und sich einfügen zu können. Durch die Selbsterfahrungen kann es zu einer Verinnerlichung der sozialen Kompetenzen kommen, die dann in Alltagssituationen hervorgebracht werden können (Zimmer, 2014, S. 40f.).

Wie speziell Lehrerinnen und Lehrer bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen durch psychomotorische Methoden unterstützt werden können, wird im nächsten Kapitel aufgezeigt.

6 Psychomotorische Methoden zur Unterstützung der Sozialkompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern

6.1 Die Bedeutung der Sozialkompetenz für Lehrerinnen und Lehrer

Dass die Bedeutung der sozialen Kompetenz sowohl in der psychologischen Forschung als auch in der Personalentwicklung in den letzten Jahren zugenommen hat (Euler & Reemtsma-Theis, 1999, S. 1; Kanning, 2002, S. 154), wurde bereits am Beginn des Kapitels „Soziale Kompetenz“ (Kapitel 2) erläutert.

Auch Lehrerinnen und Lehrern wird soziale Kompetenz immer mehr abverlangt. Der amtsführende Präsident des Landesschulrates für Niederösterreich, Johann Heuras (2017), verfasste in einem Journal, das an alle dienstnehmenden Lehrerinnen und Lehrer des Landes

Niederösterreich ausgesandt wurde, eine Auflistung an Bereichen, welche für eine „gute Schule“ unerlässlich sind. Er nennt unter anderem die Bereiche Teamarbeit, Wertschätzung, Beziehung, Vertrauen, Verantwortung, Gemeinsamkeit, Schulkultur sowie die Vorbildwirkung der Lehrerin und des Lehrers. Diese basieren auf gut ausgebildeten sozialen Kompetenzen des Lehrpersonals (Heuras, 2017, S. 7). Unter den genaueren Ausführungen kritisiert Heuras, dass die Lehrerpersönlichkeit noch nicht ausreichend zur Teamarbeit tendiert, was auf vergangene Entwicklungen zurückzuführen ist. Er betont, dass die Vorteile eines Teams und einer Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer untereinander vermehrt genutzt werden sollten (Heuras, 2017, S. 7).

Seit dem Jahr 2006 gibt es den Deutschen Schulpreis. „Gute Schulen“ in Deutschland werden ausgezeichnet, nachdem sie in unterschiedlichen Qualitätsbereichen bewertet wurden. Unter diese Qualitätsbereiche fallen beispielsweise die Begriffe Schulklima, Schulleben und Verantwortung (Beutel, Höhmann, Pant & Schratz, 2017, S. 7). Durch diese Bereichsauswahl wird deutlich, dass soziale Kompetenzen für alle Personen, die am Schulleben beteiligt sind, ihre Wichtigkeit haben. Erst wenn ein soziales Miteinander gewährleistet ist, kann ein gutes Schulklima und somit auch die Bezeichnung „gute Schule“ gerechtfertigt werden (Veith, 2017, S. 116).

Der Pädagoge Hartmut von Hentig (1993) bezeichnet die Schule als einen Lebens-, Erfahrungs- und Lernraum (Von Hentig, 1993, S. 216-218), die nur dann ein guter Aufenthaltsort für Kinder sein kann, „wenn sie auch ein guter Aufenthaltsort für Erwachsene ist“ (Von Hentig, 1993, S. 218).

Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft sollten eine sichere Bindung sowie ein positives Gefühl von Zusammengehörigkeit entwickeln. Es geht darum, zwischenmenschliche Beziehungen und den zwischenmenschlichen Umgang zu pflegen. Werte und Normen müssen als Gestaltungselemente einer Schulgemeinschaft klar festgelegt sein. Es soll ein Wir-Gefühl entstehen (Veith, 2017, S. 124f.). Hüther (2014) sieht eine Veränderung in der Bedeutung des Wir-Gefühls der Menschheit, die aktuell im Gange ist. Die Menschen verstehen langsam wieder, dass sie alle gemeinsam, mit Bedürfnissen, Ängsten und Hoffnungen unterwegs sind. Die Menschheit beginnt, nach einer Tendenz der Entfernung voneinander, allmählich wieder zu begreifen, dass sie aus Einzelwesen besteht, die voneinander abhängig, miteinander verbunden und aneinander wachsend sind (Hüther, 2014, S. 19). Mitglieder einer Gemeinschaft müssen Erfahrungen machen, die ihr Wir-Gefühl und ihr Wir-Bewusstsein stärken. Dazu ist es notwendig, dass Menschen erfahren, dass man gemeinsam mit anderen etwas besser versteht, effektiver gestaltet und sinnhafter erfährt, als wenn man das alles alleine erleben würde (Hüther, 2014, S. 25).

Kollegiale Zusammenarbeit ist für eine Weiterentwicklung der Schule voraussetzend, da ein gemeinsames „Nachdenken über Ziele, Probleme und Lösungen neue Perspektiven und Ressourcen schafft“ (Hopmann, 2017, S. 10). Ein gutes Schulklima ist grundlegend für ein motiviertes Arbeiten und ein Gefühl von Wohlbefinden innerhalb des Lehrkörpers (Hopmann, 2017, S. 10).

In Schulen steigt die Belastung, die auf Lehrerinnen und Lehrern liegt. Zeit- und Leistungsdruck, Veränderungen in den Bildungsvorgaben, hohe Erwartungen seitens der Eltern und zu viele Anforderungen, die an Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden, können zu Stress, Überforderung sowie letztendlich auch zur Diagnose Burnout führen. Diese Tatsache deutet darauf hin, dass der Arbeitsplatz Schule als gesundheitsgefährdend eingestuft werden kann (Burow, 2016, S. 28f.; Solzbacher & Calvert, 2014, S. 31). Eine wertschätzungsbaasierte Teamkultur und ein kollegiales Zusammenarbeiten sollen Lehrerinnen und Lehrer, die oft überforderte Einzelkämpfer/innen sind, entlasten und sie zu mehr Wohlbefinden führen (Burow, 2016, S. 28f). Für eine erfolgreiche und zufriedenstellende Zusammenarbeit sind gut ausgebildete soziale Kompetenzen die Voraussetzung. Kanning (2015) hat herausgefunden, dass soziale Kompetenzen mit einer höheren Lebens- und Arbeitszufriedenheit, einer besseren sozialen Integration und einer geringeren Beanspruchung im Beruf und geringerer körperlicher Beschwerden einhergehen (Kanning, 2015, S. 17). Das Verhalten des Menschen und die Arbeitsbedingungen, die vorherrschen, stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander (Haas, 2015, S. 181). Gesundheit und Wohlbefinden stehen in engem Zusammenhang mit der Befriedigung physiologischer, emotionaler und psychosozialer Bedürfnisse (Haas, 2015, S. 173).

Die Sozialkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern hat, wie in diesem Kapitel beschrieben wurde, Auswirkungen auf das Schulklima und auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Lehrerinnen und Lehrer. Eine weitere Bedeutung der sozialen Kompetenz kommt der Vorbildwirkung der Pädagogen in der Schule zu. In der Schulgemeinschaft lernen Schüler am Modell, wie ein Zusammenleben, mit all seinen geregelten, friedlichen und gerechten Aspekten aber auch mit den auftretenden Schwierigkeiten und Problemen, gestaltet sein kann. Ein Zusammenleben muss geübt werden. Die Schule bildet mit allen zugehörigen Personen einen Raum, in dem Gemeinschaft erlebt und erfahren werden kann (Von Hentig, 1993, S. 222f.). Lehrerinnen und Lehrer sind Vorbilder für Schülerinnen und Schüler. Die Art und Weise wie sie agieren und zusammenarbeiten, wie sie Beziehung untereinander und zu den Schülerinnen und Schülern gestalten und inwiefern sie einander auf Augenhöhe begegnen, hat Einfluss auf das soziale Verhalten und das Wohlbefinden der Schüler und des Weiteren auf das gesamte Schulklima (Wolters, 2017, S. 130-134). Lehrerinnen und Lehrer, die über gut entwickelte Selbst- und Sozialkompetenzen verfügen, können zu ihren

Schülerinnen und Schülern sichere emotionale Beziehungen aufbauen, die als eine wesentliche Voraussetzung für eine optimale Gehirnentwicklung gelten. Demnach stehen Lernerfolg und die Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung in einem Zusammenhang. Im Unterricht soll die Beziehungsebene die Sachebene dominieren (Solzbacher & Calvert, 2014, S. 25).

Die Schule muss sich, wie andere Betriebe auch, mit der Frage auseinandersetzen, wie sie die sozialen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer unterstützen, fördern und optimieren kann. Die Psychomotorik kann hier wirksam werden.

6.2 Der Einfluss der Schulleitung auf den Prozess der Schulentwicklung

Die Schulleitung hat wesentlichen Einfluss auf die Schulentwicklung. Eine wertschätzende Führung, die auch durch das Vorleben von Werten gekennzeichnet ist, bringt ein positives Schulklima mit sich. Die Art und Weise, wie ein/e Schulleiter/in führt, ob und wie er/sie Lehrkräfte, vor allem bei Überbelastung unterstützt, beeinflusst das Wohlbefinden und Engagement der Lehrkräfte aber auch das soziale Miteinander aller am Schulwesen beteiligten Personen. Eine Führungsperson muss sich ihrer Vorbildwirkung bewusst sein. Sie hat die Aufgabe, sich gegenüber dem Lehrerkollegium wertschätzend zu verhalten. Zudem haben die Art und Weise wie sie den Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern pflegt, Auswirkungen auf das gesamte Schulklima (Burow, 2016, S. 28f.). Zu den Kernaufgaben der Schulleitung zählen beispielsweise eine wertschätzende Kommunikation, aufmerksames Zuhören, Beziehungen zu Lehrer/innen und Schüler/innen aufzubauen und gemeinsam an Problemlösungen und einer Weiterentwicklung zu arbeiten (Burow, 2016, S. 46).

