



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Psychomotorische Förderung des
Selbstkonzeptes im Kindesalter durch Tanz“

verfasst von / submitted by

Ursula Gatol

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

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 / Psychomotricity

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Abstract

Selbstwert und Selbstbild des Menschen werden gerade in den kindlichen Entwicklungsphasen stark beeinflusst. Erfolgreich bewältigte Herausforderungen können dabei zum entscheidenden Faktor für spätere Entwicklung werden. Psychomotorik arbeitet mit der Möglichkeit zu solchen Erfahrungen. Seit den Anfängen bei Ernst Kiphart in den 1950er-Jahren haben sich unterschiedliche Ansätze und Methoden entwickelt, die in dieser Arbeit aufgezeigt und entsprechend ihrer Bedeutung für die Zielgruppe ein- bis sechsjähriger Kinder vertieft beschrieben werden.

Die psychomotorische Förderung durch Tanz soll zeigen, wie Selbstwert und Selbstbild in ihrer Wirksamkeit beeinflusst werden können, um in der Praxis begleitend und prophylaktisch manifestiert zu werden. Es gibt jedoch viele Parallelen und einander ergänzende Eigenschaften, die somit interessante Möglichkeiten der konstruktiven Nutzung eröffnen.

Die eben genannten Chancen positiver Beeinflussung von Selbstwert und Selbstbild im Kindesalter will diese Arbeit aufzeigen und theoretisch begründen, wobei die fördernden Konzepte der Psychomotorik mit den ausdrucksfördernden Methoden des kreativen Kindertanzes verknüpft werden. Für die Psychomotorik sind die Theorien und Arbeiten von Renate Zimmer an erster Stelle zu nennen. Beim Tanz wird vorrangig auf die Konzepte von Barbara Haselbach und Rudolf Laban zurückgegriffen. Ergänzt wird die Arbeit durch ein Kapitel zum Modell der motorischen Entwicklung nach Klaus Roth sowie durch praktische Beispiele und Modellstunden für ein- bis sechsjährige Kindergartenkinder.

Abstract

Infancy is an important time when considering the various stages of development, which affect self-esteem and self-image. Successfully concluded challenges can pose potential determinants for future psychological development. Psychomotricity creates the opportunity for positive satisfying experiences. Since the beginnings of the field with the work of Ernst Kiphard in the 1950`s, various approaches and methods have developed and been adapted. This thesis highlights these developments while taking a more in depth look at those most relevant for infants at the age of one to six years.

Dance can promote psychomotor-development, fostering self-esteem and self-image, while concomitantly manifesting these properties. Psychomotricity and dance have parallels as well as complementary characteristics, providing interesting perspectives of use.

This work aims to describe valuable opportunities for positive influence on children's self-esteem and self-image. The encouraging properties of psychomotricity in combination with the expressive diversity of creative children's dance are to be theoretically justified. Renate Zimmer's theories and work, for the most part, back the psychomotor aspect in this paper while the concepts of Barbara Haselbach and Rudolf Laban supply dance theory background. An additional chapter covers the motor development model of Klaus Roth. Finally, examples of practical lessons for infants at the age of one to six complement this paper.

Inhalt

Vorwort und Danksagung	5
1 Einleitung.....	7
2 Psychomotorik	9
2.1 Was ist Psychomotorik?	9
2.2 Geschichte der Psychomotorik.....	11
2.2.1 Prägende Persönlichkeiten der Psychomotorik	11
2.2.2 Ernst Kiphard, Urvater der Psychomotorik.....	14
2.2.3 Psychomotorik und Motopädagogik in Österreich und Deutschland	16
2.3 Konzepte der Psychomotorik.....	18
2.3.1 Einleitung und Übersicht	18
2.3.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte.....	19
2.3.3 Psychomotorische Übungsbehandlung – Ernst Kiphard	20
2.3.4 Sensorische Integration – Anna Jean Ayres.....	20
2.3.5 Handlungsorientierter Ansatz – Prof. Dr. Friedhelm Schilling	21
2.3.6 Kindzentrierte Mototherapie – Meinhard Volkamer und Renate Zimmer.....	21
2.3.7 Verstehender Ansatz – Jürgen Seewald	22
2.3.8 Systemisch-konstruktivistischer Ansatz - Rolf Balgo und Reinhard Voß	22
2.4 Ziele und Inhalte der Psychomotorik	23
2.4.1 Motopädagogik	23
2.4.2 Motodiagnostik.....	24
2.4.3 Motologie geht eigene Wege.....	24
2.5 Bewegungsräume als Lernräume.....	27
2.6 Das Konzept „Spüren-Fühlen-Denken“ nach Gerber/Reinelt 1984	29
2.7 Das Selbstkonzept (als kindzentrierter Ansatz nach Renate Zimmer)	30
2.7.1 Die Bedeutung des Selbstkonzeptes für die Entwicklung	31
2.7.2 Körpererfahrungen und Selbsterfahrungen	32
2.7.3 Selbstwirksamkeit	32
3 Was ist Tanz?	34
3.1 Geschichtlicher Hintergrund des Tanzes.....	34
3.2 Tanz in unserer Gesellschaft.....	35
3.3 Grundbegriffe des Tanzes.....	35
3.3.1 Dimension Raum.....	35
3.3.2 Dimension Zeit	36
3.3.3 Dimension Dynamik/Energie	37
3.4 Kindertanz im Vorschulalter	37
3.4.1 Ganzheitliches Lernen durch Tanz	38
3.4.2 Die tanzpädagogischen Prinzipien nach Maria Montessori.....	39
3.4.3 Selbsttätigkeit als Erziehungsprinzip	40
3.4.4 Pädagogische Grundsätze	40
3.4.5 Die Bedeutung von Bewegung, rhythmischer Gymnastik und Musik	41
4 Tanz trifft Psychomotorik	42
4.1 Kreativer Kindertanz.....	42
4.2 Pädagogische Haltung (Tanzpädagogik) und theoretische Konzepte des Kindertanzes aus psychomotorischer Sicht.....	43

4.2.1	Bewegungsanalyse nach Laban	44
4.2.2	Improvisation und Gestaltung nach Haselbach	46
4.2.3	Pädagogische Haltung	46
4.2.4	Zusammenhänge zwischen Psychomotorik, Tanz und sozialem Lernen.....	47
4.2.5	Phänomenologische Komponente (psychologisches Element) der Tanzpädagogik	48
4.2.6	Methodisch-didaktische Komponente der Tanzpädagogik	48
4.2.7	Tanz als Beitrag zur ästhetischen Erziehung	50
4.2.8	Erziehung durch Tanz.....	50
4.3	Getanzte Psychomotorik als umfassende Förderung	51
5	Entwicklungspsychologische Grundlagen der Bewegungserziehung ein- bis sechsjähriger Kinder.....	52
5.1	Motorische Entwicklung	52
5.2	Neuropsychologische Entwicklung.....	55
5.3	Die Begründung der psychomotorischen Förderung durch Tanz anhand der motorischen und koordinativen Entwicklung des Kindes	58
6	Interaktionen und praktische Ausführungen.....	59
6.1	Praxisbeispiele und Stundenbilder	63
6.2	Resümee der Praxiseinheiten	68
7	Diskussion	71
7.1	Die Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz anhand psychomotorischer Konzepte.....	71
7.2	Die Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz anhand Tanzpädagogischer Konzepte	75
8	Zusammenfassung	79
	Literaturverzeichnis	82
	Abbildungsverzeichnis	82

Vorwort und Danksagung

Vertrauen ist die Basis jeder erfolgreichen Zusammenarbeit. Es ist mir deshalb ein besonderes Vergnügen, mich an dieser Stelle gebührend bei den nachfolgenden Personen zu bedanken:

Diese Masterthesis und der Universitätslehrgang Psychomotorik (MA) wurden durch Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß, Herrn Mag. Michael Methlagl und Frau Mag. Nina Stuppacher begleitet.

Ein weiterer Dank gilt meiner derzeitigen Schulleiterin Frau Dir. Mag. Claudia RAMPITSCH, die es mir in meiner Lehrtätigkeit an der Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Sacre Coeur Pressbaum ermöglichte, den psychomotorischen Ideenreichtum in die Unterrichtspraxis einfließen zu lassen.

Bedanken möchte ich mich bei den teilnehmenden Kindern im Tanzunterricht, weil sie einen wesentlichen Teil zu meiner praktischen Umsetzung beigetragen haben.

Einen besonderen Dank möchte ich meinem langjährigen Freund und Kollegen Peter Brauneis aussprechen, der mich mit seinem Fachwissen unterstützt, gefördert und zu kritischen Gedankengängen herausgefordert hat.

Abschließend möchte ich die „Anteilnahme“ meiner Familie an der vorliegenden Arbeit würdigen, da diese außerhalb meiner beruflichen Tätigkeit durchgeführt wurde und zwangsläufig Belastungen des Familienlebens die Folge waren. Es liegt nahe, dass mich mein Mann fortwährend unterstützte, motivierte und mir über Längen und Durststrecken hinweghalf, somit ich ihm, meiner Mutter, Freundinnen und Freunden, Kolleginnen und Kollegen, die Arbeit mit herzlichem Dank widme.

1 Einleitung

Bewegung, Musik und Tanz sind wesentliche Bestandteile für die umfassende Entwicklungsförderung von Kindern. Die Entwicklung eines gesunden Körperbewusstseins, das Erlangen grob- und feinmotorischer Geschicklichkeit, Entwicklung von Konzentrationsfähigkeit sowie die Zuversicht in die eigene Leistungsfähigkeit sind wesentliche Komponenten, die durch Tanz als körperorientiertes pädagogisches Konzept gefördert werden. (Bergmann, 2006, S. 7)

Der Fokus dieser Arbeit ist auf Kindergartenkinder gerichtet, besonders die Altersgruppe drei- bis sechsjährige Kindergartenkinder. Berücksichtigt werden dabei zusätzlich ein- bis dreijährige Kinder in alterserweiterten Kindergartengruppen und Krippen. Auch im Konzept Kid-Fit-Fun® stellt die gezielte Förderung der Altersgruppe ein- bis sechsjährige Kinder die Basis der bewegungsfördernden Grundkomponenten dar.

Das Ziel dieser Masterthesis ist es, die möglichen Auswirkungen der psychomotorischen Förderung durch Tanz bei Kindern durch theoretisches Hintergrundwissen darzustellen. Psychomotorische Entwicklungsförderung, basierend auf dem holistischen Menschenbild, fokussiert die Stärken des Menschen. Die deutsche Psychomotorikerin Dr. Renate Zimmer stellt das kindzentrierte Selbstkonzept in den Mittelpunkt ihrer pädagogisch-psychomotorischen Arbeit, welches sich aus den beiden Säulen Selbstbild und Selbstwertgefühl zusammensetzt. (Zimmer, 2012, S. 51)

Die Ausgangsfrage, die sich dabei stellt, ist:

„Wie kann das Selbstkonzept ein- bis sechsjähriger Kinder in der psychomotorischen Praxis durch Tanz gefördert werden?“

Durch Beantwortung der Fragestellung soll erfasst werden, wie psychomotorische Förderung im Kindesalter durch Tanz das Selbstkonzept des Kindes beeinflussen kann. Nach theoretischen Überlegungen wird das Konzept Kid-Fit-Fun®¹, sowie Übungsbeispiele beigefügt.

¹ Kid-Fit-Fun ist ein Vereinskonzert zur kreativen Bewegungsförderung von ein- bis zwölf jährigen Menschen. Kid-Fit-Fun umfasst Ausbildungswshops und bietet Bewegungseinheiten an, basierend auf der Idee der ganzheitlichen Bewegungsförderung durch Haltung, Bewegung und Ernährung nach Ursula Gatol

Inhaltlicher Aufbau und Struktur der Masterthesis

In dieser Arbeit werden im ersten Teil die Grundbegriffe der Psychomotorik erläutert sowie ein historischer Abriss gegeben. Im Zuge dessen wird auf die Meilensteine der Entwicklung von Psychomotorik und Motopädagogik in Österreich eingegangen, unter Berücksichtigung der Etablierung der Psychomotorik als Wissenschaft. Die Autorin geht dabei näher auf Ziele und Inhalte der Psychomotorik ein und erklärt das Konzept „Spüren-Fühlen-Denken“ von Gisela Gerber und Toni Reinelt näher. Einen wesentlichen Bestandteil bildet die Entstehung des Selbstkonzeptes basierend auf Literatur von Renate Zimmer. Der Fokus der Ausarbeitung basiert immer auf der behandelten Altersgruppe, ein- bis sechsjährige Kindergartenkinder.

Im zweiten Kapitel soll auf den geschichtlichen Hintergrund sowie die Etablierung des Tanzes in unserer Gesellschaft eingegangen werden. Hier werden die Grundbegriffe des Tanzes wie Raum, Zeit und Dimension erläutert. Kindertanz im Vorschulalter aus der Sichtweise des ganzheitlichen Lernens nach Maria Montessori und deren tanzpädagogischen Prinzipien definiert die Autorin in diesem Teil ebenso wie die Bedeutung von Bewegung, rhythmischer Gymnastik und Musik.

Im folgenden Kapitel erfolgt die Zusammenführung von Kapitel eins und zwei, in dem verdeutlicht dargestellt wird, wie die pädagogische Haltung aus psychomotorischer Sicht, das Selbstkonzept mithilfe von Zimmer (2012) und Zusammenhänge von Tanz und Psychomotorik in Bezug auf Bergmann (2006) umgesetzt werden kann.

Die motorische Entwicklung von ein- bis sechsjährigen Kindern wird im fünften Kapitel ebenso erläutert wie die neuropsychologische Entwicklung nach Piaget und dessen Bedeutung für kreativen Kindertanz.

Darauf folgt das Kapitel „Interaktionen und praktische Ausführungen“. Hier wird die psychomotorische Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz in der Altersgruppe ein- bis sechsjähriger Kinder berücksichtigt. Einzelne Beispiele von Förderangeboten und Stundenbildern sollen an dieser Stelle beschrieben werden, wobei ein spezielles Augenmerk auf die Zusammenhänge von Kindertanz und Psychomotorik gelegt wird.

Den Abschluss bilden die Kapitel „Diskussion“ und „Zusammenfassung“, worin die Ausgangsfrage beantwortet und diskutiert wird sowie die wesentlichen Inhalte der Masterthesis zusammengefasst werden.

2 Psychomotorik

Der folgende Abschnitt dieser Arbeit befasst sich mit Grundbegriffen der Psychomotorik, Definitionen und Erläuterungen im weiteren Sinn. Dem geschichtliche Hintergrund, basierend auf Ernst. J. Kiphard, der als Begründer der Psychomotorik als eigenständige Disziplin ab Mitte des 20. Jahrhunderts gilt, wird ein weiteres Kapitel zugemessen. In weiterer Folge skizziert die Chronologie den groben Verlauf der Entwicklung bis zur Entstehung der Psychomotorik. Sie dient in erster Linie der Einstimmung auf das Hauptthema.

Im Zuge dessen geht die Autorin auf die Meilensteine der Entwicklung von Psychomotorik, Motopädagogik in Österreich und Deutschland ein, unter Berücksichtigung der Etablierung der Psychomotorik als Wissenschaft.

Inhalte und Ziele der Psychomotorik werden definiert sowie wesentliche Konzepte der Psychomotorik, sowohl deren Gemeinsamkeiten wie auch deren Unterschiede, werden näher erläutert. Die „psychomotorische Übungsbehandlung“ nach Ernst. J. Kiphard, das Konzept „Bewegungsräume als Lernräume“ nach J. Voglsinger und das Konzept „Spüren-Fühlen-Denken“ von Gisela Gerber und Toni Reinelt werden begründet.

Das Selbstkonzept, fokussierend auf die Altersgruppe ein- bis sechsjährige Kinder, ist wesentlicher Bestandteil dieses Abschnittes. Das Selbstkonzept als kindzentrierter Ansatz nach Renate Zimmer (2012) bildet die Überleitung zum zweiten Teil dieser Arbeit.

2.1 Was ist Psychomotorik?

Das sprachliche Kompositum „Psychomotorik“ verbindet Psyche und Motorik zu einem neuen Begriff mit erweiterter Bedeutung. Psychomotorik ist ein Sammelbegriff, der unterschiedlichen Ansätzen, theoretischen Begründungsmodellen und der praktischen Umsetzung ein gemeinsames Dach bietet. Je nach Quelle, Nachschlagewerk oder Sprache wird Psychomotorik mehr mechanistisch-funktionell oder neurologisch-psychologisch definiert.

Der Begriff „Psychomotorik“ bezeichnet meistens Kiphards Konzept der Entwicklungsförderung, die „psychomotorische Übungsbehandlung“. Es können aber auch spätere Entwicklungen mit abweichenden handlungsleitenden Ansätzen gemeint sein. In der Literatur sind außerdem weitere Sinnzusammenhänge anzutreffen. So wird mit Psychomotorik gelegentlich die Einheit von körperlichen und seelischen Prozessen in der Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet. Sportwissenschaft und Motorik-Forschung kennen Psychomotorik als Ausdruck der geistig-seelischen Steuerungsprozesse in der Bewegung (Bechstein, 2012, S. 9-10)

„Der Terminus Psychomotorik steht für unterschiedliche Ansätze, theoretische Begründungen sowie deren praktische Umsetzung.“ (Gebhard & Kuhlenkamp, 2011, S. 47)

Psychomotorik versteht sich in vielen Fällen als ganzheitliche Förderung von Kindern und Jugendlichen. In diesem Umfeld ist sie entstanden, aber das schließt die Arbeit mit Erwachsenen nicht aus. Beeinträchtigungen und/oder speziellen Bedürfnissen kann die Psychomotorik immer Rechnung tragen. Das psychomotorische Gedankengut war und ist in seinen Strukturen flexibel. Psychomotorik will und kann Selbstwirksamkeitserwartung beziehungsweise Selbstwert der Menschen verbessern (Fischer, 2011, S. 99) Diese Eigenschaft macht sie zu einem wertvollen Hilfsmittel für Inklusion und Integration. Psychomotorik ist Förderung, manchmal auch Herausforderung. (Zimmer, 2012, S. 25)

Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker gehen von der Einheit von Körper, Geist und Seele aus, mit dem daraus resultierenden Wechselspiel der Anteile untereinander. Psychomotorik befasst sich mit diesem Wechselspiel und seiner Bedeutung für die Entwicklung des Menschen. Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker arbeiten grundsätzlich mit allen Altersgruppen, häufig sind es jedoch Kinder. Sie sind in vielen Fällen in Gesundheitsberufen, Sozial- und Lehrberufen oder Prävention und Forschung tätig.

Seit den Anfängen der Psychomotorik Mitte der 1950er-Jahre hat sich das Arbeitsfeld verändert und erweitert. Einflüsse aus Medizin, Pädagogik, Psychologie, Soziologie oder auch der Bewegungstherapie lieferten Anstöße zu neuen konzeptionellen Ansätzen. Dabei lässt sich in der Psychomotorik eine Entwicklung von defizitorientierten Konzepten zu Ressourcen betonenden und systemischen Formen beobachten. Gleichzeitig lässt sich mit zunehmender Spezialisierung eine Entwicklung von vorwiegend schulisch-erzieherisch oder sonderpädagogischen Settings in Richtung allgemeiner Schulung der Sinne und der Motorik beobachten. Mit der Zeit gewann der soziokulturelle Aspekt an Bedeutung. Diese Entwicklung resultiert einerseits aus Fortschritten der wissenschaftlichen Forschung und der damit verbundenen Theoriebildung, andererseits haben sich Bewusstsein und Zugang zur Materie verändert. Diese können politische und/oder gesellschaftliche Entwicklungen reflektieren. Setzt man die verschiedenen Konzepte in den zeitgeschichtlichen Kontext ihrer Entstehung, verändert sich das Feld der Betrachtung und lässt in manchen Fällen die Motive der hinter den Konzepten stehenden Persönlichkeiten besser erkennen. Sie wollten einen Beitrag zur Verbesserung leisten und trugen damit zur heutigen Vielfalt bei. (Fischer, 2011, S. 96-101)

Im nächsten Abschnitt soll daher die Vorgeschichte bis zur Entstehung der Psychomotorik skizziert werden. Dieser Abschnitt bringt Hintergründe, Rahmenbedingungen und wichtige Akteure in den Fokus. Die Ideen und Methoden entsprechen jeweils dem verfügbaren

Wissensstand der Epoche. In manchen Fällen war es die kluge Kombination bestehender Möglichkeiten oder das nötige Fingerspitzengefühl im Einsatz der Methoden. In einigen Fällen war es auch die visionäre Denkweise, die der Psychomotorik einen neuen Entwicklungsschub ermöglichte.

2.2 Geschichte der Psychomotorik

Fällt der Begriff „Psychomotorik“, dann ist auf „Dr. Ernst J. Kiphard“ nicht lange zu warten. Sein Name ist unmittelbar mit dem Fachgebiet verbunden. Er gilt als Begründer der Psychomotorik als eigenständige Disziplin ab Mitte des 20. Jahrhunderts. Bevor Kiphards Werk beschrieben und entsprechend gewürdigt werden soll, ist es interessant, einen Blick auf die Zeit davor zu werfen. Unter den Theorien und Persönlichkeiten, die maßgeblich Einfluss auf Kiphards Konzept hatten, sind einige bekannte Namen zu finden. (Weiß & Ullmann, 2003, S. 7-8)

Bewegung und Therapie waren in ihren unterschiedlichen Formen und Ausprägungen vermutlich immer Teil der Menschheitsgeschichte. In dieser Arbeit soll mit zwei Franzosen Mitte des 19. Jahrhunderts ein Anfangspunkt gesetzt werden. Sie generierten Gedankengut, auf das sich spätere Schlüsselfiguren in der Entstehungsgeschichte der Psychomotorik beziehen konnten. Maria Montessori ist dafür ein prominentes Beispiel. (Weiß & Ullmann, 2003, S. 7)

Die Chronologie skizziert den groben Verlauf der Entwicklung bis zur Entstehung der Psychomotorik, erhebt dabei aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie dient in erster Linie der Einstimmung auf das Hauptthema.

2.2.1 Prägende Persönlichkeiten der Psychomotorik

Frankreich - Jean Itard und Edouard Séguin

Jean Itard ist mit seinen Experimenten und seiner daraus entstandenen Lehre als früherer Pionier der Sonderpädagogik einzureihen. Seine intensiven Bemühungen, einen verwilderten Jungen aus dem Wald zu erziehen und zu unterrichten, sind gut dokumentiert. Die Ergebnisse waren lehrreich, dabei aber nicht nur mit Erfolgen gesegnet. Er arbeitete mit isolierter Stimulation der Sinne, in der Absicht bei der behandelten Person eine positive Entwicklung zu erreichen (Solarová, 1983, S. 35). Dieses Förderungsprinzip ist später bei Maria Montessori wieder zu finden.

Während seiner Tätigkeit als Hals-Nasen-Ohren-Arzt verfasste Itard Abhandlungen zur Sprecherziehung. So gesehen, kann er gleichzeitig als Wegbereiter der Gehörlosen-Pädagogik beziehungsweise der Geistig-Behinderten-Pädagogik eingereiht werden. Parallelen dieser Art lassen sich bei der Entstehung und späteren Entwicklung der Psychomotorik immer wieder beobachten. (Fischer, 2009, S. 14)

Itards Schüler Edouard Séguin übernahm viele Methoden und didaktische Materialien seines Lehrers für die eigene Arbeit. Dabei baute er sie zu einer kompletten Schule der Sinnes- und Bewegungserziehung aus. Spezielle Tast- und Geschicklichkeitsübungen waren Teil seines neu entwickelten Fördersystems. Er ging davon aus, dass Intelligenz auf Wahrnehmungsentwicklung aufbaut. Sein Fokus war primär Therapie und Förderung von Menschen mit geistigen Defiziten. Frankreich musste er aus politischen Gründen verlassen. In den USA konnte er seine Tätigkeit später weiterhin erfolgreich ausüben. (Skiera, 2010, S. 206)

Italien - Maria Montessori, die „Powerfrau“ mit einem Herz für Kinder

Montessori war eine der ersten Frauen mit Promotion in Medizin. Nicht nur dass sie sich für Frauenrechte einsetzte, in ihrer Eigenschaft als Kinderärztin lag ihr die gesunde Entwicklung von Kindern ganz besonders am Herzen. Sie wollte das Selbstvertrauen und die Selbstständigkeit der Kinder stärken. Daher sollten diese die Möglichkeit haben, im eigenen Rhythmus zu lernen und entsprechend ihrer Bedürfnisse, Interessen und Begabungen den Lernprozess selbst gestalten können.

