



universität
wien

MASTER THESIS

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

Der Einfluss der Psychomotorik auf die
Selbstwirksamkeit von sechs bis zehnjährigen Kindern

verfasst von / submitted by

Lena Maria Vabosc hek, BEd.

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	5
2	Einleitung.....	6
3	Die Psychomotorik	8
3.1	Vom Ursprung bis zur Meisterlehre	8
3.2	Psychomotorik als Wissenschaftsdisziplin	11
3.2.1	Menschenbild der Psychomotorik	13
3.2.2	Ansätze der Psychomotorik.....	16
3.2.3	Die psychosoziale Entwicklung nach Erikson	20
3.3	Ziele und Inhalte der Psychomotorik.....	21
3.4	Psychomotorik im Grundschulalter.....	22
4	Das Selbstkonzept und Identitätsbegriffe	26
4.1	Das Selbstkonzept nach Filipp	26
4.2	Das Selbstkonzept nach Epstein.....	27
4.3	Das Selbstkonzept nach Mummendey.....	28
4.4	Das Selbstkonzept nach Shavelson.....	28
4.5	Das Selbstkonzept nach Eggert et al.	29
4.5.1	Das Körperkonzept.....	30
4.5.2	Die Selbsteinschätzung	30
4.5.3	Die Selbstbewertung und das Selbstbild.....	31
4.5.4	Das Fähigkeitskonzept	31
4.6	Das Selbstkonzept als kindzentrierter Ansatz nach R. Zimmer.....	31
4.6.1	Körpererfahrungen sind Selbsterfahrungen	33
4.7	Körpererfahrungen als Teil des Selbstkonzepts	34
4.7.1	Strukturierung des Gesamtkomplexes Körpererfahrung nach Bielefeld	34
4.8	Das Selbstbild	36
4.8.1	<i>Fixed vs. growth mindset</i> (statisches vs. dynamisches Selbstbild)	36
4.9	Der Zusammenhang von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit	38
5	Die Selbstwirksamkeit.....	40
5.1	Die Theorie der Selbstwirksamkeit.....	40
5.2	Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsforschung.....	41
5.3	Das Konzept der Selbstwirksamkeit.....	42
5.3.1	Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Beliefs)	43
5.3.2	Selbstwirksamkeitsfähigkeiten (Capabilities)	46
5.3.3	Prospective Situations and Given Attainments	47
5.4	Quellen zur Steigerung von Selbstwirksamkeit.....	49
5.4.1	Direkte, persönliche Erfahrung.....	50
5.4.2	Lernen am Modell	50
5.4.3	Verbale Überzeugung.....	51
5.4.4	Physiologische und affektive Zustände	52
5.4.5	Integration von Wirksamkeitsinformation	53
5.5	Bezugsvariablen	53
6	Selbstwirksamkeit und psychomotorische Förderung.....	55
6.1	Selbstwirksamkeit aus entwicklungspsychologischer Sicht.....	55
6.2	Selbstwirksamkeit aus lernpsychologischer Sicht.....	57
6.2.1	Kognitive Prozesse	57
6.2.2	Motivationale Prozesse	57
6.2.3	Affektive Prozesse	58

6.2.4	Selektionsprozesse	58
6.3	Selbstwirksamkeitsforschung im Kontext Schule	59
6.4	Praktische Maßnahmen zur Förderung der Selbstwirksamkeit.....	60
6.4.1	Bewegungsspiele	62
6.4.2	Gemeinschaftsspiele	63
6.4.3	Partnerspiele	63
6.4.4	Themenspezifische Spiel- und Bewegungsangebote	63
6.4.5	Zur Ruhe kommen.....	64
7	Diskussion	65
8	Zusammenfassung.....	70
	Literaturverzeichnis	73
	Abbildungsverzeichnis.....	77
	Abstract.....	78

1 Vorwort

Mein Interesse im Bereich Bewegung und Sport ist bereits seit der Kindheit sehr stark ausgeprägt. Neben meiner jahrelangen Tätigkeit als Vereinsspielerin in einer Damen-Fußball-Mannschaft, entdeckte ich auch meine Leidenschaft für Gruppen-Fitness-Kurse. Durch die Kombination aus Bewegung und Musik, welche sich auch in der Psychomotorik sehr oft wiederfinden lässt, wurde ich stets motiviert mich auch in diesem Bereich ausbilden zu lassen.

Auf der Kirchlich Pädagogischen Hochschule in Strebersdorf bei Wien, wo ich meine Ausbildung zur Volksschulpädagogin absolvierte, entschied ich mich für die Zusatzausbildung im Bereich Sport. In dieser Ausbildung lernte ich meine gute Freundin Lea kennen, die mir zum ersten Mal über den Universitätslehrgang Psychomotorik erzählte. Als ausgebildete Mentaltrainerin konnte sie mein Interesse für die psychomotorische Förderung wecken. Während meiner Tätigkeit als Volksschulpädagogin konnte ich erkennen, dass die Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren im schulischen Bereich eine ganzheitliche Förderung brauchen. Wichtig war mir dabei die Selbstwirksamkeit des Kindes näher unter die Lupe zu nehmen. In der genaueren Auseinandersetzung mit der Fachliteratur, meinem Hintergrundwissen aus dem Mentaltraining sowie vielen Gesprächen mit Freunden und Bekannten konnte ich wichtige Antworten auf meine Fragen finden.

An dieser Stelle möchte ich mich recht herzlich bei Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß bedanken, der mir den Weg in die Psychomotorik geöffnet hat. Ein weiterer Dank gilt Herrn Mag. Dr. Michael Methlagl und Frau Mag.^a Nina Stuppacher, die mir bei der Themenfindung meiner Arbeit geholfen haben, mich während dieser Masterthesis begleitet haben und mir offene Fragen beantwortet haben.

Einen besonderen Dank möchte ich auch meinen Freundinnen aussprechen, die mich von Anfang an durch das Studium begleitet haben. Danke Nina, Isabella, Lea und Katrin, dass ihr mich immer wieder unterstützt habt dranzubleiben. Insbesondere möchte ich mich auch bei zwei Freundinnen bedanken, die das Korrekturlesen meiner Arbeit übernahmen und mir Anregungen gaben, die zu einer Weiterentwicklung beitrugen.

Zuletzt geht mein größter Dank an meine Familie, die mir dieses Studium ermöglicht hat und mir immer wieder zur Seite gestanden ist. Sie hat mich in jeder Hinsicht tatkräftig unterstützt und mich motiviert, wofür ich ihr unendlich dankbar bin. Vielen Dank für alles, ich bin froh euch zu haben!

2 Einleitung

In der Schule können täglich Kinder beobachtet werden, die einen mangelhaften Glauben an sich selbst und ihre Fähigkeiten aufweisen. Im Umgang mit Dingen, Lernsituationen und Bewegungsaufgaben äußern sich die Kinder oft mit Sätzen wie "Ich kann das nicht." Das Erleben von Handlungserfahrungen in Verbindung mit dem eigenen Können wird als Konzept der Selbstwirksamkeit bezeichnet (Zimmer, 2019).

Aufgabe der Schule ist es, das Interesse und die intrinsische Motivation für Wissensgebiete zu wecken und das Vertrauen in die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne starker Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu stabilisieren (Schachinger, 2005). Wie stark die bewusste Selbstwirksamkeit und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eines Kindes im Zusammenhang mit erfolgreichem Handeln in Anforderungssituationen in der Grundschule sind, hängt von deren Stärke, Allgemeingrad und Niveau ab (Büker, 2015).

Die Ausgangsfrage, die sich daraus ergibt, ist:

"Wie kann die Selbstwirksamkeit von sechs- bis zehnjährigen Kinder durch psychomotorische Förderung gestärkt werden?"

Ziel dieser Arbeit ist es, die Forschungsfrage über eine differenzierte Auseinandersetzung mit der aktuellen Literatur zum Thema hermeneutisch zu bearbeiten.

Am Beginn dieser Masterthesis wird ein Einblick in die psychomotorische Förderung gegeben. Dabei sollen verschiedene Ansätze und Menschenbilder diskutiert werden, die im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit von Bedeutung sind. Da die Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept oft synonym verwendet werden (Zimmer, 2019; Kocher, 2014; Fischer, 2009), wird eine genaue Begriffsbestimmung vorgenommen und etwaige Gemeinsamkeiten näher besprochen. Die Verbindung zum Körper-Selbst ist ebenso ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit.

Die Selbstwirksamkeit ist ein komplexes Konzept, welches die subjektive Überzeugung eines Menschen beschreibt, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Die Anstrengung, die Ausdauer für die Bewältigung sowie die Motivation sind einige Bereiche die darauf hindeuten (Schwarzer & Warner, 2014). Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird das Konzept der Selbstwirksamkeit näher beleuchtet und auf Quellen zur Steigerung der Selbstwirksamkeit hingewiesen.

Der Fokus der vorliegenden Masterthesis liegt auf Volksschulkindern im Alter von sechs bis zehn Jahren gerichtet. Die Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung soll dabei besonders in den Bereichen "Bewegung und Sport" in Verbindung mit dem "Sozialen

Lernen" näher beleuchtet werden. Ebenso werden methodische Hinweise gegeben, die die Lehrkraft geben kann, um das Kind noch zusätzlich zu unterstützen.

3 Die Psychomotorik

In diesem Kapitel geht es darum, sich mit der Psychomotorik und ihrem Ursprung beziehungsweise ihren Zielen und Inhalten auseinanderzusetzen. Wenngleich die Psychomotorik mittlerweile in allen Altersgruppen angewandt wird, liegt der Fokus dieses Kapitels auf der psychomotorischen Förderung in der Kindheit. Erst nach der Auseinandersetzung mit der Selbstwirksamkeit und verwandten Strukturen, werden konkrete Möglichkeiten der psychomotorischen Förderung zur Beeinflussung der Selbstwirksamkeit angeführt und diskutiert.

3.1 Vom Ursprung bis zur Meisterlehre

Die Entstehung eines Konzepts erfolgt aus einem praxisbezogenen Hintergrund. Das Erkenntnisinteresse des Wissenschaftlers/ der Wissenschaftlerin ist hauptsächlich erfahrungs- und praxisfeldbezogen. Im sekundären Schritt wird versucht, durch Theorieanleihen eine Balance des Theorie-Praxis-Verhältnisses zu erzeugen und das praktische Vorgehen zu begründen. Ein solches Konzept entwickelt sich aus dem Prozess verschiedener Ideen, Erfahrungen und Erkenntnissen, die zusammengefasst, strukturiert und weiterentwickelt werden (Fischer, 2009).

Das psychomotorische Konzept hat genau diesen Entwicklungsvorgang genommen. Betrachtet man die Quellen der Psychomotorik genauer, kann festgestellt werden, dass das Ideengut, welches in der psychomotorischen Förderung seinen Einfluss nahm, den sonder- und sportpädagogischen Vorstellungen über die Rolle der Bewegung für die Förderung von Kindern, speziell entwicklungsbeeinträchtigten Kindern, entspricht (Fischer, 2009).

Ernst J. Kiphard (1983) definiert Psychomotorik als ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung. Statt einer Leistungs- und Produktorientiertheit, die häufig an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigeht, statt einer Defektorientiertheit, die nur Mangel, Störungen und Defizite sieht, setzt die Psychomotorik Kiphards eine Erlebnis- und Persönlichkeitsorientierung. Die Psychomotorik ist eine bestimmte Methode, welche die körperlich- motorischen und psychischen Vorgänge zur Grundlage erzieherischen Handelns macht (Kiphard, 1983).

Die wesentlichen Züge der Psychomotorik entwickelt Kiphard in seiner langjährigen Tätigkeit am Westfälischen Institut für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Heilpädagogik in Hamm. Hünnekens, der als ärztlicher Leiter tätig war und Kiphard kommen in ihrer gemeinsamen Tätigkeit zu der Erkenntnis, dass es einen Zusammenhang zwischen Entwicklungsstörungen, seelischen Beeinträchtigungen und motorischen

Entwicklungsverzögerungen gibt. Der psychomotorisch ganzheitliche Zugang zum Kind sowohl in der Pädagogik als auch in der Therapie angewandt (Kiphard, 2004).

Damit Kiphard die Kinder beim Nachholen der Entwicklungsprozesse unterstützen kann, holt er sich theoretische und praktische Anregungen von Maria Montessori, sowie Itard und Seguin, welche ihre Erkenntnisse, dass die Förderung von Wahrnehmung und Bewegung einen wesentlichen Einfluss auf die Erziehung von Kindern nehmen kann, schon im 19. Jahrhundert öffentlich machten. Kiphard entwickelte eine Fördermethode spezieller Übungen (z.B. Übungen zur Förderung des Geschmacksinns) und besondere Materialien zur Schulung von Muskeln, Nerven und der Sinne als Basis der Entwicklung von Intellekt und Wille (Fischer, 2009).

Die Bedeutung der Selbsttätigkeit und des Selbsterlernens des Kindes werden von Maria Montessori betont und später von Kiphard aufgegriffen. Das Spiel, welches von ihr als unnütze Betätigung abgelehnt wird, dient in der Psychomotorik als essentielle Tätigkeits- und Ausdrucksform, sowie als therapeutisches Medium. Die Kinder und Jugendlichen lernen dabei sich selbst realistischer einzuschätzen, die eigenen Stärken und Schwächen zu schätzen und anzunehmen (Beudels, Lensing-Conrady & Beins, 1997).

Durch die Auseinandersetzung mit der Arbeit von Maria Montessori, entwickelte Lesemann in Deutschland das System der geistig-orthopädischen Übungen, die die Sonderpädagogik bis in die fünfziger Jahre beeinflussten. Von der reformpädagogischen Tradition geprägt, deutete er schon sehr früh auf die Wichtigkeit der motorischen Förderung seiner beeinträchtigten Kinder hin, um mit dem fokussierten Entgegenwirken körperlicher Einschränkungen und Gebrechen eine Mitarbeit zur ganzheitlichen Erziehung zu leisten (Lesemann, 1972; zit. n. Fischer, 2009).

Schon am Beginn der Entstehung der Psychomotorik spielt die Rhythmik eine wesentliche Rolle. Auch heute gibt es noch wichtige Elemente, die die psychomotorische Arbeit unterstreichen. Charlotte Pfeffer und Mimi Scheiblaue versuchen die ganzheitliche Bewegungsentwicklung ihrer beeinträchtigten Kinder phantasievoll und einfühlsam durch die Rhythmik zu fördern (Beudels, Lensing-Conrady & Beins, 1997).

Die Bewegungserziehung entwicklungsverzögerter Kinder wurde schließlich um gezielte psychotherapeutische Aspekte bereichert. Ein wesentliches Charakteristikum ist dabei, dass die Zielsetzungen für das Individuum in den Förderprozess integriert werden. Den Kindern soll dabei kein fremdbestimmter Lehrplan übergestülpt werden, um eine Verhaltensregulation zu bewirken. Unruhige, ängstliche, aber auch triebhafte Kinder brauchen eine behutsame Vorgangsweise, die ihre Persönlichkeit in den Vordergrund stellt (Irmischer, 1993; zit. n. Fischer, 2009).

Die Leibeserziehung hat ebenso einen Einfluss auf die Psychomotorik. Liselott Diem, die schon im Jahre 1935 an die ganzheitliche Bewegungserziehung appelliert oder Ludwig Mester, der das Ziel der Leibeserziehung im Grundschulbereich als „Erziehung durch Bewegung“ sieht, sind Vertreter und Vertreterinnen, die die Entwicklung und die Entstehung der psychomotorischen Förderung beeinflussen (Fischer, 2009).

In der Arbeit der therapeutischen Möglichkeiten einer psychisch wirksamen Bewegungstherapie konnte Kiphard jedoch feststellen, dass die Kinder mit den sportlichen Übungen überfordert waren. In der Psychomotorik gibt es somit keine differenzierten Übungsansweisungen wie beispielsweise im Sport. Auch das Vor- und Nachmachen, sowie das Korrigieren und die Leistungsbewertung sind ausgeschlossen (Kiphard, 2004).

Durch die Beobachtung, dass sich Affekte und Gefühle sowie auch jede Art des psychischen Erlebens bei Kindern und Jugendlichen in ihrem Bewegungsverhalten äußern, wird von beiden Aspekten des Geschehens die Bezeichnung „Psychomotorik“ festgelegt. Diese Erkenntnisse werden im Buch „Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung beientwicklungsrückständigen Kindern“ von Hünnekens und Kiphard 1985 veröffentlicht (Hünnekens & Kiphard, 1960; zit. n. Zimmer, 2019, S. 16).

Im Jahre 1965/66 stellte die Deutsche Forschungsgemeinschaft den Auftrag die ausgewiesenen Effekte zu belegen. Die psychomotorischen Testbatterien erwiesen sich dabei als wenig wirksam. Anliegen der Forschung war es nun, neben der Verbesserung der motometrischen Tests vor allem motoskopische Testverfahren zu erstellen. In der Zusammenarbeit zwischen Kiphard, der von Ingrid Schäfer, Geger Kesselmann und Helmut Hünnekens sowie dem Psychologen Friedhelm Schilling unterstützt wurde, entstanden folgende Testverfahren: das Sensomotorische Entwicklungsgitter, der Trampolin- Körper-Koordinations- Test (TKT) und der Körperkoordinations- Test für Kinder (KTK) (Kiphard, 2004).

Laut Seewald (2007) handelt es sich um eine „Ermutigungspädagogik mit zirkensischen Mitteln“. Eine explizite Zuteilung zur Therapie oder Pädagogik ist nicht sichtbar. Stattdessen soll durch eine spielerische und darstellende Methodik eine Hilfe zur Selbsterziehung im Vordergrund stehen. Während der Arbeit an seinem Werk hat Kiphard seinen Blickwinkel von der medizinisch-psychiatrischen Perspektive verstärkt auf das ganzheitliche Schema gerichtet. Er beruft sich dabei auf den Gestaltkreis von Viktor von Weizsäcker, der in der Reformpädagogik und in der Rhythmikerziehung gilt (Fischer, 2009).

Richtet man das Augenmerk auf die letzten Jahre Kiphards wird sichtbar, dass Spiel und Bewegung als kindgerechte Elemente in Form pädagogisch-therapeutischer Intervention verknüpft werden und mit einer Prise Freude, Humor und Clownerie immer wieder ihre

Wirkung entfalten. Das Spielverhalten, welches mittlerweile sehr an Bedeutung verlor, gilt als freudvolle Tätigkeit als Bereicherung des Lebens. Demzufolge hat das Lebenswerk Kiphards auch eine Perspektive in der Zukunft (Kiphard, 2004).

3.2 Psychomotorik als Wissenschaftsdisziplin

In der Anfangsphase ist die Verwissenschaftlichung der Meisterlehre Kiphards eng an die Gründung des Aktionskreises Psychomotorik gebunden. Innerhalb der menschlichen Motorik wird das enge Zusammenspiel von Wahrnehmen, Erfahren, Erleben und Handeln als Psychomotorik verstanden (Fischer, 2009).

Es erfolgte ein Zusammenschluss von Pädagogen und Pädagoginnen, Ärzten und Ärztinnen, Therapeuten und Therapeutinnen und Psychologen und Psychologinnen, die sich für die Etablierung und Förderung der kindlichen Psychomotorik als Basis einer harmonischen Persönlichkeits- und Sozialentwicklung einbrachten und sich, damit verbunden das Wissen, Beratung, Veranstaltung von Fortbildungen und die Entwicklung beruflicher Ausbildungsgänge als Ziel setzten (Zimmer, 2019).

Nach der Vereinsgründung erfolgte eine gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber den Erfolgen und Themen der psychomotorischen Arbeit. 1968 findet auf Initiative von Kiphard das erste Internationale-Motorik-Symposion in Hamm statt. Weitere Symposien erregen ein nationales und internationales Interesse. Immer mehr Leute interessierten sich für diesen Zugang und wandten sich der psychomotorischen Arbeitsweise zu. Mit der Zeit entstand eine Psychomotorik-Bewegung, die mit der Gründung des „Aktionskreis für Psychomotorik“ im Jahre 1976 als interdisziplinäre Arbeitsgruppe, welche zu einer ständig wachsenden, richtungsgegebenen Institution wurde (Kiphard, 2004).

Da es nicht nur für Außenstehende, sondern auch für ausgebildete Psychomotoriker und Psychomotorikerinnen zu Schwierigkeiten bei der Begriffsbildung kommt, soll mithilfe der Grafik von Schilling (1981, Fischer, 2009) ein Überblick geschaffen werden.

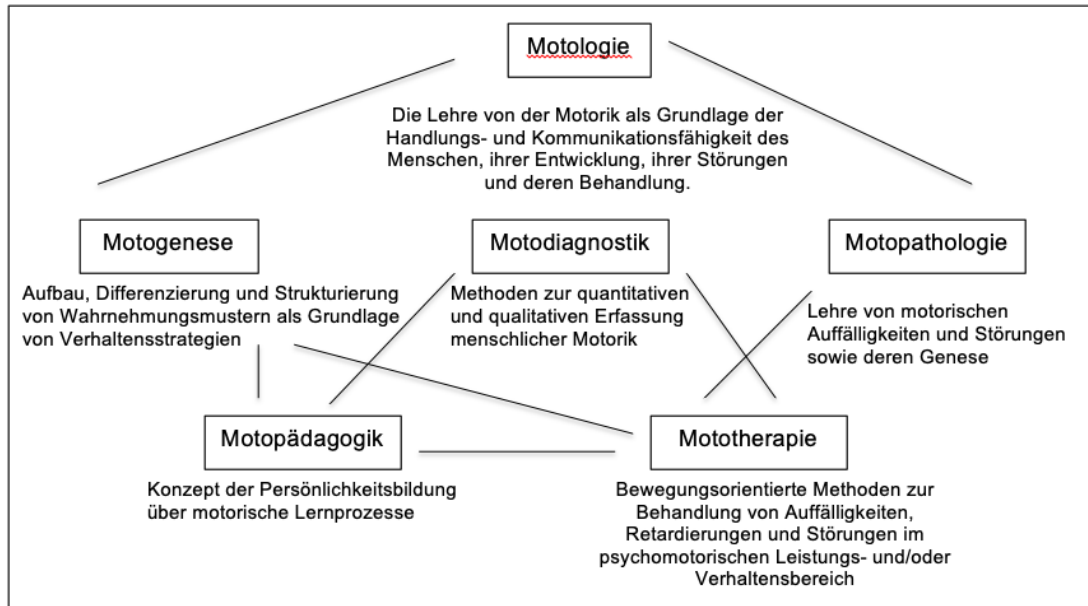


Abbildung 1: Aufbau des Fachgebiets (mod. n. Fischer, 2009)

Laut Schilling beschäftigt sich die Motologie mit „der Lehre von der Motorik als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlung“ (Schilling, 1981; zit. n. Fischer, 2009, S.21).

Der Oberbegriff der Motologie lässt sich in die Teilbereiche Motogenese, Motodiagnostik und Motopathologie, sowie in der Umsetzung von Fördermaßnahmen in Motopädagogik und Mototherapie untergliedern.

Den Begriff der Mototherapie bezeichnet Schilling (1986) als „bewegungsorientierte Methode zur Behandlung von Auffälligkeiten, Retardierungen und Störungen im psychomotorischen Verhaltens- und Leistungsbereich“ (Schilling, 1986, S. 86; zit. n. Fischer, 2009, S.22).

Unter dem Begriff Motopädagogik wird ein „ganzheitlich orientiertes Konzept der Erziehung durch Wahrnehmung, Erleben und Bewegen“ verstanden (Schilling, 1986, S.64; zit. n. Zimmer, 2019, S.19). Durch kindgemäße und entwicklungsgemäße Übungsangebote soll das Kind eine weitgehend selbstständige Handlungsfähigkeit erlangen (Kiphard, 1992).

