



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Psychomotorik bei der Transition in die Sekundarstufe
II mit und ohne Internat“

verfasst von / submitted by
Susanne Engelmayer

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

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	1
2	Einleitung	2
3	Transition	4
3.1	Definitionen/Begriffsklärungen.....	4
3.2	Transitionsforschung	5
3.3	IFP-Transitionsmodell	9
3.4	Transition in die Sekundarstufe II	11
3.4.1	Das österreichische Schulsystem im Überblick	12
3.4.2	Beteiligte Personen	12
3.4.3	Entwicklungsanforderungen	13
3.4.4	Kompetenzen des sozialen Systems.....	14
3.4.5	Wann ist die Transition erfolgreich abgeschlossen?	14
3.4.6	Phasen der Transition	14
3.4.7	Einflussfaktoren im Zusammenhang mit Transition	15
3.5	Transition 14-Jähriger ins Internat.....	17
3.5.1	Beteiligte Personen	18
3.5.2	Entwicklungsanforderungen	18
3.5.3	Kompetenzen des sozialen Systems.....	19
3.5.4	Wann ist die Transition erfolgreich abgeschlossen?	19
3.6	Gruppenphasen	19
4	Entwicklungsaufgaben	21
4.1	Individuelle Ebene.....	21
4.2	Interaktionale Ebene	28
4.3	Kontextuelle Ebene	30
5	Psychomotorik	33
5.1	Begriffsklärung	33
5.2	Wurzeln/Entstehung	37
5.3	Entwicklungsmodelle/Menschenbilder	40
5.4	Theoriebrillen	41
5.5	Konzepte.....	42
5.6	Diagnostik	46
5.7	Evaluation/Wirksamkeit	47
6	Konzept für die Transition in die Sekundarstufe II	48
6.1	Entwicklerin und Entwicklungsgeschichte.....	48
6.2	Klientel	48
6.3	Theoretische Bezüge	48
6.4	Bewegungsmodell.....	49
6.5	Menschenbild	49
6.6	Theoriebrille	49
6.7	Diagnostik	50
6.8	Ziel.....	50
6.9	Bedeutung des Spiels	50
6.10	Methoden	51
6.10.1	Kennenlernspiele	52
6.10.2	Warming-up-Spiele	52
6.10.3	Wahrnehmungsspiele	53
6.10.4	Vertrauensspiele	54
6.10.5	Kooperationsspiele.....	55
6.10.6	Kooperative Abenteuerspiele	56
6.10.7	Abenteueraktionen	56
6.10.8	Ringen, Rangeln und Raufen	57
6.10.9	Feldenkrais	58

6.10.10	Rollenspiele	59
6.10.11	New Games.....	59
6.10.12	Rhythmik	60
6.10.13	Sonstiges.....	61
6.10.14	Reflexion und Feedback	63
6.10.15	Abschluss	64
6.11	Durchführungspraxis/Inhalte	64
6.12	Evaluation/Wirkung.....	67
7	Diskussion	68
8	Zusammenfassung	70
	Literaturverzeichnis	73
	Abbildungsverzeichnis.....	82
	Anhang	83
	Abstract	85

1 Vorwort

Seit mehr als 20 Jahren begleite ich Jugendliche im Internat einer Höheren Landwirtschaftlichen Schule und ein wesentlicher Teil dieser Arbeit ist es, die Schüler/innen bei der Eingewöhnung in Schule und Internat zu unterstützen. Dabei hat sich der Einsatz von Spielen und Übungen bewährt, die körperliche, seelische und geistige Bewegung zum Inhalt haben.

Im Zuge der Lehrveranstaltung *Psychomotorik in der Volksschule* des Universitätslehrganges *Psychomotorik* wurde das Thema Transition bearbeitet und mir wurde bewusst, dass 14-Jährige beim Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II ebenfalls einen Übergang durchleben. Daraus ergab sich der Wunsch im Rahmen meiner Masterthesis meine praktischen Erfahrungen mit theoretischem Wissen zu verknüpfen und dadurch zu erfahren und zu begründen, warum die Spiele und Übungen wirken.

Sehr bald stellte sich heraus, dass es keine Literatur zu dieser Transition gibt, aber Frau Mag. Nina Stuppacher und Herr Mag. Dr. Michael Methlagl gaben mir im Rahmen der Lehrveranstaltung *Wissenschaftliches Arbeiten* Tipps, wie bestehende Literatur einzusetzen und umzuformen sei, ermutigten mich das Neue zu wagen und beantworteten geduldig meine Fragen, wofür ich ihnen hiermit meinen Dank ausspreche.

Danken möchte ich auch meinen Vorgesetzten sowie meinen Kolleginnen und Kollegen, die mir den nötigen Freiraum geben, mich unterstützen und mir versichern, dass meine Arbeit wertvoll ist.

Der größte Dank gebührt allerdings meinem sozialen Netzwerk aus Familie, Freundinnen und Freunden, die mir mit Rat und Tat zur Seite stehen, mich mögen und zu mir stehen, auch wenn ich aufgrund der Arbeit an meiner Masterthesis zeitweise zum Sozialmuffel mutierte.

2 Einleitung

Der Mensch muss im Lauf seines Lebens zahlreiche Transitionen bewältigen (Lin-Klitzing, 2010), die durch geplante (zum Beispiel Schuleintritt, eigene Hochzeit) oder unvorhersehbare (zum Beispiel Tod einer Bezugsperson, schwerer Unfall) Ereignisse hervorgerufen werden (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012). In Österreich zählt dazu auch der Übergang 14-Jähriger von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, das heißt von Neuer Mittelschule oder Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule in Polytechnische Schule, Oberstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule, Berufsbildende Mittlere oder Höhere Schule. Eine gelungene Transition erhöht Selbstwertgefühl, Wohlbefinden, Kompetenzen, Handlungspotential und Flexibilität, während deren Misslingen häufig zu Selbstzweifeln und psychischer Belastung führt (Meidinger, 2010).

Da kein bestehendes Konzept gefunden wurde, wie Jugendliche mit Hilfe von Psychomotorik dabei unterstützt werden können, die oben angeführte Transition erfolgreich zu bewältigen, wird in dieser Arbeit untersucht, ob und wie dies geschehen kann. Wenn die tägliche Hin- und Rückfahrt zu der gewählten Schule zu aufwändig ist, kommt für die Schüler/innen der teilweise Übergang vom Elternhaus in ein Internat hinzu, weshalb auch diesbezüglich Möglichkeiten psychomotorischer Unterstützung betrachtet werden. Das Ziel dieser Arbeit ist somit die Erstellung eines psychomotorischen Konzeptes für die Transition in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat.

Dafür werden in Kapitel 3 nach der Begriffsklärung von *Transition* und *Übergang* die Grundlagen der Transitionsforschung und das Modell des Staatsinstituts für Frühpädagogik in München (IFP) betrachtet (Griebel & Niesel, 2011). Dieses Modell, das für den Übergang in die Grundschule (entspricht in Österreich der Volksschule) erstellt wurde, liefert Anhaltspunkte dafür, welche Themen im Zusammenhang mit Transition in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat behandelt werden sollen. Es wird herausgearbeitet, wer am Prozess beteiligt ist, welche Entwicklungsanforderungen bestehen und über welche Kompetenzen das soziale System verfügen sollte sowie die Frage beantwortet, wann die Transition erfolgreich abgeschlossen ist. Ergänzend zu den Themen aus dem IFP-Modell werden Phasen der Transition und Einflussfaktoren auf den Prozess sowie die allgemeinen Gruppenphasen im Hinblick auf Möglichkeiten zu psychomotorischer Unterstützung betrachtet.

Ergänzend zu den Entwicklungsanforderungen, die im direkten Zusammenhang mit der Transition herausgearbeitet wurden, erfolgt im vierten Kapitel die Betrachtung der Entwicklungsaufgaben, die junge Menschen in der Adoleszenz zu bewältigen haben, da der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II in diesen Lebensabschnitt fällt.

Die Gliederung erfolgt anhand des Modells von Fthenakis (1999), der die Aufgaben auf drei Ebenen ansiedelt, nämlich der individuellen, der interaktiven und der kontextuellen. Zur *individuellen Ebene* gehören Pubertät sowie kognitive, emotionale und soziale Entwicklung, wobei besonderes Augenmerk auf Identität, Autonomie und Ziele gelegt wird. Die sich in der Adoleszenz verändernden Beziehungen zu Eltern und Gleichaltrigen sind Inhalte der *interaktionalen Ebene*, die Bereiche Schule und Freizeit jene der *kontextuellen*.

Kapitel 5 widmet sich der Psychomotorik, indem zuerst Begriffe geklärt und der Zusammenhang mit Entwicklung und Gesundheit dargestellt werden. Dem Abriss über die Entstehung von Psychomotorik folgt ein Blick auf Menschenbilder und Theoriebrillen. Danach werden bestehende Konzepte auf Anhaltspunkte hin analysiert, die in das Konzept für die Transition in die Sekundarstufe II einfließen können. Den Abschluss dieses Kapitels bilden Möglichkeiten von Diagnostik und Evaluation sowie Wirksamkeitsnachweise.

Mithilfe der Erkenntnisse aus den vorangegangenen Ausführungen wird in Kapitel 6 ein psychomotorisches Konzept für die Transition in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat entworfen. Das Grundgerüst dafür bilden die Gesichtspunkte und Konzeptionsfragen von Reichenbach (2010), nämlich Entwickler/in, Entwicklungsgeschichte, Klientel, theoretische Bezüge, Bewegungsmodell, Menschenbild, Theoriebrille, Diagnostik, Ziele, Bedeutung des Spiels, Durchführungspraxis/Inhalte und Evaluation/Wirkung. Darin eingebettet werden Methoden angeführt, die in der Praxis der Verfasserin dieser Arbeit von den Jugendlichen gerne angenommen werden und sich als hilfreich im Transitionsprozess bewiesen haben. Außerdem werden Überlegungen angestellt, wie das Konzept im österreichischen Schulwesen implementiert werden kann.

Kapitel 7 setzt sich aus der Diskussion der vorangegangenen Kapitel und der Beantwortung der Frage nach Erstellung eines psychomotorischen Konzeptes für die Transition in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat zusammen.

Abschließend wird die gesamte Arbeit zusammengefasst.