Bereits während ihrer Tätigkeit als Direktorin an der “Scuola magistrale ortofrenica“ hatte sie didaktische Materialien für den Sprach- und Mathematikunterricht entwickelt. Um 1900 entdeckte sie die mittlerweile vergessenen Lehren Itards und Séguins wieder und integrierte deren Ansätze in ihr eigenes Konzept. Viele von Montessori entwickelte Sinnesmaterialien sind heute noch aktuell. Montessori lehnte das kindliche Spiel ab. Sie betrachtete es als eine „unnütze“ Tätigkeit. Im Gegensatz dazu sieht die heutige Psychomotorik im Spiel ein therapeutisches Medium, das Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeit erlaubt. (Irmischer, 1993, S. 11f; zit. n. Fischer, 2009, S. 14f)

Schweiz - Jaques-Dalcroze und Marie-Elisabeth “Mimi“ Scheiblauber

Um 1900 begann der Komponist und Musikpädagoge Jaques-Dalcroze die mit Nina Gorter entwickelte Methode der rhythmischen Gymnastik zu unterrichten. Seine Arbeit legte den

Grundstein für das Ausbildungsfach der Rhythmisch-musikalischen Erziehung, kurz Rhythmik genannt. (Götze, 1974, S. 350-352)

Er war wichtiger Impulsgeber für Mimi Scheibblauer, die 1908 mit ihm in Kontakt kam. Seine Methode begeisterte sie und so folgte sie seinen Spuren bis 1912, wo sie nach Zürich zurückkehrte. Ab 1922 arbeitete Mimi Scheibblauer vor allem mit behinderten Kindern. Dort sah sie besonderen Nutzen für die Methode. 1926 wurde Rhythmik am Zürcher Konservatorium als eigenständiges Fach etabliert. (Berger, 1997, S. 19-22)

Deutschland - Charlotte Pfeffer

Wie auch Mimi Scheibblauer hatte Charlotte Pfeffer Jaques-Dalcroze in Genf kennen und schätzen gelernt. Anfangs unterrichtete sie gemeinsam mit ihm. Ab 1926 wurde "Rhythmische Gymnastik" als eigenständiges Fach an der Berliner Hochschule angeboten. 1933 musste sie emigrieren. Das faschistische Italien war ihr Fluchtpunkt. Dort arbeitete sie ebenfalls, wie ihre Kollegin Mimi Scheibblauer, intensiv mit behinderten Kindern. (Berger, 2003, S. 11-14)

Bei Charlotte Pfeffer tauchte 1938 zum ersten Mal der Begriff "psychomotorische Therapie" auf. Entgegen dem zu ihrer Zeit eher mechanistisch geprägten Weltbild war Sie überzeugt, dass menschliche Bewegung nicht nur Zweck und Leistung ist, sondern einen psychischen Motor hat, der aus dem Unbewussten hervor geht - daher „Psychomotorik“. (Berger, 2003, S. 11-14)

Deutschland - Gustav Lesemann

Gustav Lesemann begann seine Karriere als Heilpädagoge in der Weimarer Republik. Die damals neue Vereinheitlichung des Schulsystems und die Schulpflicht für Menschen mit Behinderungen brachten der Heilpädagogik (später Sonderpädagogik) großen Aufschwung. (Fischer, 2009, S. 15; Hänsel, 2008, S. 60-64)

Lesemann war mit Montessoris Arbeit vertraut und glaubte fest an den Wert der motorischen Übungen. Als Lehrer von Hilfsschulkindern konnte er die positiven Resultate hautnah miterleben und dabei gleichzeitig sein System geistig-orthopädischer Übungen entwickeln. Es war ein Konzept zur ganzheitlichen Erziehung, das körperlichen Beeinträchtigungen und Gebrechen entgegenwirken sollte. (Heimlich & Wember, 2011, S. 34)

So verdient sich Lesemann in der Sache gemacht hat, aufgrund der Periode seines Schaffens ist es um ihn und sicher noch mehr um seinen Kollegen Karl Tornow wiederholt

zu kontroversen Diskussionen gekommen. Ihr Einsatz für Sonderschulen während der Nazizeit liefert Gesprächsstoff, der die fachlichen Leistungen Lesemanns schnell ins Abseits gleiten lässt. (Hänsel, 2008, S. 73-80)

2.2.2 Ernst Kiphard, Urvater der Psychomotorik

Deutschland – Ernst Wilhelm Gustav „Jonny“ Kiphard

Ernst Kiphard wird als Urvater der Psychomotorik angesehen. Dieses Verständnis ist legitim, selbst wenn er sich dabei zunächst auf vorhandene Theorien, wie beispielsweise die Arbeit von Maria Montessori, abstützte. Er hatte es mit seiner originellen Herangehensweise möglich gemacht, eine eigenständige Methode zu entwickeln, die praxisbetont und dabei gleichzeitig auf gute Anwendbarkeit ausgerichtet war.

Bereits während seiner Zeit als Akrobat und Zirkuskünstler 1947-1954 hatte Kiphard Erfahrung mit dem Lernen von Bewegung und der im Zirkus häufig notwendigen Feinmotorik sammeln können. 1954-1957 studierte er in Köln an der Deutschen Sporthochschule die Fächer Sport, Psychologie und Pädagogik. (Schäfer, 2011)

Durch ein Zeitungsinterview aufmerksam geworden, knüpfte er 1955 Kontakt mit der „Westfälischen Kinder- und Jugendpsychiatrie“ in Gütersloh. Die Direktorin Dr. med. Elisabeth Hecker und der leitende Oberarzt Dr. med. Helmut Hünnekens waren für Kiphards Ideen offen und willigten ein, dass er mit den Kindern arbeiten könnte. Der tragende Gedanke dabei war, Kindern mittels Bewegung zu helfen, versäumte Entwicklungsprozesse nachzuholen. (Bechstein, 2012, S. 9)

1958 nahm Ernst Kiphard Kontakt mit Charlotte Pfeffer auf. Ihre Veröffentlichung von 1955 zur „psychomotorischen Heilerziehung“ war Kiphard bekannt. Ihm sagte Pfeffers Vorstellung eines zwanglos fördernden Zugangs mit Bewegung zu. Charlotte Pfeffer hatte mit ihrem Konzept bei Kindern gute Erfahrungen gemacht. Sie wusste um die heilsamen Kräfte der Bewegung und war von den positiven Effekten auf die Psyche fest überzeugt. (Berger, 2003, S. 11-14)

Kiphard entwickelte daraus zusammen mit Georg Kesselmann, Ingrid Schäfer und Helmut Hünnekens die „psychomotorische Übungsbehandlung“, eine Methode für Kinder mit Bewegungs-, Lern- und Verhaltensstörungen. (Zimmer, 2012, S. 38)

Anfangs war die Methode mehrheitlich defizitorientiert, der Fokus lag schlußendlich auf Behandlung von Dysfunktionen und dem damit verbundenen Üben von Fertigkeiten. Erste Erfolge wurden gerne im Rahmen von Gastvorträgen an anderen Einrichtungen präsentiert. Die gezielte Öffentlichkeitsarbeit, diverse Gastprofessuren und eine Fülle von Publikationen

machten die Methode in Deutschland schnell bekannt. Sie fand Anklang in der Therapie sowie in der Heil- und Sonderpädagogik. Entsprechend schnell konnte sich die Psychomotorik aus dem klinischen Setting emanzipieren und ihre Rolle als anerkannte allgemeine Fördermethode einnehmen. Dabei kamen im Laufe der Zeit zusätzliche Einflüsse aus anderen Disziplinen mit ihren jeweiligen Ansätzen dazu. Die wissenschaftliche Forschung zur Untermauerung der Theorien wurde in den 1970er-Jahren verstärkt vorangetrieben. In dieser Zeit entstand beispielsweise die Motologie, die ab 1983 von Schilling in Marburg unterrichtet wurde.

1976 promovierte Kiphard zum Dr. phil. an der Universität Bremen. Kiphard stand mit vielen Kollegen über Jahre hinweg in Kontakt und pflegte fachlichen Austausch. Zu den prominentesten Namen zählen Jean Ayres, Marianne Frostig, Dr. Inge Flehmig. Ab den 1970er-Jahren veröffentlichte er Bücher und Beiträge. Die Webseite² der „Stiftung E.J.Kiphard“ liefert einen guten Überblick darüber.

Es wurde bereits erwähnt, dass Nordrhein-Westfalen Ende der 1950er-Jahre erste Effektivitätsprüfungen durchführen ließ, die für die Anerkennung der Psychomotorik als Methode durchaus hilfreich waren. Dabei ist nicht zu vergessen, dass Ernst Kiphard als Person wohl einen großen Anteil zum Erfolg beisteuerte. Das Konzept war jung, erfolgreich und noch im Prozess Erfahrung zu sammeln. Einen ersten großen Schritt der Weiterentwicklung machte Kiphard nach seinem Aufenthalt in den USA im Februar und März 1969. Dort hatte er sich eingehend über die neusten Erkenntnisse im Bereich der Sensomotorik informieren können. So taucht beispielsweise 1973/74 der Begriff „sensomotorische Übungsbehandlung“ auf. (Schäfer, 2011, S. 63)

Kiphards Methode hatte sich etablieren können. Aber es überrascht wenig, dass nach den gesellschaftlichen Umbrüchen um und nach 1968 auch in der Psychomotorik Kritik an der bisherigen Vorgehensweise laut wurde. In diesen Zeiten des Aufbruchs suchte man einerseits man nach neuen, besseren Möglichkeiten, andererseits waren sich die Protagonisten bewusst, dass in der Verbreitung und weiteren Entwicklung der Psychomotorik noch Potenzial bestand. In den 1970er-Jahren entstand generell der Wunsch, die Psychomotorik wissenschaftlich besser zu untermauern, damit wollte man sie gleichzeitig besser unterrichtbar machen. Im Zuge dieser Entwicklungen entstand die Motologie. (Schäfer, 2011, S. 64)

Die Konzepte der Psychomotorik werden im Kapitel 2.3 eingehend erläutert.

² <http://www.kiphard-stiftung.de>

2.2.3 Psychomotorik und Motopädagogik in Österreich und Deutschland

Bereits zwischen den beiden Weltkriegen gab es in Österreich Bestrebungen, den Turnunterricht an den Schulen kindgerecht und den jeweiligen Entwicklungsstufen gemäß zu gestalten. Man orientierte sich dabei an den Prinzipien der Reformpädagogik. „Natürliches Turnen“ verfolgte damals eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes, ähnlich der anthroposophischen Anschauung. Nach dem Zweiten Weltkrieg war es unter anderem Hans Groll an der Universität Wien, der diese Richtung weiter verfolgte. Im Laufe der 1960er-Jahre wurde jedoch diese Strömung von sportlichen und gleichzeitig eher leistungsorientierten Ansichten und Ansprüchen verdrängt. (Weiß & Ullmann, 2003, S. 11)

Entstehung der Psychomotorik in Deutschland

- 1973 trafen drei Schlüsselfiguren der Psychomotorik anlässlich eines Waldspaziergangs aufeinander und formulierten den gemeinsamen Entschluss, einen Arbeitskreis zur Förderung der Psychomotorik zu gründen: Ernst Kiphard, Dr. Helmut Hünnekens und Oberarzt der Westfälischen Klinik und der klinische Psychologe Prof. Dr. Friedhelm Schilling aus Marburg.
- 1974 entstand so der „Arbeitskreis spezielle Bewegungspädagogik und psychomotorische Therapie“.
- 1976 wurde daraus der „Aktionskreis Psychomotorik e.V.“ (AKP). Hünnekens war der erste Vorsitzende des neuen Vereins. (Kiphard, 1980, S. 28) Gleichzeitig mit der Gründung des AKP wurde die Zeitschrift „Psychomotorik“ lanciert. Man wollte die Öffentlichkeit über die Möglichkeiten und Vorteile der Psychomotorik informieren.

Zwischen Deutschland und Österreich bestand immer wissenschaftlicher Austausch. Interessierte Fachleute besuchten Tagungen und Kongresse in Deutschland. Spätestens das deutsche Wirtschaftswunder der Nachkriegszeit hatte wieder das Interesse an den Nachbarn geweckt. Jedenfalls ist Ende der 1970er-Jahre der erste wirklich nennenswerte Meilenstein der Entwicklung in Österreich zu nennen.

Meilensteine der Psychomotorik in Österreich

- 1979 leiteten Tilo Irmischer und Friedhelm Schilling am Kongress „Kind und Bewegung“ in Berlin den Arbeitskreis „Motologie“. Eva Gräsel und Julika Ullmann lernten dort Motologie kennen und erkannten die positiven Möglichkeiten, die sie für ihr Projekt zur Fortbildung im Bereich der Bewegungserziehung im Kindergarten nutzen wollten. Es dauerte aber noch bis Mitte der 1980er-Jahre, bis in Österreich entsprechende Angebote zustande kommen konnten.
- 1986 startete am „Pädagogischen Institut“ in Baden/NÖ der Kurs „Einführung in die Motopädagogik“ unter der Leitung von Eva Gräsel. Das „Pädagogische Institut des Bundes“ führte in der Steiermark ebenfalls zu dieser Zeit Kurse mit motopädagogischen Inhalten ein. Sepp Mundigler und Tilo Irmischer sind bekannte Namen unter den Referenten.
- 1986 veranstalteten das „Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien“ und die „Wiener Universitätsklinik für Neuropsychiatrie“ eine Enquete mit dem Titel „Bewegungsdiagnostik-Bewegungspädagogik-Bewegungstherapie“. Raimund Sobotka hatte die Leitung und Friedhelm Schilling war einer der Hauptreferenten.
- 1993 startet der „Postgraduale Lehrgang für Motologie und Motopädagogik“ unter der Leitung von Otmar Weiß. Das Projekt kam mit inhaltlicher Unterstützung der Universität Marburg (Friedhelm Schilling) und der Fachschule Erfurt (Jürgen Seewald) zustande. Im gleichen Jahr wurde die „Österreichische Gesellschaft für Motologie“ (ÖGM) gegründet und die Sonderschullehrerin Vera Stehno startet mit Unterstützung des deutschen Arbeitskreises den ak'MÖ - Arbeitskreis Motopädagogik in Österreich. Dieser bietet bis heute Fortbildungen an. Im gleichen Jahr kann Sepp Redl Tilo Irmischer für einen einwöchigen Kurs an der „Landessportschule St. Pölten“ gewinnen.
- 1996-1998 leitete Otmar Weiß den ersten Studiengang für „Psychomotorik und Motopädagogik“ an der niederösterreichischen Landesakademie. (Weiß & Ullmann, 2003, S. 11-16)
- 2002 erfolgte die Anerkennung der Ausbildung Motopädagogik seitens des BMBWK mit dem akademischen Grad „Master of Advanced Studies“.
- 2010 startete der vier-semestriges Universitätslehrgang „Psychomotorik“ an der Universität Wien, am Institut für Sportwissenschaft, mit dem Lehrgangsleiter Otmar Weiß.

2.3 Konzepte der Psychomotorik

Die praktische Umsetzung von psychomotorischen Angeboten ist in vielen Fällen ähnlich angelegt. Für Laien wäre eine Differenzierung vermutlich schwer zu treffen. In Fachkreisen bestehen jedoch große Unterschiede bei Grundverständnis und damit den entsprechenden Theoriekonstrukten hinter den Zugängen. Dies kann thematische Schwerpunktsetzung, das Verständnis von Entwicklung, die Definition von Störung oder das Menschenbild generell betreffen. In den nachfolgenden Kapiteln werden die einzelnen Strömungen beziehungsweise Weiterentwicklungen aufgereiht. Zunächst soll auf Psychomotorik als Hauptdomäne eingegangen werden.

2.3.1 Einleitung und Übersicht

„Der Terminus Psychomotorik steht für unterschiedliche Ansätze, theoretische Begründungen, sowie deren praktische Umsetzung.“ (Gebhard & Kuhlenkamp, 2011, S. 47)

Kiphard (1980) selbst definierte die Fördermaßnahmen als „ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“, welche körperlich-motorische und psychische Prozesse zur Grundlage erzieherischen Handelns macht.

Die nachfolgende Kategorisierung der Konzepte wurde von Manfred Bechstein „Praxis der Motopädie - Psychomotorik“ entnommen und ergänzt. Seine Ausführungen folgen den Gedanken von Jürgen Seewald.

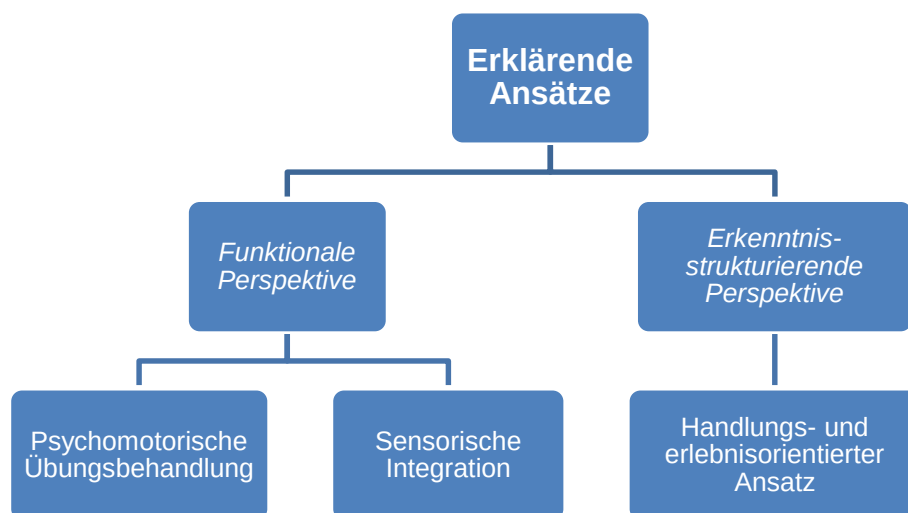


Abb. 1: Konzepte der Psychomotorik (mod. n. Bechstein, 2012, S. 12)

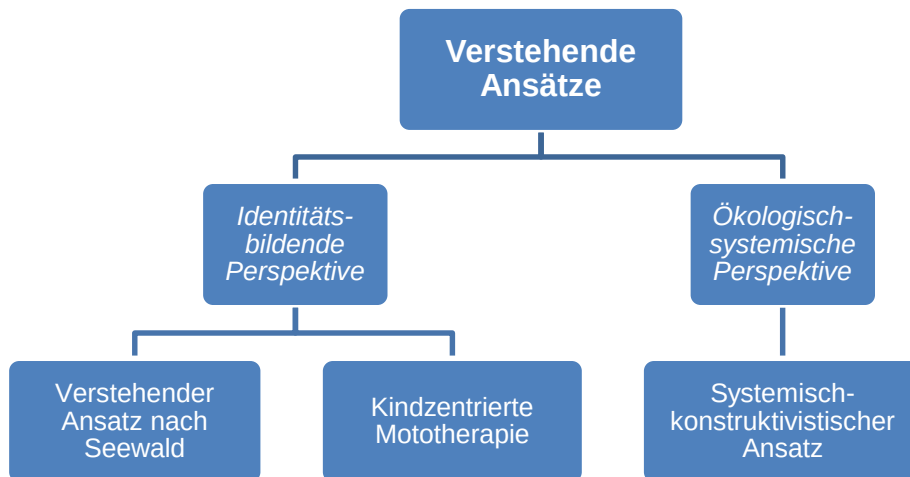


Abb. 2: Konzepte der Psychomotorik (mod. n. Bechstein, 2012, S. 12)

Die Ansätze der Psychomotorik werden in den kommenden Abschnitten erläutert.

2.3.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte

Die Gegenüberstellung der verschiedenen konzeptionellen Ansätze lässt erkennen, dass die angegebenen Perspektiven unterschiedliche Positionen beziehen und verschiedene Akzente setzen. Es geht hier nicht um eine Entscheidung für oder gegen ein Konzept, sondern um zum Teil bedingte Überschneidungen, Ausblendungen und gegenseitiger Ergänzung in der Praxis.

Gemeinsamkeiten

- Förderung der Gesamtpersönlichkeit
- Ganzheitliches Menschenbild
- Übergeordnete Leitmotive: z.B. Orientierung am Kind, an der kindlichen Entwicklung, an der kindlichen Lebenswelt
- Erlebnisorientierte, bedeutungs- und handlungsgebundene Situationen, die das Kind zur aktiv tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt anregen

Unterschiede

- Entwicklung der Förderkonzepte von der kausal-linearen Relation zwischen Angebot und Wirkung zur Betrachtung von funktionalen Zusammenhängen.

- Ältere Ansätze (Kiphard, Schilling) orientieren sich an den Nöten und Bedürfnissen der Kinder. Sie fokussieren auf Verbesserung des Selbstvertrauens durch Ermutigung. Lern- und Übungsangebote zielen auf Verbesserung der Wahrnehmungs- und Bewegungsprozesse sowie der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit.
- Die persönlichkeitsfördernden Ansätze (Volkamer/Zimmer, Seewald, Balgo/Voss) orientieren sich an Stärken und Ressourcen. Sie basieren auf einem partnerschaftlichen Dialog anstatt der Hilfe durch Expertinnen und Experten. Sie fördern und unterstützen Eigenverantwortung.

2.3.3 Psychomotorische Übungsbehandlung – Ernst Kiphard

Erklärende Ansätze – die funktionale Perspektive

Die „psychomotorische Übungsbehandlung“ war in ihren Anfängen in erster Linie Behandlung. Spielerische Übungen sollten Beeinträchtigungen reduzieren helfen und Defizite nach Möglichkeit kompensieren. Es bestand die Hoffnung, versäumte Lernprozesse der Entwicklung nachholen zu können. In den Anfängen stützte sich die Methode stark auf die Theorien der „rhythmisch-musikalischen Erziehung“ von Charlotte Pfeffer, der „psychomotorischen Heilerziehung“ von Mimi Schreiblauber und der „Montessori Pädagogik“. (Zimmer, 2012, S. 39) Psychomotorik hat von Anfang an einen interdisziplinären Charakter. Die Sport- und Heilpädagogin Ingrid Schäfer³, eine ehemalige Mitarbeiterin, berichtet von Basisideen nach Hanselmann, Moor und Löwnau als wissenschaftliche Grundlage. (Schäfer, 2011, S. 58)

Die guten Resultate waren damals vermutlich ausreichend Legitimation für die „psychomotorische Übungsbehandlung“. Konzeptionelle Niederschriften finden sich meist erst zu späteren Zeitpunkten. Bei Zimmer (2012, S.33) heißt es: „Der Begriff „Psychomotorik“ kennzeichnet die funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge, die enge Verknüpfung des Körperlich-Motorischen mit dem Geistig-Seelischen.“

2.3.4 Sensorische Integration – Anna Jean Ayres

Erklärende Ansätze – die funktionale Perspektive

Die amerikanische Ergotherapeutin und Kinderpsychologin Jean Ayres leistete mit ihrer Forschung einen wesentlichen Beitrag zur wissenschaftlichen Untermauerung der Psycho-

³ Ingrid Schäfer ist seit 1963 als Psychomotorikerin tätig, Mitbegründerin und Dozentin der Fachschule für Motopädie in Dortmund, einer Lehranstalt für Physiotherapie in Münster und Dozentin der DAK.

motorik. Mit ihrer Grundlagenforschung zu Wahrnehmung und Motorik verbesserte und erweiterte sie den Kenntnisstand ihrer Zeit. Ganz intensiv beschäftigte sie sich mit Interaktion und Wechselwirkungen von Sinneswahrnehmung und Motorik. Sie entwickelte ab den 1960er-Jahren das Konzept der „sensorischen Integration“ mit gleichnamiger Therapie. Im deutschsprachigen Raum engagierte sich vor allem Inge Flehmig für diese Methode. Ernst Kiphard stand sowohl mit Jean Ayres (2002) als auch Inge Flehmig über Jahre hinweg in Kontakt. (Schäfer, 2011, S. 63)

2.3.5 Handlungsorientierter Ansatz – Prof. Dr. Friedhelm Schilling

Erklärende Ansätze – die Erkenntnis-strukturierende Perspektive

Ein für diese Arbeit nicht relevantes Konzept begründet Schilling, indem er Motopädagogik als Konzept der Persönlichkeitsbildung über motorische Lernprozesse definiert und laut Seewald die Berücksichtigung subjektiv-sinnorientierter Dimensionen untergräbt. Psychomotorische Entwicklungsförderung reduziert Schilling auf das Aufbauen von Bewegungsmustern, was dem holistischen Menschenbild der Psychomotorik widerspricht. (Zimmer, 2012, S. 42)

2.3.6 Kindzentrierte Mototherapie – Meinhart Volkamer und Renate Zimmer

Verstehende Ansätze – die identitätsbildende Perspektive

Meinhart Volkamer und Renate Zimmer entwickelten parallel zu den Entwicklungen Schillings in den 1980er-Jahren die „kindzentrierte Mototherapie“. Dabei lehnt sich das Konzept an die „nicht-direktive-Spieltherapie“ von Virginia Mae Axline und die Persönlichkeitstheorie von Carl Ransom Rogers an. (Zimmer, 2012, S. 44)

Kern des Konzepts ist die Annahme, dass der Mensch eine Tendenz zu Wachstum und Selbsterneuerung hat. Kinder werden als eigenständige Persönlichkeit gesehen, die selbst- und mitbestimmen können. Mittels positiver Bewegungserfahrung soll das Selbstbewusstsein und damit die eigene Wertschätzung gestärkt werden. Das daraus resultierende positive Selbstkonzept kann sich durch Interaktion mit der sozialen Umwelt entwickeln. (Zimmer, 2012, S. 45)

Abwechslungsreiches Material und erlebnisintensive Bewegungssituationen sollen im therapeutischen Bereich den Zugang zum Kind erleichtern. Das Kind soll sich selbst als gleichwertiger Partner verstanden wissen, der aktiv auf seine Umwelt einwirken kann. Ausgeschlossen wird dabei lediglich das Zerstören von Material und Aggression gegen Gruppenteilnehmer. (Bechstein, 2012, S. 18-19)

2.3.7 Verstehender Ansatz – Jürgen Seewald

Verstehende Ansätze – die identitätsbildende Perspektive

Die gesellschaftlichen Veränderungen der 1980er- und 1990er-Jahre ließen verstärkt eine Suche nach dem Sinn des Lebens aufkommen. Soziale Strukturen, aber auch Arbeitswelten vollzogen einen intensiven Wandel. Die Privatisierung von Staatsbetrieben wäre ein prägnantes Beispiel für diesen Zeitabschnitt. Das Bewusstsein der Menschen veränderte sich und war entsprechend gefordert. Ein anderes Beispiel für diese Zeit wäre der zunehmende Umweltschutzgedanke. Die mögliche Knappheit von Ressourcen in der nahen Zukunft rückte zunächst ins Interesse der Medien und damit in die Köpfe der Menschen. Die Komplexität des Lebensalltags stieg für viele, selbst wenn es nur das Erkennen bisher unbewusster Zusammenhänge war.

„Ganz offensichtlich macht es Kindern mehr Spaß, eine Geschichte zu spielen, als trocken etwas zu üben. Das, was sie tun, wird von ihnen selbst (mit)bestimmt und hat folglich etwas mit ihnen zu tun“. (Seewald, 1992, S.209; zit. n. Zimmer, 2012, S. 46)

Mittels Bewegung zur Darstellung innerer Realität, die in einem geschützten Rahmen nachlebt werden kann, entwickelte sich Psychomotorik zu einem Vehikel, das Sinnstiftung und Selbstfindung ermöglichen kann. Diesem Verständnis folgend lassen sich Bewegungsaktivitäten und Spiele als Inszenierung individueller Lebensgeschichte der Kinder beschreiben. Dadurch wird Rollenspiel zu einem wichtigen Werkzeug der praktischen Umsetzung der Psychomotorik. (Zimmer, 2012, S. 46-47)

2.3.8 Systemisch-konstruktivistischer Ansatz - Rolf Balgo und Reinhard Voß

Verstehende Ansätze – die ökologisch-systemische Perspektive

Rolf Balgo und Reinhard Voß veröffentlichten Mitte der 1990er-Jahre ihr Konzept der „systemischen Psychomotorik“, das sich auf die allgemeine Systemtheorie (Ludwig von Bertalanffy), die soziale Systemtheorie (Niklas Luhmann), den radikalen Konstruktivismus (Ernst von Glasersfeld), die Kybernetik zweiter Ordnung (Heinz von Foerster) und das Autopoiesis-Konzept (Humberto Maturana und Francisco Varela) stützt. (Zimmer, 2012, S. 47)

Balgo und Voß sehen die Kindesentwicklung als subjektive Lebensgeschichte im Kontext sozialer und gesellschaftlicher Lebensumwelt. Körperlichkeit, Emotion, Kognition und Kommunikation sind Teilsysteme, die in funktioneller Abhängigkeit die „Wirklichkeit“ des Menschen konstruieren. Die Einbindung in diese Umwelt ist mittels Kommunikation möglich.

