



Sonja Lienert  
Judith Sägesser  
Heidi Spiess

# bewegt und **selbstsicher**

Psychomotorik und Bewegungsförderung  
in der Eingangsstufe

Grundlagen und Unterrichtspraxis



# **bewegt und selbstsicher**

**Psychomotorik und Bewegungsförderung  
in der Eingangsstufe**

**Grundlagen und Unterrichtspraxis**

## Dank

**Den folgenden Personen und Institutionen danken wir ganz herzlich:**

- » Der Pädagogischen Hochschule Bern und der Pädagogischen Hochschule Zürich für die finanzielle und ideelle Unterstützung.
- » Dem Schweizerischen Verband der Psychomotoriktherapeutinnen und -therapeuten (astp) für die vielfältige Unterstützung bei der Erarbeitung von Materialien zur Prävention psychomotorischer Schwierigkeiten.
- » Stefan Valkanover vom Institut für Sportwissenschaften der Universität Bern für den Anstoss, dieses Buch zu schreiben, und für die fachliche Unterstützung.
- » Den Kolleginnen und Kollegen, welche unser Manuskript gelesen und kommentiert haben, für ihr Mitdenken.  
Myrtha Häusler, Katrin Ruff Valkanover und Bruno Egloff danken wir für die wertvollen, fachspezifischen Rückmeldungen.
- » Dem Psychomotorik-Team der Stadt Bern und dem Projektteam «Psychomotorik im Schulalltag», deren erarbeitete und evaluierte Materialien in die vorliegende Publikation eingeflossen sind.
- » Christian Graf vom Schulverlag plus für die kompetente Begleitung während der Erarbeitung des Manuskripts.
- » Annalies Käppeli, Mirjam Schlupe & Andreas Schmid für das Zurverfügung-Stellen diverser Fotos.
- » Bernard van Dierendonck, unserem Fotografen, für die bereichernde Zusammenarbeit.
- » Besonders herzlich danken wir den Kindern Lena, Lu, Dan, Sarah, Enea, Ella, Aline, Felix, Cla, Nina, Manon, Enya, Silas, Luca, Milena, Sven, Mathis und Caroline für das eifrige, frohe Mitturnen.
- » Dodo, Cilia, Barbara und Monika für die Begleitung der Kinder und die Unterstützung während der Fotoshootings.

## Zu diesem Buch



Das Autorinnenteam setzt sich aus Dozentinnen der Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich zusammen. Es besteht aus (v.l.n.r.) Heidi Spiess, Turn- und Sportlehrerin, Judith Sägesser Wyss, Psychomotoriktherapeutin und Primarlehrerin, sowie Sonja Lienert, die als Psychomotoriktherapeutin und als Turn- und Sportlehrerin ausgebildet und tätig ist. Das Buch verbindet Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, der Neuropsychologie, der Heilpädagogik, der Psychomotorik und der Sportpädagogik.

## Impressum

Sonja Lienert, Judith Sägesser,  
Heidi Spiess

### **Bewegt und selbstsicher**

Psychomotorik und Bewegungsförderung in der Eingangsstufe  
Grundlagen und Unterrichtspraxis

### **Lektorat**

Christian Graf, Bern

### **Gestaltung**

raschle & kranz

### **Bilder**

Vergleiche Bildnachweis auf  
Seite 143.

Die Erarbeitung der Publikation wurde von der Pädagogischen Hochschule Bern und der Pädagogischen Hochschule Zürich unterstützt.

Nicht in allen Fällen war es dem Verlag möglich, die Rechteinhaberin oder den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.



© Schulverlag plus AG  
1. Auflage 2010,  
5. unveränderter Nachdruck 2023

Art.-Nr. 83826  
ISBN 978-3-292-00504-5

## Inhaltsverzeichnis

Zu dieser Publikation.....	4	Förderorientierte Bewegungspädagogik.....	103
<b>Körpererfahrung und Selbstkonzept.....</b>	<b>8</b>	Grundsätze der Bewegungsförderung	
Körpererfahrung und Körperkonzept .....	8	im Schulalltag .....	103
Selbstkonzept .....	12	Beobachtung als zentrales Element	
Grundlegende Aspekte, welche die Bildung		der individuellen Förderung.....	110
eines positiven Selbstkonzepts im Unterricht		Von der Beobachtung	
unterstützen .....	16	zum Förderangebot.....	111
<b>Wahrnehmung.....</b>	<b>22</b>	<b>Praxisbeispiele zur Entwicklung</b>	
Grundlagen der Wahrnehmung .....	22	<b>von Bewegungsformen.....</b>	<b>123</b>
Förderung der Wahrnehmung .....	23	Einleitung .....	123
Beeinträchtigungen der Wahrnehmung .....	25	Exemplarisches Praxisbeispiel .....	126
Die einzelnen Sinnessysteme .....	25	Karten-Beispiele der Website.....	127
<b>Bewegung .....</b>	<b>52</b>	<b>Literatur.....</b>	<b>138</b>
Bedeutung der koordinativen und konditionellen		<b>Quellennachweis .....</b>	<b>142</b>
Fähigkeiten.....	52	<b>Bildverzeichnis.....</b>	<b>143</b>
Elementare Bewegungsbedürfnisse.....	59		
Beispiele und Beobachtungshilfen zu den			
elementaren Bewegungsbedürfnissen .....	63		
<b>Entwicklungspsychologische Grundlagen .....</b>	<b>87</b>		
Entwicklung auf Grundlage von Eigenaktivität			
und sozial-emotionaler Verbundenheit .....	87		
Die Bedeutung von Bewegung und Wahr-			
nehmung für die Entwicklung des Kindes .....	87		
Entwicklung des Selbstkonzepts in Bezug zu			
Körperwahrnehmung und Bewegung .....	89		
Entwicklung der Wahrnehmung .....	93		
Bewegungsentwicklung .....	95		
Entwicklungsauffälligkeiten .....	98		

Die Zusatzmaterialien stehen Ihnen als Download zur Verfügung unter:  
[www.iue.ch/publikationen/bewegt-und-selbstsicher](http://www.iue.ch/publikationen/bewegt-und-selbstsicher)

## Zu dieser Publikation

### Diese Publikation will

- » die umfassende Bedeutung der Bewegung für die Gesamtentwicklung des Kindes bewusst machen und pädagogische Konsequenzen aufzeigen;
- » Bewegung als Unterrichtsprinzip bei den Vier- bis Achtjährigen begründen, verankern und Lehrpersonen darin unterstützen, ein kindgerechtes bzw. bewegungsfreundliches Umfeld zu gestalten;
- » Hilfe bieten im Umgang mit der grossen Heterogenität der Vier- bis Achtjährigen;
- » theoretisch fundierte, exemplarische Praxisbeispiele mit Variationsmöglichkeiten aufzeigen;
- » Lehrpersonen darin unterstützen, ihre Beobachtungsfähigkeit zu verbessern und psychomotorische Auffälligkeiten zu erkennen, sowie mögliche Förderungsvorschläge aufzeigen;
- » die eigenen Erfahrungen und das Fachwissen systematisieren, um dadurch Ideen und Erkenntnisse aus der Psychomotorik in die Schule einzubringen. So können bestehende Bewegungsangebote in präventivem Sinn ergänzt werden.

Die vorliegende Publikation bietet nicht primär neu erfundene Praxisanregungen, sondern leistet eine Verknüpfung zwischen bereits bestehenden Konzepten, Lehrmitteln und Beobachtungsinstrumenten. Es will die Lehrpersonen darin unterstützen, an Bekanntem anzuknüpfen, ihre Beobachtungs- und Förderungskompetenz zu erweitern und sich insbesondere des Werts ihres pädagogischen Handelns bewusst zu werden. Lehrpersonen, die daran interessiert sind, die Kinder in ihrer Bewegungs- und Handlungskompetenz zu fördern, werden sich beim Lesen bestärkt darin fühlen, vieles richtig

zu machen, weil sie besser verstehen werden, weshalb die Förderangebote wirkungsvoll und wichtig sind.

Bewegungsförderung soll bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren nicht ausschliesslich in der Sporthalle stattfinden, sondern zu einem Teil des kindlichen Alltags werden. Deshalb werden verschiedene Lebenswelten des Kindes wie der Gruppenraum, das Schulzimmer, der Pausenplatz, die Sporthalle und der Wald ins Zentrum gerückt. Nur der Erfahrungsraum Schwimmbad kann hier nicht berücksichtigt werden, da dies den Rahmen sprengen würde.

Alle Praxisideen im Buch sind exemplarisch – sie sollen von den Lehrpersonen mit den Kindern zusammen unbedingt weiterentwickelt werden. Neben den theoretischen Grundlagen und den alltagsbezogenen Praxisideen sind immer auch konkrete Beobachtungshilfen und Förderimpulse zu finden, insbesondere für Kinder, denen das Bewegen nicht ganz nach Wunsch gelingt.

Wie die nachfolgende Grafik zeigt, bilden die drei Kapitel «Körpererfahrung und Selbstkonzept», «Wahrnehmung» und «Bewegung» den Kern der Publikation. Diese werden in den ersten drei Kapiteln ausführlich theoretisch und praktisch dargestellt. Sie stehen in sehr engem Bezug zueinander und werden im vorliegenden Buch als zentrale Elemente der Gesamtentwicklung vier- bis achtjähriger Kinder betrachtet.

Das im Kapitel «Körpererfahrung und Selbstkonzept» abgebildete Schema von Bielefeld (1991, 17) kann als übergeordnetes Konzept für die ersten zwei Kapitel betrachtet werden (S. 9). Dieses Konzept verdeutlicht die Bedeutung von Körpererfahrungen auf emotionaler und kognitiver Ebene.

### Daraus werden im ersten Kapitel die Verbindungen zum Körper- und Selbstkonzept aufgezeigt –

der Aufbau positiver Selbstkonzepte ist für motiviertes Lernen und Handeln enorm wichtig. Da Selbstkonzepte vor allem bei den vier- bis achtjährigen Kindern noch gut beeinflussbar sind, wird auf die Einflussfaktoren ein besonderer Schwerpunkt gelegt. Die Lehrperson findet in diesem Kapitel konkrete Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts.