3 Transition

Zu Beginn dieses Kapitels erfolgt die Begriffsklärung von Transition und Übergang. Im Anschluss daran werden die Theorien und Grundlagen besprochen, die in diese Arbeit Eingang finden. Das IFP-Modell (Institut für Frühpädagogik) leitet über zur detaillierten Erläuterung der Transition in die Sekundarstufe II und ins Internat.

3.1 Definitionen/Begriffsklärungen

Bevor der Bezug zur Schule hergestellt wird, erfolgt die allgemeine Begriffsklärung von Transition und Übergang.

Transition oder Übergang?

In der eingesehenen Literatur finden sich die Begriffe Transition und Übergang, die zum Teil unterschieden und zum Teil synonym verwendet werden. Es folgen nun unterschiedliche Definitionen und am Ende wird der für diese Arbeit geltende Ansatz dargelegt.

„Transition wird [...] auf Lebensereignisse bezogen, die eine Bewältigung von Veränderungen auf mehreren definierten Ebenen erfordern – der individuellen, interaktionalen und kontextuellen – und in der Auseinandersetzung des einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklungen stimulieren und als bedeutsame biographische Erfahrungen in der Identitätsentwicklung ihren Niederschlag finden.“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 36)

Griebel und Niesel (2004) bezeichnen den Begriff Übergang als alltagssprachlich und führen an, dass der Begriff Transition auf wissenschaftlichen Hintergrund, wie Forschung und theoretische Konzepte, hinweist. In ihrem Buch „Übergänge verstehen und begleiten – Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern“, das 2011 erschienen ist, verwenden sie die beiden Begriffe alternierend und synonym.

Da er mit einem Übergang sowohl einen definierten Anfangs- als auch einen ebensolchen Endpunkt verbindet, die es seiner Auffassung nach in der Realität jedoch nicht gibt, bevorzugt Welzer (1993) den Begriff Transition, der vom lateinischen Wort transitio (hinübergehen, hinüberlaufen) abstammt.

Walther (2014, S. 26) verbindet mit dem Begriff Übergang und dessen zunehmender Verwendung, dass der Mensch den Wechsel zwischen einzelnen Lebensphasen individuell bewältigen muss und diese Prozesse offen und ungewiss sind.

„Wenn ein Mensch seine Position durch einen Wechsel seiner Lebensräume, seiner Bezugspersonen oder seiner Rolle verändert“, findet für Kiper (2012, S. 48) ein Übergang statt.

Meuth (2014, S. 104) versteht Übergänge „als spezifische Ereignisse innerhalb eines interaktiven sozialen Kontexts, [...] die einen prinzipiell prozesshaften Charakter haben und zu Veränderungen und (Um)Brüchen führen, welche biographisch relevant sind.“

In der Adoleszenz gibt es laut Silbereisen und Weichold (2012) mehrere Übergänge, die von der Gesellschaft in Bezug auf Abfolge und Zeitpunkt oft normiert sind. Abweichungen davon führen häufig zu Problemen. Diese „mehr oder weniger geordneten Folgen von neuen Positionen und Rollen“ sind entwicklungswirksam, „weil sie in der Regel das gewohnte Gefüge von Zielen, Verhaltensweisen und Kontexten aufbrechen und in jeder Hinsicht neue Herausforderungen stellen“ (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 242f).

Aus diesen Ansätzen ergibt sich für die vorliegende Arbeit, dass die Begriffe Transition und Übergang gleichbedeutend verwendet werden.

Zusammenfassend handelt es sich dabei um „Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Niesel & Griebel, 2010; zit. n. Griebel & Niesel, 2011, S. 37f). Dabei kommt es zum Zusammenspiel von individuellen Handlungen und sozialen Strukturen (Meuth, Hof & Walther, 2014).

Transition/Übergang im Bildungsbereich

Die Übergänge von der Familie in eine Bildungseinrichtung (Krippe, Kindergarten oder Schule) und von dort in die nächste werden als Transitionen im Bildungsbereich bezeichnet.

Im folgenden Kapitel werden Theorien erläutert, die für das Verständnis und die Gestaltung von Transitionsprozessen hilfreich sind. Besonderes Augenmerk wird dabei auf diejenigen gelegt, die für den Übergang in die Sekundarstufe II relevant sind.

3.2 Transitionsforschung

Sowohl Griebel und Niesel (2011) als auch Meuth (2014) stellen dar, dass die Transitionsforschung auf dem Zusammenspiel, der gegenseitigen Befruchtung und der Verflechtung unterschiedlicher theoretischer Ansätze basiert und somit ein interdisziplinäres und heterogenes Forschungsfeld bildet. Untersucht werden Wechsel und Übergänge zwischen Lebensaltern, Lebenslagen und Phasen (Meuth, 2014), Familien und deren Strukturen, Übergänge ins Bildungssystem sowie von diesem ins Berufsleben und Wechsel in andere

Gesellschaftssysteme (Griebel & Niesel, 2011). Pädagogik, Soziologie, Psychologie und Anthropologie liefern Erklärungen von Wandlungsprozessen, während die Lebenszyklusforschung der Soziologie und die Modelle der Entwicklungsstufen der Psychologie den menschlichen Lebenslauf in Stadien, Stufen oder Phasen gliedern (Griebel & Niesel, 2011).

Es folgt ein Überblick über ausgewählte Theorien, die in die Transitionsforschung eingeflossen sind, wobei der Focus auf ihre Bedeutung für Übergänge im Bildungssystem gelegt wird.

Anthropologische Wurzeln

Ein Strukturmodell, bei dem die Transitionen in drei Phasen - Trennungsphase, Schwellenphase und Phase der Angliederung in den neuen Status - ablaufen, entwarf der französische Ethnologe Arnold van Gennep (1986). Dieses Modell basiert darauf, dass sowohl Ausgangs- als auch Zielsituation genau definiert sind, was in modernen Gesellschaften jedoch kaum mehr zutrifft. Von Bedeutung ist nach wie vor die Sichtweise, dass der betroffene Mensch durch rituelle Begleitung während des Übergangs stabilisiert wird (Griebel & Niesel, 2011).

Dass es in der Schwellenphase zur Erhöhung der emotionalen Sensibilität kommt, was charakteristisch für eine Krise ist, ergänzt Victor Turner (2005), der ebenfalls Ethnologe war. Seine Erkenntnis, dass im Zusammenhang von Veränderungen Gemeinschaften gebildet werden, ist für die Transition im Bildungsbereich interessant, weil dort viele Menschen gleichzeitig davon betroffen sind (Griebel & Niesel, 2011).

Soziologische Wurzeln

Der Soziologe Norbert Elias (1987) geht davon aus, dass Menschen miteinander Beziehungsgeflechte bilden und diese sich verändern, sobald sich eine Person z. B. durch Transition ändert. Sozialisation bedeutet für ihn Wechselwirkung zwischen einer Person und ihrer Umgebung. Für Bildungsübergänge ist seine Sichtweise interessant, der zufolge es zum Auftreten von sozialer Angst vor Unterlegenheit und Degradierung kommen kann, wenn sich die Wahl der weiterführenden Schule auf die Erlangung von Anerkennung und künftige Bildungschancen auswirkt.

Griebel und Niesel (2011) weisen auf den Soziologen Glen Elder Jr. hin, der in den USA Forschungen zur Bewältigung von Erfahrungen mit Armut in der Wirtschaftskrise tätigte. Dieser sieht Kinder und Jugendliche nämlich nicht länger als passive Objekte sondern als kompetente Akteure und regt an, den historischen Blickwinkel zu beachten. In diesem Zusammenhang macht er zum Beispiel auf die Auswirkungen der Einschulungserfahrun-

gen der Eltern auf die Transition des Kindes aufmerksam (Elder, 1985; zit. n. Griebel & Niesel, 2011).

Zwischen frei gewählten Übergängen (zum Beispiel Heirat) und gesellschaftlich vorgegebenen (zum Beispiel Einschulung) unterscheidet der Medizinsoziologe Anselm Strauss. Er weist darauf hin, dass letztere Identitätsentwicklung und Beziehungsgeflecht des Einzelnen dauerhaft verändern würden (Glaser & Strauss, 1971; zit. n. Griebel & Niesel, 2011).

Pädagogische Wurzeln

Robert Havighurst (1982; zit. n. Griebel & Niesel, 2011) bezeichnet die Bewältigung von Problemen und Veränderungen im Lebenslauf als Entwicklungsaufgaben. Diese Sichtweise ist für Bildungsübergänge maßgeblich, da diesem Entwicklungsverständnis „eine Gerichtetheit der Prozesse“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 19) zugrunde liegt.

Dass sich die Umwelt auf das Lernen auswirkt, zeigte Jérôme S. Brunner auf. Außerdem leistete er wichtige Beiträge zur kognitiven Lerntheorie (Brunner, 1990; zit. n. Griebel & Niesel, 2011).

Psychologische Wurzeln

Entscheidungsträger üben gemäß dem Gestaltpsychologen Kurt Lewin (1951; zit. n. Griebel & Niesel, 2011) bei sozialen Weichenstellungen im Lebenslauf auf die betroffene Person Einfluss aus. Bei Transitionen im Bildungsbereich sind diese sogenannten Gatekeeper Familienangehörige, Freunde, Lehrkräfte, Mitschüler/innen, Schulleitung und eventuell Gutachter/innen. Dabei ist zu beachten, dass Erfahrungen der Eltern einfließen, die sie selbst bei Übergängen im Zusammenhang mit Schule erlebt haben, auch wenn diese viele Jahre zurückliegen und die Voraussetzungen ihrer Kinder möglicherweise ganz andere sind.

Der Umgang mit kompetenten Menschen wirkt anregend auf kognitive Strukturen, psychische Aktivitäten und Prozesse, wobei kulturelles Wissen in einem ko-konstruktiven Vorgang verinnerlicht, transformiert und reproduziert wird (Wygotski, 1987). Somit ist es hilfreich, wenn begleitende Personen über ausreichende Kompetenzen für den Übergangsprozess verfügen.