Kurzzeitig schien der Begriff „Motopädagogik“ den Begriff „Psychomotorik“ zu ersetzen. Heute werden beide Bezeichnungen gleichrangig, wenn auch nicht immer gleichbedeutend, verwendet. Motopädagogik und Mototherapie arbeiten im Sinne der Psychomotorik. Auch

im internationalen Bereich findet der Begriff „Psychomotorik“ seine Bedeutung und findet in den verschiedenen Sprachen seine adäquate Übersetzung (Zimmer, 2019).

3.2.1 Menschenbild der Psychomotorik

Jeder praktischen Aktivität, aber auch jedem theoretischen Konzept liegt ein bestimmtes Menschenbild zugrunde. Unter diesen Menschenbildern versteht man laut Süer (2013; zit.n. Kuhlenkamp, 2017, S: 49) die „allgemeine Vorstellungen/ Ideale darüber, was das Wesen des Menschen ausmacht und was ihn von anderen nicht menschlichen Dingen unterscheidet. Sie beschäftigen sich mit den Vorstellungen vom Sinn des menschlichen Daseins und dessen Wert“. Es geht dabei um Annahmen über das Wesen eines Menschen, die von naturwissenschaftlichen oder philosophischen Auffassungen hergeleitet werden. Diese Menschenbilder kommen oft nur verdeckt vor, nichtsdestotrotz fließen sie auf das praktische Handeln ein und wirken wertend (Kuhlenkamp, 2017).

Im praktischen Handeln agieren die Menschenbilder ebenso als wichtige Orientierungsfunktion. Wenn die Verhaltensstörungen eines Kindes als Folge einer Störung in der Wahrnehmung hervortreten, liegt diesem Ausgangspunkt ein Menschenbild zugrunde, nach dem das Verhalten des Kindes als Ergebnis einer intakten Verarbeitung von Sinnesreizen interpretiert wird. Folglich kann auch gesagt werden, dass das Kind in diesem Fall anders gefördert wird, als wenn die Auffälligkeiten des Verhaltens als Ausdruck einer tiefgründigen Problematik im Selbstwert betrachtet werden oder das Kind ein gestörtes Verhältnis zur sozialen Umwelt hat (Zimmer, 2019).

3.2.1.1 Humanistisches Menschenbild

Der psychomotorische Ansatz, der sich auf die humanistische Psychologie bezieht, hat vier zentrale Grundgedanken, die im folgenden Absatz zusammengefasst werden (Völker, 1980):

Autonomie und soziale Interpendenz

Am Beginn seines Lebens ist jeder Mensch von seiner äußeren Umwelt abhängig. Mit dem wachsenden Beherrschen des eigenen Körpers und dem Bewältigen von Anforderungen, strebt er jedoch nach der Unabhängigkeit von äußeren Reizen. Es kommt dabei zur Entstehung eines aktiven Selbst, welches trotz der bestimmenden Einflüsse von außen in seine eigene Entwicklung eingreifen kann und dabei Verantwortung für sich selbst und die äußere Umwelt übernimmt. Das selbstverantwortliche Handeln sowie die Selbstbeherrschung und die Unabhängigkeit von äußeren Reizen werden als Autonomie bezeichnet (Völker, 1980).

„Nur ein Individuum, das für sich selbst verantwortlich ist, kann Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen. Eine Person, die entdeckt hat, daß sie sich selbst ändern kann, wird auch zu notwendigen Veränderungen in der Umwelt beitragen" (Völker, 1980, S. 17).

Autonomie kann daher nur im Zusammenhang mit sozialer Interpendenz betrachtet werden. Menschen sind von Geburt an in soziale Systeme eingebettet und ihr gesamtes Leben bezieht sich auf die Gemeinschaft, sei es Familie, Freunde oder Gesellschaft (Völker, 1980).

Selbstverwirklichung

Ein Mensch wird als unternehmungslustiges, aktives und lebendiges Wesen beschrieben. Das Erforschen der eigenen Umwelt, das Streben nach Wissen und die Entfaltung der schöpferischen Fähigkeiten sind die angestrebten Bedürfnisse. Dieser Vorgang wird als Selbstverwirklichungsstreben betitelt. Er dient als wesentliche Antriebskraft, welche im permanenten Austausch mit der sozialen Umwelt entstehen kann. Die Fähigkeiten und Anlagen eines Menschen entwickeln sich nicht automatisch und von alleine, sondern sind auf die äußeren Bedingungen angewiesen, die diesen Prozess fördern und unterstützen (Zimmer, 2019).

Ziel- und Sinnorientierung

Ein Mensch strebt zum einen nach Bedürfnisbefriedigung und Selbsterhaltung und zum anderen nach einem erfüllten und sinnvollen Dasein. Die elementare Befriedigung nach Liebe und Sicherheit sind dafür Voraussetzung (Völker, 1980).

Ganzheit

Somatische, soziale, emotionale, psychische und kognitive Prozesse interagieren miteinander, daher wird der Mensch als Ganzheit gesehen. Bei jeder Handlung, die ein Mensch vollzieht, ist er als Ganzes beteiligt. Leib und Seele, Vernunft und Gefühl werden als Gesamtes betrachtet. Im Humanismus wird ein Individuum als psychisches, soziales, biologisches und handelndes Subjekt betrachtet (Zimmer, 2019).

Das Kind wird in der Psychomotorik als handelndes Subjekt verstanden, das selbst verantwortlich sein kann und im bestimmten Ausmaß auch für sich selbst Entscheidungen treffen kann. Diese Entscheidungen werden von erwachsenen Menschen ernstgenommen. Eigenverantwortliches und selbstverantwortliches Handeln sind das Ziel, welches am Ende einer erfolgreichen Förderung steht und währenddessen als Methode der Förderungsmaßnahme eingesetzt wird. Im Zentrum steht die Frage, wie die pädagogische Förderkraft das Kind unterstützen kann, seinen Möglichkeiten entsprechend mit präsenten Problemen besser umgehen zu können, seine Handlungsfähigkeit zu verbessern und sie richtig einzusetzen. Die Fähigkeit zum selbständigen Handeln, sowohl auf sozial-emotionaler und kognitiver als auch auf motorischer Ebene, sollte das Ziel der psychomotorischen Behandlung sein. Das wichtigste Anliegen in der Psychomotorik ist es, ein Kind zu stärken, seine Ressourcen aufzudecken und seine Potentiale zu wecken. Jedes Individuum hat diese Möglichkeiten, die aufgrund äußerer Lebensbedingungen nicht entfaltet werden können (Völker, 1980).

3.2.1.2 Das Kind als aktiver Gestalter seines eigenen Entwicklungsweges

Das Kind hat ein Bedürfnis nach schöpferischem Gestalten, welches auf sein Selbstständigkeitsstreben hinweist. Daher ist es besonders wichtig, dass den kreativen und aktiven Kräften, die die menschliche Entwicklung mit sich bringt, eine große Aufmerksamkeit geschenkt wird. Das Kind, welches sein Selbst-Werden aktiv betreibt, wird dabei als schöpferisches Wesen bezeichnet. Aus diesem Grund werden durch das erzieherische Handeln auch keine einseitigen kausalen Auswirkungen erreicht, bei denen durch bestimmte Maßnahmen ganz gezielte Wirkungen erzielt werden. Dabei geht es vielmehr um einen interaktiven Vorgang, bei dem ein generell selbsttätiges, selbstbewusstes Subjekt alle erzieherischen Werkzeuge beurteilt, bewertet und auswertet und dadurch auch fähig ist, einige erzieherischen Intentionen zu durchqueren (Göppel, 1997; zit. n. Zimmer, 2019).

Betrachtet man diese Annahmen in der psychomotorischen Förderung, kann gesagt werden, dass die Entwicklung des Kindes nur durch sein aktives Handeln geschieht und

daher nur solche Anregungen und Maßnahmen zu Entwicklungsfortschritten führen, die den Handlungsmöglichkeiten und der Motivation des Kindes entsprechen. Das Kind muss daher die Möglichkeit haben selbst Darsteller seiner Entwicklung sein zu können. Die Entscheidungen, die das Kind in seinem Handeln trifft, werden vom Erwachsenen ernst genommen. Selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln wird dadurch nicht nur zum Ziel, sondern es wird folglich auch eine bestimmte Form der Fördermaßnahme. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die psychomotorische Fachkraft das Kind unterstützen kann, mit seinen Problemen besser klarzukommen, seine Handlungskompetenz zu erweitern und sie richtig zu verwenden. Die Befähigung zum möglichst selbstständigen Handeln tritt an Stelle einer Behandlung - sowohl im kognitiven und emotionalen Bereich als auch auf motorischer Ebene (Zimmer, 2019).

Durch die ganzheitliche Betrachtung kommt diesbezüglich auch eine bestimmte Einstellung von Verhaltens- und Bewegungsauffälligkeiten zustande. Wird ein Kind als Individuum seiner eigenen Lebensgeschichte und seiner spezifischen Bedürfnisse, Ängste und Hoffnungen gesehen und nicht als Vertreter bestimmter Verhaltensauffälligkeiten und Bewegungsstörungen, resultieren daraus auch ganz konkrete Fördermaßnahmen (Völker, 1980).

3.2.2 Ansätze der Psychomotorik

In den letzten 50 Jahren wurden zahlreiche Förderkonzepte entwickelt, die sich weniger in den konkreten Praxismöglichkeiten unterscheiden, sondern sich vielmehr auf das Beantworten der Fragen, die sich auf das Verständnis von Menschenbild, Störung und Entwicklung beziehen. Folgende Fragen werden in den Konzepten unterschiedlich beantwortet:

- „Welche Einflüsse bestimmen die kindliche Entwicklung?
- Welche Ursachen sind für Störungen in der Entwicklung verantwortlich?
- Welche Störungen, Auffälligkeiten und Entwicklungsretardierungen sind psychomotorisch förderwürdig?
- Welche Bedeutung besitzt die motorische Entwicklung für sozial- emotionale Integrationsprozesse?
- Welche anthropologische Sichtweise von Menschsein liegt dem Konzept zugrunde?“ (Bechstein, 2010, S. 12)

Unter Berücksichtigung der gesellschaftspolitischen Gegebenheiten und ökologischen Sichtweisen der Zeit, in denen die einzelnen Konzepte entwickelt wurden, werden die Aussagen verständlich und sind nachvollziehbar.

Die folgende Abbildung, welche den Ausführungen von Seewald (1997) folgt, soll einen Überblick über die Kategorisierung der Konzepte liefern (Seewald, 1997; zit. n. Bechstein, 2010).

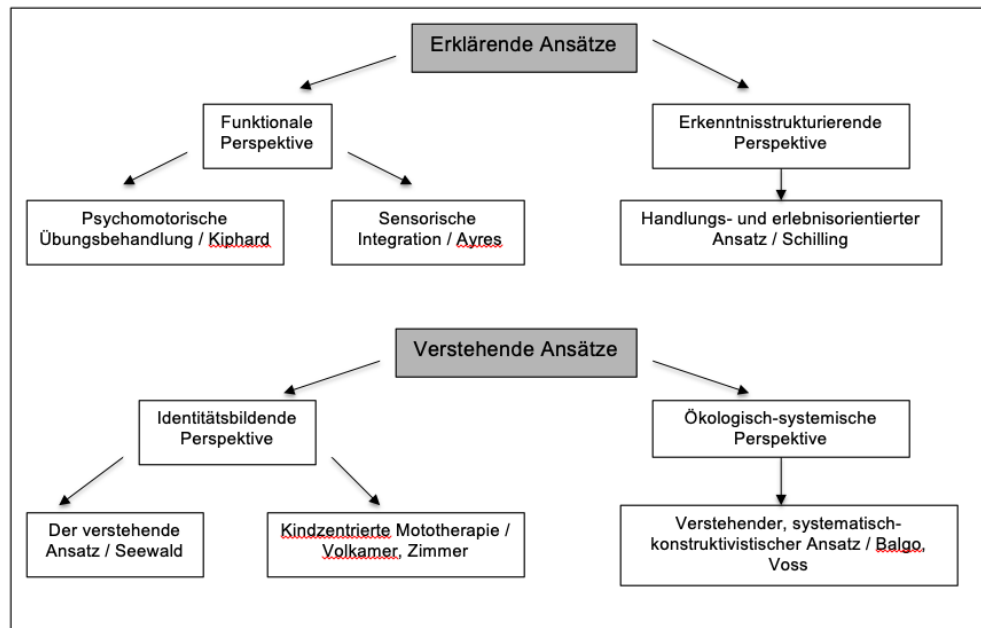


Abbildung 2: Konzepte der Psychomotorik (mod. n. Bechstein, 2010, S. 12)

Da das genauere Eintauchen in die unterschiedlichen Konzepte den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, geht die Verfasserin nur auf die Ansätze näher ein, die für das Thema „Der Einfluss der psychomotorischen Förderung auf die Selbstwirksamkeit von sechs bis zehnjährigen Kindern“ von Bedeutung sind.

3.2.2.1 Verstehende Ansatz

Dem verstehenden Ansatz liegen mehrere Mütter und Väter zu Grunde. Seewald ist allerdings die Person, welche den erklärenden Ansatz von Schilling hinterfragt und das Konzept des verstehenden Ansatzes entwickelt hat (Fischer, 2009).

Die Suche nach dem eigenen Sinn steht im Zentrum. Dies erfolgt spätestens in der Jugendzeit und verlagert sich immer mehr in die Kindheit. Formen des eigenen Wählens, was man anziehen oder essen möchte sind bereits Vorgänger des lebenslangen Verlaufs der Sinnsuche und Sinngebung (Seewald, 2007). Der Mensch ist dabei ein Sinnproduzent

und versucht sich in seiner Einzigartigkeit wahrzunehmen. Die Sinnfindung findet dabei über den Körper und durch Bewegung statt, geschieht in der Entwicklung des Spielens und von Geschichten und ist von zwischenmenschlichen Beziehungen abhängig. Der verstehende Ansatz geht von Beobachtungen, die während des Spielens, beim Erzählen von Geschichten und in der Bewegung gemacht werden, aus und versucht diese zu verstehen und zu interpretieren. Es kommt dabei zur Differenzierung zwischen Verstehen als menschliche Fähigkeit und Verstehen auf wissenschaftlicher Basis, die methodisch hinterfragt wird, auf Theorien zurückgreifen kann und somit in der Förderung eine wesentliche Bedeutung hat (Seewald, 2007). Das Verständnis für den Sinn kann methodisch auf drei Ebenen erfolgen:

- Phänomenologisches Verstehen: Das Verständnis des impliziten Sinnes umfasst das Subjektive in der Handlung des Kindes, wie z.B. Körperhaltung (körperliche Wahrnehmung), Ausdruck und Ausstrahlung.
- Hermeneutisches Verstehen: Das Verständnis des expliziten Sinnes beschreibt z.B. die objektiv beobachtbare Handlung des Kindes.
- Tiefenhermeneutisches Verstehen: Das Verständnis des scheinbaren Unsinnns oder verdrehten Sinns: Das Kind verlangt z.B. nach Anerkennung und Liebe, zeigt sich aber in seinem Verhalten so, dass es abgelehnt wird.

Das Verstehen ist ein Prozess, der auf der zwischenmenschlichen Ebene basiert, subjektiv notwendig ist und deshalb schwer zu kontrollieren ist (Fischer, 2009).

Die Bewegung ist das Kernelement der Identität und zieht sich wie ein roter Faden durch unser Leben. Die unzähligen Erfahrungen, die ein Mensch gemacht hat, werden im Wahrnehmungs- und Bewegungsgedächtnis abgespeichert und können auf neue Situationen umgelegt werden, ohne die Tätigkeit erneut ausführen zu müssen. Beispielsweise hat eine Person viele Erfahrungen mit einem Stein gemacht, kennt das Gewicht, weiß, wie er sich anfühlt, etc. Mit der Zeit muss die Bewegung nicht mehr ausgeführt werden, sondern der Stein wird gleichsam angesehen und dementsprechend mit ihm umgegangen. Das Gleiche passiert schon in der frühen Kindheit. Ein Kind probiert z.B. aus was passiert, wenn es einen Ball fallen lässt. Es handelt sich dabei um Wahrnehmungs- und Bewegungsfantasien, welche auch als virtuelle Wahrnehmungen und Bewegungen bezeichnet werden können. Daraus lässt sich schließen, dass keine Bewegung ohne Fantasie möglich ist und keine Fantasie ohne Bewegung (Seewald, 2007).

In der psychomotorischen Praxis sind deshalb weniger Geräte und die durch sie resultierenden sensorischen und motorischen Erfahrungen von Bedeutung, sondern vielmehr die durch die Spielsituationen mobilisierte Fantasiefähigkeit des Kindes. Den Sinn

der Fantasiefähigkeit versucht Seewald in den psychomotorischen Fördersituationen analytisch zu untersuchen und die impliziten und expliziten Sinnstrukturen in den kindlichen Handlungen zu interpretieren. Diese Bewegungssituationen finden zumeist im Rahmen von Bildern, Geschichten oder Inszenierungen statt (Seewald, 2007).

Ein Vorteil dieses Ansatzes ist es, dass auch störendes Verhalten durchaus seinen Sinn haben kann. Das scheinbar problematische Verhalten des Kindes, seinen Problemen Ausdruck zu erlauben, kann als die Botschaft des Kindes an sein Umfeld gesehen werden. Der Nachteil dieses Ansatzes liegt in der Überinterpretation von einzelnen Handlungen und Situationen (Zimmer, 2019).

3.2.2.2 Kindzentrierter Ansatz

Im kindzentrierten Ansatz stehen die Bedeutungen des Spiels und der Bewegung im Vordergrund. Mithilfe derer der Zugang zu den betroffenen Kindern gesucht wird und den Kindern dadurch die positive Einschätzung zur eigenen Person ermöglicht werden soll. „Hilfe zur Selbsthilfe“ sind dabei die Schlüsselwörter, die die psychomotorische Förderung gut beschreiben (Zimmer, 2019, S. 44).

Bei diesem Ansatz geht es nicht um den Abbau der Bewegungsbeeinträchtigungen oder der Verbesserung der motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern um die Veränderung der Selbstwahrnehmung. Die Stärkung des Selbstwertgefühles steht dabei im Zentrum. Das Kind wird dabei in die Lage versetzt an der Bearbeitung seiner Schwächen mitzuhelfen und mit den Beeinträchtigungen, die nicht zu beheben sind, besser umzugehen (Zimmer, 2019).

Die Bewegungserfahrungen wirken sich direkt auf die Entwicklung des Körperkonzepts, welches ein Teil des Selbstkonzepts zu betrachten ist, aus. Durch die Bewegung, welche im kindzentrierten Ansatz als geeignetes Medium betrachtet wird,

- erfährt das Kind Selbstwirksamkeit,
- wird der Zugang zum Kind über körperliche, handlungsbezogene Tätigkeiten erleichtert,
- erlebt das Kind die eigenen Bewegungsaktivitäten,
- geht es den Handlungsimpulsen nach, die zu Veränderungen in der Umwelt führen und somit ihr Verhalten als von ihm selbst verursacht erlebt wird,
- wird das Kind über Bewegungssituationen, Geräte und Spielmaterial zu Aktivitäten animiert,

- erlebt das Kind direkt die Selbstverursachung von Erfolg und Misserfolg (Zimmer, 2019).

Das Kind kann somit ein Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten aufbauen und sich unabhängig von sozialen Reaktionen machen (Bechstein, 2010).

Der kindzentrierte Ansatz, welcher Parallelen zur nicht- direktiven Spieltherapie von Axline (2002) aufweist, wurde weiterentwickelt, indem die Prozesse der Bildung des Selbstkonzepts näher diskutiert und die Wirkfaktoren hinsichtlich einer Veränderung in der Selbstwahrnehmung über Bewegungs- und Körpererfahrungen ausgearbeitet wurden (Axline, 2002).

3.2.3 Die psychosoziale Entwicklung nach Erikson

Arbeit man mit Kindern zusammen ist es unabdingbar die einzelnen Entwicklungsschritte näher in Betracht zu nehmen. Erikson betont dabei eine körperbezogene, d.h. eine subjektiv-emotionale Erlebnisqualität der eigenen Handlungsfähigkeit. Er beschreibt den menschlichen Entwicklungsvorgang als Entwicklung der eigenen Persönlichkeit mit dem Ziel der eigenen Identitätsbildung. Soziale Bezugspersonen und Systeme werden in seine Konzeptbeschreibung miteinbezogen und soziale Systeme und Bezugspersonen haben eine wesentliche Bedeutung im Interaktionsgeschehen zwischen Kind und Umwelt für die Persönlichkeitsentwicklung (Erikson, 1989).

In der interaktiven und handelnden Auseinandersetzung eines Wesens mit seiner Umwelt wird die Bewegung als bewusster und unbewusster Spiegel der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit verwendet. Diese Thematik ist der Grundstock der psychomotorischen Förderung der Entwicklung innerhalb eines mehrdimensionalen und ganzheitlichen Förderkonzepts. Der Körper ist das Fundament des menschlichen Handelns und basiert überwiegend auf (Bewegungs-) Erfahrungen, die in dauerhafter Wechselbeziehung zu sinnlichem Wahrnehmen, Bewegen, Erleben und Verhalten gewonnen und ständig sortiert und weiterentwickelt werden (Fischer, 2009).

Laut Erikson verläuft die gesamte Entwicklung nach einem Plan universal gültiger Entwicklungsstufen und -krisen. Phasenspezifische Auseinandersetzungen, die zum einen durch veränderte Anforderungen des sozialen Umfeldes und zum anderen durch die erweiterten Fähigkeiten und Fertigkeiten und die damit korrelierenden Bedürfnisse und Wünsche des Individuums charakterisiert sind, prägen diese Entwicklungsstufen. Die einzelnen Phasen beruhen auf einem psychischen Konflikt, der zwei Gegenpole definiert, die miteinander in Konkurrenz stehen:

- Vertrauen versus Misstrauen (1. Lebensjahr)
- Autonomie versus Scham und Zweifel (2.-3. Lebensjahr)
- Initiative versus Schuldgefühle (4.-5. Lebensjahr)
- Werksinn versus Minderwertigkeit (6.-12. Lebensjahr)
- Identität versus Identitätsdiffusion (13.-18. Lebensjahr)
- Intimität versus Isolation
- Generativität versus Stagnierung
- Integrität versus Verzweiflung und Ekel (Erikson, 1989)

Erikson bezeichnet das angemessene Bewältigen von Konflikten und das Ausbalancieren der gegensätzlichen Ansprüche als Entwicklungsaufgabe. Bleiben diese unerledigt, wird der weitere Verlauf der Entwicklung belastet. Laut Erikson können ungelöste psychische Konflikte in späteren Lebensphasen aufgearbeitet werden. Dies ist aus psychomotorischer Sicht der Ansatzpunkt für die identitätsfördernde Arbeit mit Kindern. Wichtig ist dabei, dass Themen oder Inhalte gefunden werden, deren Bewältigung, auch Konfliktbewältigung, beim Kind eine identitätsfördernde Rolle spielen (Erikson, 1989).

3.3 Ziele und Inhalte der Psychomotorik

Im Fokus der Psychomotorik steht die Qualität der sozialen Beziehungen, die im Rahmen des Lernprozesses wesentlich sind. Treten zwei Menschen miteinander in Beziehung, handelt es sich dabei um Kommunikation, die einander immer einer Inhalts- und Beziehungsebene bedingen. Ziel in der psychomotorischen Förderung ist es diese Faktoren zu unterstützen, indem die sozial-emotionalen Einstellungen von Erwachsenen und Kindern berücksichtigt werden. Es wird dabei von der Einheit des Denkens, Erlebens, Handelns und Fühlens ausgegangen und das Wechselwirken zwischen psychischen und motorischen Abläufen unterstrichen. Bewegung ist dabei der treibende Motor für die geistige und körperliche Entwicklung (Weiß, Voglsinger & Stuppacher, 2016).