Studien zeigen, dass die Unterstützung der Schulleitung mit dem Lehrer/innenengagement in Verbindung steht. Bei einer Befragung von 2000 Lehrkräften zeigte sich, dass Lehrer/innen vor allem dann engagiert waren, wenn sie sich von der Schulleitung unterstützt fühlten. Zudem kam die Erkenntnis, dass Engagement für die Prävention von Burnout wesentlich wirksamer war als beispielsweise Schonung (Burow, 2016, S. 46). Burow (2016) schließt daraus, dass es die wichtigste Aufgabe der Schulleitung ist, Wohlbefinden zu fördern, das auf dem Aufbau einer Wertschätzungskultur basiert. Wohlbefinden in der Schule hat eine Verringerung von Krankenständen, mehr Engagement und Zufriedenheit des Lehrkörpers sowie eine Verbesserung der Leistungsergebnisse zur Folge (Burow, 2016, S. 29).

Schulleiter haben die Aufgabe und die Möglichkeit, Entwicklungsinitiativen in Gang zu setzen. Um speziell an der Teamentwicklung und dem positiven sozialen Umgang der Lehrer/innen untereinander zu arbeiten, kann und soll die Schulleitung verschiedene Maßnahmen und Ziele setzen, die dann im Schulleitbild verankert werden. Eine Einbeziehung des Lehrerkollegiums in die Vereinbarung der Maßnahmen und Ziele ist im Sinne der Partizipation von großer Bedeutung. Solche Maßnahmen können beispielsweise fest verankerte Teamstunden im Stundenplan, ein eigener Raum für Dialoge, spezifische Fortbildungen sowie ein Führungsleitbild, das für die Lehrer/innen ersichtlich ist, sein (Philipp, 2014, S. 28).

Schulleiter haben aufgrund der Mehrbelastung durch Verwaltungsaufgaben immer weniger Zeit und Kraft, an der Gestaltung der Schule zu arbeiten. Sie sehen sich viel mehr als Verwalter der Schule anstatt als Gestalter (Burow, 2016, S. 47). Im folgenden Kapitel wird eine Möglichkeit der Unterstützung aufgezeigt, die sich eine Schule heranziehen kann, um an ihrer gesamten Entwicklung arbeiten zu können.

6.3 Hilfe von außen – Die psychomotorisch orientierte Organisationsberatung

Die psychomotorisch orientierte Organisationsberatung ist ein sehr junges Feld und wurde noch nicht ausreichend erforscht. Dennoch haben Erfahrungen aus der Praxis durchaus positive Resonanz mit sich gebracht (Schache, 2015, S. 222f.).

Diese Form der Beratung dient der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung einer Organisation. In der Befassung mit Bewegung und dem Umgang mit Körperlichkeit können speziell ausgebildete Psychomotoriker/innen beispielsweise Schulen und Kindergärten zur Weiterentwicklung verhelfen (Seewald, 2009, S. 10f.).

In der psychomotorischen Organisationsberatung geht es im Sinne der Nachhaltigkeit darum, den Kern der Organisationskultur verstehen zu lernen und zu berücksichtigen. Der Entwicklungsprozess wird durch die Beratung von Experten begleitet. Dabei ist wesentlich, dass sich die Selbstreflexivität steigert, damit neues Wissen angenommen und eine Organisationsentwicklung überhaupt in Gang gesetzt werden kann (Schache, 2015, S. 223).

Treten Widerstände auf, so ist es wichtig, dass sie als kraftvolle Handlung, die Sinn macht, interpretiert werden. Der Widerstand kann auch als erster Schritt in der Organisationsentwicklung gesehen werden, da hier bereits Veränderung passiert. Deswegen sollen Widerstände keinesfalls unterdrückt, überwunden oder gebrochen werden, nur damit eine Entwicklung initiiert beziehungsweise aufrechterhalten wird. Ein Widerstand ist ein sinnvolles

und notwendiges Phänomen der Einrichtung. So soll er verstanden werden (Schache, 2015, S. 214).

Ein Widerstand bedeutet, dass die Personen der Einrichtung auf die Veränderung reagieren, denn die Stabilität muss aufgegeben werden. Die bisherigen Routinen boten Schutz und Sicherheit. Die Personen reagieren unterschiedlich. Es ist nicht unbedingt sofort ersichtlich und deutlich, ob und in welcher Form ein Widerstand auftritt. Die Organisationsberatung hat die Aufgabe, den Widerstand zu erkennen und zu verstehen. Dabei bedient sie sich unterschiedlicher Methoden, meist aber der metaphorischen Bewegungssituationen, die auf ein bestimmtes Körperverständnis aufbauen. Diese Methode hilft, um Widerstände zu erkennen und sie entschlüsseln zu können. Metaphorische Bewegungssituationen sind Bewegungsaufgaben und Bewegungsspiele, in denen die Personen „den Kopf abschalten“, in ihrer Tätigkeit aufgehen und mit der Situation verwoben sind. Diese Bewegungssituationen wirken unmittelbar und als Brücke zwischen dem Erlebten und der Reflexion der Erfahrung. Das leiblich Wahrgenommene soll versprachlicht werden, denn oft ist Verborgenes nur spürbar und nicht sichtbar. Das Gespürte in den Bewegungssituationen, sowie die leiblichen Regungen und Erlebnisse sollen in der anschließenden Reflexion zur Sprache gebracht werden. Solche Bewegungssituationen ermöglichen es, Einstellungen, die gewohnt sind, den Personen vorzuführen. Außerdem werden oft auch Vorurteile aufgezeigt oder eigene Kommunikationsmuster aufgedeckt. Auch Wertvorstellungen, Routinen innerhalb der Organisation sowie Handlungsweisen können sichtbar gemacht werden. Es geht darum, über Bewegungssituationen und der anschließenden Reflexion, die Muster der Organisation sowie die eigenen Denk- und Handlungsmuster zu entschlüsseln und verstehen zu können. Demnach können Veränderungen und Erneuerungen angeschlossen werden (Schache, 2015, S. 214f.).

Für einen Prozess der Wandlung sowie für die Entwicklung der Einrichtung ist es grundlegend, die Organisationskultur zu berücksichtigen. Die Psychomotorik hilft, die Welt leiblich wahrnehmen zu können, bevor sie uns rational bewusst wird. Die Sprache gelangt nicht in unser Unterbewusstsein, deswegen helfen Bewegungssituationen, um die gegenwärtige Organisationskultur beschreiben zu können, indem unbewusste Anteile spürbar gemacht werden und das Symbolisierungsniveau gehoben wird (Schache, 2015, S. 216).

Es bedarf einem Fachwissen und der Kompetenz von Experten, die Organisation zu beraten und den Entwicklungsprozess begleiten zu können. Geschulte Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker besitzen die Fähigkeit passende Methoden zu wählen sowie Prozesse angemessen zu moderieren und zu gestalten.

Wesentlich ist, dass die Organisationsberatung auftretende Widerstände wertschätzend thematisiert und die Einrichtung darauf vorbereitet, die „neue und fremde Expertise“ der „Fachberatung annehmen zu können“ (Schache, 2015, S. 222).

6.4 Methodische Hinweise für die psychomotorische Förderung

- Prozessorientierung

Um als Psychomotoriker/in prozessorientiert vorgehen zu können, sind flexibel gestaltete Stunden, die aber dennoch einer Struktur unterliegen, wesentlich (Krus, 2015c, S. 60). Prozessorientiertes psychomotorisches Arbeiten setzt Wissen, Erfahrung und Kenntnisse voraus. Außerdem sind Flexibilität, Offenheit und die Fähigkeit, intuitiv zu handeln für ein prozessorientiertes Arbeiten grundlegend. Der/Die Psychomotoriker/in muss die Aufgabenstellung offen gestalten und Freiräume zum selbstständigen Erproben zulassen, um eine erfahrungs- und handlungsorientierte Vorgehensweise zu gewährleisten (Haas, 2014b, S. 35-39).

- Reflexion

Die Reflexion ist ein unerlässlicher Teil einer jeden psychomotorischen Fördereinheit. In ihr werden wahrgenommene Bedeutungsdimensionen gespiegelt. Eine sprachliche Reflexion hilft der Person bei der Selbsterfahrung und auch, um neu gemachte Erfahrungen in die bereits existierenden zu integrieren. Wahrnehmungs- und Bewertungsmechanismen können dadurch bewusst gemacht werden. Gemeinsam mit dem erlebten Erfolg bauen sich Emotionen und Kognitionen auf, die den Selbstwert stützen (Krus, 2015c, S. 63). Durch Reflexionsfragen kann die Wahrnehmung auf bestimmte Aspekte gelenkt werden und sie beeinflussen den Prozess des Bewusstwerdens. Beim Stellen von Reflexionsfragen muss beachtet werden, dass geschlossene Fragen zu einer eher schnell abgeschlossenen Reflexionsphase führen. Offene Fragen hingegen öffnen den Reflexionsprozess, da individuelle Antworten möglich sind und zutage kommen (Haas, 2014b, S. 39).