Umweltbedingte Einflüsse auf die Entwicklung betrachtet auch Urie Bronfenbrenner (1981). Er kommt zu dem Schluss, dass zwischen einem Menschen und seiner Umwelt wechselseitige Prozesse stattfinden, der Mensch also einerseits Produkt andererseits Produzent seiner Umwelt ist. Bronfenbrenner erstellt ein Modell von Systemen, die sich auf die Entwicklung auswirken. Rollen, zwischenmenschliche Beziehungen und Aktivitäten des Menschen bilden Mikrosysteme (zum Beispiel Familie, Schule, Verein, psychomo-

torische Gruppe). Die Wechselwirkungen von Mikrosystemen, denen ein Individuum angehört, bezeichnet Bronfenbrenner als Mesosystem (etwa zwischen Schule und Elternhaus). Exosysteme hingegen wirken sich auf die Person aus, ohne dass sie Teil davon ist (zum Beispiel der Arbeitsplatz der Mutter eines Kindes). Die Rahmenbedingungen, wie politisches System, Religion, Wertvorstellungen, Gesetze und vieles mehr erzeugen das Makrosystem. Das Chronosystem bezeichnet für den Menschen relevante ökologische Übergänge, die geplant (zum Beispiel Schuleintritt) oder unvorhersehbar (etwa der Tod eines geliebten Menschen) eintreten können. Bei einem Transitionsprozess kommt es zur Schaffung eines neuen Mikrosystems, wodurch wieder neue Mesosysteme entstehen. Auch Exosysteme können davon betroffen sein (Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner, 1989; zit. n. Fischer, 2009; Fischer, 2009).

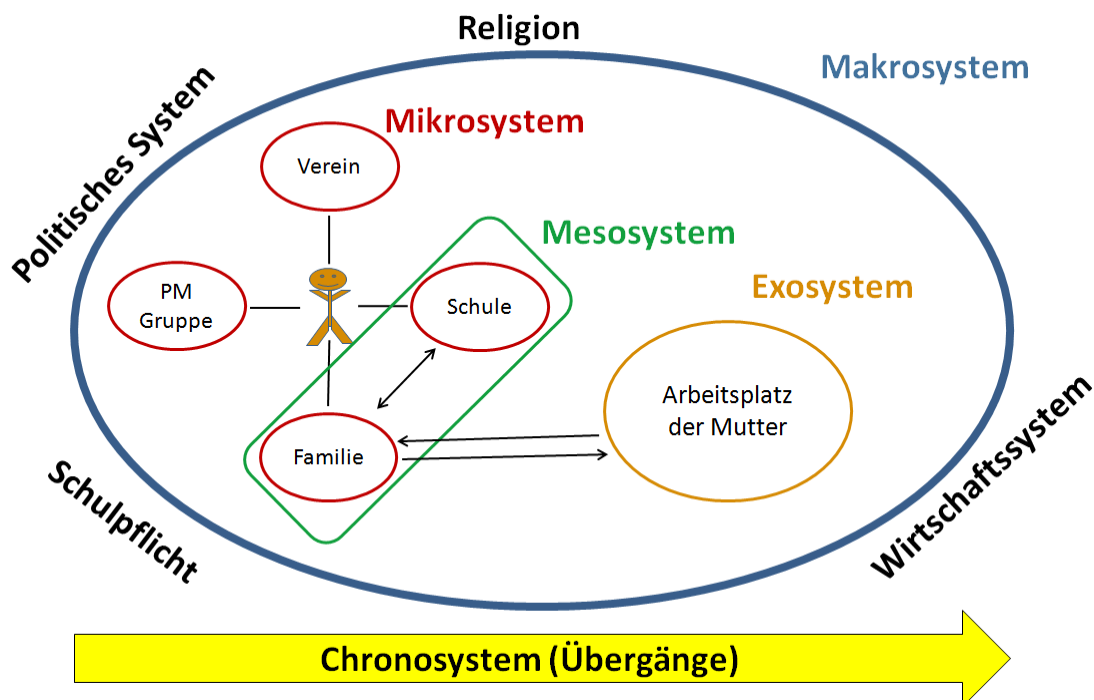


Abbildung 1: Das ökologische System Bronfenbrenners (mod. n. Fischer, 2009, S. 171)

Philip Cowan (1991; zit. n. Griebel & Niesel, 2011) erforschte Übergänge in der Entwicklung von Familien und bezog dabei die Perspektive jedes einzelnen Mitgliedes ein. Er geht davon aus, dass Transitionen prozessmäßig verlaufen, wobei zu Beginn ein Ungleichgewicht entsteht und das Ziel die Wiederherstellung eines Gleichgewichts sowie des Wohlbefindens aller Beteiligten ist. Dabei werden sowohl Beziehungen als auch Rollen reorganisiert. Cowan erwähnt auch, dass Erfahrungen aus vorangegangenen Übergängen, Schutz- und Risikofaktoren sowie persönliche Ressourcen auf die aktuelle Transition Einfluss ausüben. Erkenntnisprozesse führen zur Übernahme neuer Rollen sowie zur Schaffung und Erweiterung des Selbstbildes und stellen für Robert Kegan (1986; zit. n. Griebel

& Niesel, 2011) die Basis kognitiver Entwicklung dar. Dabei sind Beziehungen zu Gleichaltrigen besonders wichtig, weil mit ihnen Regeln ausgehandelt sowie Wünsche und Bedürfnisse abgeklärt werden müssen und Rollen probiert werden können.

Die ersten fünf der acht Entwicklungsstufen nach Erik H. Erikson (1980), die der Mensch in vorgegebener Reihenfolge im Lauf seines Lebens bewältigen muss, haben Auswirkungen auf Transitionsprozesse im Bildungssystem. Diese sind Urvertrauen versus Misstrauen, Autonomie versus Scham und Zweifel, Initiative versus Schuldgefühle, Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl sowie Identität versus Identitätsdiffusion. Letztere fällt in den Zeitraum des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Die Krisen der Übergänge beinhalten die Gefahr der Verletzlichkeit ebenso wie das Potential für Wachstum (Erikson 1980). Sigrun-Heide Filipp (1995) bezeichnet Wendepunkte der menschlichen Entwicklung als kritische Lebensereignisse, die Risiken und Chancen mit sich bringen können. Erstere entstehen demnach, wenn die Person nicht über geeignete Bewältigungsressourcen verfügt, woraus sich für die Transitionen im Bildungsbereich ableiten lässt, dass Kinder und Jugendliche bei der Erarbeitung von Ressourcen unterstützt und gefördert werden sollen.

Die Stresstheorie von Lazarus (1995) setzt sich mit Belastungsbedingungen und den darauffolgenden Reaktionen auseinander. Für ihn sind Ausmaß und Dauer von Veränderungen ebenso relevant wie die Tatsache, ob sie vom betroffenen Menschen erwünscht sind und von ihm kontrolliert werden können, beziehungsweise welche Möglichkeiten der Bewältigung ihm zur Verfügung stehen. Ob ein Übergang als Belastung empfunden wird, hängt laut Lazarus besonders von der subjektiven Bewertung der Situation ab, was für Transitionen im Bildungsbereich bedeutet, auf die Emotionen der Beteiligten zu achten.

Ziel der Transitionsforschung im Bildungsbereich ist die Erstellung von passenden Programmen. In Australien und den USA werden diese bereits sehr häufig für einen erfolgreichen Schulstart eingesetzt. Im folgenden Abschnitt wird ein deutsches Projekt vorgestellt, das auch in Österreich anwendbar ist (Griebel & Niesel, 2011).

3.3 IFP-Transitionsmodell

Wilfried Griebel und Renate Niesel (2011) entwickelten im Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (IFP) ein Modell von Bildungstransitionen. Dabei flossen die Erkenntnisse aus zwei Pilotstudien ebenso ein wie theoretisches Wissen und der Austausch mit deutschen und international wissenschaftlich Tätigen. In diesem Kapitel wird ein Überblick darüber gegeben.

Entstehung

Im Zuge eines Projektes des deutschen Bildungsministeriums von 2000 bis 2002 sollte zur Verbesserung der Bildungsqualität neben Lernmethoden und Resilienz Transitionskompetenz beleuchtet und ein pädagogisches Konzept für den Übergang in die Grundschule erstellt werden. Ursprünglich sprach man von Transitionskompetenz, wenn Entwicklungsaufgaben beim Übergang von der Familie in eine Bildungsinstitution bewältigt wurden, hier wurde eine Erweiterung auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule notwendig. Dies führte zum IFP-Modell, wobei aus theoretischen Bezügen pädagogische Handlungsansätze entwickelt wurden, die die Basis für das „Übergangsmanagement im Bildungsbereich“ darstellen (Griebel & Niesel, 2011, S. 35).

Grundlagen

Aus den in 3.2 angeführten Wurzeln fließen ins IFP-Transitionsmodell in erster Linie die psychologischen ein, im Besonderen das „Familien-Transitions-Modell von Cowan“, „der ökopsychologische Ansatz von Bronfenbrenner“, „Überforderung (Stress) nach dem Konzept von Lazarus“ und „die Theorie der kritischen Lebensereignisse nach Filipp“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 35f).

Das IFP-Transitionsmodell geht davon aus, dass sich Kinder und ihre Eltern bei der Bewältigung eines Überganges durch „Veränderungen der Identität, nachhaltiges Lernen und Verhaltensänderungen“ im psychologischen Sinn entwickeln (Griebel & Niesel, 2011, S. 36). Die Beteiligten sollen sich nicht einfach an neue Normen und Anforderungen anpassen und Kontinuität herstellen sondern Diskontinuität bewältigen um sich weiter zu entwickeln (Griebel & Niesel, 2011).

Transitionen führen gemäß Griebel und Niesel (2011) auf drei Ebenen zu Veränderungen, nämlich bei der einzelnen Person selbst, bei den Beziehungen zwischen den Beteiligten und bei der Lebensumwelt der Betroffenen. Von den Kindern und ihren Eltern ist aktive Bewältigung gefordert, während Lehr- und andere Fachkräfte dabei lediglich begleiten und keine eigene Transition erleben, da bei ihnen die Kriterien der Einmaligkeit und Erstmaligkeit nicht gegeben sind. Individuelle Entwicklung spielt sich immer innerhalb eines Sozialgefüges ab, das durch Wünsche und Normen der Bezugspersonen materielle und kulturelle Bedingungen fördern oder behindern kann. Das Individuum interagiert mit seiner sozialen Umgebung und wird dadurch zum Ko-Konstrukteur. Im Bildungssystem sollen deshalb Partizipation und Kommunikation ermöglicht werden.