Diese Ziele werden von den Kindern selbst, den psychomotorischen Förderkräften oder von außen (Erwartungen der Eltern, Lehrplan, Doktoren, etc.) erstellt. Durch das Erleben, die momentanen Bedürfnisse, sowie Vorerfahrungen und Erwartungen an die Zukunft werden diese Ziele beeinflusst (Köckenberger, 2016).

Gerade für Kinder, die in ihrer Entwicklung beeinträchtigt sind, kann die psychomotorische Förderung speziell in Bereichen der Wahrnehmung, der Körpererfahrung, des Körpererlebens und im sozialen Lernen integrierend und fördernd wirken (Zimmer, 2019).

Eggert und Reichenbach setzten sich in ihrer gemeinsamen Arbeit mit den unterschiedlichen Erklärungen der Zielsetzung auseinander. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass sich die unterschiedlichen Erklärungsmodelle oft überschneiden. Sie unterstützen vor allem die Vorstellungen Kiphards und deuten auf die starke Bedeutung gruppenspezifischer Faktoren hin. Die kindliche Entwicklung erfolgt durch die Ausbalancierung zwischen dem Kind, welches sich selbst erfährt und der aktiven Tätigkeit in der Gruppe. Aufgabe der psychomotorischen Fachkraft ist es dabei die Balance zu halten, wenn es in einem Moment überwiegt (Eggert & Reichenbach, 2004).

Die Psychomotorik wurde auch durch spezielle Geräte, die die Wahrnehmung und das Gleichgewicht ansprechen, bekannt. Schwungtücher, Balancierkreisel, Pedalos und Rollbretter, die zunächst für die Förderung entwicklungs- und bewegungsauffälliger Kinder gedacht waren, fanden zunächst im Bewegungs- und Sportunterricht ihren Platz (Zimmer, 2019). Alles, was mit einer Bewegung gelernt ist oder damit verbunden ist, bleibt leichter und länger im Gedächtnis. Erst wenn es mit den Sinnen erlebt wurde, ist es im Gedächtnis. Gefühle haben daher auch einen starken Einfluss auf Gedächtnis- und Lernleistungen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass das Gestalten einer sinnstiftenden und anregenden Atmosphäre sowie emotionale Sicherheit, die im Setting der psychomotorischen Lehr- und Lernmethoden gegeben sind (Weiß, Voglsinger & Stuppacher, 2016).

Eingeschränkte Bewegungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten, die sehr oft der Grund bei Verhaltensauffälligkeiten, Ängsten, Lernschwierigkeiten oder Körperkoordinationsstörungen sind, können durch eine psychomotorische Förderung kompensiert werden und die individuellen Probleme der Kinder somit minimiert werden (Gerber, 1992; zit. n. Weiß, Voglsinger & Stuppacher, 2016).

Zimmer führt die Vielseitigkeit der Psychomotorik folgendermaßen aus: „Im Vordergrund stehen erlebnisorientierte Bewegungsangebote, die dem Kind die Möglichkeit geben, sich selbst als wichtiges Mitglied der Gruppe zu erfahren, die den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts unterstützen und ihm Erfahrungen von Selbstwirksamkeit vermitteln“ (Zimmer, 2019, S. 24).

3.4 Psychomotorik im Grundschulalter

Laut Keller und Fritz (1998) ist das Spiel im Grundschulalter das perfekte Medium, um die Lücke zwischen Erfahrung und Erkenntnis zu verkleinern. Das kindliche Spiel ist vielmehr als ein zweckfreies Tun. Es handelt sich dabei um die Auseinandersetzung des Kindes mit sich selbst, seinen bedeutsamen Themen und den Aufgaben in seiner Entwicklung. Das Spielen ist für das Kind eine sinnvolle Tätigkeit und bietet viele Möglichkeiten sowohl zur

Eigentätigkeit als auch zu gemeinsamen Handlungen. Dabei bietet das Spiel das angstfreie Ausprobieren, Ausdrücken von Gefühlen und Emotionen. Das Kind erfährt sich dabei als Akteur seiner Handlungen und erhält Rückmeldungen über sich selbst und seinen Handlungserfolg (Keller & Fritz, 1998; zit. n. Fischer, 2009, S.282).

Für das Entwickeln der Planungsfähigkeit nimmt das Spiel eine wesentliche Rolle ein. Im Alter von 3-7 Jahren dominieren Rollen- und Fantasienspiele sowie Bau- und Konstruktionsspiele, in denen Kontroll- und Planungsprozesse eingeübt werden. Die Basis des psychomotorischen Förderkonzepts ist deshalb der handlungs- und spielorientierte Unterricht. Im Unterricht soll der Aufbau einer komplexen Handlungsfähigkeit, welche das Formulieren eines Ziels unter der Beachtung der äußeren und inneren Bedingungen beachtet erreicht werden. Ebenso soll die Integration im Klassenraum, der Aufbau einer positiven, erfolgszuversichtlichen Motivation der Leistung sowie die Förderung der sozialen Kompetenz angestrebt werden (Fischer, 2009).

Werksinn- und Minderwertigkeitsgefühl, Fleiß und Faulheit, zielgerichtetes Handeln, Werte und Moral, Gewissen, Erwerb der Kulturtechniken, Eroberung der Umgebung Ausdauer und Kompetenz sowie Unternehmungen sind weitere Themen die im Alter von 6 bis 10 Jahren relevant sind (Köckenberger, 2016).

Eine weitere Möglichkeit, die psychomotorische Förderung im Sinne einer Prävention zu nutzen, ist die „tägliche Bewegungszeit“, die auf Pestalozzi zurückgeht. Die Kinder haben in 30 Minuten die Gelegenheit die Auswahl ihrer Geräte selbst zu bestimmen und selbst zu entscheiden wie lange sie damit spielen möchten. Aufgabe des Pädagogen und der Pädagogin ist es dabei den Kindern in ihren Handlungszielen eine Unterstützung zu geben (Eggert, 2005).

Psychomotorik und Bewegungspädagogik sind auch Teil bestimmter Thematiken in der Entwicklungs- und Gesundheitsförderung im schulischen Bereich. Durch die steigende Anzahl von Kindern mit Gesundheitsproblemen, sind psychomotorische Angebote in der Schule sehr gefragt. Nach der motorischen Funktion und der Erkenntnisfunktion selbst, geht es dabei immer mehr um sozial-emotionale Themen, wie zum Beispiel der Unterstützung des kindlichen Selbstwertgefühles auch im schulischen Bereich (Fischer, 2009).

Weiß, Voglsinger und Stuppacher (2016) betonen, dass auch die Qualität sozialer Beziehungen von großer Bedeutung sind, indem sich der Erwachsene zurückhält und das Kind somit nicht „erzogen“ wird, sondern eigentätig werden kann. Die freie Entfaltung der inneren Kräfte des Kindes, das heißt die eigenen Potentiale und die Konstruktion der inneren Welt, rücken dabei in den Vordergrund (Weiß, Voglsinger, Stuppacher, 2016).

Wenn man mit einem Kind schimpft, lernt es schimpfen, wenn man es erzieht, lernt es erziehen, wenn man es auslacht, lernt es auslachen. Grundsätzlich braucht man sich nur so zu verhalten, wie man gerne möchte, dass sich das Kind verhalten soll. Was das Kind – vor allem auch in der Schule – benötigt, ist die körperliche und seelische Begleitung eines Erwachsenen. Kinder verstehen einen Erwachsenen dann, wenn sie vom Erwachsenen verstanden werden. Dazu ist die freie, spielerische und ungezwungene Atmosphäre notwendig. Der Dialog sollte dabei im Vordergrund stehen, damit sich das Kind mit seinen Interessen einbringen kann. Die Lehrer und Lehrerinnen sollten ein Fach daher nicht unterrichten, sondern die Kinder dafür begeistern (Weiß, Voglsinger & Stuppacher, 2016).

Die psychomotorische Lehr- und Lernmethode gewährleistet eine Stärkung der Selbstbestimmtheit und damit die intrinsische Motivation und Neugierde der Kinder: eigene Dinge zu tun, die Kinder autonom und selbst bestimmen zu tun, weil sie bei dieser Freude empfinden und weil sie in diesen Tätigkeiten einen Sinn erfahren. Inhalte bewegungs- und gegenstandsorientiert zu vermitteln ist in jedem Fach möglich. Der Unterrichtsgegenstand und die Bewegungserfahrung sind dabei miteinander verknüpft, das heißt, dass die Kinder durch die Bewegungsaufgabe die Bedeutung und den Sinn der kognitiven Aufgabe erfahren (Weiß et al., 2020).

Recherchiert man in der aktuellen Literatur, stößt man auf die aktuelle Feldstudie von Weiß et al., in welcher die Psychomotorische Lehr- und Lernmethode in der Primar- und Sekundarstufe untersucht wurde. Dabei wurde überprüft welche inter- und intraindividuellen Effekte die psychomotorischen Lehr- und Lernmethode auf schulische Fähigkeiten, wie räumlich-visuelle mathematische Kompetenzen und Lesefertigkeit, sowie auf sozial-emotionale Schulerfahrungen (z.B: das Gefühl des Angenommenseins, die Klassenatmosphäre und die soziale Integration) und das Selbstwertgefühl der Schüler und Schülerinnen der Volksschule und Neuen Mittelschule haben (Weiß et al., 2020).

Die Ergebnisse zeigen, dass deutliche Verbesserungen in folgenden schulischen emotionalen und sozialen Aspekten zu erkennen sind: Klassenklima, Selbstkonzept der Schulfähigkeit, soziale Integration, Gefühl des Angenommenseins. In der Volksschule kam es ebenso zu Verbesserungen in der räumlich- visuellen Funktion. In den Reflexionsstunden mit den Kindern und den begleitenden Personen wurde ersichtlich, dass sich die Übungen für die Kinder rentierten, das Vertrauen gestärkt werden konnte und sich die Kinder innerhalb des Klassensettings zunehmend angenommener fühlten (Weiß et al., 2020).

4 Das Selbstkonzept und Identitätsbegriffe

Die wissenschaftliche Forschung des Selbstkonzepts wurde erst in den 1960er-Jahren intensiviert (Behrens, 2016; Fischer, 2009). William James, der Ende des 19. Jahrhunderts seine Arbeiten vorlegte, wird als Pionier und Gründer der Selbstkonzeptforschung beschrieben. Er beschäftigte sich mit der Frage, warum verschiedene Menschen mit den gleichen Fähigkeiten ein unterschiedliches Selbstbild haben. Demzufolge differenzierte er das Selbst, wobei er den Betrachter („I“ = ich) vom Betrachteten („me“ = mich) unterscheidet. Das „I“ ist das betrachtende Subjekt, das „self as a knower“, welches als denkendes und handelndes Wesen selbst agiert. Das „Me“, welches auch als „self as known“ bezeichnet wird, gleicht dem Wissen, Empfinden und selbstbezogenen Denken. Dies stellt die Faktoren dar, deren sich das „I“ bewusst ist (Fischer, 2009; Möller & Trautwein, 2009).

Es gibt eine Vielzahl an Selbstkonzepten, die in der Literatur angeführt werden. Um ein Verständnis für den Begriff des Selbstkonzepts, der in der Selbstwirksamkeit eine wesentliche Rolle spielt, zu bekommen, führt die Autorin im folgenden Kapitel einige Relevante an.

4.1 Das Selbstkonzept nach Filipp

Laut Filipp (1984) ist der Mensch der Konstrukteur seines Wissens und aktiver Gestalter und Planer seiner Handlungen. Die selbstbezogenen Informationen werden aus den erlebten Interaktionen zwischen Person und Umwelt ein Leben lang gesammelt und verarbeitet. Sie nennt dabei unterschiedliche Quellen, die den selbstbezogenen Informationen dienen (Filipp, 1984; Laskowski, 2000; Fischer, 2009):

- *Direkte Eigenschaftszuweisungen durch andere Personen:*
Durch die verbale Interaktion mit der Umwelt erfährt jeder Mensch positive, negative oder neutrale Bewertungen und Eigenschaftszuweisungen. (z.B. Ein Bub wird von seiner Mutter als „Du bist faul.“ bezeichnet)
- *Indirekte Eigenschaftszuweisungen durch andere Personen:*
Durch die Verhaltensweisen von anderen Personen ihm gegenüber, urteilt ein Mensch über sich selbst und schätzt sich demnach auch ein. (z.B. Ein Mädchen wird im Studium öfters um Hilfe gebeten und schätzt sich daher selbst als qualifiziert ein.)
- *Selbstzuweisungen von Eigenschaften als Resultat von Vergleichen*

Indem sich Menschen mit anderen vergleichen, weisen sie sich selbst Eigenschaften zu. (z.B. Eine Person verrichtet ihre Arbeit langsamer als ihre Kollegen und Kolleginnen und schätzt sich daher als träge und wenig intelligent ein.)

- *Selbstzuweisungen von Eigenschaften aus der Selbstbeobachtung*

Aus der Beobachtung des eigenen Verhaltens schließt eine Person auf ihre Einstellungen, Fähigkeiten und Eigenschaften. (z.B. Eine Frau, die ihren Mann ständig kontrolliert und es nicht mag, wenn er mit anderen Frauen spricht, kann daraus schließen, dass sie kontrollierend und eifersüchtig ist.)

- *Selbstzuweisungen von Eigenschaften durch selbstbezogenes Denken*

Durch die Fähigkeit, dass ein Mensch über sich selbst nachdenken kann, kann er mehrere Erkenntnisse zu globalen, neuen Erkenntnissen verknüpfen. Ist diese Person sehr gesprächs- und kontaktfreudig, wird sie sich selbst als extrovertierte Person definieren.

4.2 Das Selbstkonzept nach Epstein

Epstein (1993) versteht das Selbstkonzept als Theorie des eigenen Selbst. Jeder Mensch macht Erfahrungen mit der materiellen und sozialen Umwelt und speichert diese als Freude oder Schmerz in seinem System. Daraus entstehen Verknüpfungen dieser Informationen, die ein konzeptionelles und integriertes System aufbauen, aus dem die Selbsttheorie hervorgeht. Der Mensch entwickelt daraus seine Hypothesen über sich selbst und sein Leben, die an den neuen Erfahrungen und Erlebnissen gemessen und modifiziert werden. Es entsteht daraus eine Theorie über die Wirklichkeit, die die Welt für sinnvoll wirken lassen und übersichtlich machen. Da Menschen ein ständiges Bestreben nach positiven Erlebnissen haben, ist es eine lebenslange Aufgabe eine Lust-Unlust-Balance zu gewährleisten (Epstein, 1984, zit. n. Fischer, 2009).

Die obengenannten Hypothesen werden Postulate genannt, welche in Postulate niedriger und höherer Ordnung eingeteilt werden. Erstere beziehen sich auf konkrete Handlungen (z.B. „Ich kann gut singen.“). Zweitere bilden durch die Vielzahl an Erlebnissen und Erfahrungen eine Verallgemeinerung (z.B. „Ich bin ein guter Musiker.“). Postulate niedriger Ordnung werden zu Postulaten höherer Ordnung zusammengefasst und bilden eine Persönlichkeitsstruktur (Epstein, 1993).

4.3 Das Selbstkonzept nach Mummendey

Mummendey (2006, S. 36) formuliert eine Definition wie folgt: „Unter dem Selbstkonzept eines Individuums verstehen wir die Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen.“ Unter Selbstbeurteilungen werden die unterschiedlichen psychologischen Vorgänge verstanden, die sich in Urteilen über das Individuum ausdrücken. Es geht darum, wie sich eine Person wahrnimmt, woran sie sich erinnert, wie sie sich selbst beurteilt und bewertet, aber auch welche Erwartungen und Vorstellungen sie sich selbst gegenüber hat. Die Komponenten der Emotion, Motivation und Kognition sind in dieser Aufzählung stark erkennbar. In der Selbstkonzeptionalisierung ist die Person das Objekt auf das sich die sogenannten psychischen Vorgänge richten. Demzufolge bringt Mummendey eine noch konkretere Definition: „Das Selbstkonzept einer Person ist die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person“ (Mummendey, 2006, S. 38).

Laut Mummendey kann die Entwicklung des Kindes als Entwicklung von Objekt-Subjekt-Beziehungen betrachtet werden. Wenn sich ein Kleinkind von der Umwelt abgehoben erkennt, entwickelt sich das Selbstbild. In Bezug auf das kindliche Verhalten, spielen in der frühen Kindheit Verstärkungs- und Bestrafungsmechanismen eine große Rolle. Von Zeit zu Zeit gelangt das Verhalten des Kindes immer mehr unter die Kontrolle selbstgezogener Reaktionen, welche zu positiven Selbstbewertungen führen (Bandura, 1991; zit. n. Mummendey, 2006). Im Alter von acht bis zehn Jahren nehmen Vergleiche mit gleichaltrigen Personen zu. Daher bezieht sich die Entwicklung des Selbstkonzepts auf soziale Vergleiche, wobei zu sagen ist, dass die Bewertungen und Meinungen auf die eigene Person bezogen, von der Außenwelt zunehmen. Die Selbstkonzeptionalisierung erstreckt sich dann weiter über das Jugendalter bis hin ins höhere Alter (Mummendey, 2006).

4.4 Das Selbstkonzept nach Shavelson

Das Modell von Shavelson et al. (1976) wurde primär für Jugendliche entwickelt und hat das schulische Selbstkonzept im Blick (Shavelson et al., 1976, zit. n. Herzberg & Roth, 2014). In der Pädagogischen Forschung wird dieses Modell am häufigsten genutzt, um Lernprozesse im schulischen Bereich und Selbstkonzepte zueinander in Beziehung zu setzen (Langenkamp, 2018).

Betrachtet man das Selbstkonzeptmodell von Shavelson et al. genauer, erkennt man, dass es sieben verschiedene Komponenten gibt, welche das Modell genauer beschreiben. Das Selbstkonzept kann als hierarchisch, beständig, facettenreich, organisiert,

entwicklungsorientiert, differenzierbar und bewertend beschrieben werden (Langenkamp, 2018).

Das globale Selbstkonzept einer Person wird dabei in einen schulischen (akademischen) und einen außerschulischen (nicht-akademischen) Bereich untergliedert. Das nicht-akademische Selbstkonzept setzt sich aus dem physischen, emotionalen und sozialen Selbstkonzept zusammen. Das akademische Selbstkonzept lässt sich in Englisch, Mathematik, Deutsch und Naturwissenschaften aufteilen (Langenkamp, 2018).

Einen besseren Einblick über die konkrete Unterteilung der einzelnen Selbstkonzepte soll die folgende Skizze geben.

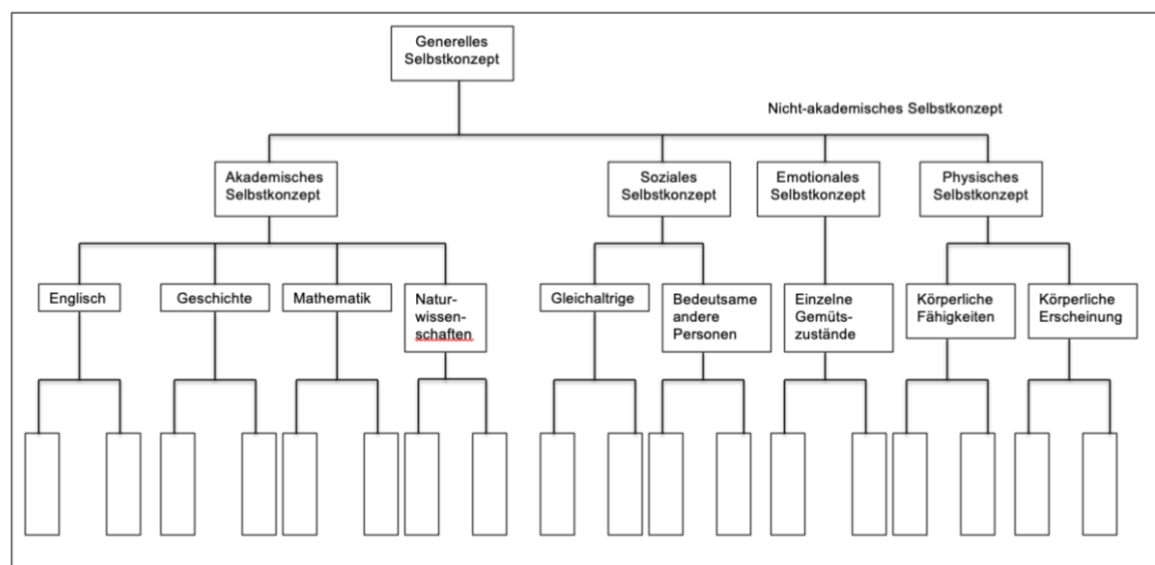


Abbildung 3: Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. 1976 (mod. n. Langenkamp, 2018, S. 21)

In der Grundschule spielen sowohl das akademische, als auch das nicht-akademische Selbstkonzept eine wichtige Rolle. Es tragen sowohl die Lehrperson, als auch die Eltern und die gleichaltrigen Kinder zur Selbstkonzeptionalisierung eines Kindes bei (Langenkamp, 2018).

4.5 Das Selbstkonzept nach Eggert et al.

Eggert et al. (2014) begründen, dass Selbstwertgefühle und Wertvorstellungen zum Selbstkonzept führen. Dabei werden Handlungen reguliert und unbewusste und bewusste Vorstellungen von Erfahrungen mit sich selbst dargestellt. Das individuelle Abbild der erlebten Erfahrungen im Umgang mit der äußeren Umwelt als auch die Einflüsse der Eltern und deren Wertvorstellungen werden im Selbstkonzept sichtbar (Eggert et al., 2014).

Eggert et al. zählen folgende Komponenten auf, die das Selbstkonzept, als ein vernetztes, lebendiges und sich wandelndes System bilden: das Körperkonzept, die Selbsteinschätzung, die Selbstbewertung und das Selbstbild sowie das Fähigkeitskonzept.

4.5.1 Das Körperkonzept

Da der Körper als Ausgangspunkt für alle Erfahrungen gilt, dient das Körperkonzept als Grundlage für die Entwicklung des Selbstkonzepts. Dabei unterscheiden Eggert et al. folgende Komponenten: das Körperschema (Kognition) und das Körpergefühl (Emotion) (Eggert et al., 2014).

Das *Körperschema* orientiert sich an den wahrnehmungspsychologischen und kognitiven Elementen. Es hat ein flexibles und dynamisches Bezugssystem, da es neue Informationen anhand gespeicherter Erfahrungen immer wieder abgleicht und neu eingeordnet (Fischer, 2009). Die Körperorientierung, der Körper in Raum und Zeit, die Körperausdehnung sowie das Wissen über den eigenen Körper sind weitere Komponenten, die das Körperschema bilden (Eggert et al., 2014).

Das *Körpergefühl* richtet seinen Fokus auf die emotionalen Inhalte. Die Wahrnehmung des Körpers und die damit verknüpfte Bewertung stehen dabei im Mittelpunkt (Eggert et al., 2014). Erfahrungen, Erinnerungen, vorgegangene Erlebnisse und der aktuelle psychische Zustand des Menschen haben ebenso einen wichtigen Einfluss (Fischer, 2009). Die subjektiven Empfindungen, um die es sich handelt, lassen sich in Körpereinstellung, Körperausgrenzung, Körperbewusstsein und Körperausdruck einteilen. (Eggert et al., 2014).