### Die Bedeutung der Körpererfahrung auf kognitiver Ebene wird im zweiten Kapitel thematisiert.

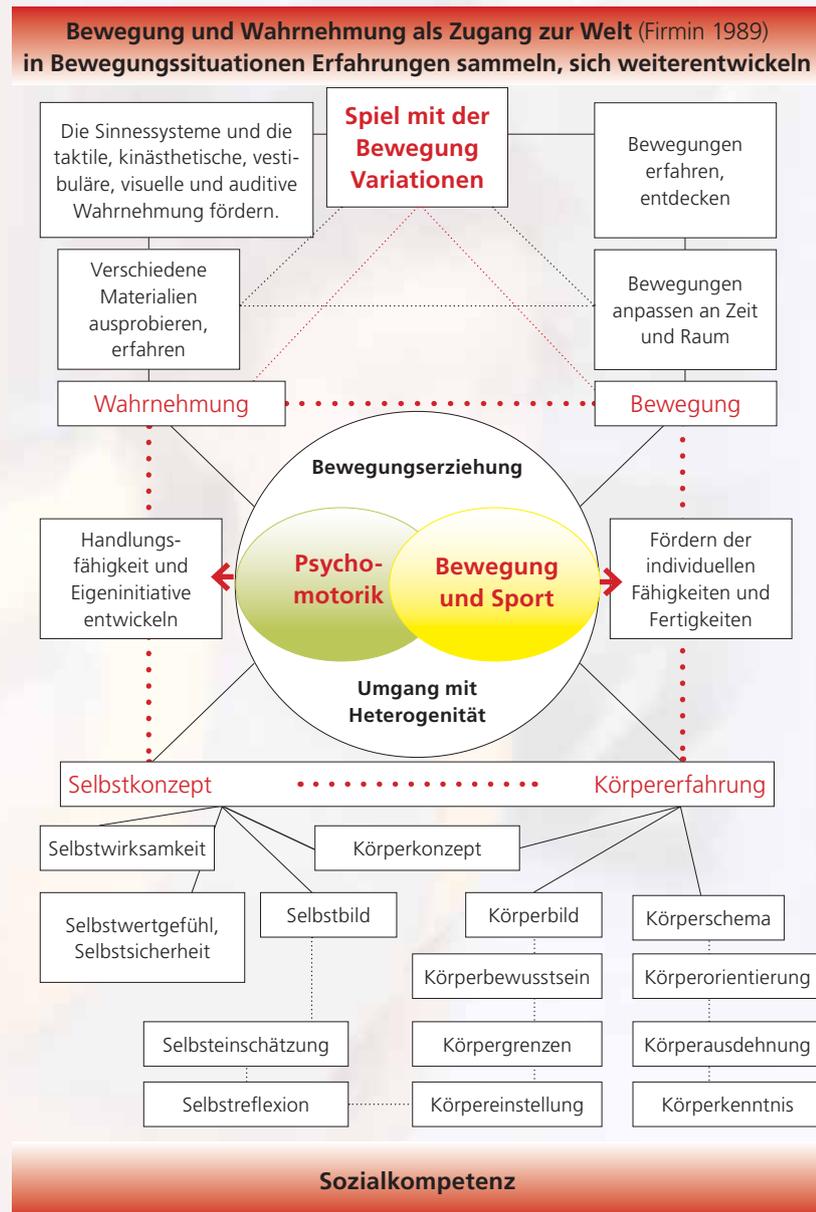
Hier geht es um die Verarbeitung und Einordnung von Impulsen, welche vom Kind aktiv über verschiedene Sinnessysteme aufgenommen und verarbeitet werden. Es werden alle für das Bewegungslernen wichtigen Wahrnehmungssysteme theoretisch vorgestellt und mit exemplarischen Praxisbeispielen illustriert. Der Aufbau des Körperschemas beruht auf dem erfolgreichen Zusammenspiel des taktilen, kinästhetischen und vestibulären Wahrnehmungssystems. Aus diesem Grund sind die Praxisideen zu den einzelnen Bereichen des Körperschemas im zweiten Kapitel zu finden. Das Körperschema ist eine wichtige Voraussetzung für schulisches Lernen. Vorschulkinder, welche über ein vielfältiges Bewegungsangebot ihren Körper kennen lernen können, haben eine gute Basis für den Schuleintritt.

Bewegung und Wahrnehmung sind eng miteinander verbunden und in der Praxis nicht zu trennen. Beim Bewegen entstehen Wahrnehmungseindrücke. Andererseits lösen Reize eine Reaktion aus. Bewegung beinhaltet immer auch Wahrnehmungsförderung. Trotz dieses engen Zusammenhangs haben wir diese zwei Themen auseinandergenommen.

men. Über Wahrnehmungsfähigkeiten können nur Hypothesen gebildet werden («es könnte sein, dass er das nicht so genau spürt»), während Bewegung direkt beobachtet und beschrieben werden kann und somit greifbarer ist. **Daher stehen im dritten Kapitel die elementaren Bewegungsbedürfnisse im Vordergrund** sowie Ideen, wie sie im Kindergarten- und Schulalltag durch vielfältige Angebote befriedigt werden können.

In Kindergarten- und Schulklassen gehört die Heterogenität des Entwicklungsstandes zum Alltag. **Das vierte Kapitel beinhaltet eine Vertiefung in die wichtigsten entwicklungspsychologischen Zusammenhänge**, welche die Grundlage zu den Inhalten aller anderen Kapitel sind. Es wendet sich vor allem an Lesende, welche ihre theoretischen Kenntnisse erweitern oder auffrischen möchten. Entwicklungspsychologische Kenntnisse ermöglichen die Einschätzung des Entwicklungsstandes eines Kindes und erhöhen den Erfolg für das Bereitstellen angepasster Förderangebote.

**Das fünfte Kapitel führt in die förderorientierte Bewegungspädagogik ein.** Es ist pädagogisch enorm wichtig, Kinder in ihrer Wahrnehmungs- und Bewegungsfähigkeit individuell zu unterstützen. Nur so können Bewegungsfreude und Motivation bei allen Kindern aufrechterhalten werden. Diese Arbeit ist von Lehrpersonen neben dem allgemeinen Unterricht nicht immer im Alleingang zu bewältigen. In diesem Kapitel werden theoretische und praktische Impulse für die förderorientierte Bewegungspädagogik gegeben, gleichzeitig soll die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Psychomotoriktherapeutinnen beziehungsweise Psychomotorik-



therapeuten im interdisziplinären Team allgemein angeregt werden.

**Im sechsten Kapitel (und weiterführend auf der Website) sind Ideen zu finden**, wie Bewegungsformen entwickelt werden können. Ausgehend von der Entwicklung der elementaren Bewegungsformen nach Roth, werden diverse Bewegungsvarianten dargestellt. Sie verbinden auf einer praktischen Ebene

psychomotorische und sportpädagogische Inhalte und zeigen Lehrpersonen vielfältige Möglichkeiten auf, wie aufgrund von Bewegungsverwandtschaften, Bewegungen mit gleicher Funktion (zum Beispiel Rotation vorwärts) variantenreich vermittelt werden können. Dadurch werden Fertigkeiten situativ variabel verfügbar. Andererseits helfen die vielfältigen Praxisbeispiele, ein Bewegungsthema zu individualisieren. Im Buch ist nur eine exemplari-

## Einleitung

sche Auswahl zu finden. Weitere Ideen sind auf der Website beschrieben und können für den Unterricht ausgedruckt werden.

Die Sozialkompetenz erscheint nicht als eigenständiges Kapitel. Wie auf der Skizze auf der vorangehenden Seite dargestellt, ist sie übergreifend zu betrachten. Bei allen Bewegungsspielen entstehen körperliche Nähe und intensive Begegnungen. Dies erfordert eine Auseinandersetzung mit

dem Gegenüber. Die Praxisbeispiele in diesem Buch ermöglichen vielfältige Sozialerfahrungen.

Für die Erarbeitung der vorliegenden Publikation wurden Inhalte aus Sportpädagogik und Psychomotorik als Grundlagen verwendet. Die zwei Bereiche haben nicht dieselben Wurzeln und gehen auch nicht vollumfänglich vom selben Menschenbild aus. Sie ergänzen sich aber gegenseitig und haben sich in den letzten Jahren, vor

allem auf der praktischen Ebene, angenähert. Die folgende Tabelle zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten schematisch auf, ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu haben. Sie soll verdeutlichen, dass von einem gemeinsamen Anliegen ausgehend, die Schwerpunkte einmal mehr auf der einen oder auf der anderen Seite gelegt werden können.

Schwerpunkte in Bewegungs- und Sportunterricht	Gemeinsamkeiten	Schwerpunkte in der psychomotorischen Förderung
Das Kind motorisch fördern und dabei auch die Selbst- und Sozialkompetenz verbessern.	Ganzheitliche Förderung	Das Kind über die Bewegung in seiner Gesamtentwicklung fördern.  Das Selbstkonzept des Kindes über die Bewegung positiv beeinflussen.
Die Lehrperson bestimmt primär die Inhalte, um die Entwicklung des Kindes zu fördern, lässt die Kinder aber auch mitentscheiden.	Selbstständigkeit	Eigenaktivität ist wichtig, das Kind gestaltet seine Entwicklung aktiv. Es bestimmt mit, was es lernen und tun will.
Das Lehrmittel «Sporterziehung» betont die Bedeutung der sechs Sinnrichtungen: Ein Kind hat unterschiedliche Motive, sich zu bewegen. Verschiedene Sinnrichtungen sollen bei der Planung der Bewegungserziehung berücksichtigt werden.	Sinnorientierung	Verstehender Ansatz: Das Kind drückt Themen, welche in seiner momentanen Entwicklung von Bedeutung sind, über Bewegung aus. Durch die Tätigkeit drückt das Kind auf symbolischer Ebene seine Befindlichkeit aus; jedes Bewegungsverhalten hat einen Sinn.
Das Erlernen von normierten Bewegungsabläufen hat einen festen Stellenwert. Die Intentionalität ist auf eine Zielbewegung ausgerichtet.  Es stehen aber weniger als früher die einzelnen Disziplinen, sondern verschiedene Bewegungsfelder im Vordergrund. Dies lässt mehr Bewegungsvielfalt und Kreativität zu.	Bewegungsvielfalt und Kreativität	Das Kind entwickelt viele Ideen und entfaltet sich darin. Es soll zu seiner individuellen Ausdrucksform finden und eigene kreative Lösungen finden, um eine Handlungsaufgabe zu bewältigen. Die Intentionalität ist auf die Bewegungssituation ausgerichtet (vgl. Seewald, 2000, 429f.).