Die Fähigkeiten aller Beteiligten und nicht nur die des Kindes bestimmen die Transitionskompetenz. Das Kind benötigt einerseits Basiskompetenzen, andererseits spezifische Fertigkeiten für jeden einzelnen Übergang. Eltern sind doppelt gefordert, da sie neben der

Unterstützung ihres Kindes selbst auch Übergänge (zum Beispiel zu Eltern eines Schulkindes) zu bewältigen haben, daher ist ihre Kooperation mit der jeweiligen Bildungseinrichtung erstrebenswert (Griebel & Niesel, 2011).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das IFP-Transitionsmodell einen schärferen Blick auf die Veränderungsprozesse der Beteiligten und die pädagogische Unterstützung der Bewältigung ermöglicht (Griebel & Niesel, 2011).

Aufbau

Zuerst wird festgehalten, welche Personen am Transitionsprozess beteiligt sind und in welcher Weise, das heißt, wer den Übergang bewältigen soll und wer eine begleitende oder moderierende Funktion dabei hat.

Danach wird analysiert, wer welche Entwicklungsanforderungen auf welcher Ebene (Individuum, Beziehungen, Lebensumwelten) zu bewältigen hat und über welche Kompetenzen das soziale System verfügt. Auf Basis der Ergebnisse werden Ziele festgelegt, die auch darlegen, wann die Transition erfolgreich abgeschlossen ist. Außerdem wird festgelegt, wie zu deren Erreichung adäquate Unterstützung durch Fachkräfte erfolgen kann (Griebel & Niesel, 2011).

In „Übergänge verstehen und begleiten – Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern“ erörtern Griebel und Niesel (2011) die Übergänge von Kindern unter drei Jahren in eine Krippe, von Kindern über drei Jahren in den Kindergarten und von dort zum Schulkind. Sie verdeutlichen, dass die Strukturen vergleichbar sind, die Inhalte jedoch Unterschiede aufweisen. Im Folgenden wird versucht anhand der Struktur der beschriebenen Übergänge die Inhalte für die Transition in die Sekundarstufe II darzustellen, wobei die Autorin ihre über 20-jährige sozialpädagogische Erfahrung in der Begleitung Jugendlicher, die diese Aufgabe zu meistern hatten oder haben, einfließen lässt. Berücksichtigt wird dabei auch, dass die eigene Entwicklung mit zunehmendem Alter gezielter und bewusster beeinflusst wird (Griebel & Niesel, 2011).

3.4 Transition in die Sekundarstufe II

Jugendliche (12 bis 19 Jahre) haben zahlreiche Übergänge zu bewältigen, wobei der wichtigste die Pubertät ist. Die zweitwichtigste Transition liegt im schulischen Bereich, weil das Angebot unterschiedlicher Sekundarstufen „neue Herausforderungen an [...] kognitive, motivationale und soziale Leistungsfähigkeit stellt“ (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 243).

Wenn ein Schulsystem differenziert, wie das in Österreich der Fall ist, sind sachangemessene Übertrittsregelungen sowie deren Wirkung und Ausgestaltung bedeutsam (Meidiger, 2010).

Zum Verständnis folgt eine Zusammenfassung des österreichischen Schulsystems.

3.4.1 Das österreichische Schulsystem im Überblick

In der Regel besuchen Kinder in Österreich von sechs bis zehn Jahren die Volksschule. Zehnjährige wechseln danach für die kommenden vier Jahre in die Sekundarstufe I, wo die Neue Mittelschule oder die Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule zur Auswahl stehen. Mit vierzehn Jahren findet der Wechsel in die Sekundarstufe II statt, wobei für die vorliegende Arbeit die folgenden vier relevant sind:

- Polytechnische Schule, Dauer ein Jahr
- Allgemeinbildende Höhere Schule Oberstufe, Dauer vier Jahre, Sonderformen fünf Jahre
- Berufsbildende Mittlere Schule, Dauer ein bis vier Jahre
- Berufsbildende Höhere Schule, Dauer fünf Jahre (Euroguidance Österreich, 2014)

Griebel und Niesel (2011) machen deutlich, dass bei Übergängen im Schulsystem die Kompetenz des sozialen Systems aller daran beteiligten Menschen erforderlich ist und nicht nur die des Schülers/der Schülerin. Daher wird nun gemäß dem IFP-Transitionsmodell betrachtet, wer von der Transition in die Sekundarstufe II betroffen ist.

3.4.2 Beteiligte Personen

Der/Die Jugendliche vollzieht in der Regel im Alter von 14 Jahren die Transition in die Sekundarstufe II aktiv, da er/sie diese zum ersten Mal und auf eine einzigartige Weise erlebt. Seine/Ihre Eltern durchleben ebenfalls aktiv einen Übergang, einerseits werden sie dabei zu Eltern eines Schülers/einer Schülerin in der Sekundarstufe II, andererseits haben sie begleitende und unterstützende Aufgaben.

Lehrkräfte der abgebenden und aufnehmenden Institutionen erleben keine aktive Transition, da es zu ihrem Beruf gehört, junge Menschen und zum Teil auch deren Eltern zu unterstützen (Griebel & Niesel, 2011). Pädagogisches Handeln dient dabei zur Vorbereitung auf den Übergang, zur Begleitung desselben und im Falle des Scheiterns zur Kompensation der Folgen (Meuth et al., 2014).

Es werden nun die Entwicklungsanforderungen von Jugendlichen auf den unterschiedlichen Ebenen betrachtet.

3.4.3 Entwicklungsanforderungen

Laut IFP-Transitionsmodell sind drei Ebenen zu betrachten, auf denen Entwicklungsanforderungen auftreten, die für einen erfolgreichen Abschluss des Übergangs bewältigt werden müssen, nämlich die des Individuums, der Beziehungen und der Lebensumwelten (Griebel & Niesel, 2011). Da diese Arbeit zum Ziel hat, psychomotorische Unterstützungsmöglichkeiten für die 14-Jährigen herauszufinden, werden hier nur die Aufgaben der Jugendlichen angeführt. Dies erfolgt, indem die Ausführungen von Griebel und Niesel (2011) mit den beruflichen Erfahrungen der Verfasserin dieser Arbeit kombiniert werden.

Anforderungen auf der individuellen Ebene:

- Umgang mit ambivalenten Gefühlen: Freude sowie positive Erwartungen in Bezug auf die neue Schule und neue Möglichkeiten versus Abschiedsschmerz und Ängsten aufgrund von Ungewissheiten
- Identitätswandel
- Veränderung des Selbstwertgefühls

Auf der Ebene der Beziehungen kommt es bei der Transition in die Sekundarstufe II zu folgenden Veränderungen:

- Beziehungen zu Mitschülern/Mitschülerinnen, die eine andere Schulwahl treffen, verändern sich oder brechen ganz ab.
- Es kommt zum Abschied von vertrauten Lehrkräften.
- Mit den neuen Schulkolleginnen und -kollegen werden Beziehungen aufgebaut.
- Neue Lehrkräfte treten in Erscheinung.

Ebene der Lebensumwelten:

- Durch veränderte Freundeskreise kommt es auch zu Veränderungen der Lebensumwelt.
- Sehr wahrscheinlich ist, dass sich die neue Schule in einem anderen Gebäude befindet, weshalb hier eine Neuorientierung anfällt.
- Häufig ist mit dem Besuch einer weiterführenden Schule ein Ortswechsel verbunden, wodurch längere Anfahrtszeiten oder die Unterbringung in einem Internat notwendig werden. Außerdem muss sich der/die Jugendliche in der neuen Stadt räumlich orientieren.

In Kapitel 4 werden die Entwicklungsaufgaben der Schüler/innen einerseits im Zusammenhang mit der zu bewältigenden Transition, andererseits aus entwicklungspsychologischer Sicht ausführlich behandelt.

3.4.4 Kompetenzen des sozialen Systems

Von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen wird erwartet, dass sie dem Kind beim Übergang von der Familie in den Kindergarten Zuwendung geben, ihm Sicherheit vermitteln, seinen Stress reduzieren, es bei der Exploration unterstützen und ihm im Bedarfsfall Unterstützung zukommen lassen (Griebel & Niesel, 2011). Diese Erwartungen können bei der Transition in die Sekundarstufe II sowohl für die Lehrkräfte der abgebenden und der aufnehmenden Schulen als auch für die Eltern als Richtlinien dienen, wenn sie altersadäquat adaptiert werden. Dabei können eigene Erfahrung oder Übernahme von Erprobtem durch Austausch mit anderen Lehrkräften beziehungsweise anderen Eltern hilfreich sein.

3.4.5 Wann ist die Transition erfolgreich abgeschlossen?

Das Ziel der Transition in die Sekundarstufe II ist deren erfolgreicher Abschluss, wobei es unterschiedliche Sichtweisen gibt, wann dies der Fall ist.

Aus institutioneller Sicht ist der Übergang in die Schule mit dem Erscheinen des/der Jugendlichen am ersten Schultag abgeschlossen (Meuth, 2014).

Von Seiten der beteiligten Personen ist ein Übergang erfolgreich bewältigt, wenn Gleichgewicht und Wohlbefinden sowohl des Einzelnen als auch der Familie als Gesamtheit wieder hergestellt sind (Cowan, 1991; zit. n. Griebel & Niesel, 2011). Neuenschwander (2012) misst den Erfolg von Übergängen an der Passung zwischen dem/der Jugendlichen und der neuen Schule. Passung entsteht durch erfolgreiche Integration des Schülers/der Schülerin in diesem sozialen Umfeld und dadurch, dass er/sie sich auf die neuen Besonderheiten und Anforderungen gut eingestellt hat.

Im Berufsfeld der Verfasserin dieser Arbeit werden Passung und Wohlbefinden der Jugendlichen angestrebt und als Kennzeichen einer erfolgreich abgeschlossenen Transition gewertet.

Der Betrachtung anhand des IFP-Modells folgen nun Überlegungen, die weitere Hinweise auf Ansätze für psychomotorische Unterstützung liefern könnten.