Daraus entsteht Realität und damit letztendlich die Identität des Menschen. Zugleich generiert die soziale Interaktion eine „gemeinsame Wirklichkeit“, die auch Teil der anderen Individuen darstellt. (Zimmer, 2012, S. 48)

2.4 Ziele und Inhalte der Psychomotorik

Motopädagogik, Motodiagnostik und Motologie werden als Teilbereiche der Psychomotorik angesehen und in den folgenden Absätzen definiert und näher erläutert.

2.4.1 Motopädagogik

Die Motopädagogik regt den Menschen an, sich handelnd seine Umwelt zu erschließen. Seine Bedürfnisse können entsprechend auf ihn einwirken. Erreicht werden kann das, indem vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen in Handlungssituationen vermittelt werden. Die Ganzheitlichkeit ist auf die menschliche Persönlichkeit gerichtet. Im Zentrum steht die Bewegungshandlung als Verwirklichungsmöglichkeit der kindlichen Persönlichkeit. (Irmischer, 1987, S. 13; zit. n. Fischer, 2009, S. 23)

Aus den Richtzielen der Förderbestimmungen formuliert die Motopädagogik Kompetenzerweiterungen des Kindes.

Diese lassen sich analytisch trennen und ableiten:

- Sich und seinen Körper wahrzunehmen, zu erleben, zu verstehen, mit seinem Körper umzugehen und mit sich selbst zufrieden zu sein (Ich-Kompetenz)
- Die materiale Umwelt wahrzunehmen (= sie zu erleben und zu verstehen) und in und mit ihr umzugehen (Sach-Kompetenz)
- Sozial-Kompetenz zu erwerben, d. h. zu erfahren und zu erkennen, dass sich alle Lernprozesse im Spannungsfeld zwischen den eigenen und den Bedürfnissen anderer vollziehen. (Fischer, 2009, S. 23)

Daraus ergeben sich drei inhaltliche Lernfenster:

- *Körper-Erfahrung*

Der Mittelpunkt der kindlichen Persönlichkeit ist der eigene Körper. Mittels Bewegung lernen Kinder den eigenen Körper kennen und damit umzugehen. Sie lernen, Einfluss auf ihre Umwelt zu nehmen. Dabei gilt die Orientierung am eigenen Körper als Basis für räumliche Orientierung. Kinder können ihre Befindlichkeiten erleben

und dabei Emotionen und Bedürfnisse zum Ausdruck bringen. (Fischer, 2009, S. 23)

- *Material-Erfahrung*

Der Einsatz vielfältiger (Alltags-)Materialien hilft Kindern, ihre Sach- und Handlungskompetenzen zu optimieren und zu erweitern. Dabei sollen Selbstständigkeit und kreatives Spiel im Vordergrund stehen. So kann die kognitiv-emotionale Entwicklung in Bezug auf die räumliche und materielle Umwelt gefördert werden. (Fischer, 2009, S. 24)

- *Sozial-Erfahrung*

Der zwischenmenschliche Kontakt ermöglicht und bedingt die Entwicklung von Ausdruck und Verständigung. In entsprechenden Situationen können Kinder Zusammenarbeit, Verantwortung, Rücksichtnahme, Einfühlungsvermögen und Durchsetzungsvermögen lernen und üben. Sozialerfahrung kann bei entsprechender Aufgabenstellung das Selbstwertgefühl stärken. (Fischer, 2009, S. 24)

2.4.2 Motodiagnostik

Motodiagnostik analysiert psychomotorische Leistungen und soziales Verhalten mittels Aufgabenstellung. Die dabei gewonnenen entwicklungsdiagnostischen Erkenntnisse über Wahrnehmung und Bewegungsmuster in den Lösungsstrategien werden als Rückschlüsse auf individuelle Handlungsfähigkeit abgeleitet. (Kiphart, 1980, S. 34)

Die Erfassung des Problems und das darauffolgende Angebot der Förderung werden multidimensional angelegt. Dieser handlungsorientierte Ansatz steht im Kontrast zu dem Übungscharakter und der Defizitorientierung der „psychomotorischen Übungsbehandlung“ und der „sensorischen Integration“.

Die praktische Umsetzung berücksichtigt das Entwicklungsniveau bei Kindern (Entwicklungsgitter nach Kiphart), ist abwechslungsreich, erlebnisorientiert und zum eigenständigen Handeln motiviert. (Kiphart, 1980, S. 34-35)

2.4.3 Motologie geht eigene Wege

Im Zuge der zunehmenden wissenschaftlichen Untermauerung und damit Professionalisierung der Psychomotorik entstand der eigenständige Zweig der Motologie. 1982 startete Dr. Jürgen Seewald in Marburg an der Philipps-Universität den ersten Studiengang.

Motologie ist der Dachbegriff der Lehre der menschlichen Bewegung, ihrer Entwicklung, ihren Störungen sowie der entsprechenden Erfassung und Behandlung. Es ist eine multidisziplinär ausgerichtete wissenschaftliche Fachrichtung, die verschiedene Fachgebiete, wie Pädagogik, Psychologie, Medizin, Sportwissenschaften, Soziologie und Philosophie zusammenbringt. Dabei konzentriert sich das Interesse stark auf die Frage der Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit auf grundlegende Entwicklungsprozesse im Laufe des Lebens. Verschiedene Ansätze sollen sowohl Gesundheit als auch Persönlichkeitsentwicklung fördern. Diese können entwicklungs-, ressourcen- und situationsorientiert sein. (Eisenburger, 1996, S. 39-40; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003)

Während sich die Motopathologie mit den Erkrankungen befasst, versucht die Mototherapie mittels Bewegung, Störungen der Motorik oder des Verhaltens zu beheben. Motogenese beschreibt Aufbau und Entwicklung von Bewegung und die damit verbundenen Verhaltensmuster. Motodiagnostik kann dabei hilfreich sein, denn sie misst quantitativ und qualitativ.

Zur Motologie gehören weitere Begriffe, die ebenfalls „Moto“ beinhalten. Folglich soll auf der nächsten Seite in Form einer Grafik (Abb. 3) ein Überblick gegeben werden.

Schematischer Aufbau der Motologie

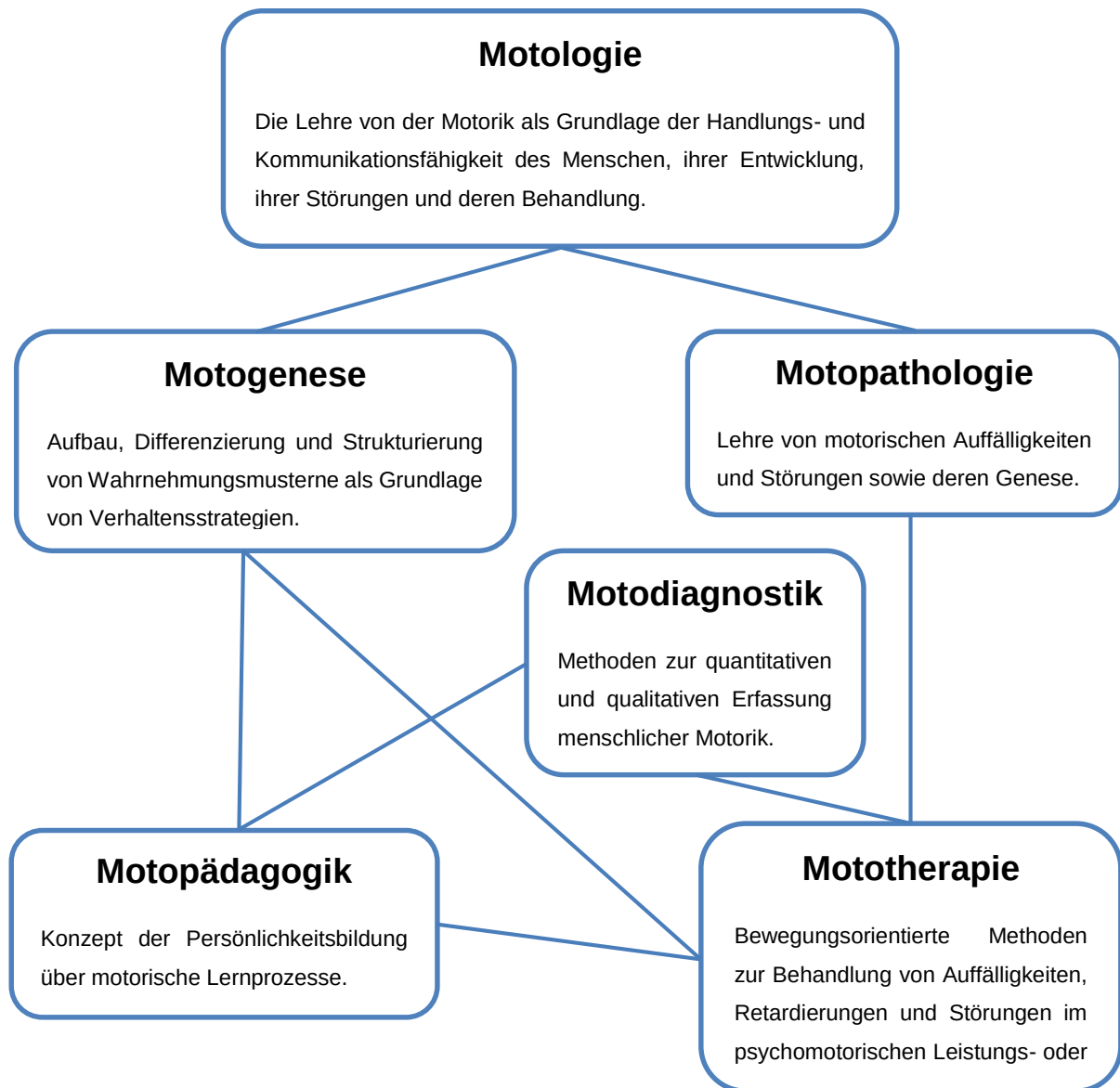


Abb. 3: Aufbau des Fachgebietes Motologie (mod. n. Schilling & Clauss, 1981, S. 187)

2.5 Bewegungsräume als Lernräume

Der Ausgangspunkt und die Basis aller Überlegungen ist das holistische Menschenbild. Es wird von der Untrennbarkeit der physischen, psychischen, kognitiven und sozialen Dimension des menschlichen Seins ausgegangen.

Der Mensch wird als eine Einheit aus „Körper, Seele, Geist“ definiert und in eine Sozietät (bio-psycho-geistig-soziale Einheit Mensch) eingebunden (Kuntz & Voglsinger, 2004, S. 73). Alle Ebenen sind aufeinander und auf das Ganze bezogen. Sie stehen ständig in einem oszillierenden Wechselbezug miteinander (Gerber, 1992, S. 78; zit. n. Voglsinger & Kuntz, 2005, S. 73). Der Mensch und seine Umwelt bilden ein Gesamtsystem. Beide sind aktiv und ständig in Veränderung (Kuntz & Voglsinger, 2004, S. 74). In der heutigen Zeit können Schulen als Erfahrungsräume, als Lernräume oder als Bewegungsräume den Anforderungen gerecht werden. Leben und Lernen werden eng aufeinander bezogen. Schülerinnen und Schüler lernen an und aus Erfahrungen und nicht nur durch Belehrungen (Voglsinger & Kuntz, 2005, S. 76).

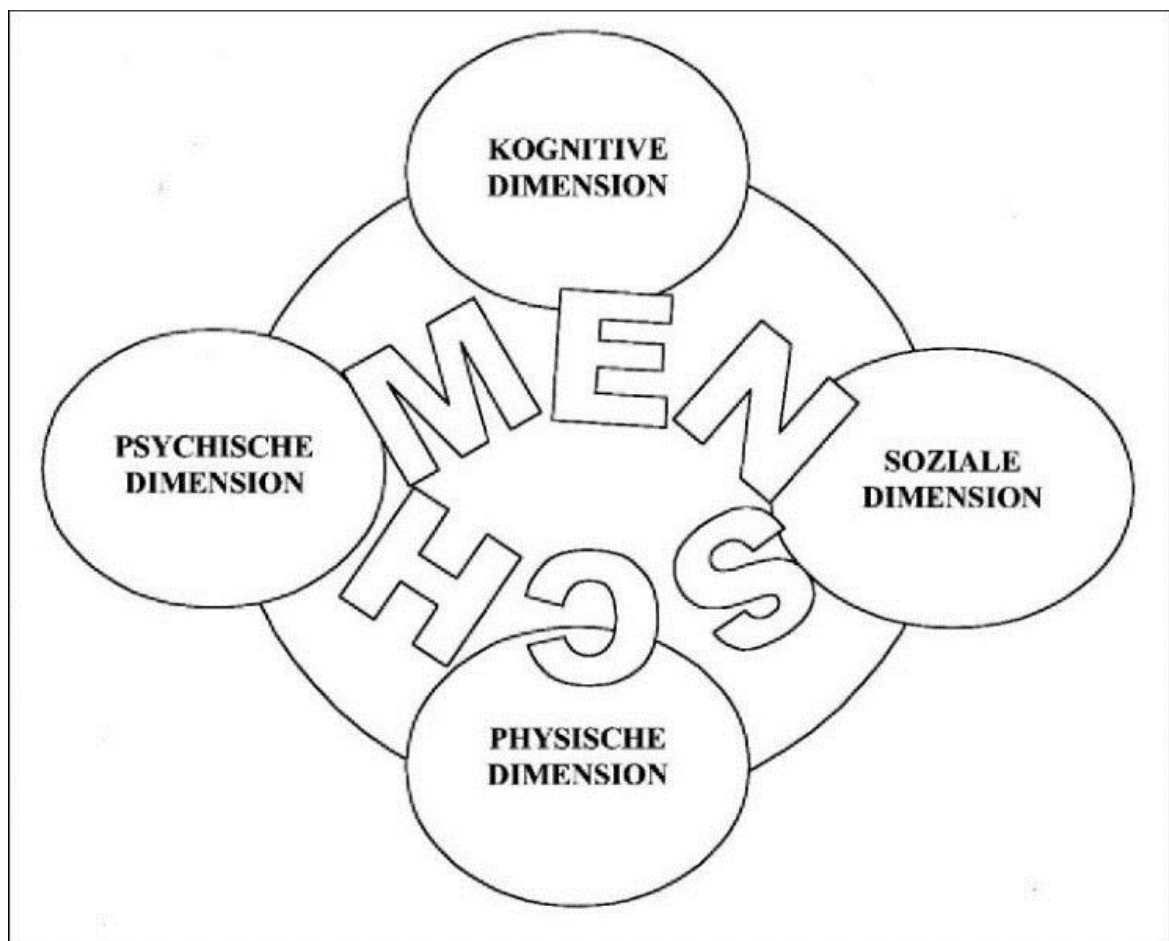


Abb. 4: Dimensionen menschlichen Seins (Kuntz & Voglsinger, 2004, S. 74)

Unter diesen Voraussetzungen wird der Bewegungsraum als initiiertes, räumlich-atmosphärischer Rahmen verstanden. Handlungen und Bewegungen werden auf biologisch-körperlicher Ebene bewegt und motiviert. Im emotional-psychischen Bereich wird bewegtes Denken im Sinne von Anbahnung kreativer Denkprozesse, genauso wie Dialog und Kommunikation gefordert und gefördert. (Voglsinger & Kuntz, 2005, S. 78)

Im Sinne der Soziomotorik und Kommunikation ergänzt Weiß (Weiß & Ullmann, 2003b, S. 232), dass der menschliche Körper ein soziales Gebilde ist. Die körper- und bewegungsbezogenen Erfahrungen können individuell geformt und gestaltet sein. Parallel wird er gesellschaftlich präformiert und sozial vorgespart. „So ist der Körper als Ausdruckssymbol nicht nur Mittel der Kommunikation, sondern auch Instrument zur Aufrechterhaltung sozialer Strukturen“. (Heinemann, 1998, S. 141; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003b, S. 233)

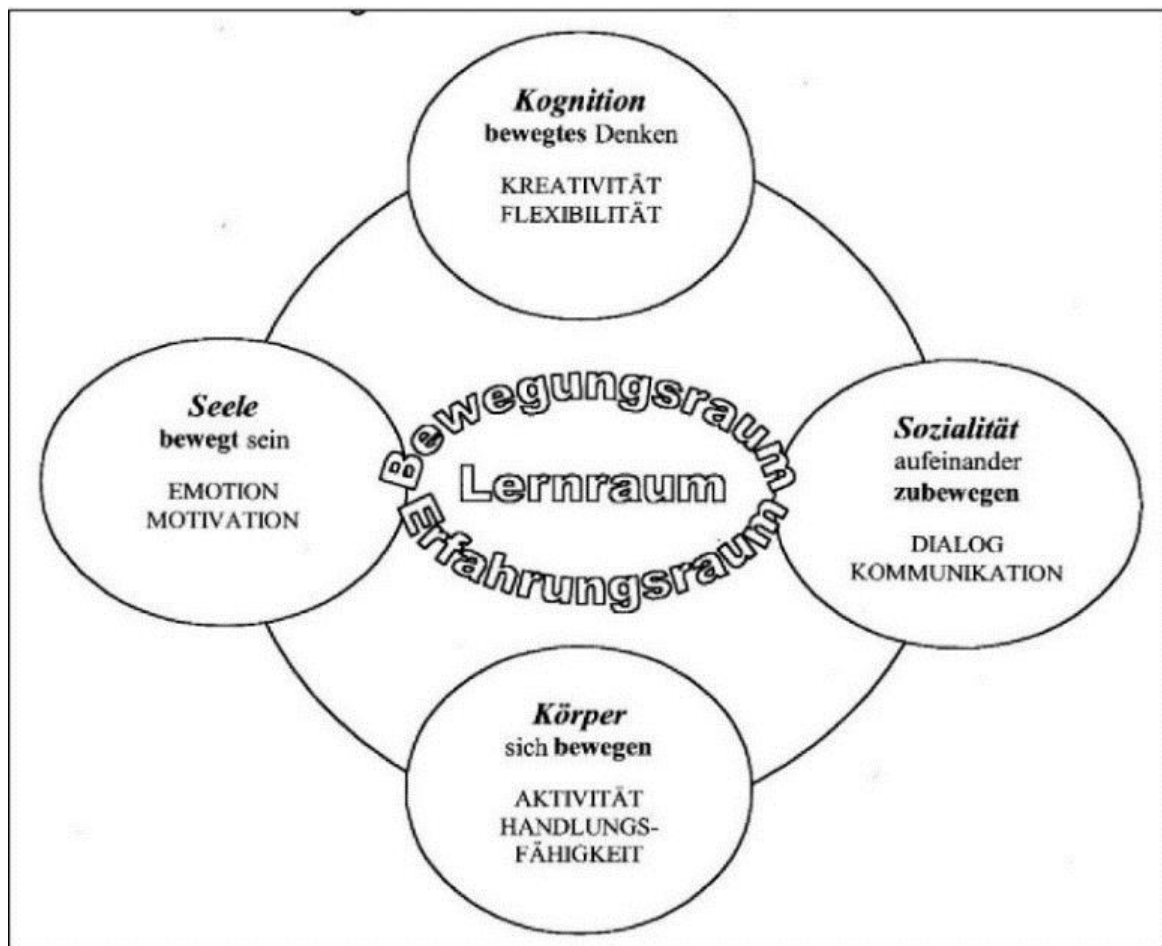


Abb. 5: Bewegen in den Dimensionen menschlichen Seins heißt ganzheitlich lernen (Kuntz & Voglsinger, 2004, S. 78)

2.6 Das Konzept „Spüren-Fühlen-Denken“ nach Gerber/Reinelt 1984

Das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“ wurde 1983 erstmals von Gisela Gerber und Toni Reinelt in Wien vorgestellt. Der Schwerpunkt dieses ontogenetischen Entwicklungsmodells liegt auf den Ebenen des Spürens (Körper), des Fühlens (Seele) und des Denkens (Geist) bzw. der sozialen Ebene. Diese drei Ebenen stehen in Wechselwirkung zueinander und binden das Individuum aus psychomotorischer Sicht stetig in den Interventionsprozess hinein. (Gerber, o. J., S. 219; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003)

Das ontogenetische Entwicklungsmodell „Spüren-Fühlen-Denken“ wird laut Gerber in der Psychomotorik herangezogen, um anhand des metatheoretischen Bezugsrahmens pädagogische und therapeutisch-rehabilitative Arbeit mit unterschiedlichen (Therapie-) Methoden umzusetzen um die Entwicklung der Persönlichkeit zu erläutern. (Gerber, o. J., S. 219; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003)

Im Folgenden wird auf die drei Ebenen dieses Modells eingegangen:

Die Ebene des „Spürens“ ist laut ontogenetischem Entwicklungsmodell die Grundlage des Verstehens und wird als erste Ebene manifestiert. Ausgehend von der Annahme, dass der Mensch zu Beginn seiner Entwicklung ein Leibwesen ist und der Säugling erste Erfahrungen vorwiegend durch Haut- und Nervensystem macht, steht das spürende Erleben im Vordergrund. Spürendes Begreifen und Wahrnehmen stellen die Basis dar und dienen als Grundlage für Selbst-, Fremd- und Weltwahrnehmung. (Gerber, o. J., S. 218; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003). Gerber fasst unter dem Begriff „Spüren“ alle bewusst werdenden Wahrnehmungsvorgänge zusammen, die über haptische, taktile, kinästhetische, motorische, gustatorische und olfaktorische Perzeptionen evoziert werden. (Gerber, o. J., S. 219; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003). Die praktische Arbeit von Gerber und Reinelt beginnt auf der Spür-Ebene, die sich als Basisebene manifestiert hat. Wahrnehmungsgestörte, verhaltensauffällige oder lese-rechtschreibschwache beeinträchtigte Kinder aber auch intellektuell begabte Kinder, welche Grundstörungen aufweisen, werden von Gerber und Reinelt dahingehend behandelt. Ebenso wird das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“ für diagnostische Zwecke angewendet. (Gerber, o. J., S. 220-221; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003)

Als zweite Ebene wird jene des „Fühlens“ bezeichnet, die dem Erleben eine besondere Bedeutung zuweist. Darunter versteht Gerber jene Gefühle, die in ständiger Auseinandersetzung mit Subjekten und Objekten dieser Welt sowie allen Sinneswahrnehmungen verbunden sind. Bilder können Gefühle hervorrufen und Gefühle können eine bildhafte Veranschaulichung erfahren, was auf den Transaktionsansatz verweist.

Die *dritte Ebene des „Denkens“* beschränkt sich auf jene Prozesse, die den Zugang zu neuen Erkenntnissen und Ordnungsprinzipien für menschliche Wahrnehmungen und Erfahrungen ermöglicht. Gerber bezieht sich auf jene Vorgänge, basierend auf kognitive Auseinandersetzungen und Empfindungen, die sich wie bereits beschrieben auf „Spür-Ebene“ abspielen sowie um emotional erlebbare Bilder und Vorstellungen, die auf „Fühl-Ebene“ stattfinden. Selbsterkenntnis und Fremdwahrnehmung können erst auf dieser Ebene ganz bewusst formuliert und wahrgenommen werden, was dem Individuum durch Reflexion ermöglicht, sich auf höherem Abstraktionsniveau einzugliedern. (Gerber, o. J., S. 219; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch das Modell „Spüren-Fühlen-Denken“ in der Psychomotorik eine differenzierte Wahrnehmungsmöglichkeit von Individuum und Umwelt aus dem Blickwinkel des Transaktionsansatzes mit der Zielvorstellung verbesserter Handlungskompetenz durch Ich-, Material- und Sozialerfahrung möglich ist. (Gerber, o. J. S. 226; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003)

2.7 Das Selbstkonzept (als kindzentrierter Ansatz nach Renate Zimmer)

Der Mensch als Individuum lernt und definiert damit sich selbst durch Beobachtung und Unterscheidung von Veränderungen in seiner Umwelt. Dies gelingt immer nur mittels Abgleich mit schon zuvor gemachten Beobachtungen und der damit verbundenen Zuschreibung beziehungsweise Einordnung dieser Erlebnisse. Im Laufe der Zeit entsteht daraus ein Bild der eigenen Person - das Selbstbild. In diesem Prozess werden ebenfalls Erwartungen der Umwelt an die eigene Person transportiert. Diese können verbaler oder nonverbaler Natur sein. Letztendlich entscheidet die Art und Qualität der Erlebnisse über zukünftige Einschätzung von Geschehnissen und dem damit verbundenen Verhalten. Dieses Selbstbild beziehungsweise Selbstkonzept ist unmittelbar mit dem individuellen Selbstwert verbunden. (Zimmer, 2012, S. 51-52)

In das Selbstkonzept fließen sowohl eigene Interpretationen wie auch Rückmeldungen aus der Umwelt mit ein. Das *Selbstkonzept* basiert auf zwei Säulen: Dem kognitiv orientierten *Selbstbild* und dem emotional orientierten *Selbstwertgefühl*, was in der nachfolgenden Grafik (Abb. 6) veranschaulicht wird.