Schwerpunkte in Bewegungs- und Sportunterricht	Gemeinsamkeiten	Schwerpunkte in der psychomotorischen Förderung
Orientierung an der sozialen Norm: Was soll ein Kind erreichen? Kompetenzen aus dem Lehrplan und aus «qims.ch» (Qualität im Sportunterricht).	Gesellschaftliche Erwartungen bestimmen die Inhalte und Ziele der Förderkonzepte mit.	Orientierung an der individuellen Entwicklung: Wie kann das Wohlbefinden des Kindes verbessert werden? Wie kann das Kind gestärkt werden?  Bedürfnis- und Ressourcenorientierung: Was kann das Kind? Was möchte es lernen? Wodurch kann es gestärkt werden?
Spiel als zu erlernendes «Kulturgut»: Spiel-erziehung als zentraler Inhalt, um koordinative, konditionelle, kognitive/taktische und emotionale Fähigkeiten zu fördern. Wichtiges Ziel ist die Partizipation an diversen Bewegungsspielen.	Bedeutung des Spiels	Spiel und Bewegung haben eine grosse Bedeutung für den Ausdruck des Innern und bei der Gestaltung der äusseren Welt. Die Verarbeitung von Themen, welche das Kind gerade bewegen, findet im Spiel statt. Das Rollenspiel hat eine wichtige Bedeutung. Die Symbolik des Spiels steht in der Psychomotoriktherapie oft im Vordergrund.
Es kommen mehrheitlich mit- und fremdbestimmte Lernformen zum Einsatz.	Verschiedene Lernformen	Freiwilligkeit und selbst bestimmte Lernformen haben viel Platz.
Das Kennenlernen und der Umgang mit Sportgeräten (Hand- und Grossgeräte) stehen im Vordergrund. Zunehmend halten Bewegungslandschaften aus der Psychomotorik auch in der Schule Einzug und Geräte (Hand- und Grossgeräte) werden kreativ genutzt.	Materialerfahrungen	Neben den Sportgeräten nehmen die Alltagsmaterialien einen wichtigen Stellenwert ein. Das Kind soll verschiedenen Materialien eine eigene Bedeutung beimessen. Die Kreativität soll dadurch gefördert werden.



# Körpererfahrung und Selbstkonzept

Die Annahme, dass Bewegung und Sport sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken, hat in der Sportwissenschaft eine lange Tradition. Bereits bei Platon, Aristoteles und im alten Rom wurde ein Bezug zwischen dem gesunden Körper und der gesunden Seele hergestellt («mens sana in corpore sano»). Körperlicher Aktivität wird auch in psychomotorischen Konzepten ein grosser Einfluss auf die psychische Befindlichkeit und auf die Entwicklung des Selbstkonzepts im Kindesalter zugeschrieben. In der Psychotherapie wird in jüngster Zeit der Körper vermehrt bewusst und gezielt in die Therapie einbezogen, und es zeigen sich sehr gute Erfolge.

Für die Entwicklung des Selbstkonzepts im Kindesalter sind die Bezugspersonen und gleichaltrige Kinder besonders wichtig (vgl. Gerlach et al., 2008). Entscheidende Schritte vollziehen sich neben der Kindheit auch in der Pubertät und in der Adoleszenz. Menschen machen aber bis ins hohe Alter selbstkonzeptbezogene Entwicklungsschritte.

## Körpererfahrung und Körperkonzept

Neue neurobiologische und neuropsychologische Forschungen belegen die enge Verbindung von Körper, Erleben, Verhalten und Lernen. Über den Körper entdeckt das Kind seine eigene Kompetenz und baut Selbstvertrauen auf (vgl. Hüther, 2006, 96). Auch Autoren aus Psychologie und Sportwissenschaft betonen den Einfluss der Erfahrungen mit dem eigenen Körper und des Körper-Selbstkonzepts (Körperkonzepts) auf das allgemeine Selbstkonzept des Menschen (vgl. Conzelmann, 2008; Eggert et al., 2003; Greubel, 2007; Valkanover, 2005).



Das bin ich.

Die individuelle Körpererfahrung eines Menschen wird als Grundlage für die Entwicklung des Selbst und des Selbstkonzepts betrachtet, da der Körper der Ausgangspunkt jeglicher Erfahrungen (affektiv wie kognitiv, bewusst wie unbewusst) ist (vgl. Eggert et al., 2003, 32).

Es muss ein Ziel der Schule sein, dem Kind über den Einbezug des Körpers und der Bewegung in den Unterricht zu einem Gefühl von Selbstwirksamkeit zu verhelfen, Erfolge zu vermitteln, Kompetenzen zu verleihen und damit das Selbstkonzept zu stärken.

Im Konzept von Bielefeld (1991, 17) wird der Zusammenhang der Körpererfahrung zur kognitiven, wahrnehmungspsychologischen Ebene (Körperschema) und zur emotionalen Ebene (Körperbild) deutlich. Dieses Konzept ist der Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen in diesem Kapitel und führt weiter in die im Kapitel zwei thematisierte Wahrnehmungsförderung.

## Körpererfahrungen (Body Experience)

Die Gesamtheit aller im Verlaufe der individuellen wie gesellschaftlichen Entwicklung erworbenen Erfahrungen mit dem eigenen Körper, die sowohl kognitiv wie affektiv, bewusst wie unbewusst sein können.

### Körperschema (Body Scheme)

Der neuropsychologische Teilbereich der Körpererfahrungen, umfasst alle perzeptiv-kognitiven Leistungen des Individuums bezüglich des eigenen Körpers.

#### Körperorientierung (Body Orientation)

Die Orientierung am und im eigenen Körper mithilfe der Extero- und Interozeptoren, das heisst der Oberflächen- und Tiefensensibilität, insbesondere der kinästhetischen Wahrnehmung (das Körperschema im engeren Sinne)!

#### Körperausdehnung (Bodysize Estimation)

Das Einschätzen der Grössenverhältnisse sowie der räumlichen Ausdehnung des eigenen Körpers.

#### Körpererkenntnis (Body Knowledge)

Die faktische Kenntnis über Bau und Funktion des eigenen Körpers und seiner Teile einschliesslich der Rechts-Links-Unterscheidung (auch Körperbegriff, Körpervorstellung, Körperwahrnehmung).

### Körperbild (Body Image)

Der psychologisch-phänomenologische Teilbereich der Körpererfahrungen, umfasst alle emotional-affektiven Leistungen des Individuums bezüglich des eigenen Körpers.

#### Körperbewusstsein (Body Consciousness)

Die psychische Repräsentation des eigenen Körpers oder seiner Teile im Bewusstsein des Individuums, bzw. die auf den Körper gerichtete Aufmerksamkeit (auch Körperbewusstheit/Body Awareness).

#### Körpergrenzen (Body Boundary)

Das Erleben der Körpergrenzen, das heisst den eigenen Körper als deutlich von der Umwelt abgegrenzt erleben.

#### Körpereinstellung (Body Attitudes)

Die Gesamtheit der auf den eigenen Körper, insbesondere auf das Aussehen, gerichteten Einstellungen, speziell die (Un-)Zufriedenheit mit dem eigenen Körper (auch Body Satisfaction).

(Bielefeld, Körpererfahrung. Grundlage menschlichen Bewegungsverhaltens)

### Körpererfahrung

Körpererfahrung ist ein umfassender Begriff. Er beinhaltet sowohl den kognitiv-perzeptiven Bereich des Körperschemas als auch den psychologischen Bereich des Körperbildes. Körpererfahrungen haben einen unmittelbaren Einfluss auf Psyche und Motorik.

### Körperschema – kognitiv-perzeptiver Bereich der Körpererfahrung

Unter dem Begriff Körperschema werden Aspekte zusammengefasst, welche sich an kognitiven Inhalten orientieren. Die Leistungen der Wahrnehmung werden nach diesem Verständnis ebenfalls der Kognition zugeordnet. Es wird die

Frage gestellt, ob der eigene Körper wahrgenommen werden kann und ob der Mensch Kenntnis über seinen Körper hat.

#### Der Aspekt Körperschema wird in einzelne Bereiche gegliedert:

- » Körperorientierung
- » Körperausdehnung
- » Körpererkenntnis

Körperorientierung beinhaltet konkret, ob der Mensch die Informationen, die er über seinen Körper hat, auch in Beziehung zu anderen Faktoren setzen kann und diese mit bereits vorhandenen Informationen und Erfahrungen vergleicht. Informationen über den

eigenen Körper bzw. die Orientierung im eigenen Körper erhält der Mensch über sogenannte Propriozeptoren (kinästhetische Wahrnehmung, Tiefensensibilität). Die Orientierung am eigenen Körper (Oberflächensensibilität) erfolgt mittels taktiler Wahrnehmung (Differenzierung und Lokalisation). Dieser Bereich kann als Kernelement des Körperschemas bezeichnet werden.