3.4.6 Phasen der Transition

Griebel und Niesel (2011) beschreiben Phasen der Transition von der Familie in den Kindergarten. Diese Phasen lassen sich auch beim Übergang in die Sekundarstufe II beobachten. Zunächst orientieren sich die Jugendlichen im neuen Umfeld, danach kommt es zu Eingliederungsbemühungen, die im Idealfall zur Integration in die Gruppe führen. In der Realität verläuft der Prozess nicht dermaßen linear, aber die Gliederung ist eine Richtlinie für Planung und Durchführung von Unterstützungsmaßnahmen.

3.4.7 Einflussfaktoren im Zusammenhang mit Transition

In der berücksichtigten Literatur findet sich eine Vielzahl von Faktoren, die Transitionen beeinflussen. Im Folgenden werden diejenigen erläutert, die für die Themenstellung dieser Arbeit von Bedeutung sind.

Auswahl der weiterführenden Schule

Am Ende des ersten Semesters der 8. Schulstufe muss die Entscheidung fallen, wie die schulische Laufbahn der jungen Menschen weiter gestaltet wird. Dabei sollen ihre Wünsche, Neigungen und Fähigkeiten berücksichtigt werden. Von Lehrkräften werden diesbezüglich häufig Diagnosen gewünscht und Prognosen über Erfolgsaussichten erbeten (Järvinen, Otto, Sartory & Sendzik, 2012). Die Vorstellungen der Eltern über die Zukunft ihrer Kinder fließt in vielen Fällen in die Schulwahl ein und damit auch ihre Einstellung zum Thema Bildung. Auf die Transition wirkt sich somit aus, ob die neue Schule den Bedürfnissen der Jugendlichen entspricht und wie weit diese selbst entscheiden durften (Neuenschwander, 2012).

Subjektive Bedeutung von Lebensereignissen

Ein bevorstehendes stressreiches Ereignis wird vom Individuum gemäß Lazarus (1995) einerseits auf die Bedeutung für das subjektive Wohlbefinden, andererseits auf eigene Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Bewältigung eingeschätzt. Es kann als Herausforderung oder Bedrohung gesehen werden, was davon abhängt, wie von der Person die eigenen diesbezüglichen Ressourcen bewertet werden. Zu einer Neueinschätzung kommt es, wenn entweder neue Bewältigungsmöglichkeiten gefunden werden oder sich das Problem verändert (Sirsch, 2000).

Unter einer *Herausforderung* versteht Lazarus (1995), dass in einem Ereignis die Chance zur Bewältigung einer Situation in Verbindung mit persönlichem Wachstum gesehen wird. Jerusalem (1991) fügt dem noch hinzu, dass der Mensch dabei zuversichtlich sowie neugierig und die Aufgabe sowohl aufregend als auch interessant ist. Wird allerdings davon ausgegangen, dass es bei einem Ereignis zu Verlust oder Schaden kommt, spricht Lazarus (1995) von *Bedrohung*. Diese ist verbunden mit Angst, Furcht, Besorgnis und Beeinträchtigung des Selbstwertes (Jerusalem, 1991).

In vielen Fällen werden bevorstehende Ereignisse sowohl als Herausforderung als auch als Bedrohung empfunden. Förderlich wirkt, wenn die/der Betroffene ihre/seine Kompetenzen hoch einschätzt, von der eigenen Selbstwirksamkeit überzeugt ist, über eine optimistische Grundstimmung verfügt und wenig Hilflosigkeit verspürt (Jerusalem, 1993; Jerusalem & Kleine, 1993; zit. n. Sirsch, 2000).

Die Bewertung eines Ereignisses hängt auch davon ab, ob etwas neu ist, wie viel und welche Vorabinformation vorhanden ist, wann es eintritt, wie lange es dauert und ob es zu einem angemessenen Zeitpunkt stattfindet. Wenn eine Situation vorhersehbar ist, als kontrollierbar und beeinflussbar empfunden wird, wird sie eher als Herausforderung denn als Bedrohung erlebt. Negativ wirkt sich aus, wenn das Individuum sein Selbstkonzept bedroht sieht beziehungsweise körperliche Gefährdung oder Zurückweisung im sozialen Umfeld befürchtet (Sirsch, 2000). Eine australische Studie kam zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler, die eine positive Erwartungshaltung gegenüber der Transition in die folgende Schule aufwiesen, den Prozess selbst angenehm empfunden haben (Knoppik, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2016).

Die Transition in die Sekundarstufe II kann somit erleichtert werden, wenn abgebende und aufnehmende Institution sowie das Elternhaus die Jugendliche/den Jugendlichen dahingehend unterstützen.

Resilienz

Resilienz bezeichnet die psychische Widerstandsfähigkeit, die den Menschen bei der Bewältigung von Entwicklungsrisiken unterstützt. Dafür benötigt er unterschiedliche Ressourcen, wie Sozialkompetenz, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Problemlösefähigkeit, Konfliktfähigkeit, positives Selbstbild, Kontrollüberzeugung und kommunikative Fähigkeiten. Der Fokus der Resilienzforschung wird darauf gerichtet, wie diese Kompetenzen in der Familie und in Bildungsinstitutionen gefördert werden können, weil Kinder und Jugendliche die Unterstützung ihrer sozialen Umgebungen benötigen um sich zu resilienten Persönlichkeiten entwickeln zu können. Übergänge sieht die Resilienzforschung als Phasen, die erhöhte Verletzlichkeit mit sich bringen und zu Überforderung, bei positiver Bewältigung jedoch zur Erhöhung der Widerstandskraft führen können. Somit besteht eine Wechselwirkung zwischen Transition und Resilienz. Für die Aufgabenstellung dieser Arbeit ist die Erkenntnis wichtig, dass Erzieher/innen und Lehrer/innen dabei sowohl unterstützende Bezugspersonen als auch positive Rollenmodelle sein können (Griebel & Niesel, 2011; Griebel, Niesel & Wustmann, 2009; Sill, 2010).

Ausgestaltung des Übergangs

Kiper (2012) betrachtet Übergänge im Bildungssystem aus zahlreichen Perspektiven. Für diese Arbeit ist die pädagogische Sichtweise wesentlich, da sie anregt, dass sich die aufnehmende Bildungseinrichtung damit auseinandersetzen soll, wie sie Übergänge ausgestaltet und welche Unterstützung sie dabei bietet. Die abgebende Schule soll für gute Vorbereitung der Jugendlichen auf die Transition sorgen. Kiper (2012) merkt kritisch an, dass

viele Konzepte von Pädagoginnen und Pädagogen verlangen, dabei auch Mängel zu kompensieren, die durch fehlende Kooperation zwischen den Institutionen entstehen.

Zwischen Sekundarstufe I und II ist allerdings konkrete Zusammenarbeit bei der Transitionsgestaltung kaum durchführbar, weil die Schülerinnen und Schüler auf viele verschiedene neue Schulen wechseln, beziehungsweise aus zahlreichen Institutionen kommen und der zeitliche Aufwand einer umfassenden Kontaktgestaltung für die Lehrkräfte nicht zu bewältigen wäre. Somit müssen in der Regel die betroffenen Schulen unabhängig voneinander für eine möglichst gute Ausgestaltung des Überganges sorgen.

Entwicklungsaufgaben

Die Adoleszenz bringt eine Reihe von Entwicklungsaufgaben mit sich, die mit der Transition in die Sekundarstufe II korrelieren. Diese werden in Kapitel 4 detailliert erläutert.

Ist die Schule, in die der Übertritt des/der Jugendlichen erfolgt, für die tägliche Anreise vom Wohnort zu weit entfernt, kann es zur Unterbringung in einem Internat kommen. Im Folgenden wird diese zusätzliche Transition betrachtet.

3.5 Transition 14-Jähriger ins Internat

„*Internate* [...] heißen seit Mitte des 19. Jahrhunderts die aus pädagogischen, oft sozialpädagogischen oder fürsorglichen, weltanschaulichen oder religiösen Motiven gestalteten Institutionen, die Lernen und Leben von Kindern und Jugendlichen organisatorisch, aber auch ideell im Hinblick auf ihre allgemeine Bildung zu verbinden suchen“ (Ladenthin, 2009, S. 14).

Diese Arbeit bezieht sich ausschließlich auf Internatsschülerinnen und -schüler, deren täglicher Anfahrtsweg zur besuchten Schule zu weit wäre. Außerdem erfolgt eine Eingrenzung auf Vollinternat, bei dem die Ferien zu Hause verbracht werden, und Wocheninternat, bei dem die Jugendlichen in der Regel zusätzlich am Wochenende zu Hause sind. Dauerhafte Fremdunterbringung fällt somit nicht in diesen Bereich (Ladenthin, 2009).

Ladenthin (2009) führt weiter aus, dass das Internat Familie und Schule ergänzt, indem es eine eigene Lebens- und Lernkultur mit effizienten sowie anspruchsvollen Lernformen bietet, Zusammenleben erfahrbar macht, soziale Kontakte zukünftiger Leistungsträger ermöglicht und somit wesentlich zum sozialen Lernen der jungen Menschen beiträgt.

3.5.1 Beteiligte Personen

Wie beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II durchlaufen die Jugendlichen und ihre Eltern die Transition ins Internat aktiv, da sie sich auf eine neue Lebenssituation einstellen müssen. Zusätzlich erlebt auch das ursprüngliche soziale Umfeld (Geschwister, Freundinnen/Freunde, ev. Großeltern) einen aktiven Übergang, da diese Personen mit der verlängerten Abwesenheit des Schülers/der Schülerin zurechtkommen müssen. Passiv am Übergang der Jugendlichen sind Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Lehrkräfte als Betreuungspersonen sowie Reinigungs- und Küchenpersonal beteiligt, da sie selbst keine Transition durchmachen.

3.5.2 Entwicklungsanforderungen

Der Übergang ins Internat stellt die Jugendlichen vor vielfältige Aufgaben, die gemeistert werden müssen, weil das Internat für einige Zeit zum überwiegenden Lebensmittelpunkt wird. Allerdings stellt das Elternhaus trotzdem beim Großteil der jungen Menschen weiterhin das eigentliche Zuhause dar (Meuth, 2014).