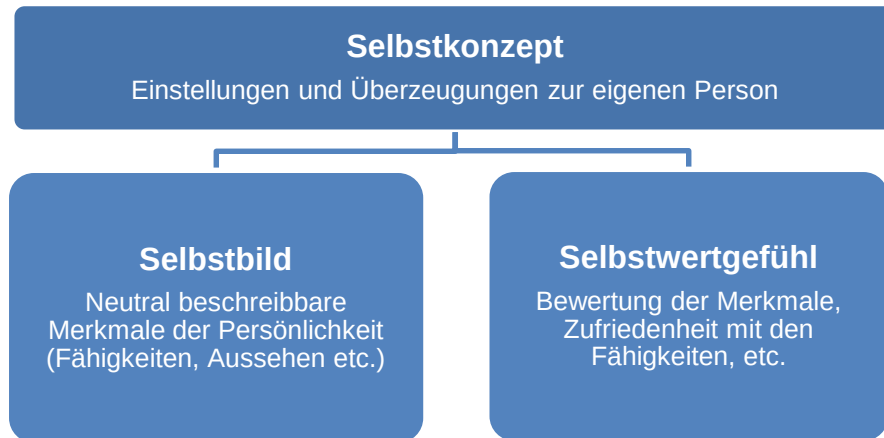


Abb. 6: Aufbau des Selbstkonzeptes (mod. n. Zimmer, 2012, S. 52)

2.7.1 Die Bedeutung des Selbstkonzeptes für die Entwicklung

Für Kinder sind für den Prozess der Selbstwahrnehmung motorische und körperliche Fähigkeiten von Bedeutung. Haußer (1997) unterscheidet drei fähigkeitsbezogene Identitäten in Bezug auf das Selbstkonzept, die in folgender Abbildung dargestellt werden:

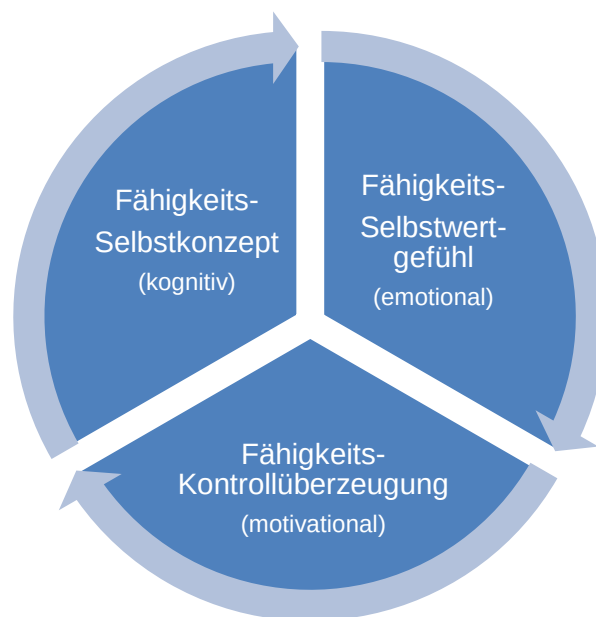


Abb. 7: Fähigkeitsbezogene Identität (mod. n. Haußer, 1997, S. 128)

Das Selbstkonzept hängt mit der generalisierten Überzeugung zusammen, wie das Kind seine Fähigkeiten einschätzt. Motivationale Auswirkungen sind insbesondere bei Kindern von großer Bedeutung. (Zimmer, 2012, S. 54-55)

Das Kind nimmt sich als Person in ganz bestimmter Weise wahr, bewertet sich und schreibt sich Eigenschaften zu. Daraus resultiert die individuelle Handlungsfähigkeit, der ein mehr oder weniger hohes Maß an Selbstwertschätzung oder Selbstachtung zugrunde liegt. Ein positives Selbstkonzept äußert sich in der Bewältigung schwieriger Situationen oder bei besonderen Herausforderungen. (Zimmer, 2012, S. 55)

Einstellungen, die in früher Kindheit erworben wurden, sind schwer zu ändern, was die Stabilität des Selbstkonzeptes bestätigt. Kinder mit einem niedrigen Selbstwertgefühl haben geringe Erfolgserwartungen, was sich auf die Gesamtentwicklung des Kindes niederschlägt. (Zimmer, 2012, S. 55-56)

2.7.2 Körpererfahrungen und Selbsterfahrungen

Das Kind strebt ab den ersten Lebensmonaten, körperlich-motorische Handlungen eigenständig zu vollziehen, um sich selbst, Eltern und Bezugspersonen zunehmende Unabhängigkeit beweisen zu können. Körpererfahrungen werden somit als früheste Stufe der Selbsterfahrung gesehen. (Zimmer, 2012, S. 60)

Prägend für den kindlichen Aufbau des Selbstkonzeptes ist die Art und Weise, wie das Kind mit seiner Umwelt über Körper und Sinne in Wechselwirkung tritt. Grundlegend werden drei Begriffe in Bezug auf die Entwicklung des Selbst unterschieden, die Zimmer (2012) wie folgt beschreibt:

Das Selbst beinhaltet Befindlichkeiten, Emotionen sowie die Summe an Lebenserfahrungen die eigene Person betreffend.

Das Selbstkonzept umfasst Rollen und Bilder über sich selbst, Annahmen über die eigenen Fähigkeiten und die Theorie über sich selbst.

Das Körperselbst beinhaltet die Unterscheidung zwischen dem eigenen Körper und übrigen Gegenständen, die Körperempfindungen (Wärme, Schmerz) hervorrufen. (Zimmer, 2012, S. 60-61)

2.7.3 Selbstwirksamkeit

Bewegung und das damit verbundene Erleben der eigenen Handlungen mit den jeweiligen Effekten ist ein Lernprozess, der unmittelbare Reflexion erlaubt. Das eigene Können wird sofort sichtbar und damit abgleichbar/vergleichbar - mit eigenen Leistungen und den Leistungen anderer. Positive Bewältigung von Herausforderungen führt zu Selbstvertrauen und

damit zu einem positiven Selbstkonzept. Für weitere Erfolge kann eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung entscheidender Bestandteil sein. Bei objektiv gleichwertiger Leistungsvoraussetzung kann der Glaube an das eigene Können beflügeln. (Zimmer, 2012, S. 66-67)

Hingegen kann die Überzeugung des Scheiterns ebenfalls den Ausgang einer Situation vorherbestimmen. Das Gefühl, letztendlich doch nichts verändern zu können, verstanden die amerikanischen Psychologen Martin E. P. Seligman und Steven F. Maier als möglichen Bestandteil einer Depression. Sie prägten 1967 die den Begriff der „Erlernten Hilflosigkeit“ (Seligman & Petermann, 2011)

3 Was ist Tanz?

Tanz ist eine der ältesten Ausdrucksformen der Menschheit. Bereits in der Urzeit spielte Tanz in Ritualen und Gebräuchen eine besondere Rolle. „Tatsächlich ist Tanz, unter all den in Höhlen dargestellten menschlichen Fähigkeiten, die Zweitwichtigste nach der Jagd, mit der er möglicherweise zusammenhing“. (Schneider, 2004, S. 36)

Als Tanzen wird die Bewegung des menschlichen Körpers zu Musik bezeichnet. Tanz kann als Kunstform gesehen werden. Er kann alleine, zu zweit oder in der Gruppe stattfinden, Selbstzweck sein oder der Öffentlichkeit präsentiert werden. Eine Definition von Tanz lautet:

„Ein expressives Sich-Bewegen ist damit keine mechanische Körperaktivität (wie sie oft im Sport gefordert ist), sondern wird zu einem „Nach-außen-Bringen“ von zuvor verinnerlichten Eindrücken.“ (Stelter, 1988; zit. n. Haselbach, 1991)

Tanz geht weit über die körperliche Bewegung (des Tanzens) hinaus. Er stellt als Medium eine wechselseitige Beziehung der tanzenden Menschen mit ihrer Umwelt her. Er weist auf sie hin. Tanz bewegt den Menschen, der im Tanz widerspiegelt, was ihn bewegt. Seine Funktion war und ist sehr unterschiedlich. Mögliche Einflussfaktoren sind kulturell, sozial, motivational, psychologisch, oder politisch geprägt. Verschiedene Regionen haben zu verschiedenen Zeiten verschiedene Tänze hervorgebracht. (Haselbach, 1991, S. 13)

3.1 Geschichtlicher Hintergrund des Tanzes

Bereits in der griechischen Antike wurde Tanz erwähnt und als Lieblingsbeschäftigung der Götter beschrieben. In der indischen Kosmologie ist die Vorstellung der Weltentstehung mit Tanz verknüpft.

Erste Menschen bezogen Naturvorgänge in ihre Tanzriten mit ein. Sie erhofften damit die Beeinflussung von Naturphänomenen. Tanz wurde im frühen Mittelalter auch als Gefahr angesehen, um Böses heraufzubeschwören. Im späteren Mittelalter erreichte Tanz wieder gesellschaftliche Relevanz. (Stummer, 2006, S. 181)

In der Antike war Tanz noch Bestandteil der Erziehung. Es wurden dabei die Harmonie des Körpers sowie der ästhetische, kunstvolle Ausdruck geschult. Hingegen wurde in der römischen Antike der Tanz abgewertet. (Reichel, 1999, S. 9)

3.2 Tanz in unserer Gesellschaft

Der Reigen, ein Kreis- bzw. Rundtanz, wird vom griechischen Dichter Homer als ursprüngliche Form des Tanzes beschrieben. Im 12. Jh. taucht erstmals der Begriff „Tanz“ auf, der sich im Adel durch erste Formen weltlicher Gesellschaftstänze in Form des Reihentanzes beliebt machte. Einzeltänze und Paartänze weisen lange Traditionen auf, die bis heute in unserer Gesellschaft einen grundlegenden Stellenwert aufweisen. (Stummer, 2006, S. 182)

Man unterscheidet folgende Arten von Tänzen: Volkstänze, Gesellschaftstänze, Kunst- und Bühnentänze, Schautänze und historische Tänze. Ab den 1920er-Jahren verdrängten „schwarze Tänze“ wie Tango, Ragtime und Pelvis-Tänze, gefolgt von Foxtrott, Shimmy und Charleston die bisher üblichen Gesellschaftstänze. Der Modern Dance von Martha Graham und der Rock´n´Roll Mitte der 1950er-Jahre führen zu einer tänzerischen Revolution. Einflüsse des afrikanischen Tanzes, der sich durch die polyzentrische Aktivität des Körpers kennzeichnet, waren erkennbar. Im 19. Jh. trafen klassisches Ballett und moderner Ausdruckstanz aufeinander, die jeweils völlig gegensätzliche Auffassungen von Ästhetik repräsentieren. (Bergmann, 2006, S. 19-20)

3.3 Grundbegriffe des Tanzes

Jede Bewegung wird bestimmt durch den Raum, in dem sie sich vollzieht. Aber auch durch die Zeit, die ihren Verlauf gliedert. Ebenso durch den Krafteinsatz und die Dynamik, durch die Bewegung erst entsteht.

3.3.1 Dimension Raum

Erst durch den Raum kann der Körper erfahrbar gemacht werden. Beim Tanzen kann sich der Mensch, der physisch selbst ein abgeschlossener Raum ist, und dessen Empfindungen ebenfalls „Raum“ einnehmen, dreidimensional entfalten. Wird der Körper mit einem gedachten „Schnitt“ in linke und rechte Körperhälfte geteilt, so spricht man von *Median- oder Symmetrieebene*, bzw. *Sagittalebene*. Bewegungen in dieser Ebene werden als vorwärts und rückwärts bezeichnet, wie zum Beispiel ein rollendes Rad.

Die parallele zur Stirn verlaufende *Frontalebene* wird auch als „Schiebetürebene“ bezeichnet. Bewegungen in dieser Ebene werden als nach links und rechts bezeichnet.

Als dritte Ebene bleibt die *Horizontalebene* oder „Tischebene“, die quer durch den Körper verläuft und im Stehen obere und untere Hälfte unterteilen würde. (Voss & Herrlinger, 1975, S. 25f)

Durch tänzerische Bewegung erlangt der Raum Leben und Spannung. Entsprechend der Wechselwirksamkeit von Außen- und Innenwelt öffnet die Wahrnehmung des äußeren Raumes auch den inneren Raum und umgekehrt, was Haselbach (1991) wie folgt darstellt:



Abb. 8: Wechselwirksamkeit und Wahrnehmung (mod. n. Haselbach, 1991, S. 67)

3.3.2 Dimension Zeit

Zeit ordnet und gestaltet Bewegung und Musik, was musikalische Klangvorgänge in tänzerische Bewegungsvorgänge umsetzen lässt und umgekehrt. Zeit ordnet und gestaltet aber auch die Dauer von Tönen, Klängen und Bewegungsabläufen. Tanzsequenzen können in kurzen Zeitabschnitten aber auch gleichzeitig erfolgen, wenn mehrere Tänzer unterschiedliche Bewegungssequenzen darbieten.

„Die tänzerische Bewegung ordnet Zeit und macht Eigenschaften von Zeit wie Dauer, Geschwindigkeit und Sequenz sichtbar. Das Wesen des Tanzes besteht nicht darin, dass er Zeit benötigt, sondern Zeit formt. Die Zeitdauer erhält Bedeutung durch die Art und Weise, wie sich der Körper bewegt, sondern durch die zeitliche Komplexität des Rhythmus.“ (Aissen-Crewett, 2000, S. 18)

Um die Bewegung zeitlich zu strukturieren, ist sie in zeitlichen Maßeinheiten wie Grundschatz oder Takt angegeben. Pausen gehören ebenso wie Bewegungssequenzen zum Tanz und tragen je nach Länge im Kontext der tänzerischen Arbeit zur Spannung bei. Der Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kann tänzerisch in einer Bewegungsphrase ausgedrückt werden. (Aissen-Crewett, 2000, S. 18f)

3.3.3 Dimension Dynamik/Energie

Energie kann der Kraftimpuls sein, der Teilkörperbereiche oder den gesamten Körper bewegt. Sie kann aber auch die Kraft sein, die muskuläre Energie aufbaut und innere Spannungszustände bewirkt.

Energie beeinflusst in hohem Maße die Ausdrucksqualität der Tänzerin oder des Tänzers. Gleichzeitig steht Energie auch für Ausstrahlung der Kraft und Macht des Körpers und des Ichs. Der Körper wird im Zuge dessen als tänzerisches Element gesehen. Die Bewegung dieses Instrumentes machen Struktur und Form für die Sinne verfügbar. (Aissen-Crewett, 2000, S. 19)

Aus der Energie schöpft der Körper Kraft für die Bewegung. Die Energie muss im Tanz so eingesetzt werden, dass sie mit den Fertigkeiten, Fähigkeiten, dem Willen, Einstellungen und Emotionen der Tänzerin oder des Tänzers kombinierbar ist. „Im Tanz dient eine solche Beherrschung dazu, die Energie freizusetzen, um hierdurch bedeutungsvolle Bilder zu schaffen.“ (Aissen-Crewett, 2000, S. 19)

Die Dimensionen Raum, Zeit und Dynamik/Energie können im Tanz isoliert voneinander zur Schulung der jeweiligen Qualitäten vermittelt werden. Ihre gegenseitige Beeinflussung, sowie deren Differenzierungsmöglichkeiten wirken sich auf Technikarbeit, Gestaltung und Ausdrucksschulung wesentlich aus.

3.4 Kindertanz im Vorschulalter

Freude an Bewegung und Musik im Vorschulalter wird laut Maria Montessori (mehr dazu in Kapitel 3.4.2) in spezifischen sensiblen Phasen berücksichtigt, in denen Kinder jeweils für bestimmte Erkenntnisse und Fortschritte empfänglich sind. (Bergmann, 2006, S. 34). Der Fokus dieser Arbeit nimmt Bezug auf die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kindergartenkinder unter Berücksichtigung der ein- bis dreijährigen Kinder in alterserweiterten Kindergartengruppen und Krippen. Die Formulierung „Kindesalter“ bezieht sich auf die eben genannte Altersgruppe.

3.4.1 Ganzheitliches Lernen durch Tanz

Kindertanz beinhaltet wesentliche Elemente für Lernprozesse und ganzheitliches Lernen. Tanzorientierte Lernwege bedeuten mehr als zielloses Hüpfen und Hopsen durch den Raum. (Bergmann, 2006, S. 8) In der Tanzpädagogik werden musikalische Bildung und Erziehung mit Tanzbewegungen kombiniert.

In der Tanzpädagogik fördert das didaktisch-methodisch angeleitete Tanzen die Entwicklung folgender Kompetenzen des Kindes:

- „Entwicklung eines gesunden Körpergefühls und Körperbewußtseins
- Erlangung grob- und feinmotorischer Geschicklichkeit
- Entwicklung von Emotionalität in Verbindung mit bestimmten intellektuellen Operationen
- Entwicklung von Konzentrationsfähigkeit und Training des Gedächtnisses
- Zuversicht in die eigene Leistungsfähigkeit“. (Bergmann, 2006, S. 7-8)

In der Gymnastik haben Übungen die reine Bewegungsschulung sowie die Funktion der Bewegung zum Ziel. Meist wird Gymnastik (griechisch: gymnazesthai, nackte Leibesübungen machen) als systematisch betriebene Bewegungsschulung sowie Körpertraining, mit oder ohne Handgeräten verstanden.

Die Rhythmik oder Rhythmische Gymnastik versteht sich zur Erziehung durch den Rhythmus geformter fließender Bewegungen. Musik, Takt und Handgeräte unterstützen die Grundbewegungen der Rhythmik wie gehen, laufen, drehen, hüpfen im engeren Sinn. (Bergmann, 2006, S. 10-11)

Tanz als pädagogisches Medium vermittelt Kindern weitgehend mehr als Rhythmik und Gymnastik.

„Der Tanz stellt den gesamten Körper durch Dehn- und Gelenkigkeitsübungen aller Körperteile auf die Probe, er schult die bewußte Wahrnehmung und das Gedächtnis durch gezielte Merk- und Konzentrationsübungen, belebt und aktiviert den sozialen Umgang mit anderen Kindern in der Gruppe“. (Bergmann, 2006, S. 11)

Für jedes gewinnbringende Lernergebnis des Kindes fungiert eine positive Einstellung und Arbeitshaltung als Basis, wie sie im Tanz vermittelt wird. Das Potential des Tanzenden ist

für die Entwicklung der Persönlichkeit von entscheidender Bedeutung. Dahingehend werden dem Kind durch Tanz kognitive und soziale Fähigkeiten, wie Konzentrationsfähigkeit, Zeitgefühl, Selbsteinschätzung, Wahrnehmungsfähigkeit und Sozialkompetenz vermittelt. (Bergmann, 2006, S. 13-14)

3.4.2 Die tanzpädagogischen Prinzipien nach Maria Montessori

Das tanzpädagogische Konzept nach Maria Montessori beinhaltet klassisch-tänzerische Elemente und moderne Tanzstile, welche die Basis für eine systematisch tänzerische Erziehung bilden. Montessori fokussiert stets das Ziel der ganzheitlichen Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes. Die von Montessori beobachteten sensiblen Entwicklungsphasen des Kindes werden als Basis für ihr tänzerisch-didaktisches Konzept vorgestellt. (Bergmann, 2006, S.15)

Montessori teilt die sensiblen Phasen in drei Abschnitte ein:

Die erste Phase umfasst die Altersgruppe null bis sechs Jahre, die einerseits als labile, andererseits als ausgesprochen schöpferische und kreative Phase bezeichnet wird. Von besonderer Bedeutung ist die erste Phase für die Persönlichkeits- und Intelligenzentwicklung. Inhalte beziehen sich auf die Entwicklung der Handmotorik, des Gleichgewichtssinnes und die Laufentwicklung. In dieser primären Phase der unbewussten Intelligenz ist die Bereitstellung der vorbereiteten Umgebung besonders wichtig. Für die kreative Tanzerziehung bedeutet dies, dass tänzerische Aktivitäten mit Kindern gezielt und systematisch vorbereitet werden müssen. Durch bewusstes Kennenlernen und Benennen einzelner Körperteile wird das Kind schrittweise zu möglichen tänzerischen Bewegungen hingeführt, die in einer Bewegungssequenz ihren Höhepunkt finden. Das Lernen aus spielerischer und entdeckender Ebene steht im Vordergrund. (Bergmann, 2006, S. 34-37)

Die erste Phase nimmt Bezug auf die Altersgruppe ein bis sechs Jahre, die für diese Arbeit im Vordergrund steht. Phase zwei und Phase drei möchte ich der Vollständigkeit halber kurz erwähnen, obwohl sie nicht Schwerpunkt dieser Arbeit sind.

Die stabile zweite Phase in der Altersgruppe von sieben bis zwölf Jahren wird von moralisch-sozialem gerechtem Handeln dominiert. Kinder haben das Bedürfnis, ihren Aktionsbereich zu erweitern und soziale Beziehungen zu bilden. Im tanzpädagogischen Sinn gilt das Prinzip der Förderung von Sozialeinsicht, Wissens- und Gewissensstrukturierung und Moraleinsicht durch konkretes Handeln. Selbstständiges Erarbeiten und gezieltes Imitieren

tänzerischer Einzelübungen und Bewegungsabfolgen unter Rücksichtnahme auf sozial schwache Gruppenmitglieder werden möglich. (Bergmann, 2006, S. 37-38)

In der dritten, eher labilen Phase der Altersgruppe 12 bis 18 Jahre herrschen soziale Sensibilität und Selbstständigkeit im Rahmen schöpferischen Arbeitens, vor. Die Stärkung des Selbstvertrauens, Fragen der Identitätsentwicklung ein instabiles Selbstwertgefühl prägen diese Phase. Erlernte Basisübungen werden in dieser Altersstufe angewendet, basierend auf sozialer Anerkennung und gegenseitiger Achtung. (Bergmann, 2006, S. 38)

3.4.3 Selbsttätigkeit als Erziehungsprinzip

Die Sichtweise der freien Persönlichkeitsentfaltung von Maria Montessori findet ihren Schwerpunkt in der Kind-Zentriertheit und in der Selbsttätigkeit des Kindes. Umweltreize werden in den Organismus des Kindes aufgenommen und sollen möglichst entwicklungsfördernd gestaltet sein.

In der Montessori-Pädagogik wird das Kind als aktiver und selbstständiger Mensch dargestellt, der durch äußere Anregungen seine Entwicklung aktiv mitgestaltet. Durch das Prinzip der „vorbereiteten Umgebung“ erfährt das Kind laut Montessori Hilfen zum Aufbau seiner Persönlichkeit durch die gestaltbare Umwelt. Je nach sensibler Entwicklungsphase muss die vorbereitete Umgebung von der Pädagogin oder dem Pädagogen bereitgestellt und durch passende Intervention ermöglicht werden, immer mit dem Ziel, die Selbsttätigkeit des Kindes zu fördern. (Bergmann, 2006, S. 28-29)

3.4.4 Pädagogische Grundsätze

Die Hauptaufgabe der Pädagogin und des Pädagogen besteht darin, das Kind bei seiner Entwicklung zu begleiten, mit dem Ziel, wie im letzten Abschnitt schon erwähnt, es zu Selbsttätigkeit und spontanen eigenen Aktivitäten anzuleiten. Montessori beschreibt dies als didaktisches Prinzip der „Materialarbeit“, durch die das Kind aufgrund elementarer Strukturen zur Strukturierung des Wissens gelangen soll. Von Beginn an erlernt das Kind die selbstständige Auseinandersetzung mit einer Sache oder einem Gegenstand, Fehlerkontrollen vom Material ausgehend sind inkludiert. Indirekte Führung und Zurücknahme der Pädagogin/des Pädagogen ermöglichen dem Kind eine Arbeits- und Lernerfahrung ohne Druck. Als Voraussetzung gilt die eigene Wahl des Lerntempos im Lernprozess des Kindes.

„Dem Kind wird grundsätzlich die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbstregulation zugesprochen und so des Recht auf Eigenverantwortung

übertragen. Wenn der Erzieher diese Verantwortung dem Kind überlässt und der Heranwachsende sich freiwillig seiner Tätigkeit zuwenden kann, die auf inneren Beweggründen basiert und sein Interesse vollständig erweckt, treten charakteristische Eigenschaften auf:

- Wiederholung der Übungen
- Freie Wahl der Objekte” (Bergmann, 2006, S. 31)

Der Gewinn von Selbstvertrauen durch Selbstständigkeit sowie die Freude über die gelungene Arbeit sind Indiz für das innere Wachstum des Kindes zu einer selbstständigen Persönlichkeit.

Daraus ergeben sich zwei Grundforderungen für die Erziehung des Kindes:

Die erste Grundforderung verlangt eine Haltungsänderung der Erwachsenen dem Kind gegenüber. Grundbedingung für eine echte Selbstständigkeits-Erziehung sind Liebe und Anerkennung des anderen Menschen, in diesem Fall dem Kind gegenüber als fundamentale Vorbereitung den Willen positiv zu stärken.

Die zweite Grundforderung basiert auf der Aufgabe der Erwachsenen, dem Kind eine lehrreiche Umgebung zu schaffen, die die Selbstständigkeit des Kindes zum Ziel hat. (Bergmann, 2006, S. 33-34)

3.4.5 Die Bedeutung von Bewegung, rhythmischer Gymnastik und Musik

Montessori sah Bewegung als Ausdruck des geistigen und spontanen Lebens des Kindes. Von der Qualität der Bewegungen waren aus ihrer Sichtweise das Körperschema sowie die räumliche und zeitliche Vorstellungskraft abhängig. Montessori sah einen engen Zusammenhang zwischen Entwicklungsstand, der an der Motorik des Kindes ablesbar ist und der Bewegungskoordination, an der die geistige Entwicklung des Kindes ablesbar ist. Beide Inhalte sind im Tanz sehr gut förderbar. Ausgehend vom ganzheitlichen Menschenbild vertritt Montessori den Standpunkt, Bewegungs- und Intelligenzentwicklung des Kindes gleichermaßen zu fördern. (Bergmann, 2006, S. 40-41)

Gymnastik wird mit einprägsamer Musik ausgeführt, die Bewegungen werden unter Kontrolle gehalten. Das Kind unterwirft sich der Musik und erfasst den Rhythmus durch entsprechende Bewegungen. Eine Koordination von Psyche und motorischer Aktivität ist die Folge, die auf den musikalischen Sinneseindrücken basiert. (Bergmann, 2006, S. 42)

4 Tanz trifft Psychomotorik

Zusammenhänge, Parallelen und Überschneidungen im Bereich der Ansätze des kreativen Kindertanzes und der psychomotorischen Förderung werden im folgenden Kapitel näher beschrieben. Fokussiert wird die pädagogische Haltung (Tanzpädagogik) als Konzept des kreativen Kindertanzes aus der Sichtweise der Psychomotorik.

4.1 Kreativer Kindertanz

Der Fokus dieser Arbeit nimmt Bezug auf die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kindergartenkinder unter Berücksichtigung der ein- bis dreijährigen Kinder in alterserweiterten Kindergartengruppen und Krippen. Der im folgenden Kapitel verwendete Begriff „kreativer Kindertanz“ bezieht sich somit auf die oben genannte Altersgruppe.

Der Begriff „Kreativität“ leitet sich vom lateinischen „creare“ ab, was schaffen und umgestalten sowie einen Vorgang bedeutet, bei dem von einem Individuum oder eine Gruppe etwas hergestellt wird, das vorher in dieser Form noch nicht bestanden hat. (Artus & Mahler, 1992, S.39)

Der kreative Kindertanz bezeichnet eine rhythmisch, musikalisch orientierte Bewegungsschulung, die einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit beiträgt. Im kreativen Kindertanz werden möglichst wenig Tanzschritte und Bewegungsabläufe vorgegeben. Vielmehr soll die Fantasie der Kinder durch Musik, kurze Geschichten und Aufgabenstellungen angeregt werden. Die Kinder beteiligen sich im Rahmen ihrer Fähigkeiten aktiv bei der Entstehung der tänzerischen Gestaltung einer Idee.