Körperausdehnung beschreibt die Einschätzung der eigenen körperlichen Grenzen (Höhe, Breite, Umfang) auf rein kognitiver Ebene. Sie beschreibt das Gefühl des Körpers in seinem Umfang und seiner Mächtigkeit auf der perzeptiv-kognitiven Ebene. Über Er-

fahrungen des eigenen Körperraumes gelangt der Mensch zu Vorstellungen über den ausserkörperlichen Raum. Die Fähigkeit, die eigene Körperausdehnung wahrzunehmen, ist das Fundament für alle Orientierungsleistungen in Raum und Zeit.

Körperkenntnis kennzeichnet das Wissen vom eigenen Körper, dessen Bau und Funktionen, einschliesslich der Lateralität, und zeigt auf, in welcher Form der Mensch sein Wissen darlegt (verbal, handlungsorientiert usw.).

Die verschiedenen Bereiche des Körperschemas können im Schulalltag durch die Förderung der taktilen, kinästhetischen und vestibulären Wahrnehmung sehr direkt beeinflusst und gefördert werden. Um das Körperschema zu verbessern, ist das Zusammenspiel dieser drei Sinnessysteme wichtig. Ideen dazu sind bei der Praxis zum Körperschema zu finden (S. 48f.).

Das Körperschema bildet eine wichtige Grundlage für die Raumwahrnehmung und die Raumorientierung, welche für das Erlernen der Kulturtechniken (Schreiben, Mathematik) eine grosse Bedeutung haben (vgl. Sägesser, 2010).



Körpergrenzen erleben

### **Körperbild – emotionaler Bereich der Körperwahrnehmung**

Psychische Aspekte des Körpererlebens werden im Begriff Körperbild zusammengefasst. Hier wird die Frage gestellt, wie der eigene Körper emotional wahrgenommen und individuell bewertet wird. Die Entwicklung eines Körperbildes ist erfahrungsabhängig und entwickelt sich etwas später als das Körperschema (vgl. Bielefeld, 1991). Der starke Einfluss der eigenen Bewertungen auf das Körperbild zeigt die strukturelle Nähe des Körperbildes zum Selbstkonzept auf.

#### **Folgende Aspekte werden unterschieden:**

- » Körperbewusstsein
- » KörperEinstellung
- » Körpergrenzen

Körperbewusstsein bedeutet zusammengefasst, inwieweit sich ein Mensch bewusst mit seinem Körper auseinandersetzt, ihn erlebt und wahrnimmt. Personen mit einem ausgeprägten Körperbewusstsein messen körperlichen Empfindungen und dem eigenen Aussehen grössere Bedeutung zu als Personen mit einem weniger ausgeprägten Körperbewusstsein (vgl. Bielefeld, 1991, 25).

Körpereinstellung verdeutlicht, welche Einstellung der Mensch zu seinem eigenen Körper besitzt, ob er mit diesem allgemein (un-)zufrieden ist. Einstellungen eines Menschen zu seinem Körper stehen immer in engem Zusammenhang mit den Werten und Normen der jeweiligen zeitlichen Epoche und des individuellen Umfelds.



### Körperkonzept

Das Körperkonzept wird allgemein als Teilkonzept des Selbstkonzepts betrachtet. Im Modell von Shavelson (S. 13) ist das Körperkonzept dem physischen Selbstkonzept zuzuordnen.

Es steht in enger Verbindung zum Körperbild. Der Begriff Körperkonzept beinhaltet im Gegensatz zum Körperbild nicht nur affektive, sondern auch kognitive Aspekte. Um die genannten Bereiche des Körperbilds nach Bielefeld erfassen und repräsentieren zu können, ist es notwendig, die Aufmerksamkeit spezifisch auf den eigenen Körper zu lenken und die dadurch gewonnenen Informationen kognitiv zu verarbeiten. Durch die kognitive Leistung des Bildens von Einstellungen zum eigenen Körper entstehen, oft auf unbewusster Ebene, Körperkonzepte (vgl. ebd., 59). Die Reflexion von Sinneswahrnehmungen und Bewegungserlebnissen im Gespräch ist in der Arbeit an den Körperkonzepten wichtig. Über das reflektierende Gespräch finden Lehrperson und Kind den Zugang zu Einstellungen und Bewertungen des eigenen Körpers, zum Körperkonzept des Kindes. Positive Veränderungen stellen sich ein, wenn Kinder Tätigkeiten ohne Hilfe ausführen dürfen und den Erfolg einer Handlung den eigenen Kräften und Fähigkeiten zuschreiben. Dabei lernen sie sich herausfordern, üben das Üben und das Entscheiden.

Für die Bildung eines positiven Körperkonzepts ist nicht die objektive Beurteilung des kindlichen Körpers ausschlaggebend, sondern die Einschätzungen und Bewertungen, welche das Kind bezüglich seines eigenen Körpers entwickelt.

Die Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept sind entsprechend auch diejenigen auf das Körperkonzept. Aspekte, welche die Bildung eines positiven Selbstkonzepts in der Schule unterstützen, sind deshalb auch für den Aufbau eines positiven Körperkonzepts sinnvoll (S. 16f.). Im Zusammenhang mit dem Körperkonzept sind die intensive Arbeit über Sinneswahrnehmung und Bewegung und die damit verbundene Reflexion des Erlebten von grosser Bedeutung.

Vielfältige Bewegungs- und Wahrnehmungssituationen beeinflussen die Entwicklung des Selbstkonzepts aber nicht immer positiv. Die grundlegenden Aspekte zur Förderung eines positiven Körper- und Selbstkonzepts (S. 16f.) müssen in Bezug auf Bewegungssituationen unbedingt berücksichtigt werden. Die Haltung und die Einstellung der Lehrperson haben einen grossen Einfluss (vgl. S. 104).

In diesen Bereich sind die zahlreichen Studien zur Körperzufriedenheit einzuordnen, welche unbestritten einen positiven Zusammenhang zwischen Körperzufriedenheit und positiver Selbsteinschätzung nachweisen (vgl. Valkanover, 2004, 61).

Der Begriff Körpergrenzen (bei Bielefeld: «Körperausgrenzung») bezeichnet die Fähigkeit, den eigenen Körper als deutlich von der Umwelt abgegrenzt zu erleben. Im Normalfall ist sich der Mensch seiner Körpergrenzen nicht speziell bewusst. Wo die einzelnen Körperteile enden und wo die Umwelt beginnt, ist ihm, auf unbewusster Ebene, klar (vgl. ebd., 61).

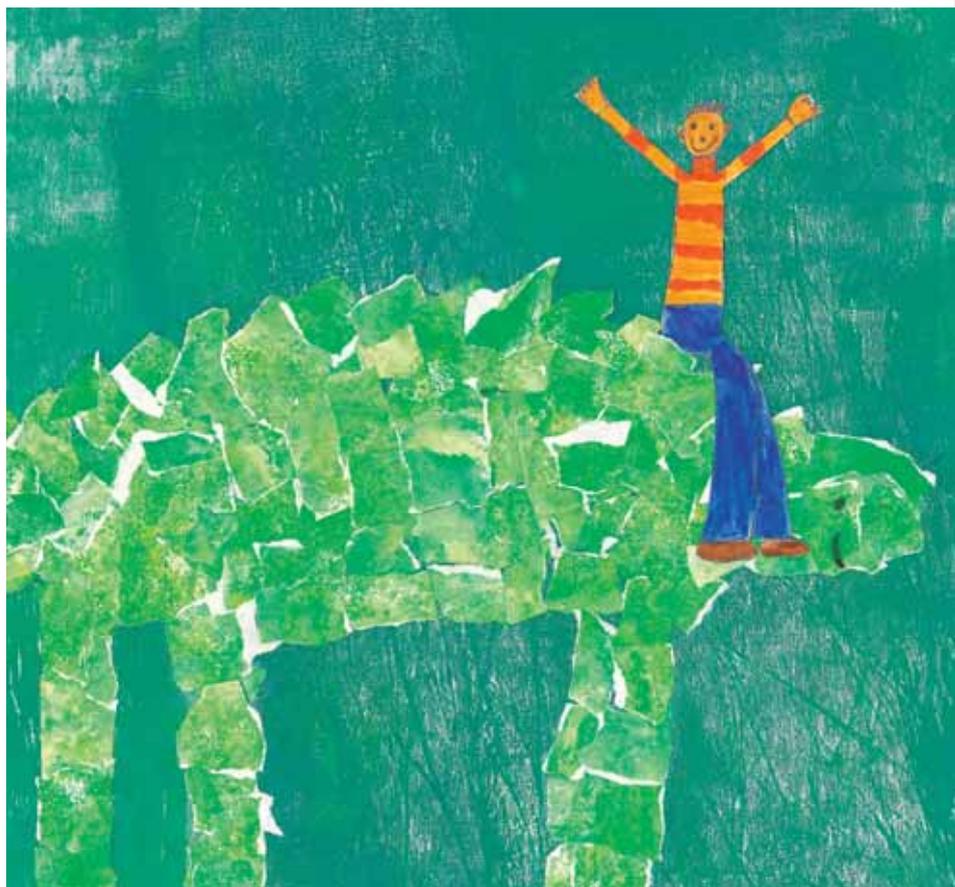
### Selbstkonzept

Kinder machen sich schon sehr früh ein Bild ihrer selbst, was die gesamte Entwicklung massgeblich beeinflusst und einen wichtigen Bereich der eigenen Persönlichkeit darstellt (vgl. Greubel, 2007). Der Aufbau positiver Bilder über sich selbst und damit eines positiven Selbstkonzepts ist eine wichtige Entwicklungsaufgabe. Das Schaffen von Rahmenbedingungen, die das Lösen dieser Entwicklungsaufgabe durch das Kind begünstigen, muss ein zentrales Erziehungsziel sein. Neben einer differenzierten Sicht der eigenen kognitiven, motorischen, emotionalen und sozialen Fähigkeiten ist das Ziel insbesondere die positive Bewertung der eigenen Person und des eigenen Körpers durch das Kind (vgl. Stiller et al., 2008).