In den meisten Fällen müssen sich mindestens zwei Schülerinnen oder Schüler ein Zimmer teilen, wobei der Zusammenschluss zu Beginn des Schuljahres in den der Regel nicht selbst gewählt wird. Dadurch kommt es zu einem Mangel an Privatsphäre, der in Abhängigkeit von der Qualität der Beziehung zwischen den Bewohnerinnen/Bewohnern mehr

oder weniger belastend wirken kann. Die Jugendlichen sind gefordert miteinander zu kommunizieren, zu verhandeln, aufeinander Rücksicht zu nehmen, für ihre eigenen Bedürfnisse einzutreten, tolerant zu sein und ihre Konfliktfähigkeit zu formen (Meuth, 2014).

Der zeitweise Abschied von Elternhaus, Freunden am Wohnort und vertrauter Umgebung kann zu Trennungsschmerz und/oder Heimweh führen. Die Adoleszenten müssen diese Beziehungen neu definieren und am vorübergehenden Wohnort Kontakte knüpfen (Ladenthin, 2009).

Im Internat werden die Schülerinnen und Schüler von Sozialpädagoginnen und -pädagogen oder Lehrkräften betreut und unterstützt, woraus sich die Notwendigkeit ergibt, eine gute zwischenmenschliche Basis herzustellen (Meuth, 2014). „Die Rolle des Internatserziehers wird durch die Aufgabe charakterisiert, bei der Selbstbestimmung jedes Einzelnen auf Zeit Hilfe zu leisten aus Anlass von Handlungen, die auf Bildung bezogen sind“ (Ladenthin, 2009, S.27).

3.5.3 Kompetenzen des sozialen Systems

Das Betreuungspersonal im Internat, soll die gleichen Aufgaben abdecken, die in 3.4.4 für Eltern und Lehrkräfte genannt wurden, nämlich Zuwendung geben, Sicherheit vermitteln, Stress reduzieren, bei der Exploration unterstützen und im Bedarfsfall Unterstützung zukommen lassen (Griebel & Niesel, 2011).

3.5.4 Wann ist die Transition erfolgreich abgeschlossen?

Für den erfolgreichen Abschluss des Übergangs ins Internat sind die gleichen Ansätze gültig wie die in 3.4.5 angeführten. Auch hier gilt im Berufsfeld der Autorin Passung als Ziel.

Da die Transition in die Sekundarstufe II sowohl von der Seite der abgebenden als auch von jener der aufnehmenden Institution betrachtet wird, folgt ein modellhafter Überblick über die Entwicklung von Gruppen.

3.6 Gruppenphasen

Irene Klein (1998) legt den idealtypischen Verlauf des Gruppenprozesses dar. Auch wenn es in der Praxis dazu kommen kann, dass eine Stufe übersprungen oder auf eine vorhergehende zurückgekehrt wird, trägt das Modell zum Verständnis des Geschehens bei. Zusätzlich gibt es Hinweise zur Gruppenleitung, die im Folgenden als Lehrkraft bezeichnet wird, da ihr im schulischen Kontext diese Rolle zufällt.

Fremdheitsphase

Wenn sich eine Gruppe neu formiert, wie dies bei der Bildung einer neuen Schulklasse stattfindet, tauchen bei den Menschen unterschiedliche Emotionen auf, die von Neugier und Spannung über Unsicherheit und Hemmung bis zu dem Gefühl des Ausgeliefertseins reichen können. Es entstehen die ersten Regeln und Normen, Rollen werden gefunden oder zugeschrieben. Die Lehrkraft hat in dieser Phase eine große Bedeutung, da sie Richtungen angeben und Verunsicherungen nehmen kann. Sie sollte alle Mitglieder ernst nehmen, offen und aufmerksam agieren, Unsicherheiten wahrnehmen und Hilfen zu deren Überwindung anbieten. Außerdem ist es förderlich, wenn die Lehrperson über ihre eigenen Gefühle spricht und die Schüler/innen dazu anregt, dies auch zu tun und wenn sie die Entwicklung hilfreicher Gruppennormen sowie Beziehungen fördert (Klein, 1998).

Orientierungsphase

In dieser Phase erfolgt die Platzfindung in der Gruppe, mit der eine Rangordnung und die Entstehung von Rollen einhergehen. Es kann zu Spannungen und Konflikten kommen, wenn bestimmte Positionen von mehreren Mitgliedern angestrebt werden. Die Lehrkraft

ist hier als Vorbild und Moderator/in stark gefordert, denn nur wenn sich die Schüler/innen sicher fühlen, können sie sich entfalten und gut arbeiten. Werden Konflikte konstruktiv gelöst, Beziehungen geklärt und Bedürfnisse der Beteiligten möglichst umfassend berücksichtigt, gelangt die Gruppe in die nächste Phase (Klein, 1998).

Vertrautheitsphase

Das Selbstverständnis der Gruppe ist gefunden und drückt sich in der häufigen Verwendung des Wortes *wir* aus. Problematisch kann sein, dass Individualität aufgegeben wird, um der Gruppennorm zu entsprechen. Andererseits kann das Vertrauen in der Gruppe die Basis dafür legen, dass sich die Jugendlichen mehr exponieren und etwas zum Gruppengeschehen beitragen können, wobei die Lehrkraft ermutigend agieren sollte. Förderlich wirkt sich aus, wenn die leitende Person Verantwortung teilt, Gefühle, Beobachtungen und Konflikte anspricht, unterschiedliche Meinungen zulässt, durchdachte Lösungen einfordert, den Stärken jedes/jeder Einzelnen Platz einräumt und über Normen reflektiert (Klein, 1998).

Differenzierungsphase

Mit dem Anerkennen und Akzeptieren individueller Unterschiede neben dem Bedürfnis nach Gemeinschaft und Harmonie beginnt die vierte Phase. Dadurch kann das einzelne Gruppenmitglied oder die ganze Gruppe ihr volles Potential entfalten und sich öffnen. Die Lehrkraft unterstützt und regt an, erinnert an Ziele und hilft bei der Klärung von Auseinandersetzungen (Klein, 1998).

Abschlussphase

Am Ende der achten Schulstufe löst sich der Großteil aller Schulklassen auf. Wird diese Phase gut bewältigt, ist dies eine gute Übung für weitere Trennungen, die im Leben zu bewältigen sind. Die Lehrkraft kann die Gruppe dabei unterstützen, indem sie Reflexionen über Vergangenheit und Gegenwart sowie Gespräche über künftige Pläne anregt. Dabei sollen alle Gefühle Platz bekommen, von der Trauer im Hinblick auf die baldige Trennung über die Zufriedenheit bezüglich des Erreichten bis hin zur Vorfreude auf Neues (Klein, 1998).

Nachdem im Kapitel 3 betrachtet wurde, wodurch Transition gekennzeichnet ist, was dabei geschieht, wer daran beteiligt ist und wann sie erfolgreich abgeschlossen ist, werden im folgenden Hauptkapitel Anforderungen erläutert, denen sich die Jugendlichen in der Zeit des Überganges von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II stellen müssen.

4 Entwicklungsaufgaben

Der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II findet in der Adoleszenz statt, die in etwa zwischen dem 10. und dem 22. Lebensjahr anberaumt ist. Darunter wird die Phase des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenen verstanden. Das lateinische Wort *adolescere*, von dem der Begriff abgeleitet ist, bedeutet *aufwachsen* (Crone, 2011). Die Adoleszenz stellt die jungen Menschen vor zahlreiche Herausforderungen im körperlichen, kognitiven, sozialen und emotionalen Bereich. Neben den explizit in der Literatur angeführten Anforderungen, die an junge Menschen bei der Transition in die Sekundarstufe II gestellt werden, sind in erster Linie diese umfassenden Aufgaben zu bewältigen, weshalb in diesem Kapitel großes Augenmerk darauf gelegt wird. Die Gliederung orientiert sich am Modell von Fthenakis (1999), der Aufgaben auf drei Ebenen sieht, nämlich der des Individuums selbst, im Zusammenhang mit dessen sozialen Beziehungen und in dessen Lebensumwelten.

4.1 Individuelle Ebene

Hier wird der Frage nachgegangen, welche Aufgaben Jugendliche auf der persönlichen Ebene allgemein und im Zusammenhang mit der Transition in die Sekundarstufe II zu bewältigen haben. Begonnen wird mit den körperlichen Veränderungen, da sie in der Entwicklung zum Erwachsenenstatus einen Meilenstein bilden (Weichold & Silbereisen, 2008).

Pubertät

Genau genommen bezeichnet der Begriff Pubertät die sexuelle Reifung. Üblicherweise wird darunter jedoch die gesamte biologische Entwicklung im Jugendalter verstanden (Weichold & Silbereisen, 2008), weshalb auch im Folgenden das erweiterte Verständnis herangezogen wird.

Eingeleitet wird die Pubertät durch einen Wachstumsschub, der bei Mädchen zwischen dem 10. und dem 14., bei Jungen zwischen dem 12. und dem 16. Lebensjahr stattfindet. Langsameres Wachstum findet im Anschluss daran noch etwa ein bis zwei Jahre statt, sodass Mädchen mit 16 oder 17 und Burschen mit 17 bis 19 Jahren ausgewachsen sind. Während des Wachstums kommt es zur Erhöhung des Körpergewichtes, wobei Mädchen mehr subkutanes Fettgewebe und Burschen mehr Muskelgewebe aufbauen. Die Leistungsfähigkeit erhöht sich, weil Herz und Lunge wachsen und der Stoffwechsel verlangsamt wird. Parallel zu Längenwachstum und Gewichtszunahme bilden sich die primären und sekundären Geschlechtsmerkmale aus (Silbereisen & Weichold, 2012).

Die sichtbaren körperlichen Veränderungen führen bei den Jugendlichen zu Verunsicherung, destabilisieren deren Selbstwertgefühl und wirken auf deren Identität bedrohlich (Harter, 1999; zit. n. Habermas, 2008). Unzufriedenheit mit dem eigenen Äußeren entsteht einerseits durch Vergleiche mit anderen Jugendlichen, andererseits durch Abweichungen vom aktuellen Schönheitsideal. Daraus entwickelt sich häufig ein negatives Selbstbild, das mit depressiven Affekten einhergehen kann. Ziel ist daher, dass die körperlichen Veränderungen akzeptiert und in das Selbstbild eingebunden werden (Weichold & Silbereisen, 2008).