- Phasen der Prozessgestaltung

Eine psychomotorische Fördereinheit kann an Phasen gebunden aber auch phasenfrei gestaltet werden. Der/Die Psychomotoriker/in entscheidet sich entweder für eine gebundene Form, die aufgrund der ritualisierten Abläufe auch den Teilnehmern/Teilnehmerinnen eine gewisse Sicherheit bietet. Oder es wird ein völlig freier Ablauf gewählt, der sich sehr an die Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer/innen richtet. In diesem Fall ist ein gutes Fachwissen, hohe Flexibilität und ausreichend Erfahrung seitens des/der Psychomotorikers/Psychomotorikerin Voraussetzung. Freie Bewegungsgestaltung kann zur Folge

haben, dass für unsichere Teilnehmerinnen und Teilnehmer Orientierungspunkte fehlen und sie leicht den Halt verlieren (Krus, 2015c, S. 60).

Teilt man die Einheit in Phasen, so kann von drei wichtigen Teilen ausgegangen werden: die Eingangs- oder Kontaktphase, die Hauptphase und die Abschlussphase. In der Kontaktphase geht es darum, dass die Leitung mit den Teilnehmern/Teilnehmerinnen und diese untereinander in Kontakt kommen. Ebenso sollten Begrüßungsrituale und der Austausch über Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Wünsche am Beginn der Einheit stattfinden. Auch eine leibliche Vorbereitung ist bedeutend, um Verletzungen vorzubeugen sowie anfängliche Unsicherheiten zu vermindern und sich auf die Situation einlassen zu können (Haas, 2014b, S. 41-43; Krus, 2015c, S. 61). In der Hauptphase geht es um die Themen, die gemeinsam festgelegt wurden. Besonders in der Arbeit mit Erwachsenen ist es wichtig, dass die Stundengestaltung transparent gemacht wird und die Teilnehmer/innen in die Gestaltung der Angebote miteinbezogen werden (Haas, 2014b, S. 43). Grundsätzlich gilt, dass die Freiwilligkeit immer gegeben sein muss, denn es liegt in der Entscheidung der teilnehmenden Person, in welcher Intensität und Form sie die Angebote nutzen möchte. Die Teilnehmer/innen erwartet ein „Spielraum“, den sie selbst füllen und wo sie Freude und Entlastung erfahren können. Leistungserwartungen und vorgegebene Anforderungen haben hier keinen Platz (Krus, 2015c, S. 61). In der Reflexions- und Abschlussphase soll ein bewusstes Verarbeiten angeregt werden. Als Abschlussrituale eignen sich Entspannungsphasen, Abschlussgespräche und Reflexionsrunden. Dadurch werden Erlebnisse in den bestehenden Erfahrungsschatz integriert. Durch einen Vergleich der Befindlichkeit am Beginn und am Ende der Einheit können Spannungs- und Stimmungsveränderungen sowie eine Veränderung des Wohlbefindens erkennbar gemacht werden (Haas, 2014b, S. 45).

- Raum und Material

Bei der Vorbereitung der Psychomotorik-Einheit müssen die räumlichen Gegebenheiten, sei es ein großer Turnsaal, ein kleiner Bewegungsraum, in der freien Natur, ein Schwimmbad, etc. berücksichtigt werden. Zu beachten ist, dass Räume auf Menschen unterschiedliche Wirkung haben können. So fühlt sich beispielsweise eine Person in einem großen Bewegungsraum frei und sieht ihn als großzügigen Handlungsspielraum, während derselbe Raum für eine andere Person Unsicherheit hervorruft, weil sie sich verloren fühlt. Räume können durch Farben, Stoffe, etc. verändert und einladend gestaltet werden.

Dem Material wird in der Psychomotorik große Bedeutung zugeschrieben. Neben speziellen psychomotorischen Materialien, wie beispielsweise das Rollbrett, das Pedalo oder das Schwungtuch, können jegliche Turn- und Bewegungsgeräte verwendet werden. Viele

Gestaltungsmöglichkeiten bieten auch Alltagsmaterialien, die zweckentfremdet werden können. Spiele mit Zeitungen, Massagen mit Pinsel oder Wettkämpfe mit Fliegenklatschen haben längst Platz in psychomotorischen Bewegungsangeboten gefunden. So kann der Kreativität freien Lauf gelassen werden. Durch die Zweckentfremdung der Alltagsgegenstände wird die Umwelt als veränderbar erfahren (Krus, 2015c, S. 59f.).

6.5 Psychomotorische Bewegungsangebote für die Unterstützung der Sozialkompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern

Dieses Kapitel zeigt exemplarisch psychomotorische Bewegungsangebote auf, die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Zusammenarbeit unterstützen und eine Förderung der sozialen Kompetenzen bewirken können. Um einen Zugang zu sich selbst und dem eigenen Körper zu erfahren, werden zu Beginn Angebote zur Selbstwahrnehmung angeführt.

6.5.1 Selbstwahrnehmung

Indem wir über den Leib wahrnehmen und die leiblichen Gestimmtheiten interpretieren, können unbewusste Anteile spürbar gemacht und über die Sprache zum Ausdruck gebracht werden (Schache, 2015, S. 216). Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Leib und dem eigenen Selbst sind die Grundlage für eine persönliche Entwicklung, die Entwicklung der Selbstkompetenzen und daraus folgend für eine Entwicklung der professionellen Haltung und der sozialen Kompetenzen (Kuhl & Solzbacher, 2017, S.28).

In den folgenden Bewegungsangeboten ist die Förderung der Selbstwahrnehmung das zentrale Thema.

- Thema: **Den eigenen Leib wahrnehmen**

Sozialform: Gruppe

Material: Ohne Material

Aufgabe: Die Teilnehmer/innen teilen sich in zwei Gruppen. Eine Gruppe bildet eine Gasse. Die Personen der anderen Gruppe gehen einzeln durch die Gasse. Dabei soll die Gassen-Gruppe die gehenden Personen genau beobachten. Anschließend gehen die gleichen Teilnehmer/innen nochmals durch die Gasse. Nun soll die Gruppe, die zuvor zugesehen hat, mit geschlossenen Augen erkennen, welche Person soeben durch die Gasse geht. Der

Gang wird ohne Sehkraft, rein akustisch, wahrgenommen und die Person soll erkannt werden. Anschließend wechseln die Gruppen.

Reflexionsfragen: Ist es dir leicht gefallen, die Personen zu erkennen? Woran waren die Personen zu erkennen? Kannst du auch im Alltag Personen nur anhand Ihres Gehgeräusches erkennen (Haas, Golmert & Kühn, 2014, S. 56)?

- Thema: **Gefühle ausdrücken und wahrnehmen; Selbst- und Fremdwahrnehmung**

Sozialform: Gruppe

Material: A4-Papier

Aufgabe: Dieses Spiel kann wie ein lebendiges Memoryspiel mit Personen statt Karten verstanden werden. Zwei Teilnehmer/innen verlassen den Raum, während die anderen jeweils Dreiergruppen bilden. Am Boden liegen Kärtchen auf denen Gefühle aufgeschrieben sind. Jede Gruppe nimmt sich eine Wortkarte. Nun soll eine Person der Gruppe dieses Gefühl pantomimisch darstellen, die zweite Person macht einen passenden Gesichtsausdruck und die dritte Person hält sich ein Blatt Papier vor das Gesicht und drückt das Gefühl stimmlich oder mit einem Geräusch aus. Nachdem die Gefühlsausdrücke in jeder Gruppe ausprobiert wurden, stellen sich alle Personen, die pantomimisch darstellen, hintereinander in einer Reihe auf. Alle, die das Gefühl über die Mimik ausdrücken, bilden eine Reihe daneben und die Geräuschemacher/innen bilden eine dritte Reihe nebenan. Wichtig ist, dass innerhalb einer Reihe die Gefühle durchgemischt sind, damit dieselben Gefühle nicht zu nahe beieinander sind. Wenn alle Teilnehmer/innen in der Reihe stehen, werden die beiden Personen, die draußen warten mussten in den Raum geholt. Es wird eine Person berührt oder ihr Name gesagt. Diese stellt ihr Gefühl dar, mimisch, pantomimisch oder stimmlich. Nun sollen die drei Personen, die dasselbe Gefühl ausdrücken gefunden werden.

Reflexionsfragen: War es schwierig, ein Gefühl auszudrücken? Wie drückst du Gefühle aus, mit dem ganzen Körper, nur im Gesicht, stimmlich, oder alles zusammen? Wie war die Stimmung während und nach dem Spiel?

- Thema: **Eigene leibliche Reaktionen wahrnehmen und einschätzen; sich anvertrauen**

Sozialform: Partnerarbeit in der Gruppe

Material: Kleingeräte: Matten, Bänke, Bälle, Stäbe, Tücher, ...

Aufgabe: Im Bewegungsraum wird entweder von der Gruppenleitung oder von den Teilnehmern/Teilnehmerinnen selbst ein Bewegungsparcours aufgebaut. Mit den zur Verfügung stehenden Materialien sollen Stationen errichtet werden, bei denen das Gleichgewicht angeregt, einfache Bewegungserfahrungen gemacht und taktile Sinneseindrücke (Bälle mit verschiedener Oberfläche, von Tüchern berührt werden, etc.) erfahren werden. Nach dem Aufbau haben die Teilnehmer/innen die Möglichkeit, die Bewegungsstationen frei auszuprobieren. Es kann auch ein/e Partner/in für Hilfestellungen hinzugezogen werden. Anschließend gehen die Personen zu zweit zusammen. Eine Person verbindet die Augen und wird von seinem/seiner Partner/in durch den Parcours geführt.