Jede Art von Tanzen kann methodisch so aufgebaut werden, dass es sich auf die Tanzenden kreativitätsfördernd auswirkt. Hieraus lässt sich ableiten, dass kreative Tanzerziehung eher ein methodisches Vorgehen ist als eine gesonderte Tanzrichtung. Den Tanzenden muss dabei immer die Möglichkeit gegeben werden, kreative Bewegungslösungen einzubringen. (Artus & Mahler, 1992, S. 56)

Als Methoden für kreative Prozesse können offene Bewegungsaufgaben gestellt werden, die von Kindern durch Improvisation bewältigt werden. Die Förderung von Kreativität im Tanz umfasst somit „äußere“ und „innere“ Lernvorgänge. Sie verbindet jedes äußere tanztechnische Ergebnis mit der inneren persönlichen Erlebnis- und Gefühlswelt. Um diese stetige Auseinandersetzung im kreativen Lernprozess mit innerer und äußerer Wirklichkeit lebendig zu halten, bedarf es einer sensiblen Wahrnehmung der Tanzpädagogin/des Tanzpädagogen. Diese Wechselbeziehung kann nur in wechselnden Phasen der Ruhe und der

Aktion im Tanzunterricht wachsen; erst in der ruhigen Entspannungsphase kann das Kind ein schöpferisches Aus-Sich-Herausgehen entwickeln. (Peter-Bolaender, 1992, S.263)

Pädagogische Fördermaßnahmen nach Artus & Mahler (1992) können in Bezug auf kreative Prozesse im Tanzen in 3 Stufen gefördert werden:

Die expressive Stufe erfordert Mut, sich spontan in Bewegungssituationen auszuprobieren und Bewegungen spielerisch zu verändern. Hinweise auf qualitative Aspekte der Bewegungsaufgabe werden von der Tanzpädagogin/dem Tanzpädagogen gegeben, um die Aufmerksamkeit der Tanzenden auf psychische Vorgänge während der Bewegungsvariation zu lenken und diese nicht durch freies Experimentieren zu überfordern.

Die produktive Stufe umfasst die Erarbeitung und Aneignung möglichst umfassender Fertigkeiten der Tanztechnik. Die Erarbeitung der Fertigkeiten erfolgt bei freier Gestaltung. Auf tanztechnischer Ebene entwickelt sich Bewegungsspontanität anstatt Einengung.

In der erfinderischen Ebene entwickeln die Tanzenden eigene Tänze, basierend auf ihrem persönlichen Einsatz und ihren inneren Kräften. (Artus & Mahler, 1992, S. 49f)

Auch Reflexionsphasen sind unbedingter Bestandteil kreativer Lernvorgänge. In ihnen können sich die Tanzenden nicht nur ihrer äußeren Bewegungsabläufe, sondern auch deren psychischer Dimensionen bewusst werden und sich darüber austauschen. Die Entspannungsfähigkeit, sich für kreative Prozesse zu öffnen, hängt entscheidend vom Lernklima ab. Viel Vertrauen, Einfühlungsvermögen und Verständnis sowie Schutz vor äußerer Zurechtweisung und der damit verbundenen sozialen Abwertung fördern und unterstützen gerade bei Kindern das persönliche Wagnis zum gelösten Experimentieren und zum offenen, flexiblen Ausprobieren. (Artus & Mahler, 1992, S. 43)

Der Grundsatz des kreativen Kindertanzes bezieht sich auf das Ergebnis, nicht auf die Leistung. Der Weg dorthin steht im Vordergrund.

4.2 Pädagogische Haltung (Tanzpädagogik) und theoretische Konzepte des Kindertanzes aus psychomotorischer Sicht

Die Tanzpädagogik bildet einen Teil der ästhetischen Erziehung, die sich auf praktische und theoretische Kunstvermittlung bezieht, wie sie im Tanz erfolgt. Laut Dinold & Zanin (1996, S. 25) leistet ästhetische Erziehung einen Beitrag zur Existenzerhellung, bei der die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen im Vordergrund steht. Die ästhetische Erziehung bezogen auf Tanz umfasst *Prozesse der Wahrnehmung* (als Quelle und Reservoir an

Rohmaterial), *der Gestaltung* (Umformung des Eindrucks der Sinne zum individuellen Ausdruck) sowie den *Wirklichkeitsprozess* (auf Einzelne oder die Gesellschaft). (Dinold & Zanin, 1996, S. 25)

4.2.1 Bewegungsanalyse nach Laban

„Das wichtigste Ziel des kreativen Tanzes ist, dem Menschen zu helfen, seine körperliche Beziehung zum Dasein zu finden“. (Laban; zit. n. Reichel, 1999, S. 14)

Rudolf von Laban wird als Tanzpädagoge, Tanzphilosoph, Tanztheoretiker und bedeutender Bewegungsforscher als Begründer der Tanzpädagogik des 19. Jahrhunderts gesehen. Labans Ziel war es, den Stellenwert des Tanzes in Erziehung, Kunst und Gesellschaft zu belegen und zu manifestieren. In seiner Tanzphilosophie geht Laban von zwei Grundannahmen aus:

- In jedem Menschen steckt ein Tänzer
- Der Tanz dient zur Entfaltung der Persönlichkeit (Peter-Bolaender, 1992, S. 149)

Laban sieht die Bedeutung von Fantasie und Intuition als bedeutendste menschliche Eigenschaft für die Persönlichkeitsentwicklung durch Tanz und entwickelt drei Theoriesätze in Bezug auf seine Bewegungsanalysen, die im folgenden Absatz erläutert werden:

Labanation: Die „Kinetographie Laban“ oder Labanation bezeichnet jene, mit der Musiknotenschrift vergleichbare Tanz- und Bewegungsschrift, die von Laban im Jahr 1926 erstmals publiziert wurde. Seine universelle Grundkonzeption von Schrift und Zeichen dient zur Überlieferung klassischer Tanzwerke, Bewegungsanalysen in Sportarten, an Schulen und Theatern. (Peter-Bolaender, 1992, S. 155)

Raumharmonielehre: Laban sieht den menschlichen Körper als ein sich im Spannungsfeld des Raumes bewegendes Ganzes, der mit dem allgemeinen und freien Raum als „Raumgestalt“ interagiert. Als „Kinesphäre“ bezeichnet Laban jede Kugel, deren Umkreis der Mensch mit ausgestreckten Armen und Beinen in Bewegung erreichen kann. Laut Labans Raumaufteilung zur Darstellung der Körper-Raum-Spannungsverhältnisse steht das Zentrum des menschlichen Körpers im Mittelpunkt. Mit jeder Bewegung entstehen neue räumliche Formen, deren Grundmuster gerade oder kurvig sind. (Peter-Bolaender, 1992, S. 160)

Antriebslehre: Laban hinterfragt in Bezug auf den Bewegungsantrieb (Effort), wie und mit welcher energetischen Qualität eine Bewegung ausgeführt wird. Die Bewegung des Menschen liegt nach Laban den Bewegungsfaktoren Schwerkraft, Zeit, Raum und Bewegungsfluss zugrunde. Basierend auf der inneren Einstellung des Menschen werden verschiedene

Energiequalitäten hervorgerufen. Daraus folgend beschreibt Laban in der von ihm verfassten Antriebslehre acht grundlegende Antriebsaktionen: Stoßen, Drücken, Tupfen, Gleiten, Flattern, Schweben, Wringen und Peitschen. (Laban, 2001, S. 50)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich drei zentrale Kategorien in Labans Unterrichtstheorien finden lassen. Als erste Kategorie wird der *Körper* selbst mit seinen Teilen und Funktionen, die ständige Beziehung untereinander und dessen Variationen, genannt. Die zweite Kategorie stellt den *Raum* (Space) dar, in dem sich Körper und daraus resultierende Formen bewegen. Als dritte Bewegungskomponente werden die *Efforts* als Einstellung zur Energie in Raum, Zeit, Gewicht und Fluss der Bewegung verstanden. Alle drei Kategorien stehen im Prozess der Bewegung in ständiger Wechselwirkung, was in der nachfolgenden Grafik dargestellt wird:

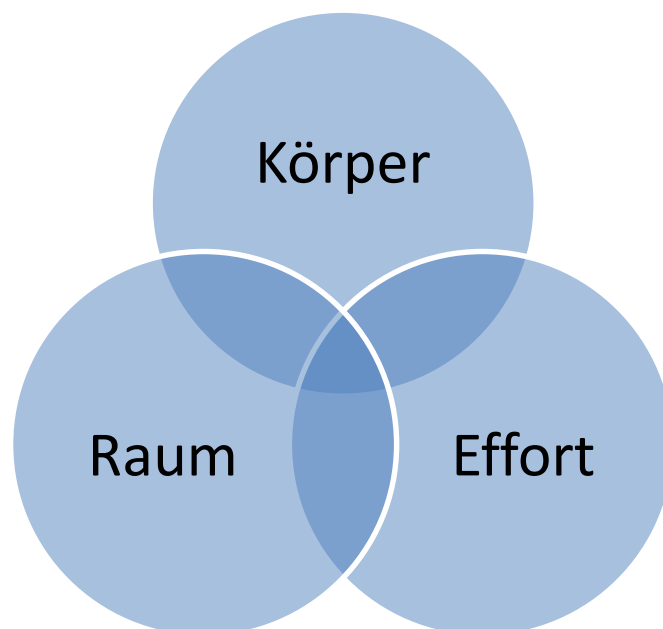


Abb. 9: Bewegungskomponenten (mod. n. Bartenieff, 1980; zit.n. Laban, 2001)

Labans Lehrmethode wird als prozessorientiertes Bewegen und Handeln bezeichnet, da Improvisation und Experimentieren im Vordergrund stehen. Der von Laban entwickelte Wegweiser für Tanzpädagogen umfasst 16 Grund-Bewegungsthemen mit Vorschlägen zu Kombination und Variation, mit altersgemäßem Erfahrungshintergrund und abgestimmten Freiräumen.

4.2.2 Improvisation und Gestaltung nach Haselbach

Ein weiteres theoretisches Modell zur kreativen Tanz- und Bewegungserziehung beschreibt Barbara Haselbach in ihrem Werk „Improvisation, Tanz und Bewegung“ (1993). Sie beschäftigt sich darin mit verschiedenen Methoden der Improvisationsanleitung. Dieses Modell bietet fünf passende Schritte, welche die Grundlage für die Planung von Kindertanzstunden darstellen:

1. *Schritt:* Die Einstimmungs- und Motivationsphase beinhaltet, dass Kinder im Gespräch durch Bilder, Bewegungsaufgaben, Musik oder Geschichten zum Thema hingeführt werden.
2. *Schritt:* In der Experimentalstufe werden mit Musik und Material verschiedene Aktionen zum Thema ausprobiert.
3. *Schritt:* In der Reflexionsphase werden Erfahrungen, Ideen, Bewegungs- und Raummuster von Kindern und Tanzpädagogin/Tanzpädagogen gesammelt.
4. *Schritt:* Die Gestaltung/Choreografie beinhaltet die Ausarbeitung der gesammelten Ergebnisse zu einer teilweise festgelegten Gestaltung oder Choreografie (Anfangs- und Endposition, Raumwege).
5. *Schritt:* Im Prozess der Evaluierung/Präsentation werden entstandene Ergebnisse wiederholt und aufgeführt. (Haselbach & Zemann, 1993)

Als Ziel der Tanzpädagogik sieht Haselbach das Hinführen und Vorbereiten auf eine schöpferische und künstlerische Form des Tanzes, also die Erziehung zum Tanz. (Haselbach & Zemann, 1993, S. 27)

4.2.3 Pädagogische Haltung

Die kreative Tanzerziehung braucht eine tanzpädagogische Leitung, die neben fachspezifischen Qualitäten über ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen verfügt. Das Lernklima entscheidet, ob es den Tanzenden gelingt, ihre kreativen Kräfte freizusetzen. Wenn tänzerische Bewegung im psychomotorischen Tanz als menschliches Handeln begriffen wird, kann die wechselwirksame Verbindung von Wahrnehmung, Denken, Fühlen, und Bewegung für das Kind im Tanz erlebbar sein. Die tanzpädagogische Leitung sollte jedem Kind etwas zutrauen und in fast vorausschauender hilfreicher Unterstützung agieren, sofern das Kind an seine Grenzen gelangt oder resigniert. (Artus & Mahler, 1992, S. 55)

Nach Tausch und Tausch (1998) gibt es vier „förderliche Dimensionen in der Begegnung mit Personen“, die von der tanzpädagogischen Leitung beachtet werden sollen, um die Persönlichkeit des Kindes in psychomotorischer Sicht zu fördern:

Achtung, Wärme und Rücksichtnahme: Das Kind wertschätzen, anerkennen und ernst nehmen; Anteilnahme zeigen; herzlicher, freundlicher und rücksichtsvoller Umgang; Ermutigungen

Einführendes, nicht-wertendes Verhalten: Die vom Kind geäußerten Wünsche und Gefühle verstehen und akzeptieren; die Bedeutung bestimmter Handlungen und Situationen für das Kind verstehen; Empathie/versuchen, die Welt des Kindes mit dessen Augen zu sehen; Verstehen, wie das Kind sich augenblicklich fühlt - wie es sich selbst wahrnimmt

Echtheit und Aufrichtigkeit: Natürlich und aufrichtig sein; ehrlich sich selbst und den Kindern gegenüber sein

Fördernde, nicht dirigierende Einzeltätigkeiten: Kindern Angebote machen, Anregungen und Alternativen anbieten; gemeinsam mit Kindern lernen und an ihren Aktivitäten teilhaben; geeignete Bedingungen für selbstständiges Lernen schaffen (Raumgestaltung); Entscheidungsfreiheit lassen, Prinzip der Freiwilligkeit, um ein Angebot anzunehmen. (Tausch & Tausch, 1998, S. 118-177)

4.2.4 Zusammenhänge zwischen Psychomotorik, Tanz und sozialem Lernen

In den vorangehenden Kapiteln wurden die zwei Hauptpfeiler des (heilpädagogischen) Tanzes erläutert. Das sind einerseits die tanzpädagogischen Prinzipien Maria Montessoris (Kapitel 3.4.2), die sich an sensiblen Phasen und Entwicklungsgesetzen der Kinder orientieren und so die didaktisch-methodische Vorgangsweise bestimmen. Andererseits wurde auf die Bewegungsanalyse nach Laban (Kapitel 4.2.1) und in weiterer Folge auf die Improvisation und Gestaltung nach Haselbach (Kapitel 4.2.2) eingegangen, welche den individuellen tänzerischen Ausdruck und die Möglichkeiten der Tanzgestaltung beschreiben. (Bergmann, 2006, S. 52)

Pädagogisch gesehen treten tanzende Menschen mit sich oder anderen in spielerische Aktion, geprägt von vorwiegend rhythmisch geformten Bewegungen, von dessen Erleben sie sich mitreißen lassen. Die Fähigkeit sich auf emotionales Erleben einzulassen, unter der Berücksichtigung von Stimmungen und inneren Bewegungen, ist ein Anliegen der ästhetischen Erziehung und Bildung (Bergmann, 2006, S. 53). Die Parallele zum Spiel ist durch die Fähigkeit in eine Rolle zu schlüpfen, auch im Tanz gegeben. Tanz kann somit als Ausdrucksmittel für das menschliche Bedürfnis nach Darstellung und Kommunikation gesehen

werden. Tanz kann so ergreifend wirken, dass er Menschen aus dem Alltag herauslöst, ihn aber auch gleichzeitig in Besitz nehmen kann. Ein weiteres Anliegen der ästhetischen Erziehung und Bildung ist es somit, dem Tanz gegenüber Selbstständigkeit zu erlangen und Distanz zu bewahren. (Bergmann, 2006, S. 53-54)

In der Psychomotorik werden Wahrnehmung, Selbstbewusstsein und Identität, soziale Kompetenz und Handlungsfähigkeit als untrennbar mit der Motorik verbunden angesehen. Im Sinne des Transaktionsansatzes ist Motorik das Medium zur Sinneserfahrung, zum emotionalen Erleben, zur Handlungsbereitschaft und zur Kommunikation mit der Umwelt (Fischer, 2009, S. 57ff) Die Psychomotorik nutzt Bewegung in unterschiedlichen Formen wie körperliche Herausforderung, handlungsmotivierte Bewegung, zweckorientiert als Vollzug einer Handlung oder als entspannende nicht zielorientierte Bewegung, die geschehen lässt und von außen zugeführt werden kann.

Im Tanz hat die Bewegung die Aufgabe, Medium für den kreativen und künstlerischen Ausdruck zu sein.

4.2.5 Phänomenologische Komponente (psychologisches Element) der Tanzpädagogik

Eine wesentliche pädagogische Aufgabe von Tanzpädagogen stellt die Verknüpfung der Phänomene Tanz und Spiel dar, mit dem Ziel der harmonischen Wirkung auf Körper, Psyche und Intellekt. Durch Spielformen im Gruppentraining und Interaktionstraining sollen sinnlich-tänzerische Wahrnehmungen zugleich die kognitive, emotionale und soziale Wahrnehmungsfähigkeit ansprechen. Durch das tänzerisch gelenkte Spiel werden Tanzende ihrer eigenen Bewegungen bewusst. Die Selbsterfahrung eröffnet den Schritt zur Selbst-Bildung und Selbst-Ausbildung durch Tanz. (Bergmann, 2006, S. 54)

4.2.6 Methodisch-didaktische Komponente der Tanzpädagogik

Um Kindern eine fundierte Tanzpädagogik zu vermitteln, sind Kenntnisse im Bereich verschiedener Tanzstile und tänzerischen Ausdrucksmöglichkeiten Seitens des Tanzpädagogen notwendig. Oft wird in der Praxis der Spielraum zu Eigenaktivität und Kreativität des Kindes, der aus psychomotorischer Sicht als bewusste Möglichkeit zur Entwicklung der Persönlichkeit jedoch notwendig ist, vernachlässigt.

Methodisch-didaktisch sollen tanzende Kinder darauf hingeführt werden, ihren subjektiven Rhythmus (Gestalt gebende Kraft) durch Wiederholung und Akzentuierung zu finden und so in weiterer Folge im Tanz Lebendigkeit und Plastizität zu erreichen. Eine weitere zu

vermittelnde Komponente ist das Gefühl für Dynamik (aktivierende Kraft), wobei Kindern Intensitätsunterschiede in Bewegung und Tempo, durch wiederholtes Anhören und umsetzen, bestimmter Rhythmen, vermittelt werden. (Bergmann, 2006, S. 54-55)

Als Methoden für kreative Prozesse können offene Bewegungsaufgaben gestellt werden, die von Kindern mittels Improvisation zu bewältigen sind. Kreative Lösungen in der Entwicklung von Tanzbewegungen werden durch die Fähigkeit, sich beim Tanzen emotional einlassen zu können und die gefundenen Bewegungslösungen kritisch zu reflektieren, begünstigt. Das Konzept des kreativen Kindertanzes umfasst eine Tanzerziehung, die die individuelle Ausdrucksfähigkeit ebenso fördert wie die tanztechnischen Bewegungsmöglichkeiten, was ein vielseitiges Spektrum methodischer Arbeitsweisen voraussetzt. Das sind:

- Offene Bewegungsaufgaben mit der Möglichkeit zum Experimentieren und der Problemlösung
- Vor- und Nachmachen
- Bewegungsbeschreibungen
- Bewegungsvorschriften
- Bewegungsanalysen

Die Bewegungsaufgabe stellt einen Regelrahmen dar, der so formuliert sein muss, dass er einen Mindestsatz von Kriterien und Forderungen enthält. Diese bilden dann die Grenzen eines Möglichkeitsraumes, in den eine Menge konkreter Lösungsangebote hineinpasst. (Stossberg & Datzer, 1995, S. 68)

Sowohl Psychomotorik, im Speziellen die Motopädie, als auch kreativer Kindertanz befassen sich intensiv mit der kindlichen Form der ganzheitlichen Bewegung. Die ganzheitliche Persönlichkeitsförderung steht bei beiden Ansätzen im Vordergrund. „Das Kind nimmt die Umwelt mit allen Sinnen auf, erlebt sie durch die Bewegung und tritt über die Bewegung mit ihr in Kommunikation. So ist die Bewegung der dem Kind gerechteste Ansatzpunkt, um ihm die Welt näher zu bringen.“ (Katzner, 2004, S. 122-125)

Aus psychomotorischer Sicht geschieht die Welterschließung des Kindes über den Körper und die Bewegung. Bewegungserlebnisse sind von der Persönlichkeit des Kindes untrennbar und Bewegungserfahrungen sind immer unmittelbar auf den Körper bezogen. Bewegungserfahrungen eröffnen dem Kind die Welt in räumlich-dinglicher Form und lassen persönliche Bezüge mit einfließen. Der ganzheitlich ausgerichtete Bewegungsbegriff, als Mensch-Welt-Beziehung ist im Sinne einer Dialoggestaltung aufzufassen. (Fischer, 2009, S.58)

Die aus der Motopädie bekannten drei Säulen Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz und Sozial-Kompetenz können weitgehend als Kompetenzen den kreativen Kindertanz betreffend

übernommen werden. Einen geringeren Stellenwert weist die Sachkompetenz auf, da Tanz überwiegend ohne Geräte auskommt und lediglich Kleinmaterial zu Qualitätssteigerung und Förderung des sensomotorischen Bereiches eingesetzt wird. (Katzer, 2004, S. 122-125)

4.2.7 Tanz als Beitrag zur ästhetischen Erziehung

Einerseits basiert Tanz auf Technik, die vom Tanzenden ständig abrufbare Darbietungen und zu wiederholende Bewegungen abverlangt. Das dazu erforderliche Training fördert Koordination und Kondition des Individuums. Andererseits ist Tanz durch persönlichen Stil und eigene Kreativität geprägt. Ebenso wichtig ist es, in Kooperation mit den anderen Tanzen, die eigenen Stärken und Grenzen im Vergleich zu erleben. Im Bereich der Tanzimprovisation entstehen spontane Ergänzungen der Darstellung durch individuelle schöpferische Aktivität. Aus psychomotorischer Sicht ist dies für den Kindertanz relevant, da Kinder genau diese Eigenschaften besitzen und dadurch eine emotionale Identifikation der Zuseher erreichen. (Bergmann, 2006, S. 56)

4.2.8 Erziehung durch Tanz

Bewusste Bearbeitung des Körper-Selbstbildes darf als Erfolg der Tanzpädagogik gesehen werden:

Tanzpädagogik dient konkret als Entwicklungshilfe bei Kindern und Jugendlichen und wird als Erziehung und Bildung durch Tanz definiert. Da Tanzen Technik und Kreativität verbindet, wird die individuelle Erziehung vorwiegend im Jugendalter in Form der bewussten Bearbeitung des Körper-Selbstbildes gefördert. Damit ist gemeint, dass es die labile Lebensform in der Wachstumsphase zu überwinden gilt und durch eine stabile Lebensform zu ersetzen.

Sozialisierung durch Tanz erfolgt bei Kindern und Jugendlichen und im Rahmen der freien Identitätsfindung im Tanz. Durch tanzpädagogische Unterstützung im Bereich der gelenkten Bewegungsformen erfahren Kinder und Jugendliche den Abbau innerer Spannungen. Freie Rhythmen fördern die Individualisierung. Aus sozialpädagogischer Sicht fördert Tanz nicht nur die soziale Integration in die Gemeinschaft, sondern vermittelt Kindern und Jugendlichen auch ein Basiswissen an tänzerischer Ausdrucksfähigkeit. (Bergmann, 2006, S. 56)

4.3 Getanzte Psychomotorik als umfassende Förderung

Die Gesundheitsvorsorge wird aus psychomotorischer Sicht im Rahmen der Erziehung durch Tanz durch die ungezwungene und vertrauensvolle Atmosphäre erlebt. Sie gibt Kindern Raum, ihren Bedürfnissen nach freier Bewegung und Tanz im ursprünglichen Sinn nachzukommen. Das Medium Tanz bietet Kindern die Möglichkeit, sich durch Mimik, Gestik und Körpersprache auszudrücken, was in der psychomotorischen Förderung gerade entwicklungsgehemmten Kindern entgegenkommt. Im psychomotorischen Kindertanz haben Kinder die Möglichkeit, Unbewusstes zu entladen und zu verarbeiten. Konflikte und Problemfelder können im Tanzspiel nach Musik ausgelebt und verarbeitet werden.

Parallel dazu erlebt und erfährt das Kind unterschiedliche Tanzformen, erlernt Tanzfertigkeiten, die es erproben und anwenden kann. Durch tänzerische Bewegungen hat das Kind die Möglichkeit seine inneren und äußeren Beweggründe zu gestalten. Dies erfolgt alleine, mit Partner(n) oder in der Gruppe. (Bergmann, 2006, S. 59)

Diese Erkenntnisse und Methoden finden sich ebenso in der Psychomotorik und lassen sich auf den kreativen Kindertanz übertragen. Die psychomotorische Bewegungsförderung behandelt aufgetretene Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindesalter mit dem Ziel der ganzheitlichen Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes. Nach Eggert (2008, S. 20) ist „Psychomotorik die Förderung der Entwicklung von Kindern durch das Zusammenspiel von Bewegung, Denken, Fühlen und Orientieren im Spiel oder einer anderen bedeutungsvollen sozialen Handlung zusammen mit anderen.“

Psychomotorische Förderung möchte Psyche und Motorik eines Menschen gleichweit beeinflussen und fokussiert die gegenseitige Beeinflussung, wie bereits der Begriff klarstellt. Setzt die Förderung im Bereich der Motorik an, so hat die dadurch in Gang gesetzte psychische Veränderung mindestens ebenso großen Stellenwert wie die Verbesserung motorischer Bewegungsabläufe. (Eggert, 2008, S. 22ff)

5 Entwicklungspsychologische Grundlagen der Bewegungserziehung ein- bis sechsjähriger Kinder

Entwicklung beinhaltet den Prozess der Veränderung während des gesamten menschlichen Lebens. Jedes Individuum durchläuft Veränderungen in unterschiedlichen Zeitabschnitten, was bei den Menschen als unterschiedliche Entwicklung erkennbar ist. In der Kindheit ist der menschliche Entwicklungsprozess besonders deutlich erkennbar und beeinflusst entscheidend die weitere Entwicklung des Menschen. Entwicklung wird als komplexer und vielschichtiger Prozess dargestellt, der Umwelteinflüssen und Erbanlagen unterliegt. (Zimmer, 2004, S. 65)

Im folgenden Absatz wird auf die motorische Entwicklung unter Berücksichtigung der Altersgruppe ein- bis sechsjährige Kinder eingegangen.