4.5.2 Die Selbsteinschätzung

In der Selbsteinschätzung geht es darum, wie hoch ein Individuum seine eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beurteilt. Ebenso beinhaltet sie das Gefühl sozial kompetent zu sein, erfolgreich zu sein und etwas leisten zu können. Einen starken Einfluss auf die Selbsteinschätzung haben die Selbstwertschätzung (Ich konnte diese Tätigkeit schon einmal ausführen, daher schaffe ich es auch jetzt und werde es auch in Zukunft meistern.), das Selbstvertrauen (Kann eine bestimmte Aufgabe absolviert werden?) und das Selbstwertgefühl (Welches Gefühl hat eine Person nach einer Tätigkeit bezüglich seiner Fähigkeiten?) (Eggert et al., 2014).

4.5.3 Die Selbstbewertung und das Selbstbild

Laut Eggert et al. ist die Selbstbewertung die emotionale Bewertung der eigenen Handlungen und die Gefühle, die in Verbindung dieser Bewertungen auftreten. Beim Selbstbild werden die Tätigkeiten eines Menschen objektiv eingeschätzt. Es setzt sich zusammen aus dem Idealselbst, indem gezeigt wird, wie ein Mensch gerne sein möchte, dem Realselbst, es zeigt die tatsächlichen Betrachtungen einer Person (sein äußeres Erscheinungsbild, seine Normen, Werte, etc.) und dem sozialen Selbst, welches Informationen gibt, wie sich ein Mensch im sozialen Umfeld verhält und darstellt. (Eggert et al., 2014).

Die wahrgenommene Fremdeinschätzung von anderen Personen führt dazu, dass ein Mensch Ideologien bildet, wie er glaubt auf andere zu wirken und beurteilt wird. Personen, die für das Individuum emotional eine hohe Bedeutung haben, beeinflussen das Selbstkonzept sehr stark (Eggert et al., 2014).

4.5.4 Das Fähigkeitskonzept

Die Wahrnehmung der eigenen Leistungen und Fähigkeiten spiegeln sich im Fähigkeitskonzept wider. Ziele, die angestrebt werden, werden individuell bewertet. Dabei ist die Einschätzung der eigenen emotionalen und kognitiven Begabung von großer Bedeutung. In diesem Zusammenhang bildet sich auch das Körperkonzept. Dies hat besonders in der psychomotorischen Förderung, bei der die Bewegung Prozesse der Entwicklung ins Rollen bringt, eine wesentliche Bedeutung (Eggert et al., 2014).

4.6 Das Selbstkonzept als kindzentrierter Ansatz nach R. Zimmer

Zimmer (2019) beschreibt das Selbstkonzept als Aneinanderreihung von Begriffen, die nur schwer voneinander getrennt werden können. Das Konstrukt selbst setzt sich immer wieder mit den Fragen: „Wer bin ich?“ bzw. „Wer bin ich im Vergleich zu anderen?“ auseinander. Zimmer trennt das Selbstkonzept in eine bewertend affektive und in eine kognitive Komponente. Das Selbstbild, welches das Wissen über sich selbst umfasst, steht dabei dem Selbstwertgefühl bzw. der Selbstwertschätzung, was die Bewertung der eigenen Persönlichkeit beinhaltet, gegenüber. Die neutral beschreibbaren Eigenschaften der eigenen Person beziehen sich daher auf das Selbstbild, während das Zufriedensein mit den realisierbaren Merkmalen auf das Selbstwertgefühl zurückzuführen ist. Der Einfluss der Umwelt ist in beiden Fällen gegeben (Zimmer, 2019). Die folgende Abbildung soll den Aufbau des Selbstkonzepts näher erläutern.

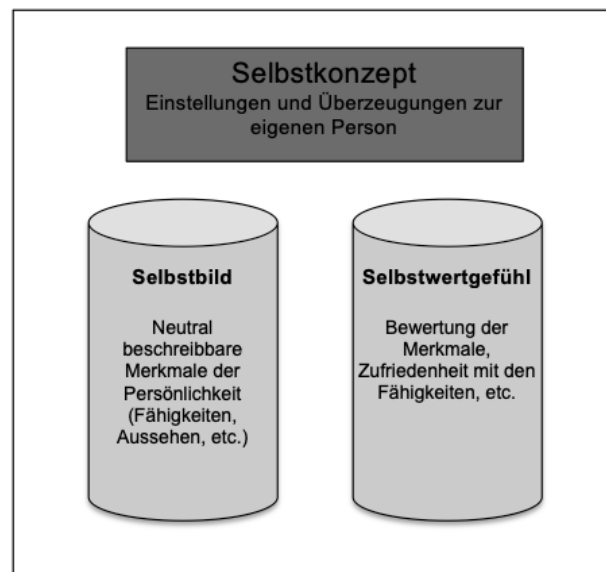


Abbildung 4: Aufbau des Selbstkonzepts (mod. n. Zimmer, 2019, S. 52)

Schwarzer (2000) bezeichnet das Selbstkonzept auch als „kognitive Repräsentation der eigenen Person oder als die Summe der Erfahrungen über sich selbst“. Die Inhalte werden dabei komplex verarbeitet, wobei soziale Erlebnisse und emotionale Wahrnehmungen den Aufbau des Selbstkonzepts beeinflussen. Körperliche und motorische Fähigkeiten sind für den Ablauf der Selbstwahrnehmung und der Selbstbewertung wesentlich (Schwarzer, 2000; zit. n. Zimmer, 2019).

Laut Haußer (1997) sind die eigenen Fähigkeiten eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung der eigenen Identität. Zum einen sind diese Fähigkeiten ausschlaggebend für die Selbsteinschätzung. Zum anderen spielen sie objektiv eine Rolle, weil die soziale Umwelt die Verhaltenserwartungen beeinflusst. In der Identitätsentwicklung unterscheidet Haußer drei wesentliche Komponenten:

1. Fähigkeits-Selbstkonzept als kognitiven Teil
2. Fähigkeits-Selbstwertgefühl als emotionalen Teil
3. Fähigkeits-Kontrollüberzeugung als motivationalen Teil (Haußer, 1997; zit. n. Zimmer, 2019).

Zum besseren Verständnis der einzelnen Komponenten werden nun ein paar Fragen angeführt. „Wie gut bin ich in Sport?“ könnte eine Frage des kognitiven Fähigkeits-Selbstkonzepts sein. Die Fragestellung der emotionalen Komponente könnte lauten: „Wie finde ich es, dass ich im Sport nicht so gut bin?“ Die motivationale Komponente würde die Frage stellen: „Kann ich auf meine Defizite im Sport Einfluss nehmen oder finde ich mich damit ab, dass ich immer der Letzte, der Ungeschickteste bin?“ Die letzte Frage zeigt, dass

die Person auch einen Einfluss auf das aktuelle und folgende Handeln hat. Durch ihre eigene Überzeugung kann sie die Situation lenken. Je höher der Mensch seine eigenen Fähigkeiten bewertet, desto stärker ist auch die Überzeugung eine Situation kontrollieren zu können. Die Selbstkonzepte setzen sich dann aus generalisierten Überzeugungen zusammen. Diese Überzeugungen beziehen sich dabei nicht nur auf einen Bereich, z.B. den Sport, sondern auf das allgemeine Einschätzen der eigenen Fähigkeiten. Damit die Situationen generalisiert werden können, müssen sie vom Individuum jedoch einmal subjektiv bedeutsam erfahren werden (Zimmer, 2019).

Das Selbstkonzept ist sehr stabil und änderungsresistent. Daher passen die meisten Personen das Selbstkonzept dem eigenen Handeln und den Erwartungen des Umfelds an, um „mit sich selbst identisch zu bleiben“. Fatal ist ebenso für die gesamte Entwicklung, wenn dem Kind, basierend auf seinem niedrigen Selbstkonzept, weniger zugetraut wird. Das Bild, das sich die Umwelt nach den eigenen Vorstellungen von einer Person macht, ist für die Selbstbewertung ausschlaggebend. Das heißt, dass nicht nur die objektiven und körperlichen Fähigkeiten das kindliche Verhalten beeinflussen, sondern auch die Einschätzung der anderen eine wesentliche Rolle spielt (Mrazek, 1991; zit. n. Zimmer, 2019).

4.6.1 Körpererfahrungen sind Selbsterfahrungen

Das Kind gewinnt in den ersten Lebensjahren seine Erfahrungen über den Körper und bildet somit sein eigenes Bild. Es kommt zu Erfahrungen des Könnens und Nicht-Könnens, Erfolg und Misserfolg, sowie von seinen Fähigkeiten und Grenzen. Das Kind greift dabei auf unterschiedliche Informationsquellen zurück. Dazu gehören:

- Zuordnen von Eigenschaften durch andere,
- Schlussfolgerungen aus dem Sich-Messen und Sich-Vergleichen mit anderen,
- Informationen über die Sinnessysteme,
- Erfahrungen über die Wirksamkeit des eigenen Handelns.

Aus diesen Informationen baut das Kind dann sein eigenes Selbstkonzept auf. Durch körperlich-motorische Handlungen äußert es bereits im Kleinkindalter sein Bemühen um Selbstständigkeit. Die Unabhängigkeit wird schnell bewiesen, indem sich das Kind alleine anzieht, auf eine Mauer klettert und ohne Mithilfe eines Erwachsenen läuft. Laut Zimmer (2019) wird unter Selbstständigkeit auch „selber stehen können“- im wörtlichen wie im übertragenen Sinne gemeint. Die Erfahrungen, die über den Körper und über die Bewegung gemacht werden bilden die Basis der Identitätsentwicklung eines Kindes (Zimmer, 2019).

4.7 Körpererfahrungen als Teil des Selbstkonzepts

Im Laufe der Entwicklung ist die Suche nach der eigenen Identität eine wesentliche Thematik. Anhand der Erfahrung und des Wissens über sich selbst, d.h. das Kind macht sich selbst zum Objekt, bildet das Kind seine Identität (Neubauer, 1993, S. 303; zit. n. Fischer, 2009). In diesem Zusammenhang spielt die Körpererfahrung eine essentielle Verlaufsvariable dar (Fischer, 2009). Die wichtigsten Komponenten dieses Konstrukts werden im Folgenden genauer untersucht.

4.7.1 Strukturierung des Gesamtkomplexes Körpererfahrung nach Bielefeld

Sucht man in der Literatur nach einer expliziten Erklärung für den Begriff „Körpererfahrung“, trifft man bei der Recherche auf Widerstand. Kaum ein Autor kann die unterschiedlichen Begriffe voneinander abgrenzen. So wird der Begriff `body concept` im Anglo-amerikanischen sowohl als Überbegriff als auch als Unterbegriff verwendet. Der Begriff `body concept` ist für einige Autoren gleichzusetzen mit dem Wissen über die Funktion und den Bau des Körpers (Smythies, 1953; Frostig & Horne, 1964; Shontz, 1975; zit. n. Bielefeld, 1991). Filipp (1979) definiert das Körperkonzept korrespondierend zum Selbstkonzept (Filipp, 1979; zit. n. Bielefeld, 1991). Lipowski (1977) versteht unter Körpererfahrung folgendes: „...the perceptions of attitudes towards, and beliefs about one's own body appearances and functions. " Damit ist die Wahrnehmung und die Einstellung zum eigenen Körper, sowie der Glauben über die eigene Körpererscheinung und dessen Funktion gemeint. (Lipowski, 1977; zit. n. Bielefeld, 1991, S. 15)

4.7.1.1 Die Körpererfahrung

Bielefeld (1991) fasst all diese Begriffe zusammen und kommt zum Entschluss, dass *Körpererfahrung* mehr ist als nur das Wahrnehmen des eigenen Körpers aus neurophysiologischer Sicht. Für ihn zählen auch die Wahrnehmung und die untrennbaren Empfindungen, mit Gefühlen des Zustimmens oder Ablehnens, der Freude oder der Wut, etc. dazu. Demzufolge versteht er unter Körpererfahrung folgendes: „die Gesamtheit aller im Verlaufe der Individuellen wie gesellschaftlichen Entwicklung erworbenen Erfahrungen mit dem eigenen Körper, die sowohl kognitiv wie affektiv, bewusst, wie unbewusst sein können.“ (Bielefeld, 1991, S. 17).

4.7.1.2 Das Körperschema

Unter dem Begriff Körperschema versteht man einen wahrnehmungs- bzw. kognitionspsychologischen Zugang, der den Verlauf der Wahrnehmung der eigenen Körperlichkeit und der Wahrnehmung des Körpers als Objekt näher beschreibt. Als Schema stellt es unterschiedliche Komponenten dar, dessen Funktion es ist, Neues in Bestehendes zu integrieren. Aufgabe ist es, Informationszuflüsse aus dem Körper auf Basis der vorhandenen, gespeicherten Bewegungserfahrungen zu verarbeiten. Das Körperschema ist kein statisches, unveränderliches System, sondern vielmehr ein flexibles und dynamisches Bezugsmuster. Es ist ein Koordinationssystem, welches neu eintreffende, von der Grundeinstellung abweichende Informationen, die das Kind über die aktive Tätigkeit erfährt, zentral verarbeitet (Fischer, 2009).

Da dem Körperschema für die Kognition von Bewegungsrichtungen und Positionen im Raum sowie die Koordination der Bewegung als Verarbeitungsmechanismus eine hohe Bedeutung zukommt, nimmt es auch in der psychomotorischen Förderung einen wichtigen Stellenwert ein. Handlungsangebote die auf die Wahrnehmung und Kognition abgestimmt sind, lassen die Kinder den eigenen Körperraum sowie den außerkörperlichen Raum spielerisch erleben. Diese handlungsbezogenen Körpererfahrungen sind nicht nur für spätere sportmotorische Handlungen von Bedeutung, sie dienen auch als Basis für die Orientierung in Raum und Zeit. Dazu zählen z. B. die Schreib- und Leserichtung einzuhalten, die Bezeichnungen der Symbole des Schriftspracherwerbs und des Zahlenraumes zu verstehen (Fischer, 2009).

4.7.1.3 Das Körperbild

Den Prozess und die Struktur der Wahrnehmung des eigenen Körpers, beinhaltet das Körperschema. Das subjektiv-erlebnismäßige Einordnen und Bewerten dieser Wahrnehmungen repräsentiert das Körperbild. Laut Joraschky (1986, S. 35; zit. n. Fischer, 2009, S. 85) steht dabei die Leiblichkeit als Element des Selbst (Körper-Sein) dem Körper als Objekt (Körper-Haben) gegenüber. Das Körperbild entwickelt sich dabei aus der Vielzahl der Bewegungserlebnisse und gilt somit einem emotionalen Selbstbewertungssystem (Fischer, 2009).

In der Bewegungs- und Körperarbeit mit magersüchtigen Jugendlichen konnte die Beobachtung gemacht werden, dass das Bild vom eigenen Körper nicht immer dem physikalischen Organismus entspricht. Aus diesen Untersuchungen kann angenommen werden, dass zwischen dem wahrgenommenen und dem physikalischen Körper unterschieden werden muss. Daraus lässt sich schließen, dass die Widerspiegelung des

Körpers im Bewusstsein nicht die Repräsentation der objektiven Realität ist, sondern ein Abbild, welches vom Individuum subjektiv interpretiert wird (Fischer, 2009).

Durch das Körperbild ist das Kind in der Lage eine Vorstellung zwischen seinem eigenen Raum und der sozialen Umwelt zu bekommen. Der Aufbau des eigenen Körperbildes hängt dabei eng mit der eigenen Gefühlswelt und der Umwelt zusammen. Die Trennung von Reizen aus dem Inneren und jenen aus dem Äußeren erlauben die Repräsentationen und Erfahrungen der Wirklichkeit (Fischer, 2009). Bielefeld beschreibt das Zusammenspiel des Körperschemas und des Körperbildes wie folgt: „Im konkreten Handeln [...], das immer ganzheitlich verläuft, sind Wahrnehmungen und Empfindungen, sind neurophysiologische und phänomenal-erlebnishaft Prozesse nicht voneinander zu trennen“ (Bielefeld, 1991, S. 32).

4.8 Das Selbstbild

Das Selbstbild, welches in Bezug auf die Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle spielt, wird in der Literatur unterschiedlich diskutiert. Für die Autorin der Arbeit, ist die Ansicht von Carol Dweck (2007) am anschaulichsten und daher wird im Folgenden näher darauf eingegangen.

4.8.1 *Fixed vs. growth mindset* (statisches vs. dynamisches Selbstbild)

In der Forschung von Dweck (2007) geht es darum, welchen Einfluss bewusste und unbewusste Überzeugungen und Grundeinstellungen auf das Verhalten eines Menschen haben. Die weltweit führende Forscherin der Motivations- und Entwicklungspsychologie setzt sich damit auseinander, warum sich manche Menschen ihr Leben lang weiterentwickeln und erfolgreich sind, während andere in ihrer Entwicklung stehen bleiben (Dweck, 2007).

In Dwecks Arbeit steht das Wachstum (*growth*) im Vordergrund. Dabei liegt der Fokus darauf herauszufinden welche Umstände eine Wachstumsorientierung (*growth-mindset* oder auch *dynamisches Selbstbild* genannt) begünstigen und welche hemmend wirken. Wachstum ist die Voraussetzung für Lernen und bildet einen wichtigen Grundstock in der Erziehung und Bildung, welches auch als Ziel dafür angesehen werden soll, ein Leben lang zu lernen. Lernen fängt bereits im Mutterleib an und vor allem Kleinkinder zeigen dann des späteren eine starke Wachstumsorientierung. Obwohl die Wachstumsorientierung ein wichtiges Ziel der Schule sein sollte, reduziert sich diese bei vielen Kindern nachdem sie eingeschult wurden. Auch später gibt es einige Bildungsaufgaben, die dem Menschen nach

der Schule vermittelt werden sollen. Einen Platz in der Arbeitswelt zu finden oder einen Beitrag in der Gesellschaft zu leisten sind Dinge die ein Mensch im Laufe seines Lebens lernen und umsetzen sollte. Daher ist die Wachstumsorientierung auch außerhalb der Schule noch wichtig, damit sich eine Person weiterentwickeln kann und mit Herausforderungen erfolgreich umgehen kann (Dweck, 2015a).

Laut Dweck (2015a) wäre es ein fataler Fehler manche Schüler und Schülerinnen als begabter einzustufen als andere. Diese Tatsache sollte dazu anregen nachzuforschen. Es ist wichtig zu verstehen, dass Pädagogen und Pädagoginnen ein Kind unabhängig von seiner Leistung motivieren sollen weiterhin zu wachsen und zu lernen, um ein frühzeitiges Stagnieren der Leistungen zu umgehen (Dweck, 2015a).

Aus ihrer Studie kann Dweck zwei unterschiedliche Selbstbilder ableiten: ein *fixed mindset*, welches im Deutschen als *statisches Selbstbild* bezeichnet wird und ein *growth mindset*, welches als *dynamisches Selbstbild* übersetzt wird. Menschen mit einem statischen Selbstbild sind der Überzeugung, dass Eigenschaften wie Intelligenz oder andere Fähigkeiten nicht veränderbar sind. Diese Personen denken ihre Fähigkeiten beweisen zu müssen und können mit Misserfolgen nur schlecht umgehen. Menschen, die ein dynamisches Selbstbild besitzen, sind davon überzeugt, dass sich ihre Fähigkeiten und Eigenschaften durch Anstrengung und Erfahrung weiterentwickeln. Personen, die ein dynamisches Selbstbild haben sind offen dafür, nach Misserfolgen die Gründe für ihr Scheitern zu suchen und an sich selbst zu arbeiten (Dweck, 2007, 2012).

Dweck weist in ihrer Forschung darauf hin, dass nicht die Eigenschaften verändert werden, sondern es ausschlaggebend ist, welche Einstellung eine Person zu einem Thema und welche Auswirkungen dies somit auf das statische oder dynamische Selbstbild hat. Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass die Anstrengung nicht als negativ betrachtet wird. Der Fokus sollte darauf gelegt werden bereit zu sein etwas verändern zu wollen und auch selbst davon überzeugt zu sein (Dweck, 2007, 2012).

Dwecks Ansatz der beiden Selbstbilder bleibt nicht ohne Kritik, so meint Kohn zum Beispiel, dass ihr Ansatz hauptsächlich dazu aufruft Kinder für ihre Anstrengung anstatt ihrer Fähigkeiten zu loben. Ein ausführliches Feedback wäre seiner Meinung nach von Vorteil, da sich das Lob ausschließlich auf das Ergebnis bezieht. Ebenso weist er darauf hin, dass es wichtiger wäre das System zu reparieren anstatt die Kinder verändern zu wollen. Für die psychomotorischen Förderstunden ist diese Kritik irrelevant, da es keinen Lehrplan gibt und die Kinder keine speziellen Leistungen erzielen müssen. Ebenso wird es als Ganzes betrachtet und der Psychomotoriker/die Psychomotorikerin geht auf die individuellen Bedürfnisse des Individuums ein (Kohn, 2015).

Abschließend kann gesagt werden, dass Dweck in einem neueren Artikel betont, dass eine Person weder ein dynamisches noch ein statisches Selbstbild haben. Personen haben eine Mischung aus *growth mindset* und *fixed mindset*, daher sei es wichtig sich von einem schwarz-weiß-Denken zu entfernen (Dweck, 2015b).

4.9 Der Zusammenhang von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Zentraler Punkt der Psychomotorik ist der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts. Es geht dabei um die Überzeugungen und Einstellungen zur eigenen Person, die das Individuum im Laufe seines Lebens erfahren hat (Zimmer, 2019). Jene mit hoher emotionaler Bedeutung münden im Selbstkonzept (Eggert et al., 2003; zit. n. Fischer, 2009). Die Fragen „Wer bin ich?“ und „Wer bin ich im Vergleich zu anderen?“ stehen für die Bildung des Selbstkonzepts im Vordergrund (Zimmer, 2019).

Die Informationen die das Kind über das Körperselbst erfährt, können als elementar bezeichnet werden, da diese für die Bewusstwerdung der eigenen Person wesentlich sind. Der Körper dient beim Identifikationsprozess als Medium für die Differenzierung zwischen „innen“ und „außen“. Das Kind lernt durch diese Wahrnehmung zwischen Ich und Nicht-Ich (Umfeld) zu unterscheiden (Fischer, 2009).

Die Unterscheidung zwischen Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit ist in der Forschung der Motivation bedeutend. Bei der empirischen und konzeptionellen Differenzierung zwischen Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit sind sich einige Forscher und Forscherinnen nicht immer einig. Die einen verwenden die beiden Begriffe synonym, während die anderen das Selbstkonzept als generalisierte Form der Selbstwirksamkeit verstehen, wiederum andere betrachten die Selbstwirksamkeit als Teilbereich des Selbstkonzepts (Kocher, 2014).

Pajares und Schunk (2001; zit. n. Kocher, 2014) differenzieren die beiden Konzepte folgendermaßen: Beim Selbstkonzept kommt es zur Beschreibung des eigenen, wahrgenommenen Selbst und der zusätzlichen Bewertung des eigenen Selbstwertes. Die Selbstwirksamkeit beinhaltet die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten. Das Selbstkonzept schließt die Beurteilung des Selbstwertes mit ein und somit hängt es von sozialen und kulturellen Hintergründen ab, in denen die Person eingebettet ist und ihre eigenen Gefühle darauf aufbaut. Laut Pajares und Schunk sind Selbstwirksamkeitsüberzeugungen nicht von kulturellen Strukturen abhängig (Pajares & Schunk, 2001; zit. n. Kocher, 2014).