Reflexionsfragen: Welche Reaktionen deines Körpers hast du wahrgenommen (Herzklopfen, Anspannung, Schweißreaktion etc.)? Welche Unterschiede waren zwischen dem sehenden und dem blinden Durchschreiten des Parcours zu spüren? Konntest du dich deiner Partnerin oder deinem Partner ganz anvertrauen? Hast du dich sicher oder unsicher gefühlt (Haas et al., 2014, S. 65, 157)?

- Thema: **Stresssymptome am eigenen Leib wahrnehmen; Anspannung und Entspannung erfahren**

Sozialform: Einzelarbeit in der Gruppe

Material: Matten, Musik, Massagematerial (verschiedene Bälle, Tücher, Pinsel, Reissäckchen, ...)

Aufgabe: Die Teilnehmer/innen erhalten die Anweisung, dass sie in einem selbst gewählten Tempo durch den Raum gehen. Dabei sollen sie an die vergangenen Tage denken. Die Gruppenleitung spricht: Was und wie habe ich gearbeitet? Welche Anforderungen wurden an mich gestellt? Welche Situationen habe ich als anstrengend und belastend empfunden? Wo an deinem Körper spürst du Anspannung, wenn du daran denkst? Wenn die Musik stoppt, bleib stehen! Wo spürst du an dir die Anspannung? Wie ist die Spannung in deinen Füßen, Beinen, Becken, Rücken, Bauch, Schultern, Armen, Händen, Nacken, Kopf, Augen? Welche Bewegung würde dir jetzt guttun? Du kannst nun Bewegungen ausführen, die dir guttun. Im Gehen, im Stehen, auf der Matte, etc.

Die Musik wird eingeschaltet. Nach der Bewegung legen sich alle Teilnehmerinnen / Teilnehmer auf ihre Matte. Wie ist der Spannungszustand jetzt?

Anschließend massieren sich die Personen gegenseitig mit verschiedenen Materialien: Bälle, Tücher, Pinsel, Reissäckchen können am Körper aufgelegt werden, etc.

Reflexionsfragen: An welche Situationen hast du anfangs gedacht? Wo schlägt sich die Spannung in deinem Körper nieder? Was könntest du im Alltag für dich tun (Haas et al., 2014, S. 103, 111)?

- Thema: **Sich etwas Gutes tun**

Sozialform: Einzelarbeit in der Gruppe

Material: Namenskärtchen

Aufgabe: Die Personen haben etwa zehn bis fünfzehn Minuten Zeit, sich etwas Gutes zu tun. Jede Person entscheidet für sich selbst, was das sein könnte. Der Raum kann verlassen werden.

Variation: Namenskärtchen aller Teilnehmer/innen werden am Boden verdeckt aufgelegt. Jede/r Teilnehmer/in sucht sich ein beliebiges Kärtchen aus, verrät aber nicht den Namen, den er/sie gezogen hat. Die Anweisung lautet, dass jede Person, seiner gezogenen Person in einem bestimmten Zeitraum (z.B. innerhalb der nächsten drei Tage oder bis Ende der Woche) unauffällig etwas Gutes tut. Das muss und soll nichts Großes oder Aufwändiges sein.

Reflexionsfragen: Was tut mir gut? Wie oft tu ich mir im Alltag etwas Gutes? Wie haben sich kleine Aufmerksamkeitsgesten der anderen Person ausgewirkt? Wie habe ich mich dabei gefühlt (Keßel, Engel, Kruse-Heine, Doll & Martzy, 2017, S. 156f.)?

- Thema: **Entspannung und Gelassenheit erfahren**

Sozialform: Einzelarbeit in der Gruppe

Material: Matten, eventuell Decken, Bildkarten, Phantasiereise (Text)

Aufgabe: Alle Personen liegen auf einer Matte am Boden. Wichtig ist, dass es bequem und die Temperatur angenehm ist. Ist es kühl, können Decken verwendet werden. Eine angenehme Atmosphäre im Raum ist bedeutend und kann mithilfe von Kerzen, Aromadüften und einer leisen Entspannungsmusik untermalt werden. Der/Die Psychomotoriker/in erzählt mit ruhiger Stimme eine Entspannungsgeschichte. Es beginnt eine Phantasiereise, die die Teilnehmer/innen nun mit geschlossenen Augen mitverfolgen. Anschließend haben sie noch wenige Minuten Zeit, um richtig wach zu werden, bevor sie sich eine von den Bildkarten aussuchen, die am Boden bereitliegen. Die Bildkarte soll anhand der Frage ausgesucht werden, was Entspannung und Gelassenheit am besten für die jeweilige Person ausdrückt.

In einer anschließenden Gesprächsrunde können die Reflexionsfragen beantwortet werden.

Reflexionsfragen: Konntest du dich auf die Phantasiereise einlassen? Hast du Entspannung und Gelassenheit gespürt? Wie fühlst du dich jetzt? Welches Gefühl oder welche Erinnerung löst das ausgewählte Bild in dir aus (Keßel et al., 2017, S. 142f.)?

- Thema: **Emotionalen Ausgleich über Bewegung erfahren; Spannung abbauen**

Sozialform: Einzelarbeit in der Gruppe

Material: Medizinbälle, Musik (belebend)

Aufgabe: Die Personen nehmen jeweils einen Medizinball und bewegen sich damit frei durch den Raum. Der Ball kann nun auf den Boden oder gegen die Wand geprellt werden, in die Höhe oder weit weggeworfen werden, mehr oder weniger kraftvoll.

Reflexionsfragen: Wie hast du diese Bewegung empfunden? Konntest du Spannungen abbauen? Wie geht es dir jetzt (Haas et al., 2014, S. 114)?

6.5.2 Kommunikation

Sobald Menschen zusammenkommen, findet Kommunikation statt. Sei es in Form eines Gesprächs, einer Auseinandersetzung oder eines einfachen Händeschüttelns, das als eine nonverbale Kommunikation bezeichnet wird. Beim Kommunizieren werden nicht nur sachliche Inhalte, sondern immer auch emotionale Anteile transportiert. Ein wertschätzendes oder entwertendes Kommunizieren hat Einfluss auf die Dynamik einer Gruppe oder zweier Menschen. Deswegen soll Kommunikation innerhalb einer Gemeinschaft, wie beispielsweise einer Arbeitsgemeinschaft, nicht immer nur rein zufällig geführt werden, sondern bedarf einer Pflege, Reflexion und Weiterentwicklung (Erger, 2017, S. 43).

- Thema: **In Kontakt treten**

Sozialform: Gruppe

Material: ohne Material

Aufgabe: Die Gruppe verteilt sich im Raum. Jede Person denkt sich eine Zahl zwischen drei und neun und behält sie für sich. Anschließend gehen die Personen durch den Raum. Wenn sie jemandem begegnen, begrüßen sie ihr Gegenüber, indem sie sich die Hände gegenseitig drücken. Jede/r Teilnehmer/in drückt seine gedachte Zahl, also zwischen drei-

und neunmal. Danach soll jede/r seinem/ihrem Gegenüber sagen, welche Zahl er/sie ausgesucht hat. Die Schwierigkeit an der Aufgabe besteht darin, seine eigene Anzahl zu zählen aber gleichzeitig auch die des anderen. Ein gleicher Rhythmus kann dabei hilfreich sein.

Variation: Anstatt des Händedrückens können anschließend andere Begrüßungsgesten ausgesucht werden, wie beispielsweise mit dem Kopf nicken, winken, stampfen, auf die Schulter klopfen, etc. (Beins, Lensing-Conrady & Wolf, 2017, S. 16).

Reflexionsfragen: Hattest du Schwierigkeiten beim Zählen? Konntest du unterschiedliche Arten des Händedrucks und unterschiedliche Stimmungen eines jeden Gegenübers wahrnehmen? Wie fühlte es sich an, mit anderen Leuten in Kontakt zu treten?

- Thema: **In Kontakt treten; sich sprachlich zu einem Thema austauschen**

Sozialform: Gruppe

Material: Luftballons, wasserfeste dicke Filzstifte

Aufgabe: Die Gruppenleitung hat Luftballons aufgeblasen und jeweils auf zwei Ballons denselben Begriff groß und gut leserlich geschrieben. Folgende Begriffe könnten ausgewählt werden: Dialog, Stress, Wohlbefinden, Entspannung, Anspannung, Verantwortung, Zusammenarbeit, etc. Die Gruppenleitung schaltet Musik ein und fordert alle Personen auf, sich frei im Raum zu bewegen. Anschließend wirft sie wahllos die Luftballons den Personen zu. Nun hat jede Person ihren eigenen Ballon und es kann damit zur Musik frei gespielt werden. Wenn die Musik stoppt, sollen sich die Personen zusammenstellen, die denselben Begriff am Luftballon stehen haben und sich zu diesem Begriff sprachlich austauschen. Folgende Leitfragen können angeboten werden: Was bedeutet dieser Begriff für mich, was löst er in mir aus? Wie kann ich den Begriff mit meiner täglichen Arbeit in der Schule verbinden? Welche Bedeutung soll dieser Begriff in Zukunft für unser Team haben?

Dieser Prozess wird von Beginn an mehrmals durchgespielt, sodass sich die Personen zu unterschiedlichen Begriffen austauschen können.

Reflexion: In einem abschließenden Gesprächskreis können Auszüge aus den Gesprächen für alle nochmal angesprochen werden (Beins et al., 2017, S. 66f.).

- Thema: **Nonverbal kommunizieren**

Sozialform: Gruppe

Material: Eventuell Tücher oder Augenbinden

Aufgabe: Die Personen sollen die Augen schließen oder sie mit einer Augenbinde verbinden. Nun haben sie die Aufgabe, sich blind der Größe nach in einer Reihe aufzustellen. Dabei darf nicht gesprochen werden.