5.1 Motorische Entwicklung

Von Geburt an ist der Mensch mit lebensnotwendigen Reflexen ausgestattet, die ihm das Überleben ermöglichen. Die Selbstständigkeits-Entwicklung in Form der wachsenden Selbstständigkeit in Bezug auf das Bewegungsverhalten steht im ersten Lebensjahr im Vordergrund. (Zimmer, 2004, S. 73)

Kennzeichnend für die motorische Entwicklung von Kleinkindern sind die Prinzipien der Differenzierung und der Integration. (Zimmer, 2004, S. 74) Fortschreitende Verfeinerung, Strukturierung und Erweiterung des Bewegungsverhaltens sind der Phase der Differenzierung zuzuschreiben. Aus unkontrollierten Massebewegungen des Säuglings entwickeln sich gezielte Einzelbewegungen. Die scheinbar entgegengesetzte Tendenz der Integration beinhaltet die von Einzelleistungen zur Koordination führenden Bewegungen, gesteuert von Funktionen des zentralen Nervensystems. Durch die Integration von Bewegungen werden Bewegungsmuster aufgebaut, die in weiterer Folge automatisiert werden. (Zimmer, 2004, S. 74)

Die Differenzierung des Bewegungsverhaltens erfolgt nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten, die im folgenden Absatz erläutert werden:

Die Entwicklungsrichtung verläuft vom Kopf zu den Beinen sowie vom Zentrum zu den Extremitäten. Grobmotorische Bewegungen führt das Kind mit dem ganzen Körper aus, darauf folgen feinmotorische Bewegungen der Extremitäten.

Ein weiteres Prinzip für die motorische Entwicklung im Kleinkindalter ist das kontralaterale Mitbewegen, was bei einseitigen Bewegungen als Bewegungsausführung mit der Gegenseite bezeichnet wird. Auch das Prinzip der Hypertonie manifestiert sich in der motorischen Bewegungsentwicklung. Bewegungsausführungen mit zu hohem Krafteinsatz und zu hoher Muskelspannung sind für diese Entwicklungsstufe typisch. (Zimmer, 2004, S. 5)

Besonders in den ersten 18 Lebensmonaten durchlaufen Kinder gravierend große Entwicklungsschritte. Vordergründig lernt das Kind, Kontrolle über seine Körperbewegungen zu erlangen, was das Krabbeln, das Hochziehen und Aufstehen sowie das Gehen einschließt.

Die schematische Darstellung der Entwicklung elementarer Bewegungsformen von der Geburt bis zum 7. Lebensjahr wurde von Roth (1982) aufgrund empirischer Untersuchungen zusammengestellt. Daraus lassen sich für die eben genannte Altersgruppe die Grundbewegungsformen in übersichtlicher Darstellung (Abb. 10) überblicken.

Die Entwicklung elementarer Bewegungen

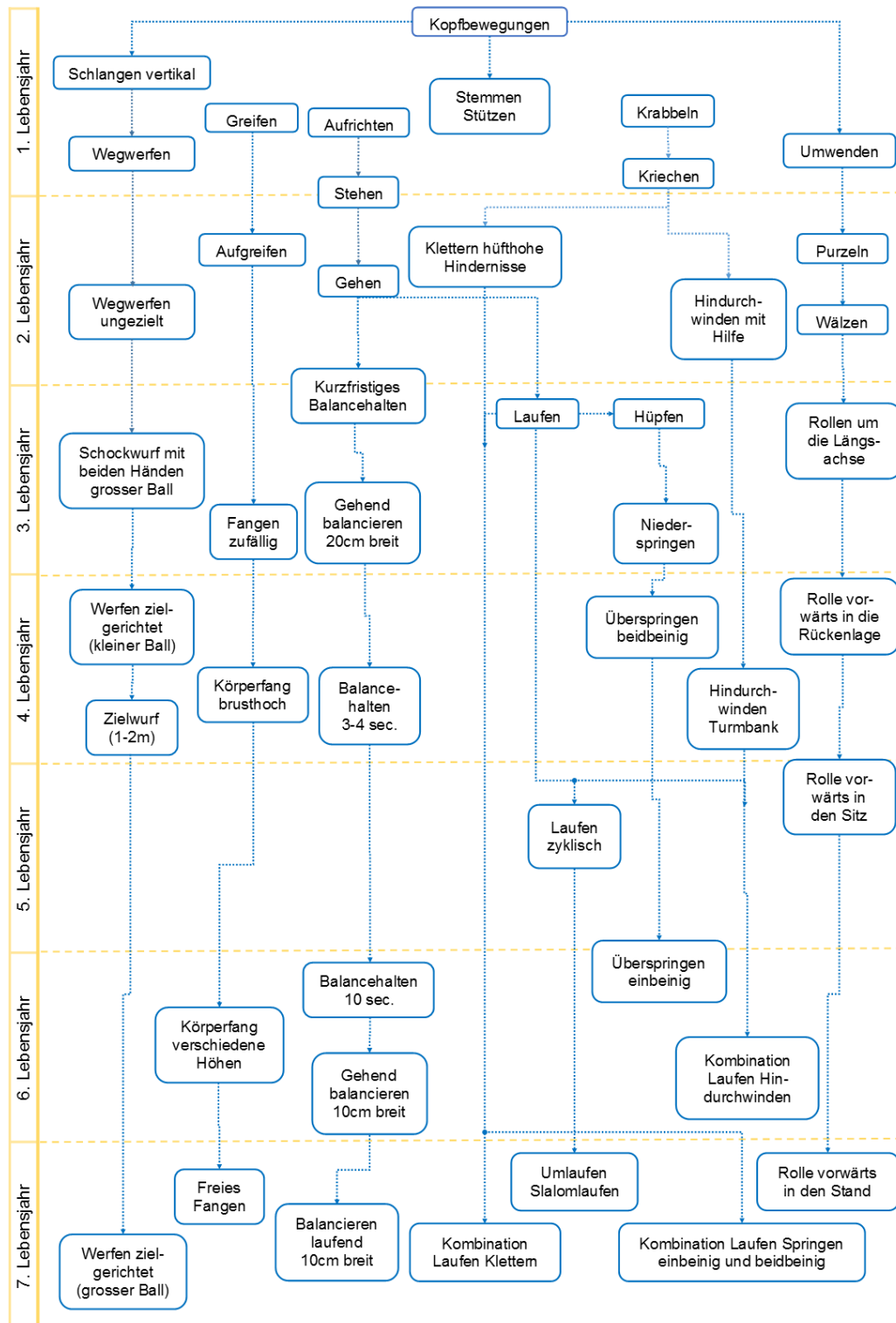


Abb. 10: Die Entwicklung elementarer Bewegungen (mod. n. Roth, 1982; zit. n. Zimmer, 2004, S. 77)

Im Kleinkindalter zwischen dem ersten und dritten Lebensjahr gewinnt das Kind durch seine erworbenen Fähigkeiten erheblich an Selbstständigkeit, dass es nicht mehr unmittelbar auf den Erwachsenen angewiesen ist. Gerade erworbene Fähigkeiten des Laufens und Gehens unterliegen ständiger Verbesserung und Modifizierung, was den Erwerb neuer Fertigkeiten ermöglicht.

Als Merkmale der Bewegungsausführung von ein- bis dreijährigen Kindern sind unökonomisch ausladende Mitbewegungen charakteristisch. Der Bewegungsrhythmus wird durch intensives Aufnehmen von Musik und Umsetzung durch rhythmische Körperbewegungen kompensiert. Eine Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz und psychomotorische Haltung bestätigt sich somit als sinnvoll. Der große Bewegungsdrang, die Motivation zur Vervollkommenheit der Bewegung und die Anstrengungsbereitschaft sind in diese Altersgruppe sehr ausgeprägt.

Die motorische Entwicklung im Vorschulalter, zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr fokussiert auf Verbesserung und Ausdifferenzierung der bereits erworbenen Bewegungsformen. Eine schnelle Weiterentwicklung der quantitativen Leistungssteigerung, der qualitativen Prozesse der Bewegungsabläufe sowie der Anwendungsfähigkeit in unterschiedlichen Situationen ist in dieser Altersgruppe herausragend. (Winter, 2004, 301ff; zit. n. Zimmer, 2004, S. 81)

Charakteristisch für diese Altersgruppe ist die Kombination der grundlegenden Bewegungsformen sowie Fortschritte hinsichtlich koordinativer Fähigkeiten und feinmotorischer Geschicklichkeit. Die Aufmerksamkeitsspanne sowie die Konzentrationsfähigkeit steigern sich ebenso wie Neugierde, Aktivitätsdrang und das Streben nach Erkenntnissen. Bedeutend für die kindliche Sprachentwicklung ist der Zusammenhang von Wahrnehmung und Bewegung. (Zimmer, 2004, S. 81)

Im folgenden Absatz möchte ich auf die Bedeutung der Bewegung für die kognitive Entwicklung hinweisen, was unter neuropsychologischer Entwicklung im Kindesalter manifestiert ist.

5.2 Neuropsychologische Entwicklung

Um die Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung und Bewegung zu verdeutlichen, ist es unerlässlich, die Hauptthesen von Jean Piaget widerzugeben. Darin wird bestätigt, dass kreativer Kindertanz aus psychomotorischer Sicht in der Altersgruppe der ein- bis sechsjährigen Kinder die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstkonzept positiv beeinflusst.

Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget teilt die geistige Entwicklung des Kindes in folgende Entwicklungsstufen ein, die als Stufen der Psychogenese bezeichnet werden:

- Sensomotorische Entwicklungsstufe
- Konkretoperationale Entwicklungsstufe, die in die präoperationale und konkretoperationale Stufe unterteilt ist
- Formaloperationalisierte Entwicklungsstufe

(Fischer, 2009, S. 133)

Jean Piaget bezeichnet diese als Stufen der Psychogenese, die im Folgenden kurz erläutert werden:

Die sensomotorische Stufe

Die sensomotorische Phase, die von der Geburt bis zum Ende des zweiten Lebensjahres andauert, ist von Sinneserfahrungen geprägt. Grundlegendes Wissen über seine Umwelt und vorsprachliches Wissen werden durch konkrete Handlungen erworben. Die sensomotorische Entwicklung beschreibt Piaget in einer Abfolge von sechs Stufen, die im folgenden Absatz kurz beschreiben werden:

Die erste Stufe beinhaltet angeborene Reflexmechanismen, die schnell durch Übung modifiziert werden. Piaget bezeichnet dies als funktionale Assimilation, was den Säugling als aktiv handelnden Menschen darstellt.

In der zweiten Entwicklungsstufe, der primären Kreisreaktion, versucht der Säugling, zufällige Verhaltensweisen zu wiederholen. (Fischer, 2009, S. 137)

Die als sekundäre Kreisreaktion bezeichnete dritte Entwicklungsstufe beinhaltet, dass das Kind durch Robben und Krabbeln Kontakte zu seiner äußeren Umwelt knüpft.

In der vierten Entwicklungsstufe stehen die Koordination der erworbenen Handlungsschemata und ihre Anwendung auf neue Situationen im Vordergrund. Das Kind handelt zielgerichtet und koordiniert seine bisher erworbenen Handlungsmöglichkeiten, um ein bestimmtes Wunschziel zu erreichen. (Fischer, 2009, S. 138)

Die fünfte Stufe wird von Piaget als tertiäre Kreisreaktion bezeichnet. Durch aktives Experimentieren und neugieriges Erforschen beginnt das Kind, am Ende des ersten Lebensjahres seine Umwelt zu erforschen.

Die sechste Stufe beschreibt den Übergang der sensomotorischen Intelligenz zur Vorstellung. Durch das Erproben von Möglichkeiten findet das Kind Lösungen, um Probleme zu lösen. Eine neue Ebene der Erkenntnis und des Handelns wird für das Kind erschlossen. (Fischer, 2009, S.139)

Abschließend wäre zu sagen, dass jede Stufe in sich voranschreitet, wobei Verhaltensmuster aus früheren Stufen fortlaufend auftreten können.

Die präoperationale Stufe

Wesentlich für diese Masterthesis ist die präoperationale Entwicklungsstufe, die im Alter von zwei bis sieben Jahren stattfindet. Prägend ist das Auftreten der semiotischen Funktion, was die Fähigkeit des Kindes, Fertigkeiten und Ereignisse durch Symbole oder Zeichen darzustellen, beinhaltet. Gekennzeichnet von Empathie und leblosem Material, das zum Leben erweckt wird, ist im Symbolspiel das „so tun als ob“ zu beobachten. Die ausgleichende Wirkung dieser Spielform sowie die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten und der geistigen Entwicklung des Kindes sind dieser Entwicklungsstufe zugeordnet. Im Alter von zwei bis vier Jahren erlebt das Kind die Phase des symbolischen Denkens, wobei erste Anzeichen logischer Denkfähigkeiten des Kindes als Transduktion bezeichnet werden. In der Phase des präoptionalen Denkens im Alter von vier bis sieben Jahren finden ist das Denken des Kindes anschaulich orientiert. Die präoperationale Phase ist ein konstruktiver und aktiver Vorgang und wird als Zwischenstufe auf der Ebene des Objektverständnisses gesehen. (Fischer, 2009, S. 141ff)

Die konkretoperationale Stufe

Diese Phase beschreibt den Übergang der Intelligenz von der Handlung zum Denken und reicht vom achten bis zum zwölften Lebensjahr. Physikalische Begriffe von Masse und Gewicht sowie mathematische Begriffe werden in dieser Phase aufgebaut und verinnerlicht. (Fischer, 2009, S. 143)

Die formaloperationale Stufe

Vom zwölften bis zum vierzehnten Lebensjahr wird der Übergang vom Handeln zum Denken abgeschlossen, was laut Piaget für die gesamte Entwicklung des Kindes charakteristisch ist. (Fischer, 2009, S. 143-144)

5.3 Die Begründung der psychomotorischen Förderung durch Tanz anhand der motorischen und koordinativen Entwicklung des Kindes

Aufgrund der Bedeutung der Bewegung für die motorische und kognitive Entwicklung sind Bewegungsmöglichkeiten und Bewegungsanlässe bei ein- bis sechsjährigen Kindern unerlässlich. Bewegungserfahrungen unter Berücksichtigung der affektiven und kognitiven Persönlichkeitsanteile sowie das Selbstkonzept fördernde Inhalte sind in dieser Altersgruppe von Bedeutung. Die psychomotorische Förderung des Selbstkonzeptes durch kreativen Kindertanz verbindet Bewegung, Musik und Tanzpädagogik mit dem Einbringen eigener Ideen und Gefühle, was die Sinne und die Persönlichkeitsentwicklung anspricht.

Sicherheit und Strukturen werden beim Tanzen durch Musik und Rhythmus vorgegeben, was zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit beiträgt. Der Aufbau des Selbstbewusstseins resultiert aus meist schnell beherrschten Bewegungsaufgaben, die dem Kind unmittelbare Erfolgserlebnisse bescheren. Auf sozialer Ebene lernt das Kind, nicht nur sprachlich zu kommunizieren, sondern sich über Bewegungen auf Körperebene mitzuteilen. Spielerische Erprobung von Lebenssituationen und das Ausdrücken von Gefühlszuständen werden Kindern in spielerischer Form im kreativen Kindertanz vermittelt. (Vogel, 2010, S. 304ff)

Montessori sah Bewegung als Ausdruck des geistigen und spontanen Lebens des Kindes und wies auf Zusammenhänge zwischen Bewegungsentwicklung, Intelligenzentwicklung und psychischer Entwicklung hin. Um den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen zu erfassen, stellen eine gut ausgebildete Motorik sowie eine differenzierte Wahrnehmung eine wesentliche Grundlage dar, die im kreativen Kindertanz gefördert wird. (Montessori, et. al., 1972, S. 129)

Montessori sah einen engen Zusammenhang zwischen dem Entwicklungsstand, der an der Motorik des Kindes ablesbar ist sowie an der Bewegungskoordination, die an der geistigen Entwicklung des Kindes ablesbar ist. Ausgehend vom ganzheitlichen Menschenbild vertritt Montessori den Standpunkt, Bewegungs- und Intelligenzentwicklung des Kindes gleichermaßen zu fördern. (Bergmann, 2006, S. 40-41)

6 Interaktionen und praktische Ausführungen

Der Fokus dieser Arbeit nimmt Bezug auf die Altersgruppe der drei- bis sechsjährigen Kindergartenkinder unter Berücksichtigung der ein- bis dreijährigen Kinder in alterserweiterten Kindergartengruppen und Krippen. Auch im Konzept Kid-Fit-Fun® stellt die gezielte Förderung der Altersgruppe der ein- bis sechsjährigen Kinder die Basis der bewegungsfördernden Grundkomponenten dar. Im folgenden Kapitel erläutert die Verfasserin das **Konzept Kid-Fit-Fun® Kindertanz** detailliert und führt detaillierte Stundenbilder der Altersgruppe drei bis sechs Jahre als praktische Ausführung an.

Beschreibung einer psychomotorischen Tanzeinheit

Im Zuge dessen möchte ich die Grundstruktur einer psychomotorischen Tanzeinheit für die Altersgruppe ein bis sechs Jahre erläutern und die Gliederung erklären.

Psychomotorische Förderstunde Kid-Fit-Fun® Kindertanz (Altersgruppe)

Schwerpunkte: Das Prinzip der Ganzheitlichkeit sowie die Förderung des Selbstkonzeptes stehen im Vordergrund. Ganzheitliche Sinneserfahrungen wie Spüren-Fühlen-Erleben bieten für die Altersgruppe der drei- bis vierjährigen Kinder den Basisschwerpunkt, der über ein Semester vertieft wird.

Material: variiert je nach Tanz oder Schwerpunkt, CD und CD-Player sind fixe Bestandteile.

Kindergartenkinder: Alter der Kinder

Kindertanztrainern: U.Gatol

Datum: Do, 14:00–14:50 Uhr / Zusatzkurse in Kindergärten finden Großteils am Nachmittag zwischen 13.00 und 17.00 Uhr statt.

Dauer: Je eine Tanzeinheit pro Woche an 12 aufeinanderfolgenden Terminen hat sich für Kindergartenkinder als passenden Zeitrahmen ergeben.

„Kid-Fit-Fun® Kindertanz für (Altersgruppe) Kinder“

In diesem Abschnitt erfolgt eine kurze Beschreibung der Altersgruppe, die Vorerfahrungen der Kinder im Bereich Tanz und Rhythmik beinhaltet sowie die Zusammenstellung (Homogenität oder Inhomogenität), Teilnehmeranzahl und Alter der Gruppe.

Aufbau einer psychomotorischen Kindertanzeinheit im Überblick:

	INHALTE	REFLEXIONEN
ORIENTIERUNGSPHASE	Einstiegsritual: <i>Anfangsritual im Sitzkreis beinhaltet</i> • Ein gleichbleibendes, beruhigendes Ritual, das Kindern einen Ordnungsrahmen bietet • Gespräch zum Inhalt der Kurseinheit • Erste Orientierung in Raum, Zeit und Dynamik	Selbstkritische Reflexion der Kindertanztrainerin / des Kindertanztrainers um mit der Tanzgruppe in der folgenden Tanzeinheit im Sinne der Ko-konstruktion arbeiten zu können
SYMBOLISCHE / SENSORISCHE PHASE	Folgende Fachinhalte: • <i>Körpererfahrung</i> im Raum • <i>Sozialerfahrung</i> mit der Gruppe/welche Kinder aus welchen Kindergartengruppen sind in der Gruppe angemeldet, wen kenne ich bereits • <i>Materialerfahrung</i> mit Handgeräten sowie Takt- und Rhythmusschulung durch den Einsatz von Musik • <i>Ordnungsrahmen</i> erarbeiten: Freier Raum, Kreisformat Freie Bewegung zur Musik Die oben genannten Fachinhalte aus den Bereichen der Körpererfahrung, Materialerfahrung und Sozialerfahrung werden zu Musik bei freier Bewegung im freien Raum umgesetzt Choreografierte Tänze erarbeiten In weiterer Folge werden mit Kindern choreografierte Tänze unter Berücksichtigung der Altersgruppe, Vorerfahrungen und Eigentätigkeit erarbeitet	

KONSTRUKTIVE PHASE	Metaebene – sich distanzieren Versprachlichen – Denken: Ideen der Kinder werden umgesetzt, Zusammenziehen der Tanzelemente zu Gemeinschaftsprodukt Physisch-psychische Erholung: Muskuläre Entspannung in Form von Fallschirmspielen, Unterrichtsgespräch Ritual der Sticker-Verteilung und Verabschiedung
--------------------	--

Das individuelle Eingehen auf einzelne Kinder sowie die psychische und physische Verfassung der Kindergruppe wird unter dem Aspekt der Psychomotorik und der Tanzpädagogik stets berücksichtigt. Somit darf das oben erläuterte Grundkonzept einer psychomotorischen Tanzeinheit als qualitätsvolle Planung gesehen werden, die sich in der Umsetzung an den jeweiligen Bedürfnissen der tanzenden Kinder orientiert. Die Aufmerksamkeit der drei- bis vierjährigen Kinder dauert 35-40 Minuten an, fünf- bis sechsjährige Kinder haben eine Aufmerksamkeitsspanne von 40-50 Minuten. Die Kursdauer ist auf 50 Minuten festgelegt, was bei jüngeren Kindern mit der Verwendung von Medien wie Tüchern, Masken, Kopfbedeckungen und Flügel und Turnmaterial spielerisch untermalt werden kann.

Beschreibung des Konzeptes

Das Kid-Fit-Fun® Konzept beinhaltet Bewegungsförderung, Sport, Spiel und Spaß. Es richtet sich an alle Kinder im Alter von ein bis zwölf Jahren, vermehrt jedoch wie der Schwerpunkt dieser Masterthesis auf die Altersgruppe der ein- bis sechsjährigen Kinder. Je nach Altersgruppe werden gezielte bewegungsfördernde Anregungen aus psychomotorischer Sicht gesetzt, die den Kindern Platz und Raum für sportliche und kreative eigenständige Betätigung zu geben. Die Kurse vereinen sensomotorisches Training mit Rhythmusschulung, Konzentration und Ausdauer. Ziel ist das Erlangen sozialer Kompetenz und die kontinuierliche Weiterentwicklung von Kraft und motorischen Fähigkeiten.

Für diese Masterthesis sind folgende Altersgruppen relevant:

- Family Fun Workout/*Superminis*
für Kinder im Alter von ein bis drei Jahren mit einer Begleitperson

- Kid-Fit-Fun® Circuit/*Mini Kids*
für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren
- Kid-Fit-Fun® Kindertänze/*Mini Kids*
für Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren

Der Kursinhalt richtet sich nach der Altersgruppe und den Vorlieben der Kinder. Vermittelt werden in der Gruppe Spaß an der Bewegung und die Möglichkeit, neue Fertigkeiten im Motorischen und im Kraft-Ausdauer-Bereich zu erlangen. Die Eigentätigkeit des Kindes sowie die Möglichkeit zur freien Entfaltung werden in jeder Kurseinheit berücksichtigt. Wichtige Komponenten in den Kursen sind der Einsatz von Musik, kindgerechte Turnmaterialien und der Einsatz von Alltagsmaterialien.

Zielsetzungen

Das Kid-Fit-Fun® Konzept ist ausschließlich auf den Freizeitbereich ausgerichtet. Es orientiert sich nicht am Leistungssport.

Das Hauptziel ist die Einbindung der teilnehmenden Kinder in ein altersadäquates Kursprogramm, abgestimmt auf die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder. Jedes teilnehmende Kind kann die gesetzten Angebote in seiner eigenen Intensität durchführen und erlebt somit neue Grenz-Erfahrungen in Bezug auf seinen eigenen Körper und einen lustbetonten Umgang mit Bewegung.

Folgende erreichte Zielsetzungen konnte ich bei Kindern bei regelmäßiger Teilnahme an von mir angeleiteten Kindertanzeinheiten beobachten:

Freude an Bewegung, Sport wird nicht als Anstrengung, sondern als Spaß erlebt; Steigerung der motorischen Grundfertigkeiten; Steigerung von Kraft und Ausdauer; besserer Zugang zum Körper; erhöhtes Vertrauen in sich selbst; Steigerung der sozialen Kompetenz; Verbesserung des Rhythmusgefühls; Verbesserung der Augen-Hand-Koordination; Kreativitätsförderung und die Förderung des Selbstkonzeptes

Kursdauer

Grundsätzlich ist eine Kid-Fit-Fun® Einheit für 50 Minuten konzipiert. Je nach Altersgruppen kann dieser Zeitraum individuell gekürzt oder gesteigert werden.

Material und Medien

Der Einsatz von den unterschiedlichsten Materialien und Medien ist ein wesentlicher Bestandteil des Kid-Fit-Fun® Konzeptes.

Turnmaterial wie Wesco® Elemente, TOGU® Elemente, Moonhopper, Hüpftiere, Stelzen, Schaumstoffbälle, Turnmatten, Steps, Aerosteps und Pezzibälle

Sinnesmaterial wie Jongliertücher, Taststraßen, Naturmaterialien, Steine, Kastanien, etc.

Alltagsmaterial wie Plastikflaschen, Kochlöffel, Mülleimer

Medien: Die musikalische Untermalung spielt in allen Einheiten eine bedeutende Rolle.

Die teilweise wiederkehrenden Lieder regen die Kinder zum Mitsingen an und stellen einen gleichbleibenden Rahmen des Ablaufes dar. Bewegungseinheiten werden durch Lieder unterstützt, die einerseits Bewegungen vorgeben, andererseits zum freien Bewegen animieren. Die Musik bildet sowohl Einleitung, als auch Abschluss der Einheit und führt durch das gesamte Programm.

6.1 Praxisbeispiele und Stundenbilder

Im folgenden Abschnitt werden die beiden Praxisstellen kurz beschrieben. Kreativen Kindertanz mit Kindergartenkindern konnte die Verfasserin im Kindergarten St. Erhard umsetzen. Die Selbsterfahrung im Ausbildungsmodul „Kursleiter für kreativen Kindertanz“ wurde an der AHAB-Akademie absolviert.