Der Begriff Selbstkonzept beschreibt die Summe von Einstellungen und Überzeugungen eines Menschen zur eigenen Person. In der Wissenschaft ist man sich meist einig darüber, dass sich das Selbstkonzept aus einzelnen Aspekten formiert und allmählich zu einem Gesamtbild ordnet (vgl. Greubel, 2007, 103).

Im deutschen Sprachraum versteht man unter dem Begriff «Selbstkonzept» in der Regel das Wissen über das Selbst (kognitive Komponente) und die dazugehörige emotionale Bewertung (emotionale Komponente).

Im Bild, das sich ein Kind von sich selbst macht, manifestiert sich das Wissen über die eigene Person und deren Fähigkeiten (zum Beispiel «Ich kann auf dem Drachen reiten!»). Darin spiegeln sich die Erfahrungen, die das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen und materialen



Ich kann auf dem Drachen reiten!

Umwelt gewonnen hat, sowie die Erwartungen, die von der Umwelt an das Kind herangetragen worden sind. Verschiedene Bereiche stehen in engem Zusammenhang mit dem Aufbau von Selbstkonzepten:

Als «Selbstwertgefühl» kann die aktuelle Komponente des emotionalen Erlebens einer Situation bezeichnet werden («Ich fühle mich glücklich, da ich auf dem Drachen reiten kann!»). Es steht in enger Verbindung zum «Selbstvertrauen» («Kann ich diese Aufgabe bewältigen?») und zur «Selbstwertschätzung», welche die generelle Einschätzung eigener Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen bezeichnet («Ich bin mutig,

nicht jede wagt sich, auf dem Drachen zu reiten!«).

Die Bewertungen der eigenen Person und der selbst ausgeführten Leistungen, Handlungen oder Bewegungen sind sehr subjektiv. Nicht die objektive Leistung ist im Alter von vier bis acht Jahren entscheidend für die Entwicklung des Selbstkonzepts, sondern die subjektive Bewertung der Handlung durch das Kind. Objektiv gleiche Leistungen können von verschiedenen Kindern oder in verschiedenen Situationen ganz unterschiedlich bewertet werden und sich entsprechend positiv oder negativ auf das Selbstkonzept auswirken.

## Das Selbstkonzept als hierarchisches multidimensionales Gefüge

Um zu erläutern, wie das Körperkonzept in das allgemeine Selbstkonzept integriert ist, wird der Aufbau des Selbstkonzepts im Folgenden dargelegt:

Jeder Mensch entwickelt in der Kindheit ein hierarchisch aufgebautes, differenziertes allgemeines Selbstkonzept. Er vereint in diesem allgemeinen Selbstkonzept viele, teilweise widersprüchliche, situations- oder fähigkeitsbezogene Selbstkonzepte (vgl. Eggert, 2003).

Im gewählten Modell besteht das Selbstkonzept aus der Summe mehrerer bereichsspezifischer Fähigkeitskonzepte. Ein Fähigkeitskonzept setzt sich, wie das Selbstkonzept, aus kognitiven und emotionalen Elementen zusammen. Es beinhaltet die Wahrnehmung eigener Fähigkeiten, die Kenntnis eigener Fähigkeiten und die Bewertung eigener Fähigkeiten (ebd.). Es ist möglich, in einem Bereich (zum Beispiel im Sport) ein niedriges, in einem anderen Bereich (zum Beispiel Schule) ein hohes Fähigkeitskonzept zu entwickeln.

Ein erstes Konzept des Kindes über seine Fähigkeiten entwickelt sich, indem es sich als Urheber von bestimmten Effekten erlebt (Selbstwirksamkeit: zum Beispiel einen hohen Turm aus Klötzen bauen, ihn umwerfen, Lärm damit erzeugen, wieder aufbauen).

Beim Experimentieren und Ausprobieren lernt das Kind: «Ich habe etwas geschafft, ich kann es» – und dieses Gefühl stellt die Basis für das Selbstvertrauen bei Leistungsanforderungen dar (vgl. Dordel, 2007; Flammer, 1990; Stern, 1992; Zimmer, 2006).

Fähigkeits- und Selbstkonzepte werden heute nicht mehr als starre Gebilde betrachtet (vgl. Greubel, 2007). Die

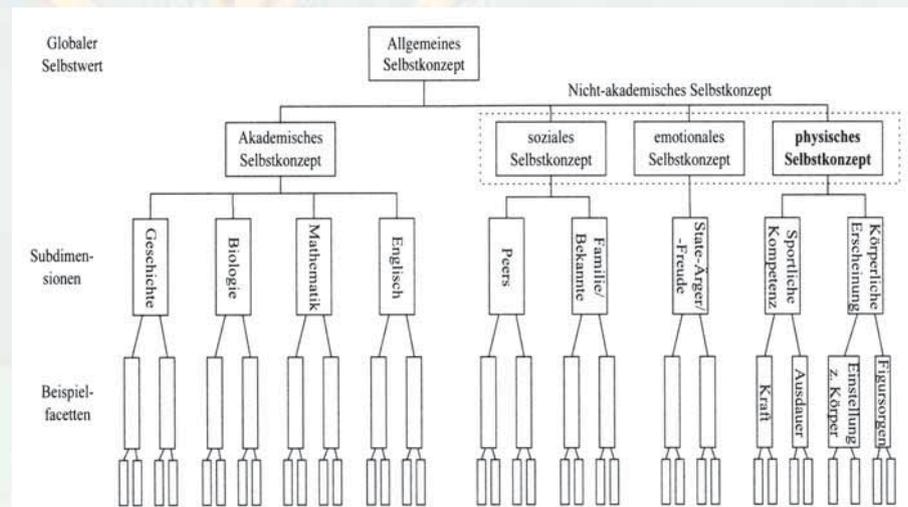


Abb. Hierarchisches Selbstkonzept nach Shavelson (Conzelmann et al., 2008, 16)

Beeinflussbarkeit eines Teilbereichs des Selbstkonzepts ist abhängig von dessen Position in der Hierarchie: Liegt das Merkmal, das beeinflusst werden soll, auf einer tieferen Ebene der Hierarchie, wird von einer besseren Veränderbarkeit ausgegangen, als wenn es auf einer höheren Ebene liegt (vgl. Abb. oben). Die Fähigkeitskonzepte des Kindes werden im Alter von sechs bis zehn Jahren immer stabiler und erreichen im Alter von elf bis zwölf Jahren die Stabilität von Erwachsenen (vgl. Asendorpf, 2004).

In der Vorschulzeit und in den Grundschuljahren muss entsprechend ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung des Selbstkonzepts gelegt und am Aufbau eines positiven Selbstkonzepts gearbeitet werden. In diesem Alter ist noch eine grosse Beeinflussung der verschiedenen Selbstkonzepte möglich.

Für die praktische Arbeit an Selbstkonzepten ist es wichtig, hierarchische Ebenen zu unterscheiden.

Generalisierte Selbstkonzepte beziehungsweise Fähigkeitskonzepte sind relativ stabil und können in der Grafik nach Shavelson den oberen Hierarchiestufen zugeordnet werden. Sie können nur langsam verändert werden (vgl. Hausser, 1995).

Generalisierte Selbstkonzepte werden von Fähigkeitskonzepten, welche sich auf einen bestimmten Bereich oder eine bestimmte Situation beziehen, unterschieden.

- » **Generalisiertes Selbstkonzept:** «Ich bin ein schlechter Schüler.»
- » **Bereichsspezifisches Selbstkonzept / Fähigkeitskonzept Sport:** «Ich bin in Sport schwach.»
- » **Situationspezifisches Fähigkeitskonzept:** «Heute war ich im Sport schlecht drauf.»

Ein generalisiertes Selbstkonzept beeinflusst ein viel breiteres Spektrum an Tätigkeiten des Kindes als ein bereichsspezifisches Selbstkonzept/



Das kann ich ganz allein!

Fähigkeitskonzept, während das situationspezifische Fähigkeitskonzept möglicherweise zu einer anderen Zeit und in einer anderen Situation keine Bedeutung mehr hat.

#### **Die Bedeutung des Selbstkonzepts**

Das Selbstkonzept beeinflusst die Motivation und das Handeln. Es wirkt sich auf die Erfolgs- und Misserfolgserwartungen des Kindes an sich selbst aus. Entscheidend ist diesbezüglich die Art und Weise der Ursachenzuschreibung des Kindes (Attribuierung) bezüglich der eigenen Leistung (vgl. Möller, 2006).

Das Kind mit einem positiven Selbstkonzept erwartet durch sein Handeln einen Erfolg und ordnet einen Misserfolg eher der Umwelt zu, wobei es seine eigenen Schwächen und gelegentlichen Misserfolge ohne Scheu betrachten, einordnen und akzeptieren

kann. Daraus erwächst die Überzeugung, in der Welt etwas Positives bewirken und sich einbringen zu können. Dieses Kind geht motiviert an neue Herausforderungen heran.

Das Kind mit einem negativen Selbstkonzept erwartet von seinem Handeln grundsätzlich nichts Gutes. Es schreibt Erfolge dem Zufall und nicht sich selbst zu. Aus dieser Überzeugung heraus wird es neue Herausforderungen wenn möglich vermeiden, da es innerlich überzeugt ist, diese Herausforderung nicht erfolgreich meistern zu können. Seine Motivation, Neues anzupacken, ist entsprechend klein.

Ein positives Selbstkonzept in einem bestimmten Bereich (das kann ich gut/da bin ich gut) geht oft mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung einher (wenn ich heute getestet werde, kann ich sicher viele Aufgaben lösen).

Die Selbstwirksamkeitserwartung gewinnt mit zunehmender Aktivität des Kindes an Wichtigkeit und ist bei kleinen Kindern eng an die motorischen Fähigkeiten gebunden.

Unter dem Begriff «Selbstwirksamkeit» versteht man die Überzeugung eines Menschen, die Situation «im Griff zu haben», sich kompetent zu fühlen.