Reflexionsfragen: War die Aufgabe schwierig zu lösen? Wie habt ihr miteinander kommuniziert (Haas et al., 2014, S. 145)?

6.5.3 Gruppenerfahrungen

Gruppenaktivitäten im Rahmen psychomotorischer Förderung ermöglichen neue Erfahrungen in der Interaktion mit anderen zu machen sowie eine Erweiterung des Handlungsrepertoires zu erreichen. Indem gemeinsam gespielt, sich bewegt und Lösungen gefunden beziehungsweise Aufgaben bewältigt werden, kann eine Auseinandersetzung mit Beziehungsstrukturen erfolgen. Reaktionen im Bewegungshandeln können wahrgenommen und über Reflexion interpretiert werden (Krus, 2015c, S. 60). Gruppenaktivitäten bieten Möglichkeiten, um in verschiedene Rollen zu schlüpfen, Kooperationen mitzugestalten, Konflikte zu lösen und das Gefühl zu erleben, ein Teil einer Gruppe zu sein.

- Thema: **Einen gemeinsamen Rhythmus finden; den Rhythmus der Gruppe spüren**

Sozialform: Gruppe, Sesselkreis

Material: Tennisbälle

Aufgabe: Die Personen sitzen oder stehen im Kreis. Zwei gegenüberliegende Personen bekommen einen Ball. Nach einem Startsignal werden die Bälle in die gleiche Richtung weitergegeben. Im Laufe des Spiels kommen immer mehr Bälle dazu. Das Ziel ist, dass alle Personen ihren Ball im gleichen Moment weitergeben, sodass ein Gruppenrhythmus entsteht.

Reflexionsfragen: Welche Schwierigkeiten sind entstanden? Kam es zu einem Gruppenrhythmus? Wurde das Tempo gehalten oder seid ihr schneller geworden? Fühlt sich ein einheitlicher Rhythmus angenehm an (Haas et al., 2014, S. 85)?

- Thema: **In Kontakt treten und miteinander Spaß haben; Ziele verfolgen; anderen den Vorrang lassen**

Sozialform: Gruppe

Material: Ohne Material

Aufgabe: Die Gruppe bewegt sich frei durch den Raum, egal ob gehend oder laufend. Jede/r Teilnehmer/in sucht sich gedanklich eine Person aus und behält es für sich. Die Gruppenleitung gibt ein Zeichen und schnell soll jede Person ihre ausgesuchte Person einmal umrunden. Da alle gleichzeitig ihr Ziel verfolgen und aktiv sind, kann es schnell zu einem Durcheinander kommen.

Reflexionsfragen: Hast du das Durcheinander gut ausgehalten oder als unangenehm empfunden? Hast du auch manchmal den Absichten eines/einer Anderen Vorrang gelassen oder immer nur dein eigenes Ziel verfolgt (Beins et al., 2017, S. 19f.)?

- Thema: **Geben und Nehmen**

Sozialform: Gruppe

Material: Kleinmaterialien (Bälle, Tücher, Säckchen, Ringe, etc.)

Aufgabe: Auf dem Boden liegen in der Mitte des Raumes viele unterschiedliche Kleinmaterialien. Jede Person soll sich drei unterschiedliche Gegenstände aussuchen. Nun sollen die Materialien untereinander so getauscht werden, sodass jede/r Teilnehmer/in drei gleiche Materialien hat. Ein Tausch kann angenommen aber auch abgelehnt werden. Es muss gut verhandelt werden.

Reflexionsfragen: Ist es schwergefallen, Dinge hergeben zu müssen? Wie schnell warst du erfolgreich und hattest drei gleiche Gegenstände (Haas et al., 2014, S. 137)?

- Thema: **Führen und sich führen lassen**

Sozialform: Partnerarbeit

Material: Reifen

Aufgabe: Die Teilnehmer/innen gehen zu zweit zusammen. Jedes Paar erhält einen Reifen. Eine der beiden Personen stülpt den Reifen über die andere Person, sodass dieser sich in Hüfthöhe befindet. Die Person im Reifen steht vorne und soll den Reifen nicht berühren, er wird vom Partner/von der Partnerin gehalten. Nun soll die Person, die den Reifen hält und dahinter steht, ihre/n Partner/in durch den Raum führen. Der Reifen darf von der Person, die geführt wird, nicht berührt werden. Es darf während der Aktion nicht gesprochen werden. Anschließend wird gewechselt.

Reflexionsfragen: Habe ich mich führen lassen bzw. hat sich mein/e Partner/in führen lassen? Fühle ich mich beim Führen wohler oder beim Geführtwerden (Beins et al., 2017, S. 54)?

- Thema: **Kooperation; gemeinsam Probleme lösen; sich miteinander abstimmen**

Sozialform: Gruppe

Material: Seil, Augenbinden

Aufgabe: Die Teilnehmer/innen erhalten ein an den Enden zusammengeknotetes Seil und stellen sich im Kreis auf. Jede Person hat die Augen zugebunden und hält das Seil in der Hand, sodass ein Kreis entsteht. Die Spielleitung nennt eine geometrische Figur wie beispielsweise Quadrat, Dreieck etc. Die Gruppe soll nun aus dem Seil diese Figur formen, dabei bleibt das Seil immer hüfthoch in den Händen der Spieler/innen. Beim nächsten Durchgang sollen die Figuren ohne Sprechen gebildet werden. Man könnte aber auch gleich beim ersten Mal den Auftrag geben, nicht sprechen zu dürfen.

Reflexionsfragen: Was hat gut funktioniert? Wo gab es Schwierigkeiten? (Haas et al., 2014, S. 141; Gilsdorf & Kistner, 2016, S. 111)? Wie könnte man die Problemlösung optimieren? Habe ich Lösungsvorschläge eingebracht oder mich eher passiv verhalten?

- Thema: **Kooperation; Nähe spüren**

Sozialform: Gruppe

Material: Plastikplane (Größe ca. 2 x 3 Meter; die Größe ist von der Personenzahl abhängig)

Aufgabe: Die gesamte Gruppe stellt sich auf die ausgebreitete Plane. Nun sollen alle gemeinsam die Plane wenden (die Unterseite soll nach oben zeigen), ohne dass jemand von der Plane steigt (Gilsdorf & Kistner, 2015, S. 98).

Variation: Die Plane soll zusammengelegt und so klein wie möglich gemacht werden. Dabei darf die Gruppe nicht von der Plane steigen.

Reflexionsfragen: Was hat gut funktioniert? Wo gab es Schwierigkeiten? Wie könnte man die Problemlösung optimieren? Habe ich Lösungsvorschläge eingebracht oder mich eher passiv verhalten? Wie hat sich die Nähe zur Gruppe für mich angefühlt?

- Thema: **Kooperation; die eigene Wirksamkeit in der Gruppe erfahren**

Sozialform: Gruppe

Material: Plastikplane (Größe ca. 2 x 3 Meter), ein Glas mit Wasser, Seil als Markierungslinie

Aufgabe: Die Plane liegt am Boden, in der Mitte der Plane steht ein Glas, das mit Wasser gefüllt ist. Die Gruppe verteilt sich um die Plane. Nun sollen alle Teilnehmer/innen die Plane vorsichtig hochheben, über eine vorgegebene Linie transportieren und wieder auf den Boden legen. Während der gesamten Aktion, soll das Glas stehen bleiben und kein Wasser verschüttet werden (Gilsdorf & Kistner, 2015, S. 111).

Reflexionsfragen: Was hat gut funktioniert? Wo gab es Schwierigkeiten? Wie könnte man die Problemlösung optimieren? Habe ich Lösungsvorschläge eingebracht oder mich eher passiv verhalten? Habe ich meine Wirksamkeit in der Gruppe erfahren können?

- Thema: **Kooperation; gemeinsam kreativ sein; Regeln entwickeln und einhalten**

Sozialform: Gruppe

Material: großes Angebot an verschiedenen Materialien: Bälle, Matten, Schläger, Stäbe, Bänke, Ringe, Tücher, Zeitungen, etc.

Aufgabe: Gemeinsam soll ein Spiel erfunden werden, bei dem Materialien aus dem Angebot verwendet werden können. Die Regeln werden gemeinsam ausgemacht und können während des Spiels auch verändert werden. Ziel ist, dass so lange optimiert und verändert wird, bis alle Teilnehmer/innen mit dem erfundenen Spiel zufrieden sind.

Reflexionsfragen: Habe ich mich bei der Spielentwicklung eingebracht? Wurden meine Vorschläge und Ideen wahrgenommen und teilweise umgesetzt? Was war meine Rolle? Hat mir der Prozess der Spielentwicklung Spaß gemacht? Haben wir uns als Gruppe schnell einigen können oder war der Prozess langwierig und anstrengend? Sind Konflikte entstanden (Schache, 2015, S. 218f.)?

- Thema: **Kooperation; auf Bedürfnisse und Einschränkungen des Anderen Rücksicht nehmen**

Sozialform: Gruppe

Material: Matten, Tücher, Augenbinden, Teppichfliesen, Sandsäckchen

Aufgabe: Die Gruppe soll von einem Ende des Raumes zum anderen gelangen. Sie kann sich vorstellen, dass zwischen den beiden Uferseiten ein breiter Fluss fließt, den es zu durchqueren gilt. Das Wasser darf nicht berührt werden. Als Hilfsmittel bekommt die Gruppe Material, das für die Überquerung hilfreich ist. Es stehen Teppichfliesen zur Verfügung, jedoch weniger als die Anzahl der Teilnehmer/innen. Zusätzlich werden einigen Personen die Augen verbunden, sie sind blind. Andere müssen den Mund verbinden, sie sind stumm. Wieder andere müssen sperriges Material mit sich tragen, sie sind somit auch beeinträchtigt. Das Ziel ist, dass es alle Personen über den Fluss schaffen, ohne ins Wasser zu steigen (Schache, 2015, S.220).