Bei der Unterscheidung zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept wird die Sichtweise auf sich selbst unterschiedlich dargestellt. Je nachdem was eine Person reflektiert, hängt mit der Art der Fragestellung zusammen. Fragen, die „Können“ beinhalten (z.B. „Kann ich dieses Beispiel lösen?“) eruieren die Selbstwirksamkeit, während sich Fragen wie „Wer bin ich?“ oder „Wie fühle ich mich beim Schreiben dieses Aufsatzes?“ auf das Selbstkonzept beziehen. Die Beantwortung der Fragen auf die Selbstwirksamkeit weisen auf die Selbstsicherheit einer Person beim Lösen einer Aufgabe hin. Die Antworten in Bezug auf das Selbstkonzept decken auf, wie positiv und negativ die Selbstsicht ist, wobei das Individuum zugleich eine Aussage über ihr Wohlbefinden macht. (Pajares & Schunk, 2001; zit. n. Kocher, 2014).

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und das Selbstkonzept müssen nicht zwingend voneinander abhängig sein. Ein Schüler oder eine Schülerin kann beispielweise davon überzeugt sein, eine Deutschaufgabe richtig zu lösen, ohne dabei positive Empfindungen zu haben. Ebenso gibt es viele Tätigkeiten, die Personen schlecht umsetzen und trotzdem haben diese auf den eigenen Selbstwert keinen Einfluss. (Pajares & Schunk, 2001; zit. n. Kocher, 2014).

Aus den vorangegangenen Erklärungen lassen sich nun ein paar Annahmen zusammenfassen: Das Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit betrachten beide den Komplex „Selbst“ aus verschiedenen Perspektiven. Manche Forscher und Forscherinnen verwenden die beiden Begriffe synonym, andere wiederum sehen die Selbstwirksamkeit als Komponente des Selbstkonzepts (Pajares & Schunk, 2001; zit. n. Kocher, 2014).

Aus diesen Beschreibungen lässt sich schließen, dass es sich dabei um sehr umfangreiche Konzepte handelt. Während das Selbstkonzept bereits im vorangegangenen Kapitel näher erläutert wurde, ist die Selbstwirksamkeit noch ausständig. Da ihr in der psychomotorischen Förderung eine große Bedeutung zukommt, wird der Aufbau dieses komplexen Konstrukts nun im nächsten Kapitel näher erläutert.

5 Die Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeit ist ein sehr breit gefächertes Themengebiet. Im folgenden Kapitel soll ein Überblick über die Theorie und die Entwicklung in der Selbstwirksamkeitsforschung gegeben werden. Zudem wird das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung näher besprochen und ein Einblick in die Steigerung der Selbstwirksamkeit gegeben.

5.1 Die Theorie der Selbstwirksamkeit

Der Begriff *Selbstwirksamkeit*, übersetzt aus dem ursprünglich englischen *self-efficacy*, wurde 1977 vom kanadischen Psychologen Albert Bandura geprägt. Übersetzt man den Begriff in die deutsche Sprache, kommt man zur folgenden Definition:

„Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit bezieht sich auf den Glauben an eigene Fähigkeiten und Potentiale zur Organisation und Ausführung von Handlungen, die zur Erreichung bestimmter Ziele dienen. Es geht um die subjektive Überzeugung, aus eigener Kraft und eigenem Vermögen bestimmte Ergebnisse bewirken zu können" (Schachinger, 2005, S. 175).

Im Zentrum der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura (1977,1997) steht die Fähigkeit einer Person Vorhersagen über ihr zukünftiges Verhalten zu machen. Im Speziellen bedeutet das, eine Erwartungshaltung einzunehmen, welche der eigenen Verhaltensweisen umsetzbar sein werden und welche nicht (Bandura, 1977,1997). Die Kognition der eigenen Selbstwirksamkeit dient der Kontrolle der eigenen Verhaltensweisen, indem sie auf das eigene Tun wiederum einen Einfluss ausüben. Durch das Erleben der Selbstwirksamkeit hat ein Mensch die Möglichkeit, seine Verhaltensweisen zu korrigieren, zum Beispiel an gesteckte Ziele anzugleichen (Mummendey, 2006).

Die wissenschaftliche Theorie kann im Alltag mit Affirmationen wie „du schaffst es, wenn du nur fest genug daran glaubst" oder „die Kraft des positiven Denkens" verglichen werden. Der Glaube an die eigenen Handlungsmöglichkeiten ist für Bandura (1997) zwar wichtig, vielmehr geht es jedoch darum, dass das Individuum befähigt ist an der Gestaltung des eigenen Lebens und der Erweiterung und dem Ausbau seiner Kompetenzen und persönlichen Ressourcen aktiv teilzunehmen. Menschen haben einen gewissen Einfluss auf ihr Umfeld und haben die Möglichkeit ihr eigenes Handeln und Tun zu kontrollieren. Bandura sieht den Menschen nicht als machtloses Wesen, welches seinem auferlegten Schicksal erlegen ist, sondern als aktiven Konstrukteur seines Lebens, das seinen Fokus

auf die kontrollierbaren Aspekte seines Lebens richtet und somit auch die unkontrollierbaren Ereignisse leichter ertragen kann. Jede Person hat somit die Möglichkeit ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und die beeinflussbaren Faktoren selbst mitgestalten zu können und wird so Gestalter oder Gestalterin der eigenen Zukunft (Schachinger, 2005).

Neben dem eigenen Glauben etwas bewirken zu können und Schwierigkeiten bewältigen zu können, können auch andere Personen, wie zum Beispiel Therapeuten und Therapeutinnen oder Lehrer und Lehrerinnen, Verhaltensänderungen beim Individuum anpeilen und Verhaltensverbesserungen des Menschen unterstützen, indem sie am Ausbau seiner Selbstwirksamkeitserwartung arbeiten. Ausgangspunkt für die Aufrechterhaltung, Veränderungen und Ausbildungen der erfahrenen Selbsteffizienz ist die sozial-kognitive Lerntheorie (Mummendey, 2006). Für diese Veränderungen und Entstehungen der Selbstwirksamkeitskognitionen gibt es unterschiedliche Möglichkeiten und Herangehensweisen, auf die im weiteren Verlauf dieser Masterthesis genauer eingegangen wird.

5.2 Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsforschung

Wie zu Beginn bereits erwähnt, geht der Begriff Selbstwirksamkeit auf Albert Bandura zurück. In den 1970er Jahren entwickelte er die sozial-kognitive Lerntheorie, welche sich mit den Lernprozessen durch Beobachten des menschlichen Verhaltens auseinandersetzt. Der Zusammenhang zwischen Theoriebildung einer Disziplin als auch dem entsprechenden Menschenbild besitzt eine starke Ausdruckskraft und wird daher kurz erläutert. Pervin beschreibt einige charakteristische Eigenschaften, die für die sozial-kognitive Lerntheorie als auch für das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bedeutung sind:

- „Betonung der Kraft eines Individuums, auf sein eigenes Leben Einfluss nehmen zu können
- Betonung der sozialen Ursprünge des menschlichen Verhaltens
- Betonung des situationsspezifischen menschlichen Verhaltens
- Betonung der selbstreflexiven Gedankenprozesse (Kognitionen) des Menschen im Zusammenhang mit seinem Handeln
- Betonung der systematischen empirischen (mikroanalytischen) Forschung
- Betonung des menschlichen Entwicklungsvermögens" (Pervin, 2000, S. 379).

Der Persönlichkeitspsychologe Mischel (1995; zit. n. Pervin, 2000) äußert sich zum Menschenbild der sozial-kognitiven Lerntheoretiker und Lerntheoretikerinnen. Er

bezeichnet den Menschen als wachen und aktiven Problemlöser, der von seinen vielseitigen Erfahrungen und seinen kognitiven Fähigkeiten profitiert. Der Mensch hat dabei ein Potential für gute und schlechte Dinge und bildet dabei aktiv seine Umwelt, während er von dieser ebenso gesetzmäßig beeinflusst wird (Mischel, 1995; zit. n. Pervin, 2000).

Der Mensch ist daher ein aktiver Gestalter seiner Umwelt. Diese Annahme bildet den empirischen Grundstein für den sozial-kognitiven Teilaspekt der Lerntheorie. Urton (2017) weist darauf hin, dass „das Verhalten sowie die Verhaltensveränderungen einer Person maßgeblich durch subjektive Überzeugungen, wie die Konsequenz- und die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person bedingt werden" (Urton, 2017, S. 2).

Bandura (1977, S. 212) betont folgende Aspekte: Die Anfänge des Konzepts der Selbstwirksamkeitsforschung beruhen auf den Erkenntnissen und Erfahrungen, die er in seiner Arbeit mit depressiven Menschen und Angstpatienten und Angstpatientinnen erlebt hat. Er geht davon aus, dass die Wirksamkeits-Erwartungen eine Auswirkung auf die Ausdauer und Intensität der Anstrengungen und die Leistungsstärke haben. Damals war es ein grundlegendes Anliegen mit dem Konzept ein breiteres Verständnis für den wesentlichen Zusammenhang von Verhaltensveränderung und kognitiver Veränderung zu schaffen (Bandura, 1977).

5.3 Das Konzept der Selbstwirksamkeit

Das Konzepts der Selbstwirksamkeit beinhaltet laut Fuchs (2005) drei Teilbereiche, die das Konzept ausmachen: die *Beliefs* (Überzeugungen), die *Capabilities* (Fähigkeiten) und die *Prospective Situations* (Situationen in der Zukunft) besser gesagt die *Given Attainments* (Ziele). Die drei Bereiche hängen voneinander ab und bedingen einander. Obwohl sie im Folgenden getrennt erläutert werden, können sie nicht voneinander getrennt werden. Die

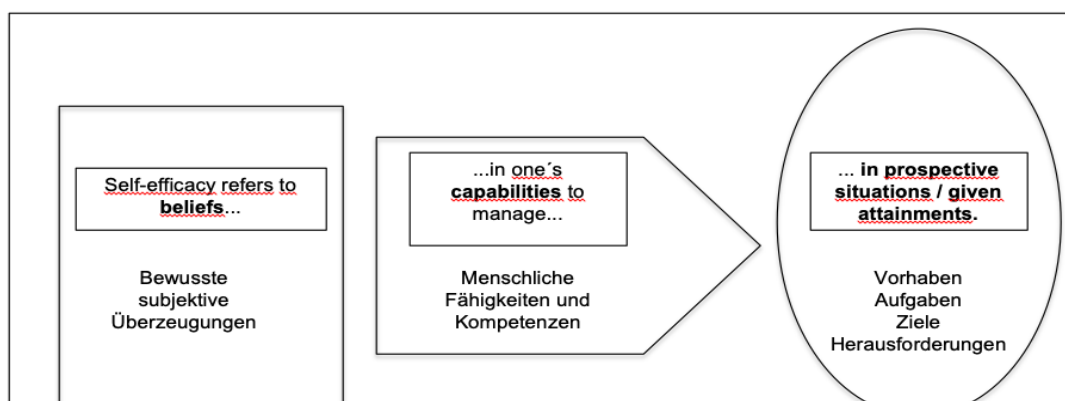


Abbildung 5: Das Konzept der Selbstwirksamkeit (mod. n. Fuchs, 2015, S. 23)

Überschneidungen zeigen die Komplexität des Konzepts. In der folgenden Grafik werden die unterschiedlichen Begriffsbestimmungen näher veranschaulicht.

5.3.1 Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Beliefs)

Ein menschliches Grundbedürfnis ist es, selbst wirksam zu sein, sprich Kontrolle auszuüben. Lernt eine Person für eine Prüfung, kann das Ergebnis der Prüfung an drei Aspekten gemessen werden: der Sache (Lernstoff), dem Einsatz beim Lernen und dem Willen (Ausführung des Plans). Das Resultat der Kontrolle ist die bestandene Prüfung. Im Mittelpunkt des Konzepts, indem das Individuum sich tätig zeigt, steht nicht die Kontrolle, sondern die mentale Einstellung- die Beliefs. Das Vertrauen in das eigene Können, das Glauben an individuelle Handlungsmöglichkeiten, sowie die Überzeugungen der eigenen Wirksamkeit. Die *Beliefs* sind sehr komplex, wobei man weiß, dass sie auf persönliche Erfahrungen zurückzuführen sind (Fuchs, 2005).

Die *Beliefs* geben den Maßstab, wie wirksam sich ein Mensch in bestimmten Situationen einschätzt. Die Einschätzung der unterschiedlichen Situationen ist sehr individuell. So findet die eine Person es wahnsinnig aufregend eine Skitour zu unternehmen, während eine andere diese Tätigkeit als höchst gefährlich einstuft (Fuchs, 2005).

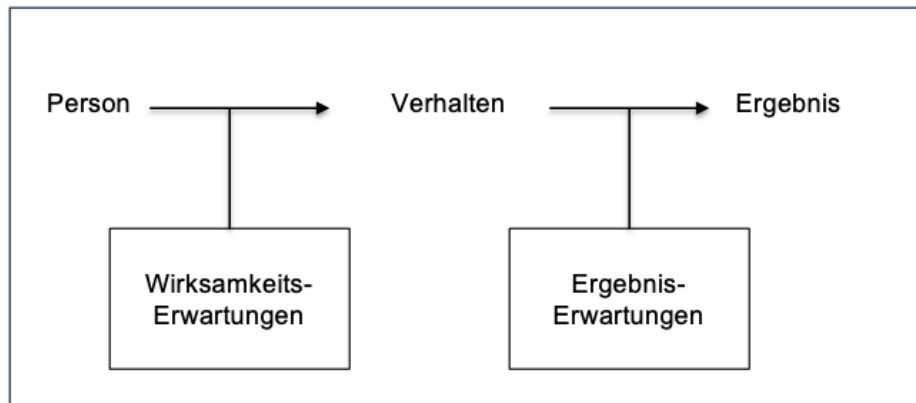
5.3.1.1 Ergebnis-Erwartungen und Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen

Bandura unterscheidet zwei unterschiedliche Erwartungshaltungen, die das menschliche Verhalten entscheidend mitbestimmen: Ergebnis-Erwartungen (oder auch Konsequenz-erwartungen) und Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen (oder auch Kompetenzüberzeugungen) (Schwarzer & Warner, 2014).

Die Ergebnis-Erwartungen werden in Bezug auf das angenommene Verhältnis zwischen Handlungen und Konsequenzen gesehen. Nachdem eine Handlung vollendet wurde, wird als Resultat eine bestimmte Konsequenz angenommen. Entscheidend dafür ist nicht, ob sich ein Mensch selbst in der Lage sieht, die Tätigkeit tatsächlich auszuüben. Es handelt sich dabei um die Frage, ob die Handlung *allgemein* erreicht werden kann. Beispielsweise könnte die Ergebnis-Erwartung eines Schülers oder einer Schülerin sein: „Wenn man die für den Test relevanten Themen gelernt hat, besteht man den Test.“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 663).

Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen haben im Gegensatz dazu einen Selbstbezug. Es geht dabei um die persönliche Verfügbarkeit von Handlungen. Das persönliche Einschätzen eigener Handlungsmöglichkeiten ist der wesentliche Aspekt der Kognition von Selbstwirksamkeit. Es handelt sich dabei um die Frage, ob *ich* das Ziel erreichen kann. Ein

Schüler oder eine Schülerin mit einer guten Selbstwirksamkeit könnte sagen: „Ich fühle mich in der Lage die für den Test relevanten Themen zu lernen, auch wenn mich das



Überwindung kostet." (Schwarzer & Warner, 2014).

*Abbildung 6: Unterschied zwischen Wirksamkeits- und Ergebnis-Erwartungen
(mod. n. Mielke, 1984, S. 63)*

Ergebnis-Erwartungen und Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen sind nicht voneinander abhängig. Daher kann es sein, dass jemand behauptet, die Verhaltensweise resultiere in bestimmten Verhaltensergebnissen, dass aber in Frage steht, ob er selbst dazu in der Lage ist dieses Verhalten auszuführen. Der Unterschied zwischen Ergebnis-Erwartungen und Wirksamkeits-Erwartungen wird in der folgenden Abbildung deutlich (Mielke, 1984, S. 63).

Exkurs: Hoffnungslosigkeit und Hilflosigkeit

Um die beiden Begriffe Ergebnis-Erwartungen und Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen besser unterscheiden zu können, ist es sehr hilfreich die Konzepte der „*Hoffnungslosigkeit*“ und der „*Hilflosigkeit*“ heranzuziehen. Hoffnungslosigkeit tritt als Konsequenz geringer

Ergebnis-Erwartungen auf, während Hilflosigkeit eine Folge geringer Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen ist (Mielke, 1984).

Anhand des Beispiels von Weiner und Litmann-Adizes (1980; zit. n. Mielke, 1984) wird versucht die Unterscheidung deutlicher zu machen: Ein Schiffbrüchiger ist in seiner Lage hilflos, kann jedoch, obwohl er über keine Alternativen verfügt die Rettung herbeizuführen, trotzdem die Hoffnung haben, dass er irgendwann gerettet wird. Der Zustand der Hoffnung beschreibt daher, dass man hohe Erwartungen hat ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, egal ob man sie von anderen bekommt oder in einer glücklicheren Lage das notwendige Verhalten ausführt, um zum gewünschten Ergebnis zu gelangen. Obwohl in diesem Fall die Ergebnis-Erwartungen sehr hoch sind, kann man sich in einer hilflosen Lage befinden, da es keine Möglichkeit gibt das entsprechende Verhalten auszuführen und deshalb die Selbst-Wirksamkeits-Erwartung sehr niedrig ist. Erst wenn die Hoffnung einer Rettung unmöglich ist, das heißt, dass die Ergebnis- Erwartungen sehr gering eingeschätzt werden, kann der Zustand des Schiffbrüchigen als hoffnungslos beschrieben werden (Litmann-Adizes, 1980; zit. n. Mielke, 1984).

Seligmann (2016) beschreibt Situationen, die nicht kontrolliert werden können auch als „*erlernte Hilflosigkeit*“ (Seligmann, 2016; zit. n. Zimmer, 2019). In solchen Situationen hat die Person keine Möglichkeit das Ereignis oder die Situation zu beeinflussen. Wenn sich diese Erfahrungen erneut wiederholen, besteht die Gefahr der Generalisierung. Tatsächlich kontrollierbare Ereignisse werden von dieser Person dann als gleichermaßen unkontrollierbar wahrgenommen. Es wird eine generalisierte Erwartung des Nicht-Kontrollierens von Erlebnissen durch das eigene Verhalten aufgebaut: Sie lernt Hilflosigkeit. Diese hat sowohl emotionale als auch kognitive und motivationale Defizite, die damit in Verbindung gebracht werden (Zimmer, 2019).

Beim kognitiven Defizit nimmt die Person tatsächlich kontrollierbare Ereignisse als unkontrollierbar wahr. Ist ein Kind motorisch beeinträchtigt, hat es zum Beispiel Angst davor von einem Kasten hinunterzuspringen, obwohl es das aufgrund seiner motorischen Fähigkeiten gut meistern könnte. Das motivationale Defizit liegt in der mäßigen Bereitschaft Einfluss nehmen zu wollen. Das Kind wagt in diesem Fall nicht einmal den Versuch seine Fähigkeiten zu erproben. Es wird gar nicht erst auf den Kasten steigen und generell Möglichkeiten vermeiden, in denen es klettern oder springen muss. Das emotionale Defizit beschreibt die Gefühle, die in solchen Situationen miteinhergehen. Gefühle der Resignation, der Hilfslosigkeit oder Hoffnungslosigkeit, die weitgehend depressiven Verstimmtheiten entsprechen. Es kommt dabei zur generellen Überzeugung, dass diese Ereignisse und Situationen außerhalb der eigenen Kontrolle liegen (Zimmer, 2019).

Auch bei anderen Bewegungsaufgaben gibt das Kind schneller auf und setzt sich solchen Anforderungen nicht aus, da es generell davon überzeugt ist, diesen Herausforderungen nicht gewachsen zu sein. Hinzu kommt, dass sich das Kind die Verantwortung für den negativen Verlauf selbst zuschreibt. Ausschlaggebend sind daher die subjektiven Interpretationen und nicht die objektiven Ergebnisse oder Handlungen (Zimmer, 2019).

Neben dem Zustand der Hoffnungslosigkeit, in dem zum einen die Ergebnis-Erwartungen und zum anderen die Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen sehr niedrig sind und dem Zustand der Hilflosigkeit, in dem zwar die Ergebnis-Erwartungen hoch sind aber das entsprechende Verhalten, gibt es noch den dritten Zustand, nämlich den der „*relativen Wirkungslosigkeit*“. In diesem Zustand sind die Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen sehr hoch, die Ergebnis-Erwartungen aber sehr gering. Obwohl man sich in diesem Fall sehr bemüht seine Ziele zu erreichen wird das Scheitern aufgrund anderer Personen oder Situationen bedingt. In diesem Fall wird die Person die Versuche ihr Ziel zu erreichen vorerst einstellen, wird aber zu anderen Mitteln greifen, wie Protest oder Streik oder einem Wechsel der Umgebung, wo durch das Verhalten auch die zu erwünschten Ziele erreicht werden können (Mielke, 1984).

5.3.2 Selbstwirksamkeitsfähigkeiten (Capabilities)

Unter Capabilities versteht man *Kompetenzen* und *Fähigkeiten*. Diese beiden Begriffe werden oft synonym verwendet, wobei Gerster (2001; zit. n. Fuchs, 2005) der Meinung ist, dass dies nur bedingt korrekt ist. So definiert sie Fähigkeiten als Potential und Kompetenzen als Nutzungsgrad von Fähigkeiten in Bezug auf bestimmte Situationen und Anforderungen (Gerster, 2001; zit. n. Fuchs, 2005).

Zur Art und Weise, wie ein Mensch über seine Probleme nachdenkt, gehören alle Überlegungen, die ein Mensch macht, bevor er seine körperlichen Fertigkeiten einsetzt und zur Tat schreitet. Wie ein Mensch über eine Herausforderung oder ein Problem spricht, kann viel darüber aussagen, wie er denkt und möglicherweise an die ganze Situation herangeht. Ebenso ist es interessant, dass nicht immer die tatsächlichen Fähigkeiten ausschlaggebend sind für ein erfolgreiches Handeln, sondern das subjektive Einschätzen hinsichtlich der eigenen Kompetenzen (Bandura, 1997).

Die Entstehung von Kompetenzen und Fähigkeiten ist abhängig von den Einstellungen und Haltungen einer Person. Die sogenannten kognitiven Selbstkompetenzen setzen somit bei der Beobachtung des eigenen Denkens und Handelns an, welche genauso wichtig sind wie das Wissen um die Bedingungen, die das Individuum stärken. Das Wissen alleine reicht jedoch nicht aus, daher ist es wichtig solche Situationen zu üben (Fuchs, 2005).

Zum besseren Verständnis werden diese fünf Bereiche, welche auch „*Quellen der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*“ (Bandura, 1997) genannt werden, kurz angeführt. Da diese Quellen ein wesentlicher Teil der Arbeit sind, werden sie im nächsten Kapitel genauer erläutert und beschrieben.

Die fünf Bereiche, wie Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gestärkt werden können:

- „Direkte Erfahrung von persönlicher Meisterschaft (Enactive Mastery Experience)
- Stellvertretende Erfahrung oder Beobachtung (Vicarious Experience)
- Mündliche Überzeugung (Social Persuasion)
- Physiologische und emotionale Zustände (Physiological and Affektive States)
- Integriertes Wissen um Wirksamkeitsinformationen (Integration of Efficacy Information)" (Bandura, 1997, S. 97-115).

5.3.3 Prospective Situations and Given Attainments

Als Prospective Situations bezeichnet man die Vorstellungen und Erwartungen an die Zukunft, die eine Person als erstrebenswert hält. Diese gilt es mittels Vorhaben (Given Attainments) umzusetzen. Daraus lässt sich schließen, dass Ziele die dritte wichtige Komponente im Konzept der Selbstwirksamkeit sind (Fuchs, 2005).