Aufgrund der zeitlichen Bandbreite sind zwischen Gleichaltrigen große Unterschiede möglich, sodass 14-Jährige ein Erscheinungsbild aufweisen können, das vom älteren Kind bis zum jungen Erwachsenen reicht. Sowohl frühe als auch späte Reife können zu Anpassungsproblemen führen. Frühreife suchen häufig Kontakte zu Älteren und übernehmen deren Verhaltensweisen, während Spätreife ihre Unterlegenheit häufig mit dem Konsum von Substanzen oder mit riskantem Verhalten kompensieren wollen (Silbereisen & Weichold, 2012). Frühreife Mädchen neigen eher zu Depressionen und Essstörungen als später entwickelte, während frühreife Burschen mehr Anerkennung erhalten und dadurch einen Zuwachs ihres Selbstwertgefühls erleben (Crone, 2011).

Gehirn und kognitive Entwicklung

In der Adoleszenz kommt es zu massiven biologischen Veränderungen im Gehirn und in Folge davon zu kognitiven und emotionalen. Die einzelnen Hirnregionen entwickeln sich allerdings nicht gleich schnell, woraus sich Verhaltensweisen zeigen, die als typisch für Jugendliche bezeichnet werden. Wenn zum Beispiel die Region, die für emotionale Kicks zuständig ist, weiter entwickelt ist als diejenige, die für die Regulation der Emotionen zuständig ist, kann es zu riskanten, unbedachten Aktivitäten des/der Heranwachsenden kommen. Auch die Gehirnregion, die Verhaltensweisen bremsen und stoppen soll, reift erst in der Adoleszenz aus. Dies erklärt, warum Jugendliche spontanen Impulsen Folge leisten ohne mögliche Konsequenzen zu bedenken (Crone, 2011). Die Rezeptoren für die Neurotransmitter Serotonin und Dopamin verringern sich, wodurch es zu weniger intensiven Stimulierungen kommt. Dies führt dazu, dass junge Menschen neue Erfahrungen suchen, die stark ausgeprägte Reize hervorrufen, wodurch es zu riskanten Aktivitäten kommen kann (Silbereisen & Weichold, 2012).

Die kognitiven Fähigkeiten verändern sich dahingehend, dass die Informationsverarbeitung effizienter erfolgt, wodurch das Arbeitsgedächtnis deutlich leistungstärker wird. Dies führt wiederum zur Verbesserung des Problemlösens. Der Prozess findet auch umgekehrt statt, nämlich insofern, dass optimiertes Problemlösen Informationsverarbeitung und Ar-

beitsgedächtnis positiv beeinflusst (Dreher & Dreher, 2008). Sowohl Dreher und Dreher (2008) als auch Crone (2011) heben die Bedeutung der exekutiven Funktionen in diesem Zusammenhang hervor. Diese „bestehen aus mehreren Teilprozessen, wie der Fertigkeit, Informationen gedanklich zu speichern, flexibel von einer Regel zu einer anderen zu wechseln und Handlungen rechtzeitig abubrechen“ (Crone, 2011, S. 28). Erst das Zusammenwirken dieser Teilkompetenzen, die sich während der Adoleszenz weiter entwickeln, schafft die Fähigkeit überlegte Entscheidungen zu treffen (Crone, 2011). Neben Verbesserungen in Bezug auf Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Organisation entwickelt sich die Metakognition. Der junge Mensch beginnt also über sein eigenes Denken nachzudenken und erlangt dadurch Selbst-Bewusstheit (Dreher & Dreher, 2008), das heißt er wird sich seiner eigenen Existenz bewusst (Hannover & Greve, 2012). Jemand, der über sich und sein Handeln nachdenkt, erlangt mit der Zeit Kontrolle über die eigenen Lernprozesse und erhält eine Entscheidungsgrundlage dafür, wie er diese optimieren kann (Dreher & Dreher, 2008). Das logische Denken entwickelt sich dahingehend, dass Jugendliche vermehrt deduktiv argumentieren, das heißt, dass sie aus einer Hypothese logische Schlussfolgerungen entwickeln, die wiederum überprüft werden. Zur Urteilsbildung und für Entscheidungsprozesse werden im Lauf der Adoleszenz früher gemachte Erfahrungen sowie Annahmen herangezogen (Silbereisen & Weichold, 2012).

Emotionale Entwicklung

„Das Jugendalter bringt vor allem eine weitere Ausdifferenzierung des Verständnisses für die eigenen Gefühle und die anderer Menschen mit sich (Salisch & Kunzmann, 2005, S. 44)“. Die sechs Gefühle Trauer, Freude, Angst, Erstaunen, Zorn und Ekel sind in allen Kulturen vertreten, aber erst mit etwa zehn Jahren lernen Kinder Zorn und Trauer am Gesichtsausdruck eindeutig zu erkennen. Komplexere Emotionen wie Angst und Erstaunen werden anhand der Mimik des Gegenübers noch später, nämlich in der Adoleszenz, korrekt interpretiert. Das Erkennen fällt den Jugendlichen leichter, wenn sie zusätzlich die Körperhaltung beachten (Crone, 2011).

In der Adoleszenz erlebt der Mensch die intensivsten Gefühlsschwankungen seines Lebens. Jugendliche entfliehen dem von der Routine geprägten Alltag mittels Sensation Seeking, um sich ihrer eigenen besonderen Existenz bewusst zu werden. Darunter versteht man die Suche nach starken Erfahrungen wie sie zum Beispiel bei sehr lauten Konzerten, beim Sport, beim Konsum legaler und illegaler Drogen oder bei riskanten Tätigkeiten gemacht werden können (Holodynski & Oerter, 2012).

Die vermehrten Hormone verursachen sexuelle Interessen und Bedürfnisse, wodurch wiederum neue Gefühle, wie Zuneigung, Liebe und Verehrung entstehen. Für junge Menschen war früher Sehnsucht eine wesentliche Emotion, während zur Zeit Coolness besonders erstrebenswert ist. Bewundert werden also Menschen, die in gefährlichen, aufregenden oder überraschenden Situationen ihre Gefühle beherrschen und sich unbeeindruckt zeigen. Die Regulation der Emotionen ist ein Lernprozess, der etwa zwischen dem 5. und dem 7. Lebensjahr beginnt. Kinder lernen dabei sowohl von ihren Eltern als auch von anderen Kindern, Jugendliche in erster Linie von Gleichaltrigen (Holodynski & Oerter, 2012). Dies geschieht auf vier unterschiedlichen, einander ergänzenden Wegen, nämlich durch direkte Anweisung, Veränderung der Situation durch die Bezugsperson, Modelllernen und Diskussionen über den Umgang mit Gefühlen (Thompson, 1990; zit. n. Holodynski & Oerter, 2012).

Zur Emotionsregulierung, insbesondere bei Problemen, kommt im Jugendalter der Konsum von Tabak, Alkohol und anderen Drogen hinzu. Seltener werden zu diesem Zweck Fernsehen, Sport und Tanzen eingesetzt. Mit der Zeit werden die Strategien in Richtung geistiger Bewältigung erweitert. Dabei werden andere Personen hinzugezogen, um Probleme mit ihnen zu diskutieren, sich von ihnen Hilfe zu holen oder Schwierigkeiten mit ihnen gemeinsam zu lösen (Siefert-Krenke, 1984; zit. n. Salisch & Kunzmann, 2005). In der Folge können die Jugendlichen ihre Regulationskompetenz immer besser einsetzen, um angenehme Gefühlszustände herbeizuführen und unerwünschte zu vermeiden. Dies unterstützt sie wiederum dabei, die Fähigkeit zur Kontrolle ihres Verhaltens weiter zu entwickeln (Holodynski & Oerter, 2012).

Soziale Entwicklung

Soziale Tugenden, wie rücksichtsvoll, kooperativ, freundlich und nett zu sein, erfahren in der Adoleszenz eine Aufwertung, da Jugendliche mehr Wert darauf legen, dass ihre Mitmenschen ein positives Bild von ihnen haben (Berk, 2011).

Die Entwicklung der sozialen Beziehungen im Jugendalter wird in Abschnitt 4.2 näher erläutert.

Identität

In seinem Aufsatz *Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit*, dessen ursprüngliche Fassung bereits 1950 erschienen ist, stellt Erik H. Erikson „das menschliche Wachstum [...] unter dem Gesichtspunkt der inneren und äußeren Konflikte“ dar, die „die gesunde Persönlichkeit durchzustehen hat“. Jede Krise, die erfolgreich bewältigt wird, führt bei dem Individuum zu „einem gestärkten Gefühl innerer Einheit, einem Zuwachs an Urteilskraft“ und dem Bewusstsein, „seine Sache gut zu machen“ (Erikson, 1980, S. 56). Er

geht davon aus, dass die Entwicklung der Persönlichkeit ebenso einem inneren Entwicklungsplan folgt, wie das körperliche Wachstum und dass ein Stadium bewältigt worden sein muss, um das nachfolgende gut meistern zu können (Erikson, 1980). Während die Reihenfolge der Phasen festgelegt bleibt, bestehen allerdings zeitlich große Spielräume für die Dauer der einzelnen Stufen (Erikson, 1988). Bewältigung heißt jedoch nicht, dass das Thema aufgegeben wird, sondern dass es in anderen Versionen präsent bleibt. Dementsprechend merkt Erikson in einer Fußnote an, dass keine Errungenschaft endgültig ist. Dem Jugendalter wird die Aufgabe der Identitätsentwicklung zugeordnet (Erikson, 1980).

Zentrale Aufgabe dabei ist es, unterschiedliche Rollen und Werte auszuprobieren. Der junge Mensch stellt sich auf dem Weg zur Erwachsenenidentität die Fragen, wer er sei und wohin er in seinem Leben wolle (Silbereisen & Weichold, 2012). Zusätzlich vergleicht er sich mit seinen Mitmenschen (Zimmer, 2012) mit dem Ziel, „eine Übereinstimmung zwischen dem Selbstgefühl und dem Erscheinen in den Augen anderer zu finden“ (Pammer, 2016, S. 162). Identifizierungen aus der Kindheit und traditionelle Rollen werden in diesem Prozess hinterfragt und danach entweder abgelegt, modifiziert oder ganz beibehalten (Silbereisen & Weichold, 2012). Neben der *persönlichen Identität*, die auf der Unterscheidung von anderen Menschen aufbaut, existieren noch die *soziale Identität*, die durch Übereinstimmung mit einer Gruppe gekennzeichnet und ebenfalls Wandlungen unterworfen ist (Tajfel & Turner, 1986; zit. n. Habermas, 2008) und die *kulturelle Identität*, die durch Orientierung an der Kultur gebildet wird, in der der Mensch aufwächst und zu der er sich zugehörig fühlt (Schneider & Lindenberger, 2012).