Erlebt das Kind immer wieder, dass es in seiner Umwelt etwas bewirken kann, entwickelt es mit zunehmendem Alter ein Bild davon, welche Dinge es gut kann und was ihm weniger gut gelingt. Sowohl das Selbstkonzept als auch die Selbstwirksamkeitserwartung bilden sich bereichsspezifisch aus. Das heisst, dass ein Kind im Sport eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung haben kann, in Mathematik allerdings eine tiefe. Es entstehen bereichsspezifische Fähigkeitskonzepte.

#### **Einflussfaktoren auf das Selbstkonzept**

Allen voran hat die Interaktion des Kleinkindes mit der primären Bezugsperson einen sehr grossen Einfluss auf den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts. Wenn das Kind älter wird, werden die Beziehung zur Lehrperson und zu den anderen Kindern in Kindergarten und Schule bedeutend. In der Interaktion mit Bezugspersonen liegt der «Schlüssel zur kindlichen Selbstentwicklung» (vgl. Fuhrer et al., 2000; Entwicklungspsychologische Grundlagen S. 87).

Die Aufnahme von Informationen zur eigenen Person beginnt bereits in der frühen Kindheit. Diese vielfältigen Informationen bilden die Basis für die Entwicklung des Selbstkonzepts und können ungefähr im Grundschulalter,

wenn selbstbezogenes Denken möglich wird, auf einer kognitiven Ebene verbunden und reflektiert werden (vgl. Eggert, 2003; Greubel, 2007; vgl. Entwicklung des Selbstkonzepts, S. 89).

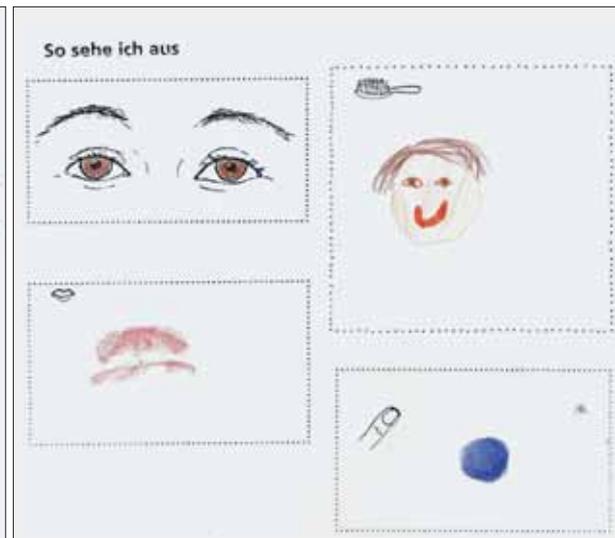
### Die Bedeutung der Sinnessysteme für den Aufbau des Selbstkonzepts

Für den Aufbau des Selbstkonzepts sind die Sinnessysteme enorm wichtig. Durch die Verarbeitung von Reizen aus den verschiedenen Sinnessystemen nimmt der Mensch die Umwelt wahr und kann sie handelnd beeinflussen. In Handlung und Bewegung holt sich das Kind gleichzeitig Informationen über die Welt und Informationen über sich und seinen Körper. Die Sinnessysteme verbinden gewissermassen das Innen mit dem Aussen (vgl. Zimmer, 2006). Ebenfalls über seine Sinne nimmt das Kind wahr, ob seine Handlungen in der Welt erfolgreich sind oder nicht. Durch Rückschlüsse über viele einzelne Handlungen baut es sich ein physisches, körperbezogenes Fähigkeitskonzept auf. Da die Sinneswahrnehmung auch das soziale Verhalten und das Lernverhalten des Kindes stark prägt, ist aus unserer Sicht ein Einfluss der Sinnessysteme auf alle Einflussfaktoren des Selbstkonzepts wahrscheinlich. Die Arbeit mit den Kindern an der Wahrnehmung hat in diesem Zusammenhang eine grosse Bedeutung (vgl. Wahrnehmungskapitel S. 22ff.).

Die folgenden Informationsquellen sind für die Aufnahme von Informationen zur eigenen Person wichtig:

#### a) Die Selbstbewertung

Die Selbstbewertung ist die stärkste Informationsquelle des Selbstkonzepts (vgl. Sygusch, 2008). Das Kind beobachtet sich selbst und reflektiert die seine Person ausmachenden Merkmale. Das Kind evaluiert eigene Fähigkeiten,



Eigenschaften, Gewohnheiten auch im Vergleich mit anderen Kindern.

#### Beispiele:

- » «Ich habe längere Haare als alle anderen der Klasse.»
- » «Bei Mathearbeiten bin ich immer die Langsamste.»
- » Ein Kind, das im Eishockey sämtliche Angreifer stoppt, kann möglicherweise daraus schliessen, dass es ein guter Verteidiger oder eine gute Verteidigerin ist.

#### b) Fremdbeurteilungen

Direkte Rückmeldung: Merkmale werden von anderen zugeschrieben und direkt kommuniziert. Beispiel: «Du bist klug!» Solche positive und negative Fremdbeurteilungen verinnerlicht das Kind und integriert sie ins Selbstbild.

Indirekte Rückmeldung: Das Kind beobachtet, wie andere auf seine Handlungen reagieren, und zieht Rückschlüsse.

#### Beispiel:

- » Ein Kind streckt in der Schule die Hand hoch. Die Lehrperson ruft dieses Kind aber nie auf, sondern immer andere Kinder. Das betroffene Kind folgert möglicherweise daraus, dass es von der

Lehrperson weniger geliebt wird oder dass die Lehrperson seine Antworten dumm findet.

#### c) Der soziale Vergleich

Das Kind bewertet sich im Vergleich zu den anderen Kindern der Klasse oder der Leistungsgruppe. Die Gruppe, in welcher das Kind sich bewegt, spielt und lernt, ist ein wichtiger Einflussfaktor auf das Selbstkonzept.

#### Der innere Dialog

Den inneren Dialog, welcher sich stark aus der Selbstbewertung der Kinder aufbaut, bezeichnet Eggert (2003) als «Königsweg», um ins Gespräch über eigene Selbstkonzepte zu kommen und Verständnis für die Art und Weise zu entwickeln, wie ein Kind neue Aufgaben anpackt.

#### Beispiel 1 (misserfolgsorientiert):

Ein Kind möchte eigentlich seilspringen lernen. Es schaut den Kindern zu, die das bereits können, und denkt: «Das geht so schnell, da komme ich überhaupt nicht draus. Das lerne ich nie.» Dieser innere Dialog führt dazu, dass das Kind die Aufgabe nicht anpackt. Das Kind versucht den Bewegungsablauf nicht, holt sich auch

nicht Hilfe, indem es zum Beispiel andere Kinder auffordert, langsamer vorzuzeigen, oder die Lehrerin bittet, Hilfestellungen zu geben. Es realisiert nicht, dass es auch seilspringen lernen könnte, wenn der Bewegungsablauf vereinfacht und Schritt für Schritt aufgebaut würde. Es ist möglich, dass das Kind aufgrund der Entwicklung von Körperwahrnehmung und Koordination effektiv noch nicht in der Lage ist, seilzuspringen, und dass seine diesbezügliche Einschätzung eigentlich richtig ist.

Möglicherweise zieht die Lehrperson aus dem Verhalten des Kindes den Schluss, dass es zu faul ist, das Seilspringen zu üben.

Beispiel 2 (erfolgsorientiert):

Ein anderes Kind, das auch noch nicht seilspringen kann, denkt: «Oh, das ist ja was ganz Neues! Interessant! Es muss doch möglich sein, das irgendwie hinzukriegen. Ich schaue noch eine Weile ganz genau zu, bevor ich zu üben beginne; das letzte Mal, als wir den Purzelbaum lernten, habe ich es auch geschafft...» Dieser innere Dialog trägt dazu bei, dass dieses Kind die Aufgabe angeht und mit der Zeit wahrscheinlich lösen kann. Dieses Kind holt sich auch ganz selbstverständlich die nötige Hilfe bei Kollegen, Kolleginnen und Lehrpersonen, bis es klappt. Die Lehrperson sieht die Bemühungen dieses Kindes und kann es aktiv unterstützen, auch wenn es eine lange Übungszeit braucht, bis es seilspringen kann.

Kennen Pädagoginnen und Pädagogen diese inneren Dialoge, können sie mit den Kindern ins Gespräch über deren Selbstkonzepte kommen. Die individuelle Reflexion von Leistungen, Schwierigkeiten und Fortschritten gibt Einblick in diese inneren Einstellungen

des Kindes. Der daraus resultierende Dialog zwischen Kind und Lehrperson über Bewegungserfahrungen und individuelle Leistungen des Kindes kann einen positiven Einfluss auf das bereichsspezifische Selbstkonzept haben (vgl. Conzelmann et al., 2009, 45).

Die hier genannten Einflussfaktoren geben wichtige Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts und den Dialog mit den Kindern. Es folgen nun konkrete methodisch-didaktische Hinweise.

### Grundlegende Aspekte, welche die Bildung eines positiven Selbstkonzepts im Unterricht unterstützen

Die folgenden Aspekte wurden in Anlehnung an die Kursunterlagen aus dem Projekt «täglich bewegen, Psychomotorik im Schulalltag» zusammengestellt (vgl. Busato et al., 2006). Im Kapitel «Entwicklungspsychologische Grundlagen» (S. 87ff.) werden einige der genannten Aspekte auf entwicklungspsychologischer Ebene vertieft und begründet.

#### Lernatmosphäre

Die Beziehung zu Bezugspersonen und zur Lerngruppe ist zentral: Das soziale Wohlbefinden und die angstfreie Lernatmosphäre sind grundlegende Faktoren für (sportliches) Lernen und für die Unterstützung einer positiven Entwicklung des Selbstkonzepts (vgl. Sygusch, 2008). Damit Motivation überhaupt entsteht, sind soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, welche einem Menschen von anderen entgegengebracht werden, entscheidend wichtig (vgl. Bauer, 2007).