Kurzbeschreibung der Praktikumsstellen

- *Kindergarten St. Erhard, Speisinger Strasse 230, 1230 Wien*

Der Kindergarten St. Erhard des kirchlichen Erhalters „Stiftung St. Nikolaus“ umfasst sechs Kindergartengruppen mit je 25 Kindern im Alter von zweieinhalb bis sechs Jahren. Der Erhalter ermöglicht externen Personen, außerhalb der Kernbildungszeit am Nachmittag Zusatzkurse anzubieten. Somit konnte ich im Kindergarten St. Erhard über den Verein Kid-Fit-Fun® kreativen Kindertanz für drei bis sechsjährige Kinder Berücksichtigung des ganzheitlichen Ansatzes der Psychomotorik anbieten. Sinn und Ziel war es, Kinder in ihrer Bewegungsentwicklung je nach individuellem Entwicklungsstand zu fördern.

- *AHAB-Akademie/Angewandte Human-, Arbeits-, und Bildungswissenschaften*

Seit zehn Jahren gestaltet die AHAB-Akademie qualitative und praxisnahe Bildungsangebote für Ihren beruflichen Erfolg in der Gesundheitsbranche. AHAB steht hierbei für Angewandte Human-, Arbeits- und Bildungswissenschaften. Unsere Mission „Menschen gesünder machen“ ist als Leitmotiv allgegenwärtig! Dabei ist das zentrale Anliegen der AHAB-Akademie, Wissen und Erfahrungen über den gesundheitsbewussten Umgang mit mentalen und physischen Ressourcen zu generieren, weiterzuentwickeln und weiterzugeben. (AHAB-Akademie, Aus- und Fortbildungen, 2015, S.6)

Organisatorische Rahmendaten von abgehaltenen psychomotorischen Praxisseinheiten

Kursort: Kindergarten St. Erhard, Speisinger Straße 230, 1230 Wien

Altersgruppen: Kindertanz – drei bis vier Jahre, Kindertanz – fünf bis sechs Jahre

Psychomotorische Förderstunde Kid-Fit-Fun® Kindertanz – drei bis vier Jahre

Schwerpunkte: Spüren-Fühlen-Erleben im Kindertanz – drei bis vier Jahre

Material: CD, CD-Player, Sprungseile, Masken, Tücher, Fallschirm, etc...

Kindergarten: drei bis vier Jahre

Kindertanztrainern: U. Gatol

Datum: Do, 14:00–14:50 Uhr

Dauer: ab 25.09.2014 fortlaufend zwölf Einheiten

„Kid-Fit-Fun® Kindertanz für drei- bis vierjährige Kinder“

Die Gruppe der drei bis vierjährigen Kinder tanzt Großteils zum ersten Mal und bringt noch keine Tanzerfahrung mit. Die Kinder stammen aus sechs verschiedenen Kindergartengruppen und kennen einander aus der eigenen Gruppe oder haben sich bereits im Garten getroffen.

Erste Erfahrungen mit Musik, Tanz und dem eigenen Körper in einer Gruppe von 13 Kindern werden erlebt und gesammelt. Die Freude an der Musik und der Bewegung mit dem eigenen Körper im Raum ist spürbar.

Einstiegsritual:*Anfangsritual im Sitzkreis*

- Kinder in ihrer Kindergarten-
gruppe abholen bzw. aus Ruhe-
phase/Schlafrum abholen
- Begrüßung
- Namensschilder auf T-Shirt kle-
ben
- Namensliste abhacken
- Aktuelles/Erzählungen der Kinder

Die Kinder sind eher zurückhaltend und lernen mich als Person kennen. Das Einstiegsritual gibt den Kindern Sicherheit und ein wiederkehrendes, gleiches Anfangsritual.

Das Aufkleben der Namensschilder sowie das Abhacken der Namens-
liste vermittelt den Kindern, wer
heute in der Unterrichtseinheit anwe-
send ist.

Folgende Fachinhalte:

- Körpererfahrung im Raum
- Sozialerfahrung mit der
Gruppe/welche Kinder aus wel-
chen Kindergartengruppen sind in
der Gruppe angemeldet, wen
kenne ich bereits
- Materialerfahrung mit Handgerä-
ten sowie Takt- und Rhythmus-
schulung durch den Einsatz von
Musik
- Ordnungsrahmen erarbeiten:
Freier Raum, Kreisformat

Erste Erfahrungen mit der Gruppe im
Bewegungsraum werden von den
Kindern spontan umgesetzt. Die Kin-
der erfahren, wieviel Raum sie für
Ihre Bewegungen benötigen.

Musik gibt den Kindern Hilfestellung,
wann die Bewegung von Ihnen er-
wartet wird sowie welche Schnellig-
keit die Musik vorgibt.

Freies Tanzen wird von den Kindern
mit Laufen zur Musik oder Drehun-
gen umgesetzt.

Im Ordnungsrahmen Kreis kann ich
mit den Kindern wöchentlich Tänze
durch Wiederholung erarbeiten und
vertiefen.

Freie Bewegung zur Musik***Choreografierte Tänze erarbeiten, wie:***

- Begrüßungsstanz 1. Semester:
Hallo, guten Tag
- Theo ist fit
- Turntiger
- Das Bananaphone
- Ententanz
- Zockelpferdchen
- Vögelein, tanz mit mir
- Alle die gut singen können

Rituale und ein strukturierter Stun-
denverlauf gibt den Kindern Sicher-
heit.

***Fallschirmspiele im Sitzkreis zum Ab-
schluss, wie:***

- Haifische im Meer

	• Wind und Wetter • Guck-guck
KONSTRUKTIVE PHASE	Metaebene – sich distanzieren Versprachlichen – Denken: Die Kinder äußern ihre Lieblingstänze und die damit in Verbindung stehenden Handgeräte. Zum Abschluss suchen sich die Kinder einen Sticker, der selbstständig auf die Karte geklebt wird. Verabschiedung – Kinder werden abgeholt Die Aufmerksamkeit dauert 35-40 Minuten, dann eignet sich das Fallschirmspiel im Abschlusskreis. Freude und Spaß vermitteln alle Kinder, außer sie sind noch nicht ausgeschlafen. Die Sticker am Ende der Stunde haben einen hohen Stellenwert und bieten ein passendes Abschlussritual.

Psychomotorische Förderstunde Kid-Fit-Fun® Kindertanz – fünf bis Jahre

Schwerpunkte: Kid-Fit-Fun® Kindertanz: freier und angeleiteter Tanz für Kinder von fünf bis sechs Jahren

Material: CD, CD- Player, Tücher, Masken, Sensomotorische Handgeräte

„Kid-Fit-Fun® Kindertanz für fünf- bis sechsjährige Kinder“

Das neue Kindergartenjahr hat im September begonnen und somit konnte der Zusatzkurs Kid-Fit-Fun® Kindertanz mit 25.09.2014 starten. Einige Kinder haben bereits im letzten Kindergartenjahr mit mir getanzt, die Hälfte der Kinder kam neu in den Kurs. Unter dem psychomotorischen Blickwinkel „*Spüren – Fühlen – Erleben von Kindertänzen*“ startete ich mit einer inhomogenen Gruppe viereinhalb bis sechsjähriger Kinder mit gar keiner bis dreijähriger Tanzerfahrung.

Bewegung zur Musik im freien Raum war unser erster gemeinsamer Nenner, den ich in diesem Semester durch Selbsterfahrung der Kinder sowie Takt- und Rhythmusschulung ausbauen möchte.

Kindergarten: fünf bis sechs Jahre

Kindertanztrainern: U. Gatol

Datum: Do, 13:00-13:50 Uhr

Dauer: ab 25.09.2014 fortlaufend zwölf Einheiten

	INHALTE	REFLEXIONEN
ORIENTIERUNGSPHASE	Einstiegsritual: <i>Anfangsritual im Sitzkreis</i> • Begrüßung • Namensschilder selbst suchen • Namensliste abhacken Aktuelles/Erzählungen der Kinder	Der Begriff Tanz im Kindergarten lockt viele Musik- und tanzbegeisterte Kinder an. Mit 14 Kindern, die gar keine bzw. 3 Jahre Tanzerfahrung haben, beginne ich meine regelmäßigen Kurseinheiten. Die freudige Erwartung jede Woche und die Begrüßung im Sitzkreis mit Namensschildern, die von den Kindern selbst gesucht werden, beginnen wir motiviert die Übungseinheit.
SYMBOLISCHE / SENSORISCHE PHASE	<i>Freiraum für sensomotorische Erfahrungen</i> Fachinhalte: • Takt- und Rhythmusschulung • Erarbeitung von Refrain und Strophe • Gegensätze: – schnell – langsam – laut – leise – groß – klein – vorne – hinten • Ordnungsrahmen erarbeiten: – Freier Raum, Kreisformat, Reihenaufstellung • Freie Bewegung zur Musik Choreografierte Tänze erarbeiten: • Begrüßungstanz 1. Semester: Schlumpfalarm • Kinderdiscokids • Nellie, the Elephant • Clocks • Hexentrunk • Eskimotanz <i>Tänze in Reihenaufstellung:</i> • Lillifeetanz • A ram sam sam • Who let the dogs out	Der Zugang zu Musik und Tanz war für die Kinder sehr unterschiedlich. Gemeinsam konnten wir Refrain und Strophe erkennen, das Textverständnis der Kinder war sehr unterschiedlich. Einige Kinder waren sehr Lautstärkeempfindlich, andere Kinder versuchten die Musik durch ihren Gesang zu übertönen. Recht und Links ist im Kindergartenalter noch nicht relevant, die Bewegungen führen die Kinder mit viel Freude groß und ganzheitlich aus. Einige Kinder sind mit Takt und Rhythmus vertraut, andere Kinder tanzen zeitverzögert. Probleme traten keine auf, die Bewegungs- und Tanzfreude der Kinder stand das ganze Semester im Vordergrund.

	Spüren-Fühlen-Erleben, „sich frei tanzen“ symbolisieren, indem Kinder Bewegungen zur Musik selbst entscheiden und die Musik mit ihrem Körper ganzheitlich interpretieren. Probleme auf Handlungsebene in der Gruppe lösen.
KONSTRUKTIVE PHASE	Metaebene – sich distanzieren Versprachlichen – Denken: Kinder teilen ihre Gedanken zu den einzelnen Tänzen mit, besprechen von Textinhalten, besprechen von Tanzschritten, Namen der Tanzschritte besprechen, Gruppenerfahrung austauschen Im Abschlusskreis teilen Kinder ihre Gedanken über den Inhalt der Tänze, Tanzschritte und Hilfsmittel wie Masken, Tücher, Besen, etc... Kinder äußern sich über ihren Lieblingstanz und über Tanzformationen, in denen sie in der 1. Reihe stehen möchten. Das aussuchen der Sticker für die Sticker-Karte bildet einen passenden Abschluss.

6.2 Resümee der Praxiseinheiten

Tanz trifft Psychomotorik – ein für mich neuer Ansatz bzw. meine veränderte pädagogische Haltung in den von mir angeleiteten Kindertanzeinheiten stellten eine Neuerung und Veränderung bezüglich meines Praxisumfeldes dar. Bekannte Inhalte in kleinen Schritten umzustellen boten Eltern und Kindern eine neue Sichtweise, mir eine neue Herausforderung. Im Rahmen eines Elterninformationsabends konnte ich Tanz, Hintergründe, Zielvorstellungen, umfangreiche positive Aspekte und Fördermöglichkeiten für Kinder in einen verständnisvollen und neu dimensionierten Blickwinkel rücken.

Meine pädagogisches Vorhaben bezüglich des Zusatzkurses im Kindergarten konnte ich folgendermaßen vorstellen:

Kinder tanzen zunächst zu vorgegebenen Choreografien, beginnend mit einfachen Kreistänzen, die das Gemeinschaftserlebnis besonders in den Vordergrund stellen.

Die Basis choreografierte Kindertänze bilden einzelne Tanzschritte, welche für Kinder greifbar und somit ihrem näheren Umfeld entspringen müssen. Benennungen der Tanzschritte in Verbindung mit Alltagsbewegungen sowie das Nachahmen von Tieren und Fahrzeugen kann im Kindergartenalter von Kindern gut nachvollzogen werden.

Vorgefertigte Choreografien in Form von Partnertänze in unterschiedlichen Aufstellungen (nebeneinander, gegenüber,...) oder Gruppentänze in ebenso verschiedenen Aufstellungsarten (im Kreis, in Reihen und Linien) erlernen drei- bis sechsjährige Kinder in Form der reproduktiven Lerntätigkeit durch Nachahmung, was im Kindergartenalter variantenreich umgesetzt werden kann.

Aus psychomotorischer Sicht, in der das Vertrauen auf ein humanistisches Menschenbild im Vordergrund steht, in dem jedes Individuum nach Selbstverwirklichung strebt und sich nach seinen individuellen Möglichkeiten weiterentwickelt, bilden choreografierte Tänze für drei- bis sechsjährige Kinder die Basis für freien und kreativen Kindertanz.

Kinder sollen die Möglichkeit haben:

bekannte Tanzschritte einzusetzen, Neuerlerntes auszuprobieren, Tänze selbst choreografieren zu dürfen

Mit der Umstellung auf psychomotorischen Tanz können folgende Situationen auftreten:

Häufig fällt das freie Tanzen Kindern der Altersgruppe drei bis sechs Jahre anfänglich schwer. Sie haben Hemmungen, sich frei im Raum zu bewegen und können die Musik erst gar nicht mit ihrem Körper umsetzen. Vor allem bei jüngeren Kindern war vorwiegendes Laufen durch den Raum zu beobachten, das durch Ermüdungserscheinungen mit Drehungen um die eigene Körperachse unterbrochen wurde und allmählich in ruhiger Körperlage am Boden endete.

Um das Selbstbewusstsein der Kinder zu fördern, eignet sich als Einstieg ein Material wie ein Tuch oder ein Band, das den Kindern in die Hand gegeben wird und das sie selbst tanzen lassen können. Als guter Start hat sich Bewegung zur Musik im Sitzen möchte ich folgende Inhalte anwenden:

alle schließen die Augen, lauschen der Musik und bewegen ihre Arme, den Kopf und den ganzen Oberkörper

Bevor Kindern die Gelegenheit gegeben wird, sich zur Musik durch den Raum zu bewegen, wird das Musikstück von der Gruppe angehört. Es wird mit einer einfachen, zweiteiligen Melodie begonnen. Dabei werden Refrain und Strophe besprochen. Im Anschluss wird die gehörte Musik gemeinsam besprochen:

Wie hat die Musik geklungen? Wie hat die Musik auf uns gewirkt? Kann zur Musik gehüpft werden? Haben die Kinder Melodieteile herausgehört? Waren die Teile der Musik unterschiedlich? War ein Teil langsamer als der andere Teil? Hat die Musik eine Geschichte erzählt?

In der nächsten Stufe bewegen sich dann alle Kinder tänzerisch durch den Raum, wobei die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker Bewegungsmöglichkeiten vorgibt.

Erst im nächsten Schritt werden die Kinder aufgefordert, sich im Raum zur Musik zu bewegen und Takt und Rhythmus aufzugreifen und ihre Gefühle mit ihrem Körper umzusetzen.

Dabei sollen die Kinder motiviert werden, selbstständig eigene Bewegungsformen zu entwickeln. Die wichtigste Aufgabe ist, die Freude der Kinder an tänzerischen Bewegungen zu erhalten und es als natürlich zu betrachten, Gefühle mit dem eigenen Körper auszudrücken.

Parallel dazu eignen sich Tanzgeschichten, die freie Bewegung zu Musik umsetzen. Kinder sollen die Gelegenheit haben, viele musikalische Stile mit und durch ihren Körper zu erfahren, denn ein großes Repertoire bestimmt die Qualität von Phantasie, Kreativität und Improvisation.

In der altersgemischten Gruppe drei- bis sechsjähriger Kinder spielt das soziale Gruppengefüge ebenfalls eine bedeutende Rolle. Ältere dominante Kinder geben Bewegungen vor, die von jüngeren Kindern rasch nachgeahmt werden.

Die jährliche Abschlussschau konnte wie gewohnt stattfinden und Eltern und Kinder waren begeistert; bei den teilnehmenden Kindern konnte ich mehr Bewegungsfreude, Ausdauer, Kreativität und Eigenständigkeit feststellen, da auch ich bereit war, dies in den Kurseinheiten zuzulassen und die Kinder und deren Ideen umfangreicher einfließen lassen konnte. Mein konkretes Ziel ist es, diese Unterrichtsform beizubehalten bzw. auszubauen, da mir für Kinder und mich als angehende Psychomotorikerin/Kursleiterin dieses Konzept als passender, gewinnbringender und zeitgemäßer erscheint.

7 Diskussion

Im folgenden Kapitel werden Ziel und Methodik des kreativen Kindertanzes auf Zusammenhänge mit der psychomotorischen Arbeitsweise überprüft. Die Ausgangsfrage:

„Wie kann das Selbstkonzept ein- bis sechsjähriger Kinder in der psychomotorischen Praxis durch Tanz gefördert werden?“

wird beantwortet und Ergebnisse diskutiert.

7.1 Die Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz anhand psychomotorischer Konzepte

Ein wichtiger Aspekt bezüglich der Fragestellung ist, inwiefern und wodurch Selbstkonzepte von Kindern veränderbar sind. Im folgenden Kapitel werden Gemeinsamkeiten und Überschneidungen von psychomotorischen Konzepten und kreativem Kindertanz im Kindesalter dargestellt werden. Die Förderung des Selbstkonzeptes in der psychomotorischen Praxis durch Tanz wurden in den Praxiseinheiten des vorigen Kapitels sichtbar verdeutlicht und wird im folgenden Kapitel implementiert.

Die kindzentrierte Mototherapie nach Meinhart Volkamer und Renate Zimmer

Renate Zimmer beschreibt den Kern der kindzentrierten Mototherapie als menschliche Tendenz zu Wachstum und vor allem Selbststeuerung. Das Kind als eigenständige Persönlichkeit hat die Möglichkeit zu Selbstbestimmung und Mitbestimmung. Mittels positiver Bewegungserfahrung soll das Selbstbewusstsein und damit die eigene Wertschätzung gestärkt werden. Das daraus resultierende positive Selbstkonzept kann sich durch Interaktion mit der sozialen Umwelt entwickeln. (Zimmer, 2012, S. 45)

Inhaltlich spricht Zimmer von gesteigertem Selbstbewusstsein, Wertschätzung aus der direkten Umwelt des Kindes und dem daraus resultierenden positiven Selbstkonzept. In der psychomotorischen Förderung durch Tanz sind die Wertschätzung der Tanztrainerin/des Tanztrainers sowie der Eltern und der tanzenden Kinder/Gruppenmitglieder von großer Bedeutung. Positive Zuwendung, Lob und die Möglichkeit zur Eigentätigkeit durch Selbstbestimmung und Mitbestimmung sind für das kindliche Selbstwertgefühl von entscheidend positiver Bedeutung. Von Gruppenmitgliedern akzeptiert, wertgeschätzt und bewundert zu werden, trägt in erheblichem Ausmaß im Bereich des kreativen Kindertanzes zu einer positiven Entwicklung des Selbstkonzeptes bei.

Das Konzept „Spüren-Fühlen-Denken“ nach Gerber/Reinelt 1984

Eine weitere Parallele zu Inhalten der Psychomotorik und der des kreativen Kindertanzes lässt sich im Konzept „Spüren-Fühlen-Denken“ von Gisela Gerber und Toni Reinelt erkennen. Der Schwerpunkt dieses ontogenetischen Entwicklungsmodells liegt auf den Ebenen des Spürens (Körper), des Fühlens (Seele) und des Denkens (Geist) bzw. der sozialen Ebene. Diese drei Ebenen stehen in Wechselwirkung zueinander und binden das Individuum aus psychomotorischer Sicht stetig in den Interventionsprozess mit ein. (Gerber, o. J., S. 219; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003)

Die Ebene des „Spürens“ stellt das spürende Erleben, das spürende Begreifen und Wahrnehmen im Vordergrund, was sich auch im Tanz als Basis für Selbst-, Fremd- und Weltwahrnehmung manifestiert.

Als *zweite Ebene* wird jene des „Fühlens“ bezeichnet, die dem Erleben eine besondere Bedeutung zuweist. Darunter versteht Gerber jene Gefühle, die in ständiger Auseinandersetzung mit Subjekten und Objekten dieser Welt sowie allen Sinneswahrnehmungen verbunden sind. Bilder können Gefühle hervorrufen und Gefühle können eine bildhafte Veranschaulichung erfahren.

Kreativer Kindertanz lässt gerade für die fantasievolle, tänzerische Umsetzung von Bildern und Gefühlen Raum und gibt tanzenden Kindern die Möglichkeit, ihre Erlebnisse und Empfindungen mit ihrem Körper darzustellen.

Die dritte Ebene des „Denkens“ beschränkt sich auf jene Prozesse, die den Zugang zu neuen Erkenntnissen und Ordnungsprinzipien für menschliche Wahrnehmungen und Erfahrungen ermöglicht. Selbsterkenntnis und Fremdwahrnehmung können erst auf dieser Ebene ganz bewusst formuliert und wahrgenommen werden, was dem Individuum durch Reflexion ermöglicht, sich auf höherem Abstraktionsniveau einzugliedern. (Gerber, o. J., S. 219; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003)

Durch Reflexion, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung in Form von differenzierter Wahrnehmungsmöglichkeit von Individuum und Umwelt mit der Zielvorstellung verbesserter Handlungskompetenz durch Ich-, Material- und Sozialerfahrung, wird in der Unterrichtsweise des kreativen Kindertanzes das Selbstkonzept gefördert, was zur Bestätigung der Ausgangsfrage führt.

Das Selbstkonzept (als kindzentrierter Ansatz nach Renate Zimmer)

In dieser Masterthesis wird der Fokus auf die Förderung des Selbstkonzeptes in der psychomotorischen Praxis durch Tanz gelegt. Als Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus psychomotorischer Sicht wurde das Selbstkonzept als kindzentrierter Ansatz nach Renate Zimmer erörtert. Dieses Selbstbild beziehungsweise Selbstkonzept ist unmittelbar mit dem individuellen Selbstwert verbunden. (Zimmer, 2012, S. 51-52)

Das Selbstkonzept basiert auf zwei Säulen, dem kognitiv orientierten Selbstbild und dem emotional orientierten *Selbstwertgefühl*.

Eine genaue Betrachtung beider Komponenten in Bezug auf die psychomotorische Umsetzung des kreativen Kindertanzes im Kindesalter hat ergeben, dass in das Selbstkonzept des Kindes sowohl eigene Interpretationen wie auch Rückmeldungen aus der Umwelt einfließen. Das Selbstkonzept hängt mit der generalisierten Überzeugung zusammen, wie das Kind seine Fähigkeiten einschätzt. Motivationale Auswirkungen sind insbesondere bei Kindern von großer Bedeutung. (Zimmer, 2012, S. 54-55)

Selbstbild und Selbstwertgefühl entstehen aus Erfahrungen, die ein Mensch im Laufe seines Lebens macht. Die Quellen der menschlichen Selbsterfahrung sind Sinneswahrnehmungen, Erfahrungen und Wirksamkeit des eigenen Handelns; aber auch Erfahrungen aus dem Vergleich mit anderen Menschen sowie die Bewertung der eigenen Person durch andere. Die Frage: „Wer bin ich?“ nach der eigenen Identität lässt sich nur beantworten, wenn sie um die Beziehung zum sozialen Umfeld der Person erweitert wird: „Wer bin ich im Vergleich zu anderen?“. (Zimmer, 2012, S. 51) Die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes muss einen hohen Stellenwert in der psychomotorischen Entwicklungsförderung einnehmen. Somit wird bestätigt, dass kreativer Kindertanz als basales Konzept zur Förderung des Selbstkonzeptes aus psychomotorischer Sicht durch Tanz gesehen werden kann.

Auch für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes stellt der kindzentrierte Ansatz nach Renate Zimmer große Relevanz dar, da der Zusammenhang von Körper, Geist und Seele im Tanz von wesentlicher Bedeutung ist. Das Kind nimmt sich als Person in ganz bestimmter Weise wahr, bewertet sich und schreibt sich Eigenschaften zu. Daraus resultiert die individuelle Handlungsfähigkeit, der ein mehr oder weniger hohes Maß an Selbstwertschätzung oder Selbstachtung zugrunde liegt. Ein positives Selbstkonzept äußert sich in der Bewältigung schwieriger Situationen oder bei besonderen Herausforderungen. (Zimmer, 2012, S. 55) Das tanzende Kind sammelt Erfahrungen durch Sinneswahrnehmungen, die basal für das menschliche Denken sind.

Körpererfahrungen und Selbsterfahrungen

Eine Handlung beinhaltet Bewegung in Form von motorischer Ausführung und andererseits kognitiv geplante Handlungsplanung. Das „Begreifen der Handlungskompetenz als Zusammenspiel kognitiver, emotionaler und sozialer Elemente“ wird von Fischer (2009, S. 220) als Grundlage der handlungstheoretischen und kompetenzorientierten Perspektive der Psychomotorik gesehen.

Selbsterfahrungen entstehen, wie im vorherigen Kapitel beschreiben, immer durch Bewegungshandlungen. Das Kind strebt ab den ersten Lebensmonaten, körperlich-motorische Handlungen eigenständig zu vollziehen, um sich selbst, Eltern und Bezugspersonen zunehmende Unabhängigkeit beweisen zu können. Körpererfahrungen werden somit als früheste Stufe der Selbsterfahrung gesehen. (Zimmer, 2012, S. 60)

Handlungsorientierte psychomotorische Förderung sieht ihre Aufgabe im Bereich, Möglichkeiten zu bieten, selbst aktiv und selbst handelnd zu werden. Die Entwicklungsmöglichkeiten für eine Person/eines tanzenden Kindes entstehen erst in der Selbsterfahrung seiner eigenen Handlungen, im Ausprobieren und Scheitern dürfen. „Die Person ist nicht passives Produkt ihrer Umwelt, sondern nimmt aktiv Einfluss auf deren Veränderungen, wird allerdings auch durch Umwelteinflüsse verändert.“ (Fischer, 2009, S. 59)

Selbstwirksamkeit

Bewegung und das damit verbundene Erleben der eigenen Handlungen mit den jeweiligen Effekten ist ein Lernprozess, der unmittelbare Reflexion erlaubt. Das eigene Können wird sofort sichtbar und damit abgleichbar/vergleichbar - mit eigenen Leistungen und den Leistungen anderer. Positive Bewältigung von Herausforderungen führt zu Selbstvertrauen und damit zu einem positiven Selbstkonzept. Für weitere Erfolge kann eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung entscheidender Bestandteil sein. Bei objektiv gleichwertiger Leistungsvoraussetzung kann der Glaube an das eigene Können beflügeln. (Zimmer, 2012, S. 67)

Nach einem Jahr regelmäßigen Unterrichts konnte ich deutlich sichtbare Auswirkungen des kreativen Kindertanzes bezüglich der grob- und feinmotorischen Fähigkeiten im Kindesalter erkennen. Ausgehend von Körpererfahrungen erlebten die tanzenden Kinder Selbsterfahrungen, die durch die positive Bestärkung von mir als Tanztrainerin und durch positive Bewältigung der Herausforderung zu einem gesteigerten Selbstkonzept verhalfen. Meine Beobachtungen und Eindrücke bestätigen, dass die psychomotorische Haltung von mir als Tanztrainerin wesentlich zu Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz beiträgt. Der

psychomotorischen Haltung und Handlungsweise gehört ebenso viel an Bedeutung zuge-messen wie der Umsetzung tanzpädagogischer Konzepte.