Die folgende Aufzählung zeigt, dass kaum ein Zielaspekt unbeachtet bleibt:

„unsichere Ziele, vorgegebene Ziele, ganz oder teilweise selber gesteckte Ziele, Ziele im Sinne von künftigen Situationen, von Aufgaben, von Vorhaben oder von Absichten; Ziele und ihre Auswirkungen auf Commitment, auf die Motivation, auf menschliches Handeln auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder auf die Strategien; Mechanismen der Zielfindung; Ziele von Einzelpersonen, Gruppenziele, Ziele als Wert im Sinne von Herausforderungen oder von Visionen" (Bandura, 1997, S. 595).

Sich Ziele setzen zu können beruht auf der Fähigkeit einer Person, zukünftige Ereignisse vorwegzunehmen und sich erwünschte Situationen vorzustellen beziehungsweise wünschenswerte Situationen zu schaffen. Jeder Mensch ist dabei in ein bestimmtes System von Zielen eingebettet. Die Priorität, welche dem Ziel zugesprochen wird, hängt vom Zeitpunkt, den Gelegenheiten und von der persönlichen Einschätzung der Erfordernisse und der Reaktionen der Umwelt ab (Pervin, 2000). Dieses Bemühen, das eigene Verhalten

auf individuelle Ziele auszurichten und etwaigen Standards anzupassen wird als Selbstregulation bezeichnet (Mummendey, 2006).

Laut Pervin (2000) gibt es einen engen Zusammenhang von Zielen und inneren Standards. Diese spielen eine wesentliche Rolle für intrinsische Motivationsprozesse. Diese inneren Standards sind Referenzwerte, was eine Person erreichen möchte. Anhand dieser individuellen Maßstäbe, die sich jeder Mensch selbst setzt, werden die unterschiedlichen Situationen gemessen. Für den genauen Ablauf gibt es sehr viele Synonyme, die dafür verwendet werden: Selbstregulation, Selbstkontrolle, Selbstbeurteilung, Selbstmotivation und Selbstzufriedenheit (Pervin, 2000; zit. n. Fuchs, 2005).

5.3.3.1 Selbstregulation

Laut Mummendey (2006) entwickelt ein Mensch unterschiedliche Verhaltensziele und Standards, die in einer bestimmten Situation aktiviert werden. Für die Umsetzung des speziellen Verhaltens bedarf es einen Mechanismus, welcher die Diskrepanz zwischen Kognition und Verhalten überwindet. Es handelt sich dabei um einen Kontrollmechanismus, indem das Individuum seine Aktivitäten, den Zustand, indem es sich gerade befindet oder die Eigenschaften, die es besitzt, überprüft. Anhand im Gedächtnis gespeicherter Sollwerte werden diese Inputs verglichen und dem Verhalten angepasst (Mummendey, 2006).

Der Prozess der Selbstregulation läuft endlos ab. Es geht dabei weniger um die Vorhersage eines speziellen Verhaltens, sondern vielmehr um die Herstellung einer Korrespondenz von Ist- und Soll-Werten. Dem „Selbst“ wird in diesem Fall kein besonderer Status zugeschrieben, da es sich hierbei mehr um eine Verhaltens- oder Handlungstheorie handelt, in der das Individuum selbst gestaltet und sein Verhalten reguliert. Intentionalität, Voraussicht, Selbstreflexivität und Selbstbezogenheit prägen diese Regulation (Bandura, 2001; zit. n. Mummendey, 2006).

Selbstwirksamkeitserwartungen spielen dann eine motivationale und volitionale Rolle, wenn es um selbstregulative Zielerreichungsprozesse geht. Personen, die eine hohe Selbstwirksamkeit haben setzen sich in der Motivationsphase, wo es um das Bilden der Handlungsintentionen geht höhere Ziele, als Menschen, die eine geringe Selbstwirksamkeit besitzen. Es kann sich dabei um Ziele in den allgemeinen Lebensbereichen, wie Sozialbeziehungen zu regeln, sich durchzusetzen, gesünder zu ernähren, etc. oder um Leistungsziele handeln. Menschen, die sich anspruchsvolle Ziele setzen für die ein hohes Maß an Ausdauer und Anstrengung erforderlich ist, berufen sich nicht nur in der Motivationsphase auf ihre Selbstwirksamkeit, sondern auch dann, wenn es darum geht, den inneren Wunsch in konkretes Handeln zu transformieren oder noch später wenn es

darauf ankommt, Lernprozessen gegen Widerständen gerecht zu werden. In dieser sogenannten Volitionsphase kann es gefährlich sein, wenn man abgelenkt wird von alternativen Handlungen (z.B. Freizeit) die attraktiver sind oder einen Rückfall hinter das gesetzte Zielniveau bekommt (Schwarzer & Warner, 2014).

Steht eine Person also vollkommen hinter ihrem Wunsch, wird sie sein hohes Durchhaltevermögen und eine hohe Anstrengungsbereitschaft haben und die Handlung auch gegen Widerstände aufrechterhalten. Sollte das Handeln aus irgendeinem Grund misslingen, fällt es diesen Personen leichter die Motivation wiederzuerlangen und die Handlung noch einmal von vorne zu starten (Schmitz, 2007).

Bandura sieht einen Zusammenhang in der Erwartung der Selbstwirksamkeit und der Verhaltensregulation. Personen steuern ein bestimmtes Verhalten dann an, wenn sie davon überzeugt sind, dass sie es erfolgreich realisieren können (Weber, 2012).

5.4 Quellen zur Steigerung von Selbstwirksamkeit

Bei der Recherche konnte festgestellt werden, dass es kein allgemeines Rezept zur Steigerung der Selbstwirksamkeit, an welches sich die Therapeuten und Therapeutinnen halten können, gibt. Ebenso konnte beobachtet werden, dass sich die Literatur entweder auf drei, vier oder fünf Quellen bezieht, aus denen sich die erlebte Selbstwirksamkeit als Voraussetzung für eine nachhaltige Verhaltensveränderung ergibt. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass die Selbstwirksamkeitstheorie ursprünglich aus dem klinischen Bereich kommt und sich zahlreiche Forschungsberichte eher auf die Anwendung in der Praxis beziehen. Am häufigsten kommt es zur Aufzählung von vier Quellen, auf die sich die Verfasserin der vorliegenden Masterthesis dann auch bezieht (Bohlen, 2004; Fuchs, 2005; Kocher, 2014; Urton, 2017).

Allgemein kann gesagt werden, dass die Stärke des Einflusses über die Bereiche hinweg abnimmt (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Die Informationen, die für das Bewerten der individuellen Kompetenzen notwendig sind, ob direkt, überzeugend, stellvertretend oder physiologisch sind nicht in jedem Fall aufschlussreich. Durch das kognitive Verarbeiten und die reflektierenden Gedanken werden diese instruktiv. Situationsbedingte, soziale und persönliche Aspekte spielen dabei eine wesentliche Rolle. Die kognitive Verarbeitung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen schließt zwei Rollen ein. Bei der ersten handelt es sich dabei um die Art von Informationen, welche als Anhaltspunkt zur Wirksamkeitseinschätzung dienen. Die zweite bezieht sich auf die Verknüpfung dieser Informationen. Diese beiden Funktionen sind die Grundlage für die Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bandura, 1997).

5.4.1 Direkte, persönliche Erfahrung

Wenn es darum geht Selbstwirksamkeit zu erlangen, beschreibt die erste Quelle dies am stärksten. Menschen erreichen durch aktives Handeln bestimmte Ziele und gelangen somit durch direkte Erfahrungen zu persönlichen Erfolgen. Wenn Misserfolge erlebt werden und keine grundlegende Wirksamkeit ausgebildet wurde, kann der Prozess untergraben werden (Urton, 2017). So wird die Selbstwirksamkeit durch Erfolge gestärkt und durch Misserfolge geschwächt. Ist einmal eine starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung entstanden, haben einzelne Misserfolge kaum einen negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Sie werden eher in ein konstruktives zielgerichtetes Verhalten umgewandelt. Die Vermittlung von Erfolgen und die Sicherung ihrer angemessenen Beurteilung geschehen durch das Setzen von Nahzielen und das Unterstützen von Bewältigungsstrategien (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Experimentelle Nachweise für den Aufbau der Selbstwirksamkeitserwartung durch Erfahrung lassen sich in der kognitiven Verhaltenstherapie wiederfinden. Ein Beispiel dafür ist die Kontrolle des eigenen Körpergewichts von Übergewichtigen, die ihr Verhalten zum Gewichtsverlust dementsprechend anpassen. Dabei kommt es zu keiner Zielsetzung wie z.B.: „20 Kilogramm Gewicht zu verlieren“, denn das Gewicht ist ja kein Verhalten, sondern nur ein Erfolgsindikator, der gemessen wird. Die Klienten und Klientinnen stellen dabei vielmehr eine Hierarchie ihres Verhaltens auf, indem sie exakt beschreiben, was und wie viel sie an welchen Tagen essen werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

5.4.2 Lernen am Modell

Da es oft nicht genug Möglichkeiten für die Selbsterfahrung gibt, ist es von Vorteil, wenn Verhaltensmodelle bereitgestellt werden, die zur Nachahmung dienen. Modelle sind besonders dann wirksam, wenn sie dem Lernenden und der Lernenden im Geschlecht, Alter und sonstigen Merkmalen sehr ähnlich sind. Sportler und Sportlerinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Schauspieler und Schauspielerinnen und Eltern können zwar eine Modellwirkung ausüben, aber der soziale Vergleich, der Auskunft über die eigenen Kompetenzen gibt, wird dabei erschwert (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Ein wichtiger Faktor bei stellvertretenden Erfahrungen ist der soziale Vergleich. Menschen vergleichen sich vor allem mit Personen, die sich in ähnlichen Situationen befinden wie Mitschüler und Mitschülerinnen, Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen oder Mitbewerbende. Die individuelle Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist dabei vom Können der

ausgewählten Vergleichsperson abhängig (Bandura & Jourden, 1991; Wood 1989; zit. n. Kocher, 2014).

Parallel zum Vorzeigen eines Modells, gibt es noch andere indirekte Erfahrungen, die die Selbstwirksamkeitsüberzeugung einer Person beeinflussen. Dabei handelt es sich um die symbolische Erfahrung, das Abspielen von Videosequenzen, welche das eigene Ausführen und Leisten, sowie das kognitive Durchspielen der Problemlösung zeigt (Kocher, 2014).

Verschiedene Medien, wie z.B. das Fernsehen, nähren diese symbolischen Erfahrungen. Durch die kognitive Wiederholung kann der Einfluss der symbolischen Erfahrung gesteigert werden. Die Visualisierung der gezeigten Strategien aktiviert den Glauben daran, dass die Handlung im realen Leben selbst durchgeführt werden kann. Die Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geschieht ebenfalls, wenn sich ein Mensch durch eigene Videoaufnahmen als Modell sieht (Kocher, 2014).

5.4.3 Verbale Überzeugung

Um die Wirksamkeit eines Individuums stärken zu können, ist die verbale Überzeugung eine weitere Möglichkeit. Bei Schwierigkeiten ist es leichter am Ball zu bleiben, wenn eine wichtige Person Vertrauen zeigt, dass das Ziel erreicht werden kann (Kocher, 2014).

In der Literatur wird diese Quelle auch als Überredung („Du kannst es.“) bezeichnet. Es wird jemanden eingeredet, er möge Vertrauen in seine Fähigkeiten haben, da das nötige Potential in ihm stecke, welches nur geweckt und entwickelt werden bräuchte. Eine Person, die Autorität ausstrahlt (z.B. ein Lehrer oder eine Lehrerin beziehungsweise ein guter Freund oder eine gute Freundin), die solche Überredung vornimmt, kann dies bewirken. Dies kann die Selbstwirksamkeitsüberzeugung für einen kurzen Zeitraum steigern, dennoch nur kurzfristig aufrechterhalten werden, wenn nachfolgende Misserfolge eintreten (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Durch evaluative Rückmeldungen wird die verbale Überzeugung oft übermittelt. Die Wirksamkeit des Individuums kann dadurch unterdrückt oder erhöht werden. Besonders die Rückmeldung zu einem frühen Zeitpunkt des Lernprozesses, hat einen enormen Einfluss auf den Aufbauprozess der Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Schunk, 1984; zit. n. Kocher, 2014). Für den Aufbau der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ist es wesentlich, auf welche Art und Weise das Feedback gegeben wird. Bei ungenügenden Leistungen ist es von großer Bedeutung eine konstruktive Kritik rückzumelden, damit die Selbstwirksamkeitsüberzeugung erhalten bleibt (Kocher, 2014).

Die Rückmeldungen eines Lehrers oder einer Lehrerin sollen dabei konkret über die wahrgenommenen Ursachen für die erbrachten Leistungen sein. Beim Schüler oder der Schülerin wird die Wahrnehmung von Lernfortschritten, die Selbstwirksamkeit und die Motivation gefördert, wenn der Lehrer oder die Lehrerin Auskunft darüber gibt, dass er oder sie schwierige Aufgaben erfolgreich gelöst hat, weil er oder sie kompetent ist und sich angestrengt hat. Auch bei negativ erbrachten Leistungen sollte die Rückmeldung so gegeben werden, dass die Motivation und die Selbstwirksamkeit aufrechterhalten bleiben und zukünftige Lernerfolge nicht ausgeschlossen erscheinen (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

5.4.4 Physiologische und affektive Zustände

Bei der vierten Quelle geht es darum, dass der Mensch während einer fordernden Situation gefühlsmäßig erregt ist. Dieser Erregungszustand kann das Beurteilen der Bewältigungsfähigkeit mitbeeinflussen. Ein hohes Erregungspotential kann daher die Verhaltensausführung beeinträchtigen. Eine geringe Erregtheit (in Form von Stress) kann sich jedoch auch positiv auf die Verhaltensveränderung auswirken (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

Gerald Hüther (2002), der bekannte Neurowissenschaftler schildert demnach einen wesentlichen Aspekt: Menschen brauchen

„...dieses anhaltende Gefühl von Angst, Verzweiflung und Ohnmacht und die damit einhergehende unkontrollierbare Streßreaktion mit ihren destabilisierenden Einflüssen auf die in unserem Gehirn angelegten Verschaltungsmuster. Wie sonst könnte es uns gelingen, aus den bisherigen Bahnen unseres Denkens, Fühlens und Handelns auszubrechen und nach neuen, geeigneteren Wegen zu suchen? Wir haben die Streßreaktion nicht deshalb, damit wir krank werden, sondern damit wir uns ändern können. Krank werden wir erst dann, wenn wir die Chancen, die sie uns bietet, nicht nutzen. Wenn wir die Herausforderungen, die das Leben bietet, vermeiden, ebenso, wie wenn wir immer nur ganz bestimmte Herausforderungen suchen" (Hüther, 2002, S. 113f).

Hüther betont dabei, wie wichtig neue Herausforderungen und die damit einhergehenden kontrollierbaren Stressreaktionen sind, damit sich der Mensch an die vielfältigen Anforderungen seiner Umwelt anpassen kann (Hüther, 2002).

Um die Erregung reduzieren zu können, ist es wichtig, Fertigkeiten zu erwerben, die es begünstigen schwierige Situationen kognitiv unter Kontrolle zu bringen. Dadurch können die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und das Vertrauen, mit schwierigen Situationen umgehen zu können, gestärkt werden und negative Erwartungen einer ängstlichen Erregung vorweggenommen werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002).

5.4.5 Integration von Wirksamkeitsinformation

Wie bereits zu Beginn kurz erwähnt, gibt es von Bandura eine fünfte Quelle, die er 1995, in dem Jahr, in dem er die anderen vier Quellen formulierte, noch nicht miteinbezogen hat. Laut Bandura (1997) basieren Selbstwirksamkeits-Einschätzungen auf diagnostischen Fähigkeiten, deren Prozesse der Informationsverarbeitung vorausgehen. Er argumentiert, dass alle vier Quellen von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen komplexen Informationsverarbeitungsprozessen und Beurteilungsabläufen zu Grunde liegen. Jede Person wählt dabei aus einer Vielzahl von Informationen aus, gewichtet diese, um schlussendlich relevante Informationsquellen hinsichtlich der individuellen Wirksamkeit zu integrieren (Fuchs, 2005).

5.5 Bezugsvariablen

Beobachtet man die Ergebnisse aus der Selbstwirksamkeits-Forschung, kann man erkennen, dass unterschiedliche Auswirkungen belegt werden konnten. Aus der Sicht der FIUH (2002; zit. n. Fuchs, 2005) gibt es mehrere Variablen, die im Folgenden angeführt werden:

- Engagement: Personen, die sich hinsichtlich einer Arbeit als selbstwirksam betrachten, zeigen auch ein größeres Engagement als gering selbstwirksame Personen.
- Ausdauer: Bei der Bearbeitung diverser Aufgaben haben hoch selbstwirksame Menschen eine größere Ausdauer und bleiben bei nicht gelösten Aufgaben eher am Ball, als niedrig selbstwirksame.
- Leistung: Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeit zeigen bessere Leistungen als nicht selbstwirksame Menschen.

- Kontrolle der Umwelt: Personen, die sich selbst als selbstwirksam bezeichnen, sind davon überzeugt, dass sie äußere Umstände aktiv beeinflussen und verändern können. Sie sind sich dessen bewusst, dass sie dank ihrer eigenen Fähigkeiten mit der Umwelt zurechtkommen.
- Zielsetzung: Hoch selbstwirksame Menschen seien besser im Ziele setzen, da sie generell besser sind sich eigene Ziele zu setzen und auch an Nahziele denken.
- Strategienutzung: Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeit schaffen es eher unproduktive Strategien fallen zu lassen als Unwirksame.
- Attributionsstil: Menschen, die sich selbst als wirksam einschätzen glauben, dass Misserfolge aufgrund ihrer geringen Anstrengung basieren und nicht aufgrund mangelnder Fähigkeiten (FIUH, 2002; zit. n. Fuchs, 2005).

6 Selbstwirksamkeit und psychomotorische Förderung

Dass sich die Selbstwirksamkeit im Bereich der Psychomotorik immer wieder finden lässt, wird bereits in den vorangegangenen Kapiteln zum Ausdruck gebracht. Die genauere Bedeutung aus entwicklungspsychologischer Sicht, sowie die Bedeutung aus lernpsychologischer Sicht wird im folgenden Kapitel näher besprochen. Ebenso gibt die Autorin einen Überblick wie die Selbstwirksamkeit eines Kindes im Alter von sechs bis zehn Jahren praktisch gefördert werden kann.

6.1 Selbstwirksamkeit aus entwicklungspsychologischer Sicht

Betrachtet man die Selbstwirksamkeit aus dem Blickwinkel der Entwicklungspsychologie, kann gesagt werden, dass sie sich von Beginn an damit auseinandergesetzt hat, was die menschliche Entwicklung antreibt. Zum Konstrukt von Anlage und Umwelt kommt die Aktivität des Individuums, sprich die aktive Selbstgestaltung des Menschen, hinzu. Daraus lässt sich schließen, dass der Mensch mitverantwortlich für die Gestaltung seiner eigenen Biografie ist und mit der Entwicklung von Selbstregulation eine zentrale Fähigkeit für die adaptive Bewältigung lebensbegleitender Veränderungen erreicht wird (Dreher, 2007).

Der Prozess der Selbstwirksamkeit kann bereits im Säuglings- und Kleinkindalter beobachtet werden. Die Unterscheidung des eigenen Selbst von der Umwelt ist dabei der Ausgangspunkt für das Bewusstsein des eigenen Selbst und somit der eigene Selbstwirksamkeit. Das Reagieren der Eltern auf Lautäußerungen oder das Läuten des Glöckchens beim Berühren sind erste Formen der Selbstwirksamkeit. Ab dem 3. Lebensmonat kommt es zur Rückbildung der Reflexe und zur bewussten Empfindung, dass Handlungen zum Kind selbst gehören. Es kommt dabei zum ersten Verstehen von Ursache und Wirkung: Das Kind lässt etwas auf den Boden fallen, daher gibt es ein Geräusch (Müller, 2012).

Ab Mitte des zweiten Lebensjahres hat ein Kind bereits die Kontrolle über sich selbst, sein Handeln und Tun und zeigt somit, dass es sich selbst als „wirksam“ erleben möchte. Dadurch, dass das Kind bereits weiß was es will, kann es durch seinen Einsatz die erwünschten Ziele erreichen. Die Wirkungen, die vom Kind selbst verursacht wurden, können als Erfolge, ausbleibende Wirkungen als Misserfolge interpretiert werden. Die Bereitschaft sich für etwas anzustrengen, beruht auf der Erfahrung aus eigener Kraft ein Ziel erreichen zu können (Müller, 2012).

Im Bereich des Grundschulalters wird das Selbstkonzept mehr und mehr gefestigt und vielschichtig gestaltet. „Die Bildung von komplexeren Konzepten und deren Integration in

das eigene Selbst führen dazu, dass unterschiedliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in verschiedenen Bereichen parallel existieren können, sie sich vorher ausgeschlossen hätten" (Müller, 2012, S. 5f). Damit ist gemeint, dass das Kind eine hohe mathematische, aber eine niedrige sprachliche Selbstwirksamkeit haben kann.

Neben den eigenen Erfahrungen in sozialen Situationen, erfährt das Kind stellvertretende Erfahrungen von Kompetenz, Autonomie und Partizipation und sozialer Eingebundenheit, die einen positiven Einfluss auf das Entwickeln der Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben (Büker, 2015). Die Selbstwirksamkeitserwartungen des Kindes verfestigen sich einerseits durch den stärkeren Vergleich mit Gleichaltrigen und andererseits aufgrund der kognitiven Entwicklung. Durch den Vergleich von objektiven Informationen der Leistung, kommt es zu einer realistischen Einschätzung der Selbstwirksamkeit. Die Schwierigkeit einer Aufgabe und die realistische Einschätzung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten stehen dabei im Vordergrund (Müller, 2012).

Einem anregungsreichen und herausfordernden sozialen Umfeld sowie stabilen und stärkenden Beziehungen zu den Eltern als ersten Bezugspersonen, zu weiteren Mitgliedern der Familie und auch zu den Gleichaltrigen im Entwicklungsprozess von hohen und stabilen Selbstwirksamkeitserwartungen kommt dabei eine große Bedeutung zu. Die schulische Umgebung sowie die stärkenorientierte Unterstützung der Lehrkräfte spielen dabei eine essentielle Rolle (Bandura, 1997).

Die Tragfähigkeit der Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen des Kindes als personale Ressource im Zusammenhang mit erfolgreichem Ausführen von Handlungen in der Grundschule ist vom Niveau, der Stärke und dem Allgemeingrad abhängig. Einen geringeren Einfluss darauf haben eher verbale Überzeugungen (Büker, 2015).

Auch im weiteren Lebenslauf verändert sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung einer Person. Die Selbstwirksamkeit ist daher keine statische Größe und stellt kein unveränderbares Persönlichkeitsmerkmal dar. Ausgehend davon, dass das Erleben von Selbstwirksamkeit in den biografischen Prozess von relevanten Themen, externen Anforderungen und internen Zielen eingebunden ist, ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines lebensbegleitenden Anpassens als auch der Gewinn, Selbstwirksamkeit als Entwicklungspotential zu nutzen (Dreher, 2007).

6.2 Selbstwirksamkeit aus lernpsychologischer Sicht

Die folgenden Resultate mit denen sich Fuchs (2005) näher auseinandersetzt, stammen aus der Zusammenfassung der lernpsychologischen Erkenntnisse von Bandura (1995; zit. n. Fuchs, 2005). Er ist der Meinung, dass die Wirksamkeitseinschätzungen menschlichen Handelns aus kognitiven, motivationalen, affektiven und selektiven Prozessen resultieren. Das Zusammenspiel dieser vier Komponenten bildet einen Prozess.