Die Art und Weise der Begleitung, welche das Kind in einer Bewegungssitu-

ation erhält, ist zentral. Die Beziehung der Bezugsperson zum Kind bietet die Grundlage, auf der das Kind die Grundeinstellung sich selbst gegenüber aufbauen beziehungsweise ändern kann (vgl. «Entwicklungspsychologische Grundlagen» (S. 87ff.)).

#### Reflektiertes, bewusstes Handeln der Lehrperson in der Beziehung mit dem Kind

Das Kind unabhängig von seiner Leistung wertschätzen: Rückmeldungen und Kritik an das Kind müssen sorgfältig formuliert werden. Nimmt das Kind eine situationsbezogene, aufgabenbezogene Rückmeldung als globale Kritik wahr, deutet es diese möglicherweise als Kritik an seiner gesamten Person (vgl. Weber, 2009). Die Feedbackregeln (S. 17f.) können hier hilfreiche Hinweise geben.

Die Lehrperson muss sich eigener Erwartungen an das Kind bewusst sein und diese immer wieder mit aktuellen Beobachtungen vergleichen. Beobachtungen und Interpretationen/Erwartungen müssen unbedingt getrennt werden. Die Erwartungshaltungen der Lehrperson werden durch deren Reaktion auf Handlungen des Kindes auf nonverbaler Ebene kommuniziert. Diese Reaktionen werden vom Kind im Hinblick auf das eigene Selbstkonzept interpretiert.

Die Lehrperson reflektiert ihr eigenes Handeln in der Unterrichtssituation und versucht mit jedem einzelnen Kind immer wieder im Dialog zu sein. Das ermöglicht ihr festzustellen, wenn ein Kind indirekte Rückschlüsse aus ihrem Handeln zieht, welche das Selbstkonzept des Kindes negativ beeinflussen. In dem Zusammenhang versucht sie auch, vorschnelle Hilfeleistungen zu vermeiden.

**Den Fokus wenn möglich von der effektiven, messbaren und «objektiven» Leistung wegnehmen und auf die individuelle Bezugsnorm richten**

Gruppenzusammensetzung aufgrund des Leistungsniveaus wenn möglich durch alternative Formen ersetzen. Leistungsdurchmischte Gruppen machen die effektive Leistung weniger zum zentralen Thema, und die Lehrperson hat die Möglichkeit, die Fortschritte jedes einzelnen Kindes in der Klasse zu thematisieren. Kinder akzeptieren Verschiedenheit grundsätzlich und können sich gegenseitig über Fortschritte freuen. Kinder können sich beim Lösen einer Aufgabe auch helfen (vgl. Weber, 2009, 35).

Allerdings ist es nicht in jeder Situation sinnvoll, leistungsdurchmischte Gruppen zu bilden. Bei Ballspielen beispielsweise eignen sich leistungshomogene Gruppen oft besser.

Passende Aufgaben können so gestellt werden, dass verschiedene Lösungen möglich sind.

**Leistungen, welche in Bezug zu einer sozialen Norm bewertet werden müssen, mit einer Rückmeldung zur individuellen Bezugsnorm ergänzen**

In unserem Schulsystem ist nicht zu vermeiden, eine Normorientierung herzustellen und Leistungen zu beurteilen. Es ist sinnvoll, diesen sozial vergleichenden Bewertungen Kommentare anzufügen, welche sich auf die individuellen Möglichkeiten eines Kindes beziehen (individuelle Bezugsnorm). Es kann nachgewiesen werden, dass insbesondere schwach benotete Schüler von zusätzlichen Kommentaren, die an einer individuellen Bezugsnorm orientiert sind, profitieren. Ihre Erwartungen an zukünftige Leistun-

gen sind relativ optimistisch, und sie behalten die Hoffnung, ihre Leistung verbessern zu können. In der Studie von Krampen konnte nachgewiesen werden, dass diese Schülerinnen und Schüler in späteren Arbeiten tatsächlich bessere Noten bekamen als Schüler, welchen nur sozial vergleichende Kommentare gegeben wurden (vgl. Möller, 2006, 39).

Individuelle Bezugsnormen sind wichtig. Mit dem Kind individuelle Leistungsverbesserungen besprechen und festhalten (zum Beispiel in einem Bewegungstagebuch). Das Kind soll eigene Fortschritte erkennen.

**Reflexion der Leistungen des Kindes im Gespräch mit dem Kind**

Die gemeinsame Reflexion, der Dialog über eigene Einschätzungen und Beurteilungen von Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten ist wichtig. Dabei erhalten Lehrpersonen auch Einblick in den inneren Dialog eines Kindes.

Veränderungen des Selbstkonzepts treten nur dann ein, wenn der Erfolg einer Tätigkeit als selbst bewirkt erlebt wird. Wird der Erfolg dem Zufall oder den äusseren Umständen/Einflüssen zugeschrieben, hat er keinen stärkenden Einfluss auf das Selbstkonzept (vgl. Zimmer, 2006, 75).

Im Hinblick auf den Aufbau von positiven Selbstkonzepten ist es sinnvoll, mit den Kindern eine Feedbackkultur zu entwickeln. Durch den Umgang mit Feedback wird das Selbstbild thematisiert und reflektiert.

**Feedbackregeln**

Feedbackgeben bedeutet, dem Kind Informationen zu seiner Person, Er-



Reflexionsrunde

scheinung, Leistung und so weiter weiterzugeben, in der Annahme, dass es diese verarbeiten und daraus eigene Schlüsse ziehen kann: Stärken werden wahrgenommen! Veränderungen kann das Kind nur aus sich selbst heraus initiieren!

- » Feedback soll unmittelbar gegeben werden.
- » Feedback sollte sich auf beobachtbare und feststellbare Ereignisse und Verhaltensweisen beziehen.
- » In einer Situation Feedback geben, in der das Kind es hören kann, das heisst in einem geschützten Rahmen mit klaren Abmachungen (zuhören, bis die andere Person fertig gesprochen hat, am Schluss sagen, ob das Feedback verstanden wurde).
- » Sich möglichst an konkrete Beispiele und Beobachtungen halten, die das Kind nachvollziehen kann (beschreibend und kriterienorientiert).

- » Wahrnehmungen als Wahrnehmungen, Vermutungen als Vermutungen und Gefühle in Ich-Botschaften formulieren!
- » Feedback soll das Kind nicht analysieren.
- » Feedback soll sowohl positive Gefühle und Wahrnehmungen als auch schwierige Themen ansprechen.
- » Feedback soll umkehrbar sein: Das, was ich sage, sollte ich selbst auch annehmen können.
- » Feedback soll die Informationskapazität des Kindes berücksichtigen: Auf wie viele Tage kann das Kind zurückblicken? Sprache anpassen.
- » Beim Feedbackgeben herausspüren, ob das Kind in der Lage ist, das Feedback anzunehmen.
- » Die Aufnahme von Feedback ist dann am günstigsten, wenn das Kind neugierig darauf ist.
- » Nachfragen, ob das Kind die Botschaft verstanden hat.

Für die Kinder kann es eine Chance sein, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, auch Feedback an die Lehrperson zu richten. Die Lehrperson nimmt modellhaft Feedback an. Sie überprüft das Gehörte, ohne sich zu verteidigen, und bedankt sich.

### Praxis zu den Körpererfahrungen

Die Körpererfahrungen werden erweitert, wenn am Körperschema oder am Körperbild gearbeitet wird.

Das Zusammenspiel der drei Körperwahrnehmungsbereiche ist die Grundlage für die Bildung des Körperschemas. Da die Arbeit am Körperschema

der Wahrnehmungsförderung zuzuordnen ist, sind die Praxisideen und Beobachtungshilfen zu den einzelnen Bereichen des Körperschemas im Kapitel «Wahrnehmung» (48ff.) zu finden.

Der Bereich des Körperbildes kann nicht durch einzelne Übungen gefördert werden. Informationen über das Körperbild beziehungsweise das Körperkonzept eines Kindes erhält die Lehrperson im Gespräch, durch Äusserungen des Kindes bezüglich des eigenen Körpers und dessen Fähigkeiten (vgl. innerer Dialog, S. 15). Durch das genaue Beobachten eines Kindes und durch die Wachheit gegenüber kleinen, scheinbar unbedeutenden Verhaltensmustern oder Äusserungen ist es möglich, Einstellungen des Kindes zu bestimmten Aufgaben zu erahnen und mit dem Kind darüber ins Gespräch zu kommen.

Ziel ist es, mit dem eigenen Körper und den körperlichen Fähigkeiten zufrieden zu sein, unabhängig von der effektiven Leistungsfähigkeit. Ist ein Kind unzufrieden mit seinem Körper, soll dies im Gespräch thematisiert werden. Hier muss die grosse Verschiedenheit der körperlichen Erscheinung und der körperlichen Leistungsfähigkeit thematisiert und legitimiert werden. Die Haltung der Lehrperson kann dabei einen entscheidenden Einfluss haben (vgl. «Unterstützende Haltung der Lehrperson» S. 104).

Wichtige Themen in diesem Zusammenhang können zum Beispiel sein:

- » Verschiedenheit der Lebewesen:
  - › Tiere und ihre verschiedenen Fähigkeiten;
  - › Verschiedene Völker, verschiedene Aussehen von Menschen, verschiedene Fähigkeiten von Menschen usw.

- » Mutig sein – wer braucht Mut wofür (vgl. Pauli et al., 2006)?
- » Stärken und Schwächen

Im Folgenden werden einige Punkte für genaue Beobachtungen aufgeführt (vgl. Eggert, 2003, 250; Valkanover et al., 2007). Die Beobachtungspunkte sind nicht vollständig, sondern liefern exemplarisch Hinweise, wie einzelne Verhaltensbeobachtungen aufgenommen und im Hinblick auf das Selbstkonzept interpretiert werden könnten. Diese Beobachtungen beschränken sich nicht auf Bewegungssituationen, sind aber gerade im Handeln und Bewegen sehr gut sichtbar.