Reflexionsfragen: Was hat gut funktioniert? Wo gab es Schwierigkeiten? Habe ich Lösungsvorschläge eingebracht oder mich eher passiv verhalten? Wie hat es sich angefühlt, mit bzw. ohne Beeinträchtigung die Aufgabe bewältigen zu müssen? War ich auf Hilfe angewiesen oder habe ich geholfen?

7 Diskussion

Soziale Kompetenzen haben in der Schule eine große Bedeutung. Lehrerinnen und Lehrer können nur dann ein gutes Vorbild für Schülerinnen und Schüler sein, wenn sie ein positives soziales Miteinander vorleben. Ein optimaler wertschätzender Umgang miteinander sowie eine gute Beziehungsqualität zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen ist an vielen Schulen noch keine Selbstverständlichkeit und bedarf einer Verbesserung und Weiterentwicklung (Wolters, 2017, S. 130-134).

Zudem lastet auf vielen Personen des Lehrkörpers ein enormer Leistungsdruck und die Anforderungen, die an das Lehrpersonal gestellt werden, erweitern sich stetig und können Stress und Überforderung auslösen. Dass diese Überbelastung zu einem Mangel an Wohlbefinden, Arbeitsunzufriedenheit bis hin zur Diagnose Burnout führen kann, wird zu einem immer größer werdenden Problem in vielen Bildungseinrichtungen (Burow, 2016, S. 28).

Denkt man an die Ausführungen von Kanning (2005) im ersten Kapitel, so lässt sich erklären, dass Personen durchaus über soziale Kompetenzen verfügen, sie diese aber nicht immer optimal hervorbringen können. So kann beispielsweise ein/e Lehrer/in über Konfliktlösungskompetenz verfügen, sie aber in einer Streitsituation nicht optimal einsetzen. Ob eine Person sozial kompetent handeln kann oder nicht, ist von der jeweiligen Situation und von ihrer momentanen Befindlichkeit abhängig (Kanning, 2015, S. 4). Wenn also an Schulen großer Druck auf den Lehrkörper lastet und die Lehrpersonen überfordert sind, verspüren sie womöglich Stress und Angespanntheit und können sich nicht angemessen sozial kompetent verhalten, obwohl sie möglicherweise über die erforderlichen sozialen Kompetenzen verfügen. Soll dieses Problem behoben werden, muss an der Ursache gearbeitet werden, das heißt, der Druck und die Überbelastung müssen von den Lehrerinnen und Lehrern genommen werden.

Dennoch ist eine Weiterentwicklung der Selbst- und Sozialkompetenz generell betrachtet eine Wichtigkeit, der sich viele Erwachsene nicht bewusst sind. Das Kapitel 4 widmet sich dem Thema des Erwachsenenalters. Dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist und Erwachsensein nicht bedeutet, dass man fertig entwickelt ist, haben viele Forschungsergebnisse gezeigt (Gerrig et al., 2015, S. 368). Trotzdem ist es nicht allen erwachsenen Menschen ein Bedürfnis, sich weiter zu entwickeln, ihr eigenes Selbst zu verstehen und sich zu reflektieren. Es scheint für viele angenehmer und sicherer zu sein, in der alten Gewohnheit mit all ihren Routinen und Regelmäßigkeiten weiterzuleben (Haas, 1999, S. 13). Veränderungen würden Verunsicherung und Ängste hervorrufen. Anhand der beschriebenen Stadien psychosozialer Entwicklung nach Erikson, kann ersichtlich werden, dass ungelöste Krisen vorheriger Entwicklungsstadien die Ursachen für Unsicherheiten und Ängste

sein können. So kann das Wissen darüber, dass unbearbeitete Konflikte auch in späteren Entwicklungsphasen durchaus erfolgreich bearbeitet werden können, Hoffnung und Veränderungsbestreben erwecken lassen (Mietzel, 2012, S. 271f.).

Können psychomotorische Methoden die Sozialkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern unterstützen? Wie lässt sich eine psychomotorische Förderung an Schulen umsetzen? Diese Fragen waren Ausgangspunkte für die vorliegende Arbeit.

In der Schule sind durchaus noch Lehrpersonen zu finden, die einen Widerstand gegenüber Weiterentwicklung und Veränderungen ausdrücken (Schache, 2015, S. 214). Besteht der Lehrkörper aus einem Großteil von Personen, die Veränderungen ablehnen und hat die Schulleitung eine ähnliche Haltung, wird sich die gesamte Schule nicht weiterentwickeln. Eine Beschreibung der Bedeutung der Schulleitung im letzten Kapitel zeigt, dass die Schulleitung einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Schule hat. Ist sie engagiert, geht sie wertschätzend mit Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern, aber auch anderen Personen der Schule (Schulwart/in, Eltern, etc.) um, so hat dieses Verhalten einen durchaus positiven Einfluss auf das gesamte Schulklima. Die Schulleitung hat die Möglichkeiten, Entwicklungsmaßnahmen für die Schule zu setzen und in Gang zu bringen (Burow, 2016, S. 28f.). Dennoch kann es zu Widerständen seitens der Lehrerinnen und Lehrer kommen. Deswegen bedarf es einer Hilfe von außen, wie beispielsweise die psychomotorisch orientierte Organisationsberatung.

Diese Form der Beratung führen ausgebildete Psychomotoriker/innen durch, die für den richtigen Umgang mit Problemen wie Widerstand, Ablehnung, etc. geschult sind (Seewald, 2009, S. 28f.). Im letzten Kapitel werden die Vorteile einer solchen Beratung beschrieben. Unter der Gegebenheit, dass professionelle Unterstützung von außen beratend zur Seite steht, ist es durchaus vorstellbar, dass eine Weiterentwicklung der sozialen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern passieren kann. Da die psychomotorisch orientierte Organisationsberatung, die sich hauptsächlich an soziale Einrichtungen und Bildungseinrichtungen richtet, noch nicht lange existiert, fehlen Evaluierungsergebnisse. Sie hat aber durchaus ihre Berechtigung, denn viele positive Erfahrungsberichte und Rückmeldungen aus Einrichtungen sind vorhanden (Schache, 2015, S. 222f.).

Psychomotorische Förderung hat in Schulen schon längere Zeit ihren Platz gefunden. Doch bedient man sich fast ausschließlich in der Arbeit mit den Kindern ihrer Lehre und Methoden. Dass mit erwachsenen Lehrpersonen in der Schule psychomotorisch gearbeitet wird, lässt sich in der Praxis fast gar nicht finden. Es gibt zwar aktuelle Literatur, die ein psychomotorisches Arbeiten mit Lehrerinnen und Lehrern wünscht und empfiehlt, jedoch sind Praxisberichte und Erfahrungen in diesem Bereich kaum zu finden. Dies hat zur Folge, dass

es noch viele offene Fragen und Überlegungen gibt, wie man so eine Förderung am besten in den Schulalltag eingliedert. Im letzten Kapitel werden zwar einige methodische Hinweise gegeben, jedoch muss sich die psychomotorische Förderung für Erwachsene an Schulen erst etablieren. Erst dann können anhand von Erfahrungsberichten auftretende Schwierigkeiten analysiert und behoben aber auch positive Erfahrungen und gute Ideen weitergegeben werden. Gerade für Lehrerinnen und Lehrer, die an einem fixen Stundenplan zeitlich gebunden sind, ist es schwierig, eine psychomotorische Förderung langfristig in den Schulalltag zu integrieren. Das körperliche Erleben und Erfahren muss aber über einen längeren Zeitraum immer wieder möglich gemacht werden, damit eine nachhaltige Wirkung gewährleistet ist.

8 Zusammenfassung

In der Wissenschaft hat die Beschäftigung mit sozialen Kompetenzen an Bedeutung gewonnen. Dieses Forschungsinteresse ist auf gesellschaftliche Veränderungen zurückzuführen. In der Arbeitswelt wird vorzugsweise im Team gearbeitet, Mitarbeiter/innen sprechen ihre eigenen Bedürfnisse aus. Diese Beispiele stellen Gegebenheiten dar, die sich erst im Laufe der Jahre entwickelt haben. Neben den fachlichen Kompetenzen haben auch die sozialen Kompetenzen ihre Wichtigkeit erlangt (Kanning, 2015, S. 19). Eine Begriffsklärung zu den sozialen Kompetenzen ist noch nicht einheitlich definiert. In der Literatur sind unterschiedliche Auflistungen sozialer Dimensionen zu finden, somit gibt es auch keine einheitliche Ordnung aller sozialen Kompetenzen (Hinsch & Pfingsten, 2015, S. 18; Kanning, 2015, S. 15).

Kanning (2015) weist darauf hin, dass zwischen sozialen Kompetenzen und sozial kompetentem Verhalten unterschieden werden muss, denn vorhandene soziale Kompetenzen bedeuten nicht, dass man automatisch sozial kompetent handelt (Kanning, 2015, S. 30). Menschen können ebenso sozial inkompetentes Verhalten aufweisen. Die Ursachen sozial inkompetenten Verhaltens treten sowohl in chronischer als auch akuter Form auf (Kanning, 2015, S. 42f.).