6.2.1 Kognitive Prozesse

Durch einen höheren Selbstwirksamkeitsglauben wird das Verantwortungsbewusstsein gefördert und die Handlungsqualität gesteigert. Mit Untersuchungen belegt Bandura (1995; zit. n. Fuchs, 2005), dass die Selbststärkung eigener Kompetenzen die individuellen Zielsetzungen von Personen beeinflussen. Je stärker die Selbstwirksamkeit eines Menschen ist, desto höher sind die Herausforderungen, die er annimmt und desto stärker ist auch sein Verantwortungsbewusstsein für seine Ziele. Menschen die selbstwirksam sind, nutzen ihr analytisches Denken besser als jene, die sich als unwirksam einschätzen. Dies spiegelt sich schlussendlich in der Ausführungsqualität von Tätigkeiten wider. Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung, visualisieren sich erfolgreiche Ergebnisse mit wirksamen Methoden und positiven Helfern, die demzufolge auch zum erwünschten Resultat führen (Fuchs, 2005).

6.2.2 Motivationale Prozesse

Durch hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen soll das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden und die Beharrlichkeit und das Durchhaltevermögen stärken (Bandura, 1995; zit. n. Fuchs, 2005).

Personen, die sich als selbstwirksam einschätzen, neigen weniger dazu ihre Verantwortung abzugeben oder an ihren eigenen Fähigkeiten zu zweifeln, als Personen, die sich als wenig selbstwirksam einschätzen. Die eigenen Misserfolge schreiben sie eher unzureichender persönlicher Anstrengung oder widrigen Situationsgrundlagen zu als mangelnden persönlicher Kompetenzen (Fuchs, 2005).

Untersuchungen zeigen, dass Ziele Selbstbeeinflussungsprozesse auslösen und dadurch Handlungen und Motivation lenken. Motivation, die grundlegend auf einer Zielsetzung beruht, bezieht sich auf den Verlauf eines kognitiven Vergleichs zwischen einem wahrgenommenen Zustand und einer erstrebenswerten, persönlichen Norm. Unter dem

Antrieb sein Ziel zu erreichen, wird ein Mensch alles dafür tun, bis er sein Ziel erreicht hat. Solange, bis das Ziel erreicht wird, gibt es für ihn einen Grund sich anzustrengen. Das Erreichen des wertvollen Ziels basiert auf der Suche nach Selbstzufriedenheit (Fuchs, 2005).

Zusammenfassend kann gesagt werden: „Wirksamkeitsüberzeugungen, so die Selbstwirksamkeitsforschung, bestimmen die Ziele, die Menschen sich selber setzen, wie gross die Anstrengung sei, die sie dafür aufwenden, wie lange sie im Falle von Schwierigkeiten durchhalten und wie gut sie sich nach Misserfolgen erholen. Grosses Durchhaltevermögen schliesslich trage zur Wahrscheinlichkeit bei, dass eine Leistung zu Ende geführt werde" (Bandura, 1995; zit. n. Fuchs, 2005).

6.2.3 Affektive Prozesse

Laut Bandura (1995) sollen hohe Beurteilungen individueller Wirksamkeit Stressoren reduzieren (Bandura, 1995; zit.n. Fuchs, 2005).

Diverse Untersuchungen (Sanderson, Rapee & Barlow, 1989, Jerusalem & Mittag, 1995; zit.n. Fuchs, 2005) zeigen, dass Menschen mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Lage sind, bedrohliche Situationen zu transformieren. Sie können im Gegenteil zu jenen, die nicht an ihre eigene Wirksamkeit glauben, unbehelligt von Umwelteinflüssen agieren.

Dem fügt Bandura (1995) den Beitrag der Selbstwirksamkeitsforschung zum Thema der Gedankenkontrolle hinzu. Es konnte nachgewiesen werden, dass nicht die Häufigkeit der störenden Gedanken die größte Stressquelle darstelle, sondern die wahrgenommene Unfähigkeit, sie abzuwehren. Die Einschätzung der eigenen Bewältigungskraft, als auch der Glaube Gedanken managen zu können, hätten dazu beigetragen, ausweichendes Verhalten und Angst zu reduzieren. „Du kannst die Vögel nicht hindern, über deinen Kopf zu fliegen, aber du kannst sie davon abhalten, in deinen Haaren ein Nest zu bauen", sind die Worte mit denen Bandura die Fähigkeit der Gedankenkontrolle zusammenfasst (Bandura, 1995; zit. n. Fuchs, 2005, S. 63).

6.2.4 Selektionsprozesse

Laut Bandura (1995) beeinflussen Selbstwirksamkeitseinschätzungen auch Lebenslauf. Sprich, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind auch Mitgestalter in der Auswahl der Umgebung und Aktivitäten, die ein Mensch trifft. Jeder Mensch wird von seiner Umgebung

beeinflusst. Menschen vermeiden Aktivitäten und Umgebungen von denen sie denken, sie würden ihre Bewältigungsstrategien übersteigen. Daher suchen sie sich ein Umfeld aus, welches sie in seinen Fähigkeiten, Interessen und sozialen Netzwerken fördert. Letztlich bestimmten sie Lebensläufe. Das Wahlverhalten wurde rückwirkend von den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gesteuert, die entscheidend für die Richtung der individuellen Entwicklung sind (Bandura, 1995; zit. n. Fuchs, 2005).

Bandura (1995) nimmt im Zusammenhang zu den allgemeinen, lernpsychologischen Ergebnissen zu zwei kritischen Fragen Stellung, mit denen die Selbstwirksamkeitsforschung konfrontiert wird:

- Wo liegt der Unterschied zwischen Sagen und Glauben? Wie kann man eine echte Selbstwirksamkeitsüberzeugung von falschen unterscheiden?
- Wo liegen die Grenzen zwischen optimistischen Wirksamkeitsglauben und Selbstüberschätzung?

Zur ersten Frage kann gesagt werden, dass es einen Unterschied zwischen Sagen und davon Überzeugt-Zu-Sein gibt. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind das Ergebnis eines komplizierten Prozesses von Selbstüberzeugungen, die auf dem kognitiven Verarbeiten diverser Wirksamkeitsinformationen beruht; sprich eigene erfolgreiche Handlungserfahrungen, stellvertretende Beobachtungen, verbale Unterstützung und physiologische Bedingungen (Bandura, 1995; zit. n. Fuchs, 2005).

Die zweite Frage lässt sich so beantworten, dass Wahrnehmung täuschen kann. Menschen können sich über- oder unterschätzen. Dass die Überschätzung für einen Menschen gefährlich sein kann, schließt Bandura aus. Vielmehr ist er der Überzeugung, dass ein Mensch durch eine leichte Überschätzung in seiner Anstrengung gefördert wird (Bandura, 1995, zit. n. Fuchs, 2005).

6.3 Selbstwirksamkeitsforschung im Kontext Schule

Bandura schreibt der Institution Schule eine hohe Bedeutung für die Förderung von Selbstwirksamkeit zu. Die Forschung (Urton, 2017; Jerusalem et al., 2009; Schwarzer & Jerusalem, 2002; Fuchs, 2005; Edelstein, 1998) beschäftigt sich mit Entstehung von Selbstwirksamkeit der Schüler und Schülerinnen, der Lehrer und Lehrerinnen, welche der Organisation oder Leitung nachkommen. Demzufolge sollen spezifische Programme entwickelt werden, um die Schulentwicklung zu beeinflussen.

Brockmeyer und Edelstein (1997) stellen das erste und bisher größte wissenschaftliche begleitete Forschungsprojekt im deutschsprachigen Raum dar. Dabei handelt es sich um

den Modellversuch „Verbund selbstwirksamer Schulen“. Bei diesem Versuch, der 1995 begann und drei Jahre dauerte war es das Ziel „Erkenntnisse aus der Theorie der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen Banduras auf konkrete pädagogische Institutionen und die ihnen Tätigkeiten zu beziehen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 114).

Die zehn freiwillig beteiligten Projektschulen wurden in der Sekundarstufe in ihren selbstgewählten Entwicklungsvorhaben unterstützt. Ausgewertet wurden die Umsetzungsschwerpunkte anhand empirischer Befragungen zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartungen. Ebenso wurde einer Erhebung umfangreicher Daten zum Lern- und Sozialklima sowie zu den schulischen Daten durchgeführt (Edelstein, 1998).

Bei der Realisierung an schulspezifischen Entwicklungsschwerpunkten sowie der Teilnahme an Fortbildungsprogrammen sind der positive Einfluss auf das schulische und berufliche Interesse erkennbar (Fuchs, 2005; Jerusalem et al., 2009; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Auf der Ebene der Schüler und Schülerinnen haben sich die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit, die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, die Lernfreude sowie die allgemeine Zufriedenheit und die Klassenatmosphäre verbessert. Auf der Ebene der Lehrer und Lehrerinnen zeigt sich das in der Erfahrung von kollektiver und beruflicher Selbstwirksamkeit (Fuchs, 2005).

6.4 Praktische Maßnahmen zur Förderung der Selbstwirksamkeit

Damit sich Kinder kognitiv, emotional und sozial entwickeln können, ist es essentiell, dass mit der Unterstützung der Selbstwirksamkeitsentwicklung bereits in der frühen Kindheit begonnen wird. Das Interesse, die Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sind positive Auswirkungen, die sich nicht nur auf den schulischen Aspekt beziehen lassen, sondern auch auf die allgemeine Zufriedenheit, die Lebensqualität und Gesundheit umgelegt werden können (Müller 2012).

Lange Zeit haben sich der Kindergarten und die Schule auf die Dinge konzentriert, die das Kind noch nicht kann. Heute liegt der Interessensschwerpunkt auf den vorhandenen Fähigkeiten des Kindes. Seine Stärken sollen genutzt und gestärkt werden. In diesem Zusammenhang kommen die Schutzfaktoren, welche die psychologischen Merkmale und Eigenschaften des Kindes bezeichnen, dass sich das Kind gesund entwickelt, mit ins Spiel. Die Selbstwirksamkeit hat beim Lösen von Herausforderungen eine wichtige Bedeutung. Eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist, wie bereits erwähnt, mit einem hohen internalen Attributionsstil verbunden, d.h. dass Erfolge auf die Person selbst übertragen werden und Misserfolge eher nicht. Die Erwartung hingegen, das gewünschte Ergebnis

nicht erreichen zu können, verringert die Motivation es zu versuchen und führt schlussendlich zum Misserfolg (Müller 2012).

In der Schule ist es die Aufgabe, die Kinder in ihrer intellektuellen, persönlichen und sozialen Reife zu unterstützen. Die Hauptaufgaben liegen darin, den Schülern und Schülerinnen ein Werkzeug an die Hand zu geben, ihre Denkfähigkeit zu schärfen und ein Verständnis im gesellschaftlichen Umfeld herzustellen. Die intrinsische Motivation und das Interesse für Lernaufgaben und Wissensgebiete zu wecken und das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und aktiven Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu stärken sind weitere Ziele (Schachinger, 2005).

In der mittleren Kindheit lernen Kinder mit Enttäuschungen umzugehen. Das Umfeld hat dabei einen großen Einfluss, wie sie auf die Enttäuschungen reagieren. Die Selbstwirksamkeitserwartung steht im engen Zusammenhang mit (Miss-)Erfolgen und dem Vergleich mit anderen Kindern. Diese beiden Aspekte haben im zunehmenden Alter einen enormen Einfluss auf die individuellen Überzeugungen. Kinder, die schulisch wenig Erfolg haben, bilden eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung aus. Darin besteht die Gefahr, dass sie die Motivation zu lernen oder etwas Neues zu versuchen, verlieren. Die innere Einstellung zu den eigenen Fähigkeiten ist durchaus veränderbar und kann beeinflusst werden (Ziegler, 2014).

Damit Kinder in ihrer Selbstwirksamkeit gestärkt werden können, brauchen sie viele Möglichkeiten um erfolgreiche Handlungen in herausfordernden Situationen meistern zu können. Dies bietet sich am besten an, wenn die Kinder in der Gruppe keinen Leistungsdruck haben. Dabei können sie ideal voneinander lernen. Die Kinder in diesen Situationen zu ermutigen und ihnen kleine und große Fortschritte rückmelden und Misserfolge nicht mangelndem Können, sondern der Situation zuordnen, ist der beste Weg um das Kind im Aufbau seiner eigenen Handlungserwartungen und Kompetenzen zu unterstützen (Quante, 2010).

Um die praktische Umsetzung zur Unterstützung der Selbstwirksamkeit deutlicher zu machen, werden im Folgenden einige Überlegungen angeführt:

- Wertschätzen und Wahrnehmen des Kindes als eigenständiges Individuum (z.B.: mit den Namen ansprechen, eigene Lösungswege wertschätzen, nach Wünschen fragen)
- Gelegenheiten zur Eigentätigkeit geben (Veränderung und Mitgestaltung von Situationen)
- Zutrauen des Kindes beim Bewältigen von Aufgaben

- Möglichkeiten schaffen, in denen sich das Kind als wirksamer Teil der Gruppe erleben darf
- Gelegenheiten anbieten, in denen das Kind seine eigenen Kompetenzen und Grenzen auf verschiedene Weise kennenlernen kann
- Möglichkeiten zur Wahrnehmung geben und zum Ausdruck eigener Abneigungen und Wünsche sowie individueller Bedürfnisse
- Vielfältige Gelegenheiten zum Ausprobieren in verschiedenen Situationen und Rollen geben
- Anbieten der Unterstützung nur als Ergänzungen der eigenen Leistungen („Hilf mir, es selbst zu tun!“) (Quante, 2004; zit. n. Quante, 2010).

Die methodische Herangehensweise des Durchführens steht dabei im Vordergrund. Da die Selbstwirksamkeit sehr oft als Teilbereich des Selbstkonzepts betrachtet wird, wurde die folgende Auswahl an psychomotorischen Fördermöglichkeiten diesbezüglich so getroffen.

Auf die Forschungsfrage: „Wie kann die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von 6 bis 10-jährigen Kindern gestärkt werden?“ gibt es mehrere Antworten. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, hat sich die Autorin auf zwei Bereiche spezialisiert. Die beiden Bereiche um die es sich dabei handelt, sind zum einen „Bewegung und Sport“ und zum anderen das „Soziale Lernen“. Die dargestellten Praxisbausteine stellen eine reine Auswahl dar.

6.4.1 Bewegungsspiele

Bei diversen Bewegungsspielen haben die Kinder die Möglichkeit unterschiedliche Rollen einzunehmen. Bei einfachen Abwurf-/ und Fangspielen und anschließendem Befreien hat das Kind die Möglichkeit die eigene Wirksamkeit zu erfahren. Ein Beispiel wäre das Spiel „Königspferd“. Dies bietet dem Kind eine große Chance, sich selbstbestimmt darzustellen. Alle Kinder laufen bei Musik durch den Bewegungsraum und probieren verschiedene Dinge, die ein Pferd kann (z.B. traben, im Kreis laufen, galoppieren,...), aus. Beim Anhalten der Musik ruft der Lehrer oder die Lehrerin den Namen eines Kindes und alle anderen Kinder müssen die Bewegung nachmachen. Anschließend bewegen sich alle Kinder wieder, wie sie möchten (Quante, 2010).

6.4.2 Gemeinschaftsspiele

Bei diesen Spielideen geht es darum die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander herauszufordern und das Miteinander zu unterstützen. Aufgaben, auf die das Kind angewiesen ist und einfache Regeln sowie wechselnde Rollen innerhalb des Spiels sind ebenso ein Teil wie Spielgeräte, die nur in der Gruppe zweckgemäß gehandhabt werden können. Es ist dabei essentiell, dass die Regeln einsichtig und für alle Kinder unterschiedlicher Auffassungskompetenz gleichermaßen umsetzbar sind. Bei diesen Spielen eignen sich Übungen mit dem Schwungtuch gut. Beim „Haifischjagen“ stehen beispielsweise alle Kinder im Kreis und zwei befinden sich in der Mitte. Wobei ein Kind unter dem Tuch ist (Hai) und das andere Kind (Jäger) oben. Ziel dieses Spieles ist es, dass der Jäger den Hai fängt. Die restlichen Kinder simulieren die Wellen des Meeres (Zimmer, 2019).

6.4.3 Partnerspiele

Diese Übungen führen die Kinder immer zu zweit aus. Dabei lernen sie die Selbstwirksamkeit sehr stark an ihrem Gegenüber kennen. Der „Spiegel“, wo ein Kind eine Position einnimmt und das andere diese nachstellt oder die „Verfolgung“, bei der ein Kind das andere verfolgt und sich die Position des „Verfolgers“ ständig ändert, sind geeignete Übungen die im Bereich des sozialen Lernens gut durchgeführt werden können. Ebenso eignet sich der Schattentanz: Ein Kind ist 5 Minuten lang der Schatten des anderen. Danach wird gewechselt (Stummer, 2014).

6.4.4 Themenspezifische Spiel- und Bewegungsangebote

Diese Spiele beinhalten Themen und komplexere Spielhandlungen, die die Fantasie der Kinder ansprechen und das Identifizieren mit diversen Rollen oder das Einnehmen verschiedenen Positionen möglich machen. Dadurch kann die Selbstwirksamkeit des Kindes erfahrbar gemacht werden und die Fantasie weiter ausgebaut werden. Die thematische Verbindung ergibt sich dabei meistens in der Praxis, sprich, dass sich die Voraussetzungen innerhalb der Gruppe verändern können, wenn diese dem Spiel eine andere Bedeutung gibt. Diese Spielhandlungen benötigen viel Zeit. Der Gerätebedarf ist höher, da sich das Thema erst in der Auseinandersetzung mit den Geräten, dem Material und den daraus entwickelten Spielszenen ergibt. Wenn genügend Handlungsspielraum und ausreichend Zeit für das Ausgestalten ist, können sich komplexe Spielszenen entwickeln, in denen sich das Kind als selbst wirksam erfährt. Unterschiedliche Gerätelandschaften die

in Geschichten aufgebaut und verpackt sind, eignen sich dafür besonders gut (Zimmer, 2019).

6.4.5 Zur Ruhe kommen

Eines der wichtigsten Elemente der psychomotorischen Förderung und somit auch der Selbstwirksamkeit des Kindes ist der Wechsel von Anspannung und Entspannung als auch von Bewegung und Ruhe. Die Kinder sollen am Ende einer bewegungsintensiven Phase oder zum Abschluss einer Stunde den Wechsel und die wohltuende Wirkung von Entspannungsübungen erfahren. Diverse Massagen, die in Verbindung mit Alltagsmaterialien oder in kleine Geschichten verpackt sind, eignen sich besonders gut für diesen Teilbereich (Zimmer, 2019). Eine weitere Möglichkeit wäre es, einen Kreis zu bilden, bei dem sich die Kinder an den Armen fassen. Es wird durch zwei (1-2-1-2) durchgezählt. Bei Kommando gehen alle Einser nach vorne und alle Zweier lassen sich nach hinten kippen. Wie lange schafft es die Gruppe sich gegenseitig auszubalancieren? (Barden, 2009)

Bei der Auswahl der Spiele wurde auf eine breite Wahlmöglichkeit hinsichtlich verschiedener Spielrollen und Umsetzungsmöglichkeiten geachtet. Aufgabe des Erziehers oder der Erzieherin ist es eine Atmosphäre von Ermutigung und Zufriedenheit zu schaffen. Es geht dabei nicht um das Erbringen von bestimmten Leistungen oder das Erfüllen von bestimmten Erwartungen, sondern um die Bewusstmachung des Tuns und die Stärkung des einzelnen Kindes durch den Erzieher oder die Erzieherin.

7 Diskussion

Diese Masterthesis beschäftigt sich mit der Frage, wie die Förderung der Selbstwirksamkeit in einem psychomotorischen Rahmen für Kinder im Alter von sechs bis zehn Jahren aussehen kann. Daher folgen nun im folgenden Kapitel allgemein formulierte Überlegungen und Maßnahmen aus der Psychomotorik, welche die Entwicklung von positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterstützen können. Die theoretischen Ausführungen des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit werden dabei näher diskutiert. Dabei werden mögliche Gemeinsamkeiten aufgedeckt und kritisch hinterfragt. Die Förderung der Selbstwirksamkeit im psychomotorischen Kontext rundet das Kapitel ab.

In der Auseinandersetzung mit dem humanistischen Menschenbild, welches in der Psychomotorik eine wichtige Rolle spielt, wird auf die Wirksamkeit eines Menschen hingedeutet: „Nur ein Individuum, das für sich selbst verantwortlich ist, kann Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen. Eine Person, die entdeckt hat, daß sie sich selbst ändern kann, wird auch zu notwendigen Veränderungen in der Umwelt beitragen" (Völker, 1980, S. 17). Das Kind wird in der Psychomotorik immer als handelndes Subjekt verstanden, das selbst verantwortlich sein kann und im bestimmten Ausmaß auch für sich selbst Entscheidungen treffen kann. Eigenverantwortliches und selbstverantwortliches Handeln sind das Ziel, welches am Ende einer erfolgreichen Förderung steht und währenddessen als Förderungsmaßnahme eingesetzt wird (Zimmer, 2019).

Das größte Ziel in der Psychomotorik ist es, das Kind zu stärken, seine Ressourcen und Potentiale herauszufinden und es bei der Entfaltung bestmöglich zu unterstützen. Zimmer (2019) weist speziell im kindzentrierten Ansatz sehr deutlich auf die Selbstwirksamkeit des Kindes hin. Durch die Bewegung, welche im kindzentrierten Ansatz als geeignetes Medium betrachtet wird, erfährt das Kind Selbstwirksamkeit. Es erfährt aber auch, dass seine Handlungsimpulse eine Auswirkung auf die Umwelt haben und somit sein Verhalten als von ihm selbst verursacht erlebt wird (Zimmer 2019).

In der genauen Auseinandersetzung, welchen Einfluss die Selbstwirksamkeit in der Psychomotorik hat, beziehungsweise in welchem Kontext sie gefördert werden kann, ist klar ersichtlich, dass sich das Spiel als geeignetes Medium anbietet (Fischer, 2009; Zimmer, 2019).

Das kindliche Spiel ist vielmehr als ein zweckfreies Tun. Es handelt sich dabei um die Auseinandersetzung des Kindes mit sich selbst, seinen bedeutsamen Themen und den Aufgaben in seiner Entwicklung. Das Spielen ist für das Kind eine sinnvolle Tätigkeit und bietet viele Möglichkeiten für Eigentätigkeit als auch gemeinsamen Handlungen. Dabei bietet das Spiel das angstfreie Ausprobieren, Ausdrücken von Gefühlen und Emotionen.

Das Kind erfährt sich dabei als selbstwirksam; es ist der Akteur seiner Handlungen und erhält Rückmeldungen über sich selbst und seinen Handlungserfolg (Fischer, 2009). Dies begründet auch die Themenauswahl der Praxisbausteine, auf die in weiterer Folge noch näher eingegangen wird.

Aus den vorangegangenen Erklärungen des Selbstkonzepts lassen sich nun einige Annahmen zusammenfassen. Durch die ständigen Erfahrungen, die ein Mensch macht, erfährt er sich als selbstwirksam und konstruiert daraus auch sein Selbstkonzept. Erfahrungen, die auf emotionaler Bedeutung beruhen, münden in das Selbstkonzept. Die Konstruktion und Entwicklung des Selbstkonzepts passieren unbewusst (Zimmer, 2019).

In der genauen Auseinandersetzung ging hervor, dass das Fähigkeitskonzept von Eggert et al. (2014) in enger Verbindung mit der Selbstwirksamkeit steht. Die Wahrnehmung der eigenen Leistungen und Fähigkeiten spiegeln sich im Fähigkeitskonzept wider. Ziele, die angestrebt werden, werden individuell bewertet. Dadurch entwickelt das Individuum eine Überzeugung von sich selbst. Diese Einschätzung der eigenen emotionalen und kognitiven Begabung hat dabei eine große Bedeutung (Eggert et al., 2014).