Die Beobachtungshilfen auf den Seiten 20/21 beziehen sich auf Kinder mit Auffälligkeiten. Allerdings brauchen auch Kinder, die ihre Fähigkeiten kennen und schätzen und eine gute Grundlage mitbringen, für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes die Aufmerksamkeit der Lehrperson. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, jedes Kind darin zu stärken, sich über eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten zu freuen. Sie muss Aufgaben so stellen, dass alle Kinder ihre Kompetenzen ausbauen und erweitern können.

### Allgemeine Beobachtungen

- » Wie gehen die Kinder die Aufgabe an (zögerlich, freudig, widerwillig, ausweichend usw.)?
- » Aussagen der Kinder beachten vor, während, nach dem Ausführen der Bewegungsaufgabe
- » Welche Rolle wählen die Kinder im bewegten Rollenspiel?
- » Reflexionen einbauen (Gespräch, Zeichnungen, Selbsteinschätzungen usw.) – wie sieht das Kind sich und seine körperlichen, motorischen Fähigkeiten?

Beobachtung	Mögliche Interpretationen	Mögliche Massnahmen
Das Kind schaut der Lehrperson selten in die Augen.	Ist allgemein unsicher, fühlt sich nicht ganz wohl im Kontakt mit der Lehrperson.	<p>Vertrauen aufbauen – das Kind wird erst wirklich frei zum Lernen, wenn es eine angstfreie Beziehung zur Lehrperson aufgebaut hat.</p> <p>Das Kind immer wieder wertschätzen, so wie es ist.</p> <p>Eigenes Handeln bewusst reflektieren und so verändern, dass sich das Kind im Kontakt wohler fühlt (vgl. S. 16).</p>
Das Kind kann eine Aufgabe nicht lösen und redet herablassend darüber («Das ist Kinderkram» oder «Das ist langweilig»).	<p>Hat Angst vor neuen Herausforderungen und versucht dies zu überspielen.</p> <p>Traut sich nicht zu, die Aufgabe bewältigen zu können.</p>	<p>Anhand selbst (eigenaktiv) gewählter Aufgaben aufzeigen, was es alles kann. Mit dem Kind Aufgaben suchen, welche es gerne macht und lösen kann.</p> <p>Tagebuch führen und individuelle Fortschritte darin festhalten (evtl. Portfolio).</p>
Das Kind gibt bei Herausforderungen schnell auf und sucht nicht selbst nach Lösungsstrategien.	<p>Traut sich nicht zu, einen Lösungsweg zu finden.</p> <p>Hat Schwierigkeiten mit der Bewegungs- und Handlungsplanung; die Vorstellung eines neuen Lösungsweges und die damit verbundene Bewegungs- bzw. Handlungsplanung gelingt noch nicht ohne Hilfe.</p>	<p>Legitimieren, dass man beim Lösen von Aufgaben manchmal ansteht und Hilfe suchen muss.</p> <p>Mit dem Kind Strategien besprechen, wie es die Aufgabe angehen könnte.</p> <p>In der Gruppe mögliche Lösungswege sammeln, aus denen ausgewählt werden kann.</p> <p>Aufgabe ist für dieses Kind zu komplex: Material und Aufgabe den Fähigkeiten des Kindes anpassen. Es ist wichtig, dass das Kind Aufgaben selbstständig bewältigen kann.</p> <p>Strategien erarbeiten und mit dem Kind einüben. Eventuell Teilschritte realisieren, damit das Kind Übersicht über die verschiedenen Handlungsschritte gewinnen kann («Was mache ich zuerst?»).</p>
Das Kind meldet sich kaum freiwillig und beteiligt sich wenig am Unterricht.	<p>Das Kind fühlt sich unsicher und glaubt nicht, dass es etwas beitragen kann.</p> <p>Es hat Angst, etwas falsch zu machen und von der Lehrperson oder den anderen Kindern nicht verstanden oder ausgelacht zu werden.</p> <p>Hat auditive Wahrnehmungsschwierigkeiten und/oder versteht noch viele Begriffe nicht und kann dem Gespräch nicht folgen.</p>	<p>Beziehung aufbauen – Einzelgespräche führen, in denen das Kind spürt, dass die Lehrperson seine Anliegen, Beiträge und Meinungen ernst nimmt.</p> <p>In der Klasse bewusst eine Kultur aufbauen, in der Fehler möglich und normal sind (niemand wird für einen Beitrag ausgelacht).</p> <p>Aufbau der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit und des Sprachverständnisses (Zusammenarbeit mit der Logopädin oder mit dem Logopäden).</p>

Beobachtung	Mögliche Interpretationen	Mögliche Massnahmen
<p>Das Kind kann seine Fähigkeiten/Stärken schlecht benennen – weiss nicht, was es gut kann.</p>	<p>Ist unsicher sich selbst gegenüber, vergleicht sich eventuell stark mit anderen und sieht eigene Fähigkeiten nicht.</p> <p>Sticht im Vergleich mit anderen Kindern nirgends heraus und sieht deshalb eigene Stärken/Schwächen nicht.</p> <p>Ist von der Entwicklung her noch nicht in der Lage, Stärken und Schwächen zu benennen – bewertet sich nach dem «Alles-oder-Nichts-Prinzip» (vgl. S. 91).</p>	<p>Reflexionen in den Alltag einbauen und in Gesprächen individuelle Fortschritte mit den Kindern besprechen – gemeinsam nächste Ziele festlegen.</p> <p>Tagebuch führen. Individuelle Stärken, Schwächen und Fortschritte darin festhalten (vgl. «Stärken entdecken – erfassen – entwickeln. Das Talentportfolio in der Schule», Schulverlag plus, 2010).</p> <p>Thematisieren der Verschiedenheit der Kinder/Menschen; nicht alle müssen genau dasselbe können – Verschiedenheit ist wichtig (z. B. Bilderbuch: «mutig, mutig». Pauli et al., 2006).</p>
<p>Das Kind äussert sich über sein Unvermögen, obwohl es die gestellte Aufgabe nach Einschätzung der Lehrperson lösen könnte.</p>	<p>Das Kind unterschätzt seine Fähigkeiten und traut sich wenig zu.</p> <p>Hatte bereits viele Misserfolgserlebnisse in diesem Bereich (generalisiertes Selbstkonzept vgl. S. 13).</p> <p>Realisiert, dass andere Kinder schon mehr können.</p>	<p>Reflexionen in den Alltag einbauen und in Gesprächen individuelle Fähigkeiten und Fortschritte besprechen.</p> <p>Mit dem Kind Aufgaben suchen, welche es gern macht.</p> <p>Anhand selbst (eigenaktiv) gewählter Aufgaben aufzeigen, was es alles kann.</p> <p>Individuelle Fortschritte ins Zentrum stellen (bei allen Schülern). Tagebuch führen und individuelle Fortschritte darin festhalten (evtl. Portfolio).</p>
<p>Das Kind ist gerne in der Nähe Erwachsener, wirkt unsicher und ist nicht selbstständig.</p>	<p>Ist noch unsicher und sucht Halt bei einer erwachsenen Person, welche im «Notfall» helfen oder beschützen kann.</p> <p>Ist sich gewohnt, dass immer jemand da ist und hilft.</p> <p>Das Kind ist phlegmatisch und bequem.</p>	<p>Die sichere Beziehung als Ausgangspunkt anbieten, immer weiter in die Welt herauszu-gehen und die Umgebung zu erforschen. Das Kind immer wieder auffordern, kleine Mut-sprünge in die Selbstständigkeit zu wagen.</p> <p>Kind in seiner Eigenaktivität unterstützen. Zum selbstständigen Handeln animieren. Aushalten, dass dieses Kind länger Zeit braucht, bis es eigenständig handelt. Länger Zeit einbe-rechnen bei Alltagssituationen.</p>



### **Einflüsse motorischer Auffälligkeiten auf das Selbstkonzept**

Die Auswirkungen von motorischen Schwierigkeiten im Alter von vier bis acht sind stark vom Lebenskontext und von der Veranlagung des Kindes abhängig. Die Erfahrung zeigt, dass motorische Schwierigkeiten das Autonomiebestreben stark beeinträchtigen und demzufolge nur eingeschränkt ein Gefühl von Selbstwirksamkeit aufkommen lassen. Die komplexen Auswirkungen auf die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes, welche beim Eintritt in den Kindergarten oder die Schuleingangsstufe oft spürbar sind, könnten hier einen möglichen Ursprung haben.

Die bewusste Arbeit am Selbstkonzept der Kinder zwischen vier und acht ist für die Aufrechterhaltung der Lernmotivation zentral. Grundsätzlich will jedes Kind in diesem Alter lernen, von Bezugspersonen geliebt werden und Erfolg im eigenen Handeln haben. Das Auffangen und Thematisieren von Misserfolgs- und Erfolgserlebnissen ist eine zentrale Aufgabe von Eltern und Lehrpersonen. Es ist entscheidend, ob sich ein Kind mit seinem Misserfolgs-erlebnis «klein und dumm» fühlt oder ob dieses in der Schule oder zu Hause besprochen und relativiert wird. Der Eigenaktivität und dem selbstständigen Tätigsein kommt gerade für diese Kinder eine zentrale Bedeutung zu. Sie sollen sich unbedingt, ihren Fähig-

keiten und Fertigkeiten entsprechend, selbstständig mit der Welt auseinandersetzen dürfen (vgl. «Entwicklung des Selbstkonzepts, S. 89). Zum Bereitstellen eines angepassten Angebots für ein Kind mit Auffälligkeiten, kann auf die folgenden Kapitel «Wahrnehmung und Bewegung» zurückgegriffen werden.

Kinder können verstehen, dass nicht alle dasselbe gleich intensiv üben müssen. Wer mehr üben muss, ist aber nicht dümmer oder fauler, sondern normal – normal verschieden. Es gibt auch Kinder, die in einem Bereich einfach besser sind – das ist ebenfalls normal.