Die Psychomotorik geht von einem humanistischen Menschenbild aus und hat das Ziel, über das Medium Bewegung, den Menschen ganzheitlich in seiner Entwicklung zu begleiten und zu fördern (Zimmer, 2012, S. 27-29). Die Ursprünge der Psychomotorik gehen in das 19. Jahrhundert zurück. Jean Itard, Maria Montessori, Charlotte Pfeffer und Mimi Scheiblauer zählen unter anderen zu den Wegbereitern und Vorreitern der Psychomotorik (Fischer, 2009, S. 13-15). Ernst Jonny Kiphard wird als Vater der Psychomotorik bezeichnet. Ursprünglich als Zirkusakrobat tätig, verschlug es ihn später in die Kinderpsychiatrie, wo er die therapeutischen Möglichkeiten der Bewegung und die Wirksamkeit der Bewegungstherapie auf die Psyche erkannte (Krus, 2015a, S. 15f.). Dem Grundkonzept blieb Kiphard bis an sein Lebensende treu (Fischer, 2009, S. 18). Die Psychomotorik entwickelte sich weiter und wird heute in vielen Bereichen eingesetzt: in Bildungseinrichtungen (Kindergarten, Schule), in Bewegungstherapien, in der Ergo- und Physiotherapie aber auch in der Arbeit mit Erwachsenen und Senioren (Eggert & Reichenbach, 2004, S. 99; Zimmer, 2012, S. 18f.).

Die Psychomotorik hat das Ziel, selbstständiges Handeln anzuregen, die Handlungskompetenz zu erweitern, die Selbstwahrnehmung zu stärken und Bedingungen zu schaffen, die ein Selbstwirksamkeitserleben möglich machen (Zimmer, 2012, S. 22f.) Zu den Inhalten

zählt Fischer (2009) neben der Körper- und Selbsterfahrung auch die Material- und Sozial-Erfahrung (Fischer, 2009, S. 23). Die Körperlichkeit sowie der Bewegungsbegriff in Verbindung mit Entwicklung, Wahrnehmung, Handlung und Lernen zählen zu den wesentlichen Schlüsselbegriffen in der psychomotorischen Lehre.

Ein noch junges aber etabliertes Wirkungsfeld der Psychomotorik ist die psychomotorische Arbeit mit Erwachsenen. Wann ein Mensch als erwachsen gilt, wird von der Gesellschaft festgelegt, weil sie die Eigenschaften, die für ein Erwachsensein notwendig sind, definiert (Haas, 1999, S. 72; Haas, 2014a, S. 23). Für das Erwachsenenalter bestand lange Zeit kaum Forschungsinteresse, da der Fokus in der Kinder- und Jugendforschung lag und weil angenommen wurde, dass der erwachsene Mensch fertig entwickelt ist (Faltermaier et al., 1992, S. 9). Erst durch die Veränderung der demographischen Entwicklung und der Erkenntnis, dass Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist, führte zu einem zunehmenden Forschungsbedarf des Erwachsenenalters (Haas, 1999, S. 72; Gerrig et al., 2015, S. 368). Erikson (1993) beschäftigte sich mit der psychosozialen Entwicklung des Menschen und entwickelte eine Theorie, die die menschliche Persönlichkeitsentwicklung in acht Phasen gliedert. Die ersten fünf Phasen ziehen sich über das Kindes- und Jugendalter, die letzten drei Phasen erstrecken sich über das gesamte Erwachsenenalter bis hin zum Tod. All diese psychosozialen Stadien halten eine Krise bereit, die gelöst werden muss. Es besteht die Möglichkeit, nicht gelöste Krisen in späteren Entwicklungsstufen noch einmal zu bearbeiten (Erikson, 1993, S. 69f.; Gerrig et al., 2015, S. 394).

Nach Haas (2017) findet sich die Psychomotorik für Erwachsene in der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung. Als Ziele nennt sie die „Begleitung, Unterstützung und Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Gesundheit über das Medium Bewegung und den Leib“ sowie „Hilfen bei der Verminderung von Störungen und deren lebensweltbezogene Bewältigung über das Medium Bewegung und den Leib“ (Haas, 2017, S. 4). Eine wichtige Bedeutung nimmt die Psychomotorik für die Förderung sozialer Kompetenzen ein. Bewegung gilt als Medium sozialer Erfahrungen (Haas, 1999, S. 44; Haas, 2014a, S. 21f.). Arbeitet man mit Erwachsenen psychomotorisch, so ist eine gemeinsame Themenfindung wichtig. Die Themenwahl ergibt sich unter anderem aus den Befindlichkeiten der Teilnehmer/innen sowie aus ihrer Lebensweltanalyse (Haas, 1999, S. 206).

Die Psychomotorik bietet Möglichkeiten, einen Zugang zum Selbst zu finden. Erst durch ein stabiles Selbst und gut entwickelte Selbstkompetenzen, ist eine Entwicklung sozialer Kompetenzen möglich (Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 13-16). Es besteht ein Unterschied zwischen dem Selbst und dem Ich. Beide Persönlichkeitssysteme agieren als Partnersysteme und spielen zusammen (Künne & Kuhl, 2017, S. 26). Selbstkompetenzen werden durch Beziehungen gebildet. Zu ihnen zählen die Fähigkeiten, Motivation von selbst aufzubringen,

Misserfolge und Widersprüche auszuhalten, damit umgehen zu können und sie zu integrieren. Selbstkompetenz beinhaltet auch die Fähigkeit, eine Handlung planen und sich konzentrieren zu können. Wesentlich ist aber, mit den eigenen Gefühlen umgehen zu können (Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 15; Solzbacher, 2017, S. 1). Bewegungshandlungen unterstützen sowohl die Selbstkonzeptentwicklung als auch die soziale Entwicklung (Zimmer, 2014, S. 35).

Durch psychomotorische Förderung können soziale Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern weiterentwickelt werden. Wie in den meisten Berufsfeldern, ist auch in der Schule eine Weiterentwicklung der Sozialkompetenz im Lehrkörper gefragt und bedeutend. Ein gutes Schulklima setzt ein gut funktionierendes Zusammenarbeiten und soziales Miteinander voraus (Heuras, 2017, S. 7). Des Weiteren spielen soziale Kompetenzen für die Gesundheitsförderung für Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Rolle. Konflikte, Mobbing, Unsicherheiten und Überforderung im Lehrkörper führen langfristig gesehen zu einem Mangel an Wohlbefinden und können physische und psychische Beschwerden hervorrufen (Burow, 2016, S. 28f.; Solzbacher & Calvert, 2014, S. 31). Lehrer/innen müssen sich ihrer Vorbildwirkung auf Schüler/innen bewusst sein. Sozial kompetentes Verhalten muss vorgelebt werden (Wolters, 2017, S. 130-134).

Psychomotorisch orientierte Organisationsberatung kann Hilfe leisten. Geschulte Psychomotoriker/innen stehen mit ihrem Fachwissen dem Lehrerteam beratend zur Seite und begleiten den Entwicklungsprozess. Bei dieser Form der Organisationsberatung steht das Verstehen der Organisationskultur im Mittelpunkt. Außerdem sollen Selbstreflexivität gefördert und auftretende Widerstände verstanden und interpretiert werden (Schache, 2015, S. 223).

Am Ende der Arbeit werden Praxisbeispiele angeboten, die für eine psychomotorische Förderung der sozialen Kompetenzen für den Lehrkörper hilfreich sein können. Es wurden zu den Bereichen Selbstwahrnehmung, Kommunikation und Gruppenerfahrungen exemplarische Bewegungsangebote ausgesucht.

Literaturverzeichnis

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- Becker, P. (2006). *Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Beins, H. J., Lensing-Conrady, R. & Wolf, G. (2017). *Von Sinnen. Impulse und Interventionen für Meetings, Workshops, Konferenzen. Ein Methodenbuch*. Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann.
- Beutel, S., Höhmann, K., Pant, H. A. & Schratz, M. (2017). Gute Schule ist machbar. In S. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 7). Seelze: Friedrich Verlag.
- Burow, O. (2016). *Wertschätzende Schulleitung. Der Weg zu Engagement, Wohlbefinden und Spitzenleistung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Eggert, D. & Reichenbach, C. (2004). Was kann Psychomotorik heute leisten? – Eine ökologische Sicht auf Theorie und Praxis. *Praxis der Psychomotorik*, 29(2), 99-108.
- Erger, R. (2017). *Teamarbeit und Teamentwicklung in sozialen Berufen*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Erikson, E. H. (1993). *Identität und Lebenszyklus* (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Euler, D. & Reemtsma-Theis, M. (1999). Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95(2), 168-198.
- Faltermaier, T., Mayring, P., Saup, W. & Strehmel, P. (1992). *Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Fischer, K. (2001). *Einführung in die Psychomotorik*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. überarb. u. erw. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Fischer, K. (2011). Meilensteine und Erkenntnisfortschritte des psychomotorischen Paradigmas. *motorik*, 34(2), 96-101.
- Fischer, K. (2016). Lernen als Erkundungsaktivität im Kindesalter. In O. Weiß, J. Voglsinger, & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 65-84). Münster: Waxmann.
- Fritsch, S. (2016). Mitten im Leben. Was es heute bedeutet, erwachsen zu sein. *Psychologie heute*, 43(4), 18-22.
- Gerrig, R., Zimbardo, P. G., & Graf, R. (2015). *Psychologie* (20. Aufl.). München: Pearson.
- Gildsdorf, R. & Kistner, G. (2016). *Kooperative Abenteuerspiele 1. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung* (23. Aufl.). Seelze: Friedrich Verlag.
- Gildsdorf, R. & Kistner, G. (2015). *Kooperative Abenteuerspiele 3. Eine Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung* (3. Aufl.). Seelze: Friedrich Verlag.