7.2 Die Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz anhand Tanzpädagogi-scher Konzepte

Die für diese Arbeit wesentlichen tanzpädagogischen Konzepte werden in diesem Kapitel aus der Sichtweise der Psychomotorik, fokussierend auf die Förderung des Selbstkonzeptes, diskutiert.

Bewegungsanalyse nach Laban

Der darstellende Ansatz des Kindertanzes nach Laban bestätigt die grundsätzliche persön-lichkeitsbildende Wirkung des Tanzes in Bezug auf das kindliche Selbstkonzept. Durch Kre-ativität, Spontanität, Gefühlsausdruck und die Sensibilisierung der Wahrnehmung werden die sozialen Lernprozesse im Tanzunterricht betont. Laban beschreibt dies wie folgt:

„Das wichtigste Ziel des kreativen Tanzes ist, dem Menschen zu helfen, seine körperliche Beziehung zum Dasein zu finden“. (Laban; zit. n. Reichel, 1999, S. 14)

Labans tanzphilosophische Grundannahme, dass in jedem Menschen ein Tänzer steckt, lässt sich durch die Förderung des Selbstkonzeptes im kreativen Kindertanz bestätigen. Das Kind erfährt sein positives Selbstbild im Tanz ständig in Form von motorischen Fort-schritten, die zur Steigerung des Selbstwertgefühls beitragen.

Die Möglichkeit, Kreativität und Selbsterfahrung einbringen zu können und mit seiner Um-welt in Aktion treten zu können, bestätigt die zweite Grundannahme Labans Tanzphiloso-phie, dass Tanz wesentlich zur Entfaltung der Persönlichkeit beiträgt. (Peter-Bolaender, 1992, S.149)

Laban sieht die Bedeutung von Fantasie und Intuition als bedeutendste menschliche Ei-genschaft für die Persönlichkeitsentwicklung durch Tanz. Sein Theorieansatz der „Raum-harmonielehre“ in Bezug auf seine Bewegungsanalyse besagt, dass mit jeder Bewegung neue räumliche Formen entstehen, deren Grundmuster gerade oder kurvig sind. (Peter-Bolaender, 1992, S. 160) Gerade im kreativen Kindertanz, der *Raumlage und Raumharmo-nie des Körpers* als Lernziel beinhaltet, erfährt das tanzende Kind dahingehende, grundle-gende Erfahrungen und Fortschritte, die zur basalen Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz manifestiert sind.

Laban hinterfragt in Bezug auf den Bewegungsantrieb (Effort) in seinem Theorieansatz der „Antriebslehre“, wie und mit welcher energetischen Qualität eine Bewegung ausgeführt wird. Die Bewegung des tanzenden Kindes wird stets mit hohem Energieaufwand, zu Beginn jedoch mit geringer Qualität unter Berücksichtigung der Bewegungsfaktoren Schwerkraft, Zeit, Raum und Bewegungsfluss ausgeführt.

Besonders im kreativen Kindertanz manifestiert sich Labans Lehrmethode als prozessorientiertes Bewegen und Handeln, da Improvisation und Experimentieren im Vordergrund stehen.

Improvisation und Gestaltung nach Haselbach als psychomotorische Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz

Als Ziel der Tanzpädagogik sieht Haselbach das Hinführen und Vorbereiten auf eine schöpferische und künstlerische Form des Tanzes, also die Erziehung zum Tanz. (Haselbach & Zemmann, 1993) Auch Haselbach verfolgt den pädagogisch kreativen Ansatz der Tanzerziehung durch Kreativitätsförderung, zielgerichtet auf die schöpferisch künstlerische Form des Tanzes. Haselbach fokussiert verschiedenen Methoden der Improvisationsanleitung, wobei ihr Modell fünf grundlegende Planungsschritte als Grundlage für Kindertanzstunden darstellt.

Vor allem im Kindesalter zwischen ein und sechs Jahren weist eine spielerische *Einstimmungs- und Motivationsphase*, untermalt durch Medien und Geschichten, eine pädagogische wie auch psychomotorische Komponente auf. In der *Experimentalstufe* und der *Reflexionsphase* werden Kreativität, Eigentätigkeit, Bewegungsmuster und Material ausprobiert und von der Tanzpädagogin/ dem Tanzpädagogen gesammelt, was sich auch als wesentlicher Faktor der psychomotorischen Fördereinheit manifestiert.

Den Einsatz von Demonstration und Imitation als Unterrichtsverfahren minimiert Haselbach und weist auf das Einfühlungsvermögen der Tanzpädagogin/des Tanzpädagogen hin, um den tanzenden Kindern einen Nutzen vermitteln zu können. Es ist nicht immer wertvoll, in einer Improvisation auf sich selbst gestellt zu sein, was durch gezielte Demonstration als Bereicherung oder Überbrückung gesehen wird.

Die teilweise festgelegte Choreografie und die wiederholte Präsentation vermitteln tanzenden Kindern Motivation und die Basis für ein gestärktes und bewegtes Selbst. (Haselbach, 1993)

Pädagogische Haltung (Tanzpädagogik) als tanzpädagogisches Konzept aus der Sichtweise der Psychomotorik

Die Ablehnung von ständiger Demonstration und Imitation in der tänzerischen Erziehung wird in der Lehrweise des kreativen Kindertanzes konsequent verfolgt. Für die tanzpädagogische Leitung ist das hohe Maß an Einfühlungsvermögen und die Entwicklung des passenden Lernklimas eine große Herausforderung, die viel Sensibilität abverlangt. Artus und Mahler betonen die wechselwirksame Verbindung von Wahrnehmung, Denken, Fühlen und Bewegung im psychomotorischen Tanz, als wesentlich für das Kind, um Tanz ganzheitlich mit dem Körper begreifbar machen zu können. Damit Tanz für das Kind aus psychomotorischer Sicht erlebbar gemacht werden kann, werden von der tanzpädagogischen Leitung dem Kind Vertrauen, selbstständiges Handeln und Zutrauen und vorausschauend hilfreicher Unterstützung entgegengebracht werden, sofern das Kind an seine Grenzen gelangt oder resigniert. (Artus & Mahler, 1992, S.55)

Innerhalb der psychomotorischen Förderung erfahren die tanzenden Kinder unter Berücksichtigung der vier „förderlichen Dimensionen in der Begegnung mit Personen“ (Tausch & Tausch, 1998) eine stetige und kontinuierliche Persönlichkeitsförderung hinsichtlich ihres Selbstkonzeptes.

Durch *Achtung, Wärme und Rücksichtnahme* sowie *Einführendes, nicht-wertendes Verhalten* den tanzenden Kindern gegenüber vermittelt die tanzpädagogische Leitung die Basis für ein willkommenes Lernklima aus psychomotorischer Sicht.

Echtheit und Aufrichtigkeit als pädagogische Grundhaltung sowie *kreativ- fördernde, nicht dirigierende Einzeltätigkeiten* stellen die wesentliche Grundhaltung des pädagogischen Handlungskonzeptes dar. (Tausch & Tausch, 1998, S. 118-177)

Die pädagogische Haltung (Tanzpädagogik) zur Entwicklung des Selbstkonzeptes hält unter Einhaltung der oben genannten pädagogischen Voraussetzungen den Forderungen der psychomotorischen Förderung durchaus stand. Das tanzende Kind erfährt im kreativen Kinder Tanz eine intensive Sinnes- und Wahrnehmungsschulung, die auf positive Rückmeldungen, Lob und Motivation basiert. Sowohl in der Tanzinterpretation als auch während pädagogisch wertvoll angeleiteten Imitationsphasen wird aus psychomotorischer Sicht die Basis für ein starkes und bewegtes Selbstkonzept geschaffen.

Phänomenologische Komponente (psychologisches Element) der Tanzpädagogik als Förderung des Selbstkonzeptes

Die Freude an der Bewegung wird bei Kindern in der Verbindung von Motorik und Spiel dargestellt. Bergmann (2006) hebt als eine wesentliche pädagogische Aufgabe des Tanzpädagogen/der Tanzpädagogin die harmonisierende Verknüpfung der Phänomene Tanz und Spiel hervor. Durch das tänzerisch gelenkte Spiel werden Tanzende der eigenen Bewegungen bewusst. Es eröffnet ihnen über die gemachte Selbst-Erfahrung den Schritt zur Selbst-Bildung und Selbst-Ausbildung durch Tanz. (Bergmann, 2006, S. 54)

Auch Fischer (2009) bezeichnet Psychomotorik als Wahrnehmung, Selbstbewusstsein und Identität, soziale Kompetenz und Handlungsfähigkeit als untrennbar mit der Motorik verbundenen Ansatz. (Fischer, 2009, S. 57ff)

Die phänomenologische Komponente der Tanzpädagogik als Förderung des Selbstkonzeptes wird vor allem im Kindesalter wesentlich von der Verknüpfung von Spiel und Tanz geprägt. Tanzende Kinder, die den spielerischen Umgang von Bewegung gewohnt sind, können Fantasie, Kreativität, Freude und motiviertes Verhalten zur Bewältigung der komplexen Aufgabenstellung mit einbringen. Das Tanzspiel enthält entwicklungsfördernde Elemente und liefert Anregungen, sich in verschiedene Rollen zu versetzen. Renate Zimmer nennt als Merkmal des Spiels in der Psychomotorik individuelle Sinngebung, die durch Anregung der Fantasie der tanzenden Kinder erfolgt. Als weitere Merkmale nennt Zimmer die Bedeutungsoffenheit, Entscheidungsfreiheit, Freiwilligkeit, Umkehr üblicher Einfluss- und Machtbeziehungen sowie die Ambivalenz der Gefühle. (Zimmer, 2012, S. 82ff) Die oben genannten Faktoren zeigen in jedem Bereich Überschneidungen mit wesentlichen Merkmalen des Tanzspiels.

Im Tanzspiel entwickeln die tanzenden Kinder eigene Ideen, die sie mit einbringen. Die Bewegungsgestaltung wird nicht genau festgelegt, sodass Raum für Fantasie in Bezug auf die Thematikumsetzung und Identifikation mit der eigenen Bewegung bleiben. Im Tanzspiel steht die freie Wahl der Rollen im Vordergrund, was den Rollentausch und damit verbundene Erfahrungen in das Spielgeschehen einbringt. Aus tanzpädagogischer Sicht ist es wesentlicher Bestandteil, Wünsche und Vorlieben zu koordinieren. Ein harmonischer Gestaltungsprozess benötigt ein Zusammenspiel aller, das ebenso für die Vorführung des Tanzes unumgänglich ist. Übungs- und Wiederholungsphasen mit kreativem Freiraum müssen eingeplant werden, um letztendlich zu einer zufriedenstellenden Darbietung zu gelangen.

8 Zusammenfassung

Gemeinsamkeiten und Überschneidungen von psychomotorischen Konzepten und kreativem Kindertanz stellen den Kernpunkt dieser Masterthesis dar. Die Ausgangsfrage:

„Wie kann das Selbstkonzept von ein- bis sechsjährigen Kindern in der psychomotorischen Praxis durch Tanz gefördert werden?“

wird beantwortet, indem die Verdeutlichung der Überschneidungen einzelner Konzepte des kreativen Kindertanzes sowie psychomotorischer Konzepte dargestellt wurde.

Die kindzentrierte Mototherapie nach Volkamer und Zimmer wird als menschliche Tendenz zu Wachstum und Selbststeuerung beschrieben, wobei das Kind mittels positiver Bewegungserfahrung ein gestärktes Selbstbewusstsein und eigene Wertschätzung erfahren hat. Das daraus resultierende positive Selbstkonzept kann sich durch Interaktion mit der sozialen Umwelt entwickeln. (Zimmer, 2012, S. 45)

Das ontogenetischen Entwicklungsmodell „Spüren-Fühlen-Denken“ von Gisela Gerber und Toni Reinelt basiert auf den Ebenen des Spürens (Körper), des Fühlens (Seele) und des Denkens (Geist) bzw. der sozialen Ebene. (Gerber, o. J., S. 219; zit. n. Weiß & Ullmann, 2003)

Der psychomotorische Ansatz im kreativen Kindertanz lässt für die fantasievolle, tänzerische Umsetzung von Bildern und Gefühlen Raum und gibt tanzenden Kindern die Möglichkeit, ihre Erlebnisse und Empfindungen mit ihrem Körper darzustellen. Durch Reflexion, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung in Form von differenzierter Wahrnehmungsmöglichkeit von Individuum und Umwelt mit der Zielvorstellung verbesserter Handlungskompetenz durch Ich-, Material- und Sozialerfahrung, wird dem Kind in der Unterrichtsweise des kreativen Kindertanzes eine positive Entwicklung des Selbstkonzeptes gefördert, was zur Bestätigung der Ausgangsfrage führt.

Als Basiskonzept für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus psychomotorischer Sicht wurde das *Selbstkonzept als kindzentrierter Ansatz nach Renate Zimmer* erörtert. Dieses Selbstbild beziehungsweise Selbstkonzept ist unmittelbar mit dem individuellen Selbstwert verbunden. (Zimmer, 2012, S. 51-52) Für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes stellt der kindzentrierte Ansatz laut Zimmer (2012) große Relevanz dar, da der Zusammenhang von Körper, Geist und Seele im Tanz von wesentlicher Bedeutung ist. Ein positives Selbstkonzept äußert sich in der Bewältigung schwieriger Situationen oder bei besonderen Herausforderungen. (Zimmer, 2012, S. 55) Handlungsorientierte psychomotorische Förderung sieht ihre Aufgabe im Bereich, Möglichkeiten zu bieten, selbst aktiv und

selbst handelnd zu werden. Die Entwicklungsmöglichkeiten für eine Person/eines tanzenden Kindes entstehen erst in der Selbsterfahrung seiner eigenen Handlungen, im Ausprobieren und Scheitern dürfen. „Die Person ist nicht passives Produkt ihrer Umwelt, sondern nimmt aktiv Einfluss auf deren Veränderungen, wird allerdings auch durch Umwelteinflüsse verändert.“ (Fischer, 2009, S. 59) Hiermit wird die Überschneidung zwischen dem Konzept des kindzentrierten Ansatzes nach Renate Zimmer und dem Ansatz der Psychomotorik verdeutlicht. Wesentlich trägt jedoch die psychomotorische Haltung der Tanztrainerin/des Tanztrainers zur Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz bei.

Besonders im kreativen Kindertanz manifestiert sich *Labans Lehrmethode* als prozessorientiertes Bewegen und Handeln, da Improvisation und Experimentieren im Vordergrund stehen. Labans tanzphilosophische Grundannahme, dass in jedem Menschen ein Tänzer steckt, lässt sich durch die Förderung des Selbstkonzeptes im kreativen Kindertanz bestätigen. Die Möglichkeit, Kreativität und Selbsterfahrung einbringen zu können und mit seiner Umwelt in Aktion treten zu können, bestätigt die zweite Grundannahme Labans Tanzphilosophie, dass Tanz wesentlich zur Entfaltung der Persönlichkeit beiträgt. (Peter-Bolaender, 1992, S.149)

Improvisation und Gestaltung nach Haselbach als psychomotorische Förderung des Selbstkonzeptes durch Tanz bedeutet das Hinführen und Vorbereiten auf eine schöpferische und künstlerische Form des Tanzes, also die Erziehung zum Tanz. Haselbach fokussiert verschiedenen Methoden der Improvisationsanleitung, wobei ihr Modell fünf grundlegende Planungsschritte als Grundlage für Kindertanzstunden darstellt. Die teilweise festgelegte Choreografie und die wiederholte Präsentation vermitteln tanzenden Kindern Motivation und die Basis für ein gestärktes und bewegtes Selbst. (Haselbach & Zemmann, 1993)

Das Konzept der Tanzpädagogik bzw. der tanzpädagogischen Haltung zur Entwicklung des Selbstkonzeptes hält der psychomotorischen Förderung durchaus stand. Das tanzende Kind erfährt im kreativen Kindertanz eine intensive Sinnes- und Wahrnehmungsschulung, die auf positive Rückmeldungen, Lob und Motivation basiert. Sowohl in der Tanzinterpretation als auch während pädagogisch wertvoll angeleiteten Imitationsphasen wird aus psychomotorischer Sicht die Basis für ein starkes und bewegtes Selbstkonzept geschaffen. Um Tanz für das Kind aus psychomotorischer Sicht erlebbar zu machen, werden von der tanzpädagogischen Leitung dem Kind Vertrauen, selbstständiges Handeln und Zutrauen und in fast vorausschauender hilfreicher Unterstützung entgegengebracht, sofern das Kind an seine Grenzen gelangt oder resigniert. (Artus & Mahler, 1992, S.55)

Die phänomenologische Komponente der Tanzpädagogik als Förderung des kindlichen Selbstkonzeptes wird vor allem im Kindesalter wesentlich von der Verknüpfung von Spiel

und Tanz geprägt. Das Tanzspiel enthält entwicklungsfördernde Elemente und liefert Anregungen, sich in verschiedene Rollen zu versetzen. Renate Zimmer nennt als Merkmal des Spiels in der Psychomotorik individuelle Sinnggebung, die durch Anregung der Fantasie der tanzenden Kinder erfolgt. Als weitere Merkmale nennt Zimmer die Bedeutungsoffenheit, Entscheidungsfreiheit, Freiwilligkeit, Umkehr üblicher Einfluss- und Machtbeziehungen sowie die Ambivalenz der Gefühle. (Zimmer, 2012, S. 82ff) Die oben genannten Faktoren zeigen in jedem Bereich Überschneidungen mit wesentlichen Merkmalen des Tanzspiels. Auch Fischer (2009) bezeichnet Psychomotorik als Wahrnehmung, Selbstbewusstsein und Identität, soziale Kompetenz und Handlungsfähigkeit als untrennbar mit der Motorik verbundenen Ansatz. (Fischer, 2009, S. 57ff)

Literaturverzeichnis

- Aissen-Crewett, M. (2000). *Praxis der tänzerischen Bewegung: eine Anleitung für die Arbeit mit Kindern bis zu Senioren*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Artus, H.-G., & Mahler, M. (1992). Kreativität im Tanz. Zur Anwendung theoretischer Grundlagen auf die Tanzpraxis. In *Gesellschaft für Tanzforschung* (Hrsg.), Jahrbuch Tanzforschung (Band 2). Wilhelmshaven: Noetzel Verlag.
- Ayres, A. J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung: die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes*. (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Bechstein, M. (Hrsg.). (2012). *Praxis der Motopädie - Psychomotorik* (12. veränd. Aufl.). Dortmund.
- Berger, M. (1997). Mimi Scheiblauber - Ihr Leben und Wirken. In *Berufs- und Fachverband Heilpädagogik PHB*, 3 (12), 19-22. Zugriff am 13.06.2015 unter: <http://www.archiv-heilpaedagogik.de/download/Medien/Kurzbiographien-Berger/Scheiblauber,Mimi.pdf>
- Berger, M. (2003). Charlotte Pfeffer - Ihr Leben und Wirken. In *Heilpädagogik.de*, (04) 11-14. Zugriff am 13.06.2015 unter: <http://www.archiv-heilpaedagogik.de/download/Medien/Kurzbiographien-Berger/Pfeffer,Charlotte.pdf>
- Bergmann, B. (2006). *Lernen durch Tanzen: Ein körperorientierter Lernansatz für Kinder nach Montessori* (2.Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Dinold, M., & Zanin, K. (1996). *MiteinanderS - Handbuch einer kreativen Arbeitsweise für behinderte und nicht behinderte Menschen mit den Mitteln Körpererfahrung, spontanem Spiel, Tanz und Theater*. Wien: Breitschopf.
- Eggert, D. (2008). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Dortmund: Borgmann.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fischer, K. (2011). Meilensteine und Erkenntnisfortschritte des psychomotorischen Paradigmas. *Motorik* 34(2), 96–101.
- Gebhard, B., & Kühlenkamp, S. (2011). Psychomotorische Entwicklungsförderung und ihre Wirksamkeit. In *Praxis der Psychomotorik*, 36(1), 47–50.
- Götze, W. (1974). Jaques-Dalcroze, Emile. *Neue deutsche Biographie* 10, 350-352. Zugriff am 28.05.2015 unter: <http://www.deutsche-biographie.de/ppn118711873.html>
- Hänsel, D. (2008). *Karl Tornow als Wegbereiter der sonderpädagogischen Profession: Die*

- Grundlegung des Bestehenden in der NS-Zeit.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haselbach, B. (1991). *Tanzerziehung - Grundlagen und Modelle für Kindergarten, Vor- und Grundschule.* Stuttgart: E. Klett.
- Haselbach, B., & Zemmann, H. (1993). *Improvisation, Tanz, Bewegung* (6. Aufl.). Stuttgart: E. Klett.
- Haußer, K. (1997). Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In H. Keupp, & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 120-134). Frankfurt: Suhrkamp.
- Heimlich, U., & Wember, F. B. (Hrsg.). (2011). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: Ein Handbuch für Studium und Praxis.* (2. aktual. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Katzer, S. (2004). Kreativer Kindertanz: auch eine Form von Psychomotorik. *Praxis der Psychomotorik - Zeitschrift Für Bewegungsförderung*, 2004, 29(02), 120 – 125.
- Kipard, E. J. (1980). *Motopädagogik.* Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Kuntz, S., & Voglsinger, J. (2004). *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie: Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard.* Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Laban, R. (2001). *Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung. Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit.* Wilhelmshaven: Verlag der Heinrichshofen-Bücher.
- Montessori, M., Oswald, P., Schulz-Benesch, G., & di Vignale, C. (1972). *Das kreative Kind: Der absorbierende Geist.* Freiburg im Breisgau: Herder.
- Peter-Bolaender, M. (1992). *Tanz und Imagination: Verwirklichung des Selbst im künstlerischen und pädagogisch-therapeutischen Prozeß.* Paderborn: Junfermann.
- Reichel, A. (1999). *Tanz dich ganz: Kreativ Tanzen und Bewegen - Impulse für kreative Tanz- und Bewegungspädagogik und bewegte Gesundheitsbildung.* Münster: Ökotopia-Verlag.
- Schäfer, I. (2011). Von den Wurzeln zur Entwicklung, Weiterentwicklung und zu aktuellen Perspektiven der Psychomotorik – Kiphard und sein Werk. *Motorik* 34(2), 58–63.
- Schilling, F. (1981). Grundlagen der Motopädagogik. In A. Clauss (Hrsg.), *Förderung entwicklungsgefährdeter und behinderter Heranwachsender* (S.184-194). Erlangen: Perimed.

- Schneider, K. (2004). *Alle Kinder tanzen gern: Wie Tanzen Kinder fördert und erfüllt*. Wiesbaden: Beust.
- Seligman, M. E. P., & Petermann, F. (2011). *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: Eine kritische Einführung. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik* (2. Aufl.). München: Oldenburg.
- Solarová (Hrsg.), S. (1983). *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
Zugriff am 11.06.2015 unter:
http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7018/pdf/Geschichte_der_Sonderpaedagogik.pdf
- Stossberg, B., & Datzer, E. (1995). *Die Arbeit mit offenen Bewegungsaufgaben als Schlüssel zum selbstständigen Gestalten im künstlerisch-pädagogischem Bereich des Sports. Handeln im Sport in Theorie und Praxis. Band 1: Handeln in Gymnastik/Tanz*. Bremen: Zentraldruckerei der Universität Bremen 1985.
- Stummer, B. (2006). *Rhythmisch-musikalische Erziehung: Bewegung erklingt - Musik bewegt*. Wien: Manz Schulbuch.
- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungs-Psychologie: Begegnung von Person zu Person* (11. korrig. Aufl.). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Ullmann, J. (2003). Meilensteine in der Entwicklung der Psychomotorik und Motopädagogik in Österreich. In J. Ullmann & O. Weiß (Hrsg.), *Motopädagogik*. Wien: Facultas-Verlag.
- Vogel, C. (2010). *Tanz in der Grundschule. Geschichte-Begründungen-Konzepte*. Augsburg: Wißner.
- Voglsinger, J., & Kuntz, S. (2005). *Bewegung ist Leben - Leben ist Bewegung: Vorträge und Praxisbeiträge anlässlich des Jubiläumssymposiums 10 Jahre Bewegte Klasse*. (J. Voglsinger & Jubiläumssymposium 10 Jahre Bewegte Klasse). Wien: Verlag Jugend und Volk.
- Voss, H., & Herrlinger, R. (1975). *Einführung in Anatomie-Bewegungsapparat*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Weiß, O., & Ullmann, J. (2003). Soziomotorik und Kommunikation. In O. Weiß (Hrsg.), *Motopädagogik*. Wien: Facultas-Verlag.
- Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der*

psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Konzepte der Psychomotorik (mod. n. Bechstein, 2012, S. 12)	18
Abb. 2: Konzepte der Psychomotorik (mod. n. Bechstein, 2012, S. 12)	19
Abb. 3: Aufbau des Fachgebietes Motologie (mod. n. Schilling, 1981, S. 187)	26
Abb. 4: Dimensionen menschlichen Seins (Kuntz & Voglsinger, 2004, S. 74)	27
Abb. 5: Bewegen in den Dimensionen menschlichen Seins heißt ganzheitlich lernen (Kuntz & Voglsinger, 2004, S. 78).....	28
Abb. 6: Aufbau des Selbstkonzeptes (mod. n. Zimmer, 2012, S. 52)	31
Abb. 7: Fähigkeitsbezogene Identität (mod. n. Haußer, 1997, S. 128).....	31
Abb. 8: Wechselwirksamkeit und Wahrnehmung (mod. n. Haselbach, 1991, S. 67)	36
Abb. 9: Bewegungskomponenten (mod. n. Bartenieff, 1980; zit.n. Laban, 2001)	45
Abb. 10: Die Entwicklung elementarer Bewegungen (mod. n. Roth, 1982; zit. n. Zimmer, 2004, S. 77).....	54