Wirft man einen Blick auf die Gemeinsamkeiten von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit, kommt man zu folgenden Standpunkten: Beim Selbstkonzept kommt es zur Beschreibung des eigenen, wahrgenommenen Selbst und der zusätzlichen Bewertung des eigenen Selbstwertes. Die Selbstwirksamkeit beinhaltet die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten (Pajares & Schunk, 2001; zit. n. Kocher, 2014).

Bei der Unterscheidung zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept wird die Sichtweise auf sich selbst unterschiedlich dargestellt. Je nachdem was eine Person reflektiert, hängt mit der Art der Fragestellung zusammen. Fragen, die „Können“ beinhalten (z.B. „Kann ich diese Aufgabe lösen?“) eruieren die Selbstwirksamkeit, während sich Fragen wie „Wer bin ich?“ oder „Wie fühle ich mich beim Schreiben dieser Prüfung?“ auf das Selbstkonzept beziehen (Pajares & Schunk, 2001; zit. n. Kocher, 2014).

Der Begriff der Selbstwirksamkeit, welcher von Bandura (1977) erstmals begründet wurde, wird in der Literatur immer wieder hinterfragt und neu definiert (Mummendey, 2006; Schachinger, 2005; Schwarzer & Warner, 2014; Urton, 2017). Laut Schwarzer und Warner (2014) wird Selbstwirksamkeitserwartung definiert als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche mit einem Schwierigkeitsgrad, der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer & Warner, 2014, S. 662).

Laut Fuchs (2005) hängt die Selbstwirksamkeitserwartung von diesen drei Aspekten ab: Überzeugungen, Fähigkeiten und Zielen, welche unterschiedlich betrachtet, aber nicht voneinander getrennt werden können (Fuchs, 2005). Selbstwirksamkeitserwartungen spielen dann eine motivationale und volitionale Rolle, wenn es um selbstregulative Zielerreichungsprozesse geht. Personen, die eine hohe Selbstwirksamkeit haben, setzen sich in der Motivationsphase, wo es um das Bilden der Handlungsintentionen geht, höhere Ziele, als Menschen, die eine geringe Selbstwirksamkeit besitzen (Schwarzer & Warner, 2014).

Unterstützt werden können die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch unterschiedliche Methoden. In der Literaturrecherche konnte festgestellt werden, dass sich die Anzahl der Quellen zwischen drei und fünf bewegt. Für die Umsetzung im schulischen Alltag sind es vier Aspekte, die relevant sind:

- Eigene Erfolgserfahrungen: Die eigenen Erfolgserfahrungen sind essentiell für das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit. Besonders schwierige Situationen unterstützen das Gefühl von sich selbst überzeugt zu sein.
- Lernen am Modell: Gerade im Grundschulalter spielt das Beobachten von anderen Kindern noch eine wichtige Rolle. Besonders wirksam sind diese stellvertretenden Erfahrungen, wenn das Geschlecht, das Alter und die physischen Umstände ähnlich sind.
- Verbale Überzeugungen: Die Worte und Handlungen, die die Autoritätsperson dem Kind entgegenbringt, entscheiden darüber mit, wie gut sich die Selbstwirksamkeit des Kindes entwickeln kann.
- Wahrnehmung eigener Gefühle: Die Gefühle und die damit verbundenen körperlichen Reaktionen beeinflussen das menschliche Handeln stark. Positive Gefühle unterstützen dabei den Prozess der Selbstwirksamkeit, während negative Gefühle, wie Trauer, schlechte Laune, Wut, etc. den Prozess bremsen können (Urton, 2017; Ziegler, 2014).

Die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen passiert bereits im frühkindlichen Alter. Kinder im Alter von zehn bis zwölf Monaten entwickeln die ersten individuellen Überzeugungen. Durch die Unterscheidung des eigenen Selbst und der Umwelt, erleben sie zum ersten Mal Selbstwirksamkeit (Müller, 2012).

Im Bereich des Grundschulalters wird das Selbstkonzept mehr und mehr gefestigt und vielschichtig gestaltet. „Die Bildung von komplexeren Konzepten und deren Integration in das eigene Selbst führen dazu, dass unterschiedliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen

in verschiedenen Bereichen parallel existieren können, sie sich vorher ausgeschlossen hätten" (Müller, 2012, S. 5f).

In der Schule ist es wichtig, dass das Kind ohne Leistungsdruck seine Selbstwirksamkeit erfahren kann. Die methodischen Hinweise sollen zeigen, wie wichtig die Funktion des Erziehers oder der Erzieherin in der Grundschule ist:

- Zutrauen des Kindes beim Bewältigen von Aufgaben
- Möglichkeiten schaffen, in denen sich das Kind als wirksamer Teil der Gruppe erleben darf
- Gelegenheiten anbieten, in denen das Kind seine eigenen Kompetenzen und Grenzen auf verschiedene Weise kennenlernen kann
- Möglichkeiten zur Wahrnehmung geben und zum Ausdruck eigener Abneigungen und Wünsche sowie individueller Bedürfnisse
- Vielfältige Gelegenheiten zum Ausprobieren in verschiedenen Situationen und Rollen geben
- Wertschätzen und Wahrnehmen des Kindes als eigenständiges Individuum (z.B.: mit den Namen ansprechen, eigene Lösungswege wertschätzen, nach Wünschen fragen)
- Gelegenheiten zur Eigentätigkeit geben (Veränderung und Mitgestaltung von Situationen)
- Anbieten der Unterstützung nur als Ergänzungen der eigenen Leistungen („Hilf mir, es selbst zu tun!") (Quante, 2004; zit. n. Quante, 2010).

Folgende Praxisbausteine sollen dem Psychomotoriker oder der Psychomotorikerin den Raum geben die Selbstwirksamkeit des Kindes zu unterstützen:

- Bewegungsspiele
- Gemeinschaftsspiele
- Partnerspiele
- Themenspezifische Spiel- und Bewegungsangebote
- Zur Ruhe kommen

In diesem Zusammenhang ist es noch einmal wichtig darauf hinzuweisen, dass die Auswahl der Praxisbausteine individuell erfolgte und sich auf die Bereiche „Bewegung und Sport" und „Soziales Lernen" bezieht. Die Rolle des Psychomotorikers und der Psychomotorikerin ist dabei sehr wichtig, egal ob er oder sie das Kind verbal überzeugt oder dem Kind die Chance für eigene Erfolgserfahrungen ermöglicht.

Abschließend kann noch gesagt werden, dass die Begriffe Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit sehr oft synonym verwendet werden (Zimmer, 2019; Kocher, 2014; Fischer 2009). Nichtsdestotrotz können sie nicht voneinander getrennt werden. Außerdem ist wichtig zu erwähnen, dass sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eines Kindes in den verschiedenen Bereichen unterscheiden können. Damit ist gemeint, dass das Kind eine hohe mathematische, aber eine niedrige sprachliche Selbstwirksamkeit haben kann (Müller, 2012). Daraus lässt sich schließen, dass sich der Psychomotoriker oder die Psychomotorikerin darüber bewusst sein muss, in welchen Bereichen das Kind gefördert und unterstützt werden soll. Die Auswahl der Bereiche „Bewegung und Sport“ und „Soziales Lernen“ wurde aus diesem Grund getroffen, da die Autorin der Meinung ist, dass speziell diese Bereiche in der Grundschule immer wichtiger werden und somit für jedes Kind im Alter von sechs bis zehn Jahren relevant sind.

8 Zusammenfassung

Die vorliegende Masterthesis beschäftigt sich mit der psychomotorischen Förderung der Selbstwirksamkeit von Kindern im Alter von sechs bis zehn Jahren. Ziel ist es allgemein formulierte Überlegungen und Maßnahmen aus der Psychomotorik, welche die Entwicklung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen unterstützen können, aufzuzeigen. Dazu erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeit. Gemeinsamkeiten werden dabei aufgedeckt und kritisch hinterfragt. Anhand der verschiedenen Praxisbausteine soll dem Leser und der Leserin gezeigt werden, wie die Selbstwirksamkeit durch psychomotorische Förderung verbessert werden kann.

Am Beginn der Arbeit werden die Theorie und die geschichtlichen Hintergründe der Psychomotorik näher besprochen. In der Auseinandersetzung mit dem humanistischen Menschenbild wird gezeigt, dass das Kind in der Psychomotorik immer als handelndes Subjekt verstanden wird, welches für seine eigenen Handlungen selbstverantwortlich ist (Zimmer, 2009). Im kindzentrierten Ansatz von Zimmer (2019) wird dabei sehr deutlich, dass das Kind in seiner eigenen Tätigkeit unterstützt werden soll. Das Kind erfährt durch das Medium Bewegung Selbstwirksamkeit, wird sich aber auch darüber bewusst, dass seine Handlungsimpulse eine Auswirkung auf das Äußere haben und somit sein Verhalten von ihm selbst verursacht erlebt wird (Zimmer, 2019).

Durch das Aufzeigen der unterschiedlichen Ansätze des Selbstkonzepts soll verdeutlicht werden, dass die Wissenschaft das Konzept des Selbst aus verschiedenen Blickwinkeln kritisch hinterfragt. In der Zusammenfassung dieser Erklärungen wird deutlich, dass sich der Mensch durch seine ständigen Erfahrungen selbstwirksam erlebt und daraus sein Selbstkonzept konstruiert. Erfahrungen, die auf emotionaler Bedeutung beruhen, münden in das Selbstkonzept. Die Entwicklung und Konstruktion des Selbstkonzepts erfolgen unbewusst.

Betrachtet man die Gemeinsamkeiten von Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit, kommt man zu folgenden Standpunkten: Beim Selbstkonzept kommt es zur Beschreibung des eigenen wahrgenommenen Selbst und der zusätzlichen Bewertung des eigenen Selbstwertes. Die Selbstwirksamkeit beinhaltet die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten. Die Art und Weise, wie sich eine Person selbst reflektiert, deutet darauf hin, ob es sich um das Selbstkonzept oder die Selbstwirksamkeit handelt. Fragen, die sich mit der eigenen Existenz beschäftigen oder das eigene Gefühl beschreiben, beziehen sich auf das Selbstkonzept (z.B.: „Wer bin ich?“). Fragen, die das eigene „Können“ (z.B. „Kann ich diese Aufgabe lösen?“) beinhalten, bilden die Selbstwirksamkeit (Pajares & Schunk, 2001; zit. n. Kocher, 2014).

Der Begriff Selbstwirksamkeit, welcher auf der sozial-kognitiven Lerntheorie basiert, wurde von Albert Bandura (1977) erstmals begründet. Die Wissenschaft hat sich mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit immer wieder auseinandergesetzt und die Begrifflichkeiten neu, aber doch sehr ähnlich definiert (Mummendey, 2006; Schachinger, 2005; Schwarzer & Warner, 2014; Urton, 2017). Laut Schwarzer und Warner (2014) ist die Selbstwirksamkeitserwartung das eigene Wissen, neue oder schwierige Aufgaben bewältigen zu können. Es handelt sich dabei um Aufgaben, die nicht durch einfache Routine zu lösen sind, sondern Ausdauer und Anstrengung für die Bewältigung erfordern (Schwarzer & Warner, 2014).

Fuchs (2005) beschäftigt sich sehr intensiv mit der Selbstwirksamkeitserwartung und unterteilt diese in drei Teilbereiche: Überzeugungen, Fähigkeiten und Zielen, welche unterschiedlich betrachtet, aber nicht voneinander getrennt werden können (Fuchs, 2005). In der genaueren Auseinandersetzung mit der Unterstützung der Selbstwirksamkeit wird deutlich, dass diese auf verschiedenste Art und Weise gefördert werden kann. Die eigenen Erfahrungen, das Lernen am Modell, verbale Überzeugungen und das Wahrnehmen der eigenen Gefühle bieten sich in der psychomotorischen Förderung an (Urton, 2017; Ziegler, 2014).

Müller (2012) beschreibt in ihrem Artikel, dass die Entstehung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung bereits in den ersten Lebensmonaten passiert. Die Förderung der Selbstwirksamkeit wird im Kindergarten- und Grundschulalter relevanter und intensiver (Müller, 2012). Durch das Wahrnehmen anderer Kinder hat das Individuum ein Vergleichsobjekt, an dem es sich messen kann. Daher ist gerade in schwierigen Situationen die Professionalität und Achtsamkeit des Psychomotorikers und der Psychomotorikerin essentiell (Quante, 2010). Dem Kind Gelegenheiten anbieten, in denen es seine eigenen Kompetenzen und Grenzen auf verschiedene Art und Weise kennenlernen kann oder das Zutrauen des Kindes beim Bewältigen neuer Aufgaben sind nur einige methodische Hinweise, die nicht immer einfach umsetzbar sind, für das Kind jedoch notwendig sind um eine „gesunde“ Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu entwickeln (Quante, 2004; zit. n. Quante, 2010).

Durch das Auflisten der unterschiedlichen Praxisbausteine soll dem Leser und der Leserin gezeigt werden, dass es viele verschiedene Möglichkeiten gibt, dem Kind einen Raum zur Entfaltung zu geben und somit zum Erleben seines eigenen Wirksam-seins. Dass sich dazu das Spiel sehr gut anbietet, wurde dabei mehrmals begründet (Fischer, 2009, Zimmer, 2019).

Die Autorin der Arbeit möchte dabei erneut darauf hinweisen, dass die Auswahl der Praxisbausteine nur ein Angebot darstellt. Die aktive Tätigkeit des Psychomotorikers oder

der Psychomotorikerin kann sehr oft wichtiger sein, als das Anbieten von vielen Geräten oder aufwendigen Spielen. Wesentlich ist es, dass das Kind den Raum hat sich ohne Leistungsdruck ganzheitlich entfalten zu können. Der Satz „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (Quante, 2010) deutet für die die Autorin perfekt auf das Zusammenspiel des Psychomotorikers oder der Psychomotorikerin und dem Kind in Bezug auf seine eigene Selbstwirksamkeit hin.

Literaturverzeichnis

- Axline, V. M. (2002). Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. In G. Biermann & M. Endres (Hrsg.), *Beiträge zur Kinderpsychotherapie* (S.73-124). München: Ernst Reinhardt.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Zugriff am 25. Oktober 2015 unter https://pdfs.semanticscholar.org/9530/70a862df2824b46e7b1057e97badfb31b8c2.pdf?_ga=2.138399289.844602189.1572004751-466406779.1572004751
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barden, G. (2009). *Sport und Bewegungserziehung für sozialpädagogische Berufe*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Bechstein, M. (2010). Konzepte der Psychomotorik. *Psychomotorik. Reader zum Lernbereich Praxis der Motopädie – Psychomotorik Theorieskizzen*. 12-24. Zugriff am 24. September 2019 unter http://www.mbechstein.de/reader_pm/theorie_themen/02_pm_konzepte.pdf
- Behrens, M. (2016). *Zur Bedeutung der Bewegung für die kindliche Gesundheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Beudels, W., Lensing-Conrady, R. & Beins, H. J. (1997). *...das ist für mich ein Kinderspiel. Handbuch zur psychomotorischen Praxis*. Dortmund: Borgmann.
- Bielefeld, J. (1991). *Körpererfahrung. Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Bohlen, G. (2004). *Miteinander wachsen: Kinder und Eltern in der Erziehungsberatung. Förderung der Selbstwirksamkeit auf der Basis videogestützter Interaktionsdiagnostik*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (1997). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Schulentwicklung. In R. Brockmeyer & W. Edelstein (Hrsg.), *Selbstwirksame Schulen. Wege der pädagogischen Intervention* (S. 9-24). Oberhausen: Karl Maria Laufen.
- Büker, P. (2015). Kinderstärken – Kinder stärken. Erziehung und Bildung ressourcenorientiert gestalten. In P. Büker (Hrsg.), *Kinderstärkende Pädagogik in der Grundschule* (S.17-47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dweck, C. S. (2007). *Selbstbild: Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How you can fulfil your potenital*. London: Constable & Robinson.
- Dweck, C. S. (2015a). Growth: *British Journal of Edcuational Psychology*, 85(3), 242-245.
- Dweck, C. S. (2015b). Carol Dweck Revisits the „Growth Mindset". *Education Week*, 35(5), 20-24.
- Dreher, E. (2007). Optimierung von Selbstwirksamkeit. Entwicklungspotentiale (er-) kennen und nutzen! In A. A. Bucher, K. Lauermann & E. Walcher (Hrsg.), *Ich kann. Du*

- kannst. *Wir können. Selbstwirksamkeit und Zutrauen* (17-32). Wien: öbvht VerlagsgmbH & Co, KG.
- Edelstein, W. (1998). Selbstwirksamkeit in der Schulreform. *Unterrichtswissenschaft-Zeitschrift für Lernforschung*, 26(2), 100-106. Zugriff am 2. November 2019 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7766/pdf/UnterWiss_1998_2_Edelstein_Selbstwirksamkeit_in_der_Schulreform.pdf
- Eggert, D. & Reichenbach, C. (2004). Was kann Psychomotorik heute leisten? Eine ökosystemische Sicht auf Theorie und Praxis. *Praxis der Psychomotorik*, 29(2), 99-108.
- Eggert, D. (2005). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Textband. Dortmund: Borgmann.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2014). *Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten zur Diagnostik*. Dortmund: Borgmann.
- Epstein, S. (1993). Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In S. H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 15-45). Stuttgart: Clett-Kotta.
- Erikson, E. H. (1989). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Filipp, S. H. (1984). Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie In S. H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 15-45). Stuttgart: Clett-Kotta.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext: Kennzeichen, Bedingungen, Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Herzberg, P.Y. & Roth, M. (2014). *Persönlichkeitspsychologie*. Wiesbaden: Springer.
- Hüther, G. (2002). *Biologie der Angst: wie aus Streß Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jerusalem, M., Drössler, M., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2009). *Skalenbuch – Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentationen der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Humboldt-Universität (Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie). Zugriff am 25. Oktober 2019 unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- Kiphard, E. J. (1983). *Mototherapie II*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Kiphard, E. J. (1992). *Motopädagogik*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Kiphard, E. J. (2004). Entstehung der Psychomotorik in Deutschland. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder* (S. 27-43). Dortmund: Modernes Lernen.

- Kocher, M. (2014). Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang. R. Becker, S. Blömeke, W. Bos, H. Ditton, C. Gräsel, E. Klieme, R. Lehmann, H. Weishaupt, ... (Hrsg.), *Empirische Erziehungswissenschaft* (Bd. 51). Münster: Waxmann.
- Köckenberger, H. (2016). *Vielfalt als Methode. Methodische und praktische Hilfen für lebendige Bewegungsstunden, Psychomotorik und Therapie* (3. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.
- Kohn, A. (2015, August 16). The "Mindset" Mindset. What We Miss By Focusing On Kids' Attitudes. Retrieved from <https://www.alfiekohn.org/article/mindset/>
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Langenkamp, I. (2018). *Stärkung des kindlichen Selbstkonzepts. Vom Patenschaftsprojekt bis zur (Grund-) Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Laskowski, A. (2000). *Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts*. Frankfurt/Main: Campus.
- Mielke, R. (1984). *Lernen und Erwartung: Zur Selbst-Wirksamkeits-Theorie von Albert Bandura*. Bern/Wien: Huber.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (1. Aufl., S. 179-202). Berlin: Springer.
- Müller, E. (2012). „Ich kann das!“ Selbstwirksamkeit bei Kindern fördern. *Kindergarten heute. Das Leistungsheft*, 2, 4-9.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Pervin, L. A. (2000). *Persönlichkeitstheorien*. München: Reinhardt.
- Quante, S. (2010). Bewegungsangebote zur Stärkung des Selbstkonzepts. *Haltung & Bewegung*, 4(30), 24-31.
- Schachinger, H. E. (2005). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert* (2. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Schmitz, G. (2007). Selbstwirksamkeit – ein Schutzfaktor gegen Burnout? In A. A. Bucher, K. Lauermaun & E. Walcher (Hrsg.), *Ich kann. Du kannst. Wir können. Selbstwirksamkeit und Zutrauen* (17-32). Wien: öbv.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53. Zugriff am 04. Februar 2020 unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schwarzer_Jerusalem_Konzept_der_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662-678). Münster: Waxmann.
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Reinhardt.
- Stummer, B. (2014). *Rhythmisch-musikalische Erziehung. Bewegung erklingt – Musik bewegt* (3. Aufl.). Wien: Manz.

- Urton, K. (2017). Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden? *Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens*, 3, 1-12. Zugriff am 25. Oktober 2019 unter https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/inklusion/PDFs/ZEIF-Blog/Urton_2017_Selbstwirksamkeitserwartung.pdf
- Völker, U. (1980). Grundlagen der humanistischen Psychologie. In U. Völker (Hrsg.), *Humanistische Psychologie* (S.13-38). Weinheim, Basel: Beltz.
- Weber, H. (2012). Erwartungen und Überzeugungen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Differentielle Psychologie-Persönlichkeitsforschung*. (S. 85-106). Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, O., Voglsinger, J. & Stuppacher, N. (2016) Einleitung: Effizientes Lernen. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik*. (S. 9-13). Münster: Waxmann.
- Weiß, O., Voglsinger, J., Methlagl, M., Stuppacher, N., Reif, A. & Pammer, U. (2020). Psychomotorische Lehr- und Lernmethode: Eine Feldstudie in der Primar- und Sekundarstufe. *motorik – Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 43, 16-25.
- Ziegler, M. (2014). Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit. Zur Bedeutung der Selbstwirksamkeit für und bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderungen. *Lernen fördern*, 4(14), 4-13.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aufbau des Fachgebiets (mod. n. Fischer, 2009)	12
Abbildung 2: Konzepte der Psychomotorik (mod. n. Bechstein, 2010, S. 12)	17
Abbildung 3: Selbstkonzeptmodell nach Shavelson et al. 1976 (mod. n. Langenkamp, 2018, S. 21)	29
Abbildung 4: Aufbau des Selbstkonzepts (mod. n. Zimmer, 2019, S. 52)	32
Abbildung 5: Das Konzept der Selbstwirksamkeit (mod. n. Fuchs, 2015, S. 23).....	42
Abbildung 6: Unterschied zwischen Wirksamkeits- und Ergebnis-Erwartungen	44

Abstract

Die Entstehung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wird gerade in der kindlichen Entwicklungsphase stark beeinflusst. Erfolgreich bewältigte Herausforderungen können dabei einen entscheidenden Faktor für die spätere Entwicklung werden. Schon in den frühen 1950er-Jahren haben sich unterschiedliche Methoden und Ansätze entwickelt, die in dieser Arbeit aufgezeigt und ihre Bedeutung für die Zielgruppe sechs- bis zehnjähriger Kinder explizit vertieft dargestellt werden.

Die vorangegangenen Chancen positiver Beeinflussung der Selbstwirksamkeit im Grundschulalter will diese Arbeit verdeutlichen und theoretisch begründen. Eine genauere Auseinandersetzung mit dem Selbstkonzept, welches oft synonym verwendet wird und von der Selbstwirksamkeit dennoch nicht wegzudenken ist, ist ein weiterer Bestandteil dieser Arbeit.

Die Selbstwirksamkeit eines Kindes kann durch psychomotorische Förderung aktiv ausgebaut werden. Durch die vertiefende Recherche in der Literatur wird die hohe Komplexität des Konzepts der Selbstwirksamkeit aufgezeigt. Wie diese Unterstützung im Bereich „Bewegung und Sport“ und „Soziales Lernen“ aussehen kann, wird anhand der unterschiedlichen Praxisbausteine und methodischen Anweisungen angeführt.

Schlüsselwörter: Psychomotorik, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Kinder, Bewegung, Soziales Lernen