Beim Aufbau von eigenständiger Identität im Jugendalter soll es zu einem bewussten Selbstkonzept kommen, das gekennzeichnet ist von Selbstkonsistenz (eigene Identität über unterschiedliche Situationen hinweg behalten), Selbstkontinuität (Identität über einen längeren Zeitraum bewahren), Körperselbstgefühl (den eigenen Körper schätzen und sich darin wohlfühlen), Selbstwertgefühl (seinen eigenen Wert schätzen) und Selbstvertrauen (Vertrauen, dass man auf sein Leben und seine Umwelt Einfluss nehmen kann) (Habermas, 2008; Holodynski & Oerter, 2012).

Etwa ab dem Alter von 18 Monaten erkennt sich ein Kind selbst im Spiegel, dies ist die einfachste Form des Selbstkonzeptes und gleichzeitig der Beginn von dessen Entstehung (Rakoczy & Haun, 2012). Zimmer (2012) versteht unter *Selbstkonzept* Wissen und Überzeugungen eines Menschen bezüglich der eigenen Person, die durch Erfahrungen und im Zusammenhang mit der Frage „Wer bin ich?“ entstehen. Dabei wird unterschieden zwischen *objektivem Wissen* über sich selbst sowie über das soziale Bezugssystem (zum Beispiel Familienzugehörigkeit) und *subjektiven Einschätzungen* der eigenen Eigenschaften und Fähigkeiten (Schneider & Lindenberger, 2012). Das objektive Wissen bezeichnet

Zimmer (2012) als Selbstbild, die subjektive Einschätzung als Selbstwertgefühl. Selbst- und Fremdwahrnehmung können übereinstimmen oder einander widersprechen. Fremdbilder können das Selbstkonzept positiv oder negativ beeinflussen und in dieses übernommen werden. Wie im Abschnitt *Pubertät* beschrieben, spielt das Körperselbstbild in der Adoleszenz eine große Rolle und ist häufig negativ besetzt (Schneider & Lindenberg, 2012). Das Fähigkeitsselbstkonzept oder akademische Selbstkonzept bildet sich aus der „Einschätzung der eigenen (u. a. schulbezogenen) kognitiven Leistungsfähigkeit“ (Aust, Watermann & Grube, 2010, S.96) vor allem im Vergleich mit Mitschülerinnen und -schülern, durch Rückmeldungen von anderen wichtigen Bezugspersonen (Helmke, 1992; Wagner, 1999; zit. n. Aust et al., 2010), im Bezug zu eigenen früher erbrachten Leistungen und/oder vorgegebenen Lernzielen. Förderlich wirkt, wenn die Lehrkraft individuelle Bezugsnormen für jede einzelne Person erstellt, das heißt Aufgaben und Bewertungen an deren Können und Fähigkeiten anpasst und sie an ihren bisher erbrachten Leistungen misst (Jerusalem, 1985).

Neben der kognitiven Komponente des Selbstkonzepts, bei der die eigene Leistung sowie der aktuelle und zukünftige Entwicklungsstand eingeschätzt werden, besteht dessen affektive Komponente, die sich aus Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zusammensetzt (Holodynski & Oerter, 2012).

Unter Selbstwert versteht man die Einstellung, die ein Mensch gegenüber sich selbst hat. Er setzt sich zusammen aus Bewertungen in Bezug auf eigene Fähigkeiten, soziale Kompetenz und Aussehen. Personen mit positivem Selbstwert sind gesünder, mit dem Leben zufriedener sowie schulisch und beruflich erfolgreicher als jene mit negativem (Hannover & Greve, 2012). Außerdem können sie sich besser anpassen und sind gewissenhafter und umgänglicher (DuBois et al., 1999 und Robins et al., 2001; zit. n. Berk, 2012). Positiv beeinflusst wird der Selbstwert durch Anerkennung, Wertschätzung und Unterstützung von Gleichaltrigen, Eltern und anderen Bezugspersonen, weil dadurch vermittelt wird, dass man akzeptiert und gemocht wird, wie man ist (Kray & Schaefer, 2012). Nach dem Wechsel der Schule verschlechtert sich das Selbstwertgefühl für eine kürzere oder längere Spanne um dann wieder anzusteigen (Berk, 2011).

Das Erleben von Selbstwirksamkeit wirkt sich ebenfalls auf Identität und Selbstkonzept aus (Habermas, 2008). Die ersten diesbezüglichen Erfahrungen werden bereits im Alter von drei bis acht Monaten gemacht. Das Kind erlebt, dass sein Tun etwas bewirkt (Hannover & Greve, 2012), was später zu dem Bewusstsein führt, dass es seine Umwelt beeinflussen kann und es lernt, sein Verhalten zu kontrollieren und zu steuern (Elsner & Pauen, 2012). Selbstwirksamkeit steht in engem Zusammenhang mit Selbstvertrauen und bei beiden gelten hohe Werte als erstrebenswert (Habermas, 2008). Das Erwarten der

eigenen Selbstwirksamkeit kann sich auf den Erfolg einer Aktivität entscheidend auswirken (Zimmer, 2012).

Autonomie

Selbstständigkeit, Treffen von Entscheidungen und selbstverantwortliches Lösen von Problemen gelten in Österreich als wesentliche Erziehungsziele und sind Basis für Lebenszufriedenheit sowie gesunde psychische Entwicklung (Hofer, 2008).

Die Entwicklung von Autonomie setzt Erikson in der frühen Kindheit - insbesondere im dritten Lebensjahr - an. Diese entsteht, wenn Selbstbeherrschung und Selbstgefühl nebeneinander Platz haben. Autonomie braucht als Basis „ein fest verwurzeltes und überzeugend weitergeführtes“ Ur-Vertrauen (Erikson, 1980, S. 79) und hängt „von dem Selbstgefühl und dem Gefühl persönlicher Unabhängigkeit ab, das die Eltern aus ihrem eigenen Leben beziehen“ (Erikson, 1980, S.84). Der Prozess setzt sich im Jugendalter fort, wo Ablösung durch Herausbildung von individuellen Besonderheiten mittelfristig zur Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen führt. Dabei ist es förderlich, wenn der junge Mensch sozial eingebunden bleibt (Hofer, 2008). Erstrebenswert ist das Erlangen der Balance zwischen Abhängigkeit von den Mitmenschen und eigener Autonomie. Gelingt diese, werden Normen, Werte und Erwartungen anderer in das Selbstkonzept integriert (Baltes & Silverbert, 1994; zit. n. Hofer, 2008). Die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln, das Bewusstsein von Konsequenzen, die sich daraus ergeben und das Tragen derselben kennzeichnen eine reife Form von Autonomie (Steinberg & Scott, 2003; zit. n. Hofer, 2008).

Ziele

„Ziele sind individuell angestrebte Zustände, die durch eigene Handlungen erreicht werden können“ (Kracke & Heckhausen, 2008, S. 499). Ziele werden als sinnstiftend erfahren und steuern das Verhalten in eine bestimmte Richtung. Sie sind für den Menschen persönlich relevant und regen ihn an, zu ihrer Erreichung Aktivitäten zu setzen. Durch die verbesserte Informationsverarbeitung in der Adoleszenz kann der/die Jugendliche mehrere Dimensionen einer Situation gleichzeitig im Bewusstsein behalten. In Kombination mit dem Wissen über die eigene Lebenswelt steigt die Fähigkeit, sich realistischere Ziel zu setzen (Kracke & Heckhausen, 2008). Im Unterschied zu Kindern stellen Jugendliche Handlungspläne zur Zielerreichung auf, die immer detaillierter und besser umsetzbar werden (Ormond, Luszcs, Mann & Beswick, 1991; zit. n. Kracke & Heckenhausen, 2008). Zahlreiche Fähigkeiten sind notwendig, damit eine gute Planung entsteht, wie das Setzen von Prioritäten, das Erkennen und Herausfiltern von relevanten Informationen, Aufmerksamkeit und Konzentration. Diese Planungsfunktionen, die auch Kontrollfunktionen ge-

nannt werden, ermöglichen zielgerichtetes Handeln und reifen im Lauf der Adoleszenz (Crone, 2012). Auch für die Bewertung eines Handlungsergebnisses und die Überwachung von Handlungserfolg braucht das Individuum kognitive Kontrollprozesse. Diese ermöglichen, dass Fehler erkannt und korrigiert werden können. In der frühen Adoleszenz gibt es dahingehend und bei der Verhaltensänderung nach Fehlern Entwicklungsschritte (Kray & Schneider, 2012). Primäres Kontroll- oder Wirksamkeitsstreben betrifft soziale sowie physische Umwelt und zielt darauf ab, diese zu verändern, während sich sekundäres Kontrollstreben auf die Innenwelt des Individuums und sein Selbst bezieht (Haase & Heckhausen, 2012; Rothbaum et al., 1982, zit. n. Haase & Heckhausen, 2012). Im Jugendalter erweitern sich dank der kognitiven Entwicklung die sekundären Kontrollstrategien deutlich, wobei es für die Entfaltung und Realisierung der Potentiale des jungen Menschen wichtig ist, dass er mithilfe der primären die Umwelt an seine Bedürfnisse anpassen kann (Kracke & Heckhausen, 2012). Wird ein Ziel erreicht, erhält der Mensch Aufschluss über sein Selbst und diese Selbstbegründung ist wiederum eine wesentliche Ressource für die Entstehung und Entwicklung von Motivation (Haase & Heckhausen, 2012). „In der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung wird in der Regel zwischen Lernzielen und Leistungszielen unterschieden“ (Ames & Archer, 1988; Nicholls, 1984, zit. n. Aust et al., 2010). An *Lernzielen orientierte* Menschen bearbeiten ihre Aufgaben im Hinblick darauf, ihre eigenen Kompetenzen zu steigern, was aufgrund ihres Engagements zu guten langfristigen Leistungen führt. *Leistungszielorientierung* entsteht durch Vergleich und Konkurrenz mit Mitmenschen