- Haas, R. (1999). *Entwicklung und Bewegung. Der Entwurf einer angewandten Motologie des Erwachsenenalters* (Reihe Motorik, Bd. 22). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Haas, R. (2014a). Psychomotorische Gesundheitsförderung – eine Einführung. In R. Haas, C. Golmert & C. Kühn (Hrsg.), *Psychomotorische Gesundheitsförderung in der Praxis. Spiel- und Dialogräume für Erwachsene* (S. 11-34). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Haas, R. (2014b). Methodische Hinweise. In R. Haas, C. Golmert & C. Kühn (Hrsg.), *Psychomotorische Gesundheitsförderung in der Praxis. Spiel- und Dialogräume für Erwachsene* (S. 35-54). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Haas, R., Golmert, C. & Kühn, C. (2014). Beispiele für thematisch orientierte Bewegungsangebote in der psychomotorischen Gesundheitsförderung. In R. Haas, C. Golmert & C. Kühn (Hrsg.), *Psychomotorische Gesundheitsförderung in der Praxis. Spiel- und Dialogräume für Erwachsene* (S. 55-172). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Haas, R. (2015). Belastungen und Ressourcen im Gleichgewicht – Psychomotorische Perspektiven auf betriebliche Gesundheitsförderung im Kontext der Sozialen Arbeit. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 162-185). Stuttgart: Kohlhammer.
- Haas, R. (2017, Juli). *Psychomotorik mit Erwachsenen*. Lehrveranstaltungsunterlagen zum Universitätslehrgang Psychomotorik, Universität Wien, Wien.
- Heuras, J. (2017). Was macht gute Schule aus? *zukunft:bildung. Journal des Landesschulrats für Niederösterreich*, 17(1), 7.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2015). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung und Anwendungsbeispiele* (6. völlig neu überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hopmann, S. (2017). Was Schule erfolgreich macht. *zukunft:bildung. Journal des Landesschulrats für Niederösterreich*, 17(1), 8-10.
- Hüther, G. (2014). *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Muntermacher* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154-163.
- Kanning, U. P. (2015). *Soziale Kompetenzen fördern*. (2. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Keßel, P., Engel, A. M., Kruse-Heine, M., Doll, I. & Martzy, F. (2017). Das Bedürfnisfeld „Gelassenheit“ in der Praxis: Eine exemplarische Darstellung der Methodik. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 141-176). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krus, A. (2015a). Entwicklungslinien der Psychomotorik. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 15-35). Stuttgart: Kohlhammer.

- Krus, A. (2015b). Psychomotorik - Gegenstandsbestimmung. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 36-56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krus, A. (2015c). Methodisch-didaktische Prinzipien professionellen psychomotorischen Handelns. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 57-64). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kruse-Heine, M., Keßel, P., Engel, A. M., Doll, I. & Pöpel, N. (2017). Methodisch-didaktische Elemente im Überblick. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 123-139). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2017). WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Eine Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 13-48). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Künne, T. & Kuhl, J. (2014). Was ist eigentlich Selbstkompetenz? Persönlichkeits-System-Interaktionen als Grundlage von Selbstkompetenz(förderung) – Die PSI-Theorie. In C. Solzbacher & K. Calvert (Hrsg.), *„Ich schaff das schon ...“ Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können* (S. 35-52). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Künne, T. & Kuhl, J. (2017). Warum Beziehung so wichtig ist... Selbstkompetenz aus Sicht einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In C. Solzbacher, M. Buse & M. Sauerhering (Hrsg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkonzeptförderung in Theorie und Praxis* (S. 21-34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Levinson, D. J. (1979). *Das Leben des Mannes. Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen*. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Leye, M. (2005). Leiberfahrung und Entwicklung. Ansätze einer phänomenologisch orientierten pädagogischen Grundlegung für die Bewegungserziehung im Schulsport. In J. Voglsinger & S. Kuntz (Hrsg.), *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung* (S. 66-72). Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Miedzinski, K. & Fischer, K. (2009). *Die Neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.
- Mietzel, G. (2012). *Entwicklung im Erwachsenenalter*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Moser, T. (2016). Körper und Lernen. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 15-39). Münster: Waxmann.
- Pammer, H. & Huemer, A. (2004). *Soziale Kompetenz für Praktiker. Sich selber kennen, Beziehungen sinnvoll gestalten*. Wien: Linde Verlag.
- Philipp, E. (2014). *Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Reinhardt Verlag.
- Schache, S. (2015). Einrichtungen in Bewegung. Organisationsentwicklung bewegt begleiten. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 206-224). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seewald, J. (2009). Organisationsberatung als neues Arbeitsfeld der Motologie. *motorik*, 32(1), 9-11.
- Solzbacher, C. & Calvert, K. (2014). Ich schaff' das schon, ich schaff' das schon ... Grundlagen von Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. In C. Solzbacher & K. Calvert (Hrsg.), *„Ich schaff das schon ...“ Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können* (S. 19-34). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Solzbacher, C. (2017). Selbstkompetenz als zentrale Dimension im Bildungsprozess: Wie lernen (besser) gelingen kann. In C. Solzbacher, M. Buse & M. Sauerhering, (Hrsg.), *Selbst – Lernen – Können. Selbstkonzeptförderung in Theorie und Praxis* (S. 1-20). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2017). *Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste* (3., unveränderte Aufl.). Bern: Hogrefe Verlag.
- Veith, H. (2017). Gute Schulen investieren in ihre Kultur. Die Perspektiven der Wissenschaft. In S. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 116-129). Seelze: Friedrich Verlag.
- Voglsinger, J. (2005). Didaktik und Methodik der Psychomotorik im Rahmen des Unterrichts der Volksschule und Sonderschule. In *Enquete 2004 „Erziehung durch Sport“*. Neue Herausforderungen für Bewegung und Sport in der Schule (S. 94-95). Wien: Hausdruckerei des Stadtschulrates für Wien.
- Voglsinger, J. (2016). Bewegtes Lernen – bewegtes Denken. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 41-63). Münster: Waxmann.
- Von Hentig, H. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser.
- Wolf, A. (2016). DIE NOCH-NICHT-GANZ-ERWACHSENEN. Warum das Erwachsenwerden der jungen Generation besonders schwer gemacht wird. *Psychologie heute*, 43(4), 21.
- Wolters, A. (2017). Viele starke „Ichs“ führen zu einem lebendigen „Wir“. Die Perspektive der Praxis. In S. Beutel, K. Höhmann, H. A. Pant & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis* (S. 130-139). Seelze: Friedrich Verlag.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik* (13. Gesamtaufl.). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2014). *Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (26. Gesamtaufl.). Freiburg: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beziehung zwischen sozialer Kompetenz und verwandten Konzepten (mod. n. Kanning, 2015, S. 17).	13
Abbildung 2: Chronische und akute Ursachen sozial inkompetenten Verhaltens (mod. n. Kanning, 2015, S. 42).	16
Abbildung 3: Aufbau des Fachgebietes Motologie (mod. n. Fischer, 2009, S. 21).....	21
Abbildung 4: Einteilung der Lebensphasen (mod. n. Levinson, 1979, S. 42).....	29
Abbildung 5: Bildhafte Darstellung von ICH und SELBST (mod. n. Kruse-Heine et al., 2017, S. 126).....	44
Abbildung 6: Baum der Selbstkompetenzen (mod. n. Kruse-Heine et al., 2017, S. 127). .	48

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Faktorenanalytisch abgeleitete Dimensionen sozialer Kompetenz	14
Tabelle 2: Psychosoziale Stadien nach Erikson	32

Abstract

Soziale Kompetenzen gewinnen vor allem in der Berufswelt aber auch in der Wissenschaft immer mehr an Bedeutung, was auf eine gesellschaftliche Veränderung zurückzuführen ist. Auch in der Schule müssen soziale Kompetenzen einen höheren Stellenwert einnehmen, da sie Einfluss auf das gesamte Schulklima haben. Lehrerinnen und Lehrer stehen vor der Aufgabe ihre Sozial- aber auch ihre Selbstkompetenzen weiterzuentwickeln, damit eine optimale soziale Vorbildwirkung den Schülerinnen und Schülern gegenüber gewährleistet ist. Außerdem hat ein gutes soziales Miteinander im Lehrkörper auf Wohlbefinden, Arbeitszufriedenheit und den gesundheitlichen Aspekt der Schulpersonen großen Einfluss. Um soziale Kompetenzen bei Lehrerinnen und Lehrern fördern zu können, bedarf es meist professioneller Unterstützung von außen. Psychomotorische Organisationsberatung kann hier Hilfe leisten. Denn es sind leibliche Erfahrungen und reflexive Auseinandersetzungen mit sich selbst und in der Gruppe vonnöten, um neu gemachte Erfahrungen in bereits bestehende integrieren zu können. Erst dann kann es langfristig zu einer Veränderung der eigenen Haltung, des Verhaltens und der Handlungsgewohnheiten kommen.

Gaining social competence in the workplace as well as in science, is receiving more significance which can be traced back to a change in society. Even in schools, more value and emphasis should be placed on social competence, as this has influence on the whole atmosphere in the school. Teachers have the responsibility to develop their own social skills, so as to create an optimal example for the students. Additionally, a good social climate among the staff members promotes work satisfaction, well-being and health benefits. To develop social competence in teachers, it may require professional support from outside the school. Psychomotoric management consultation can be of help in this area. New knowledge gained through shared experiences, reflective discussions and personal thoughts, can be integrated with experience already gained. Only then can it lead to a lasting change of attitudes, behaviour and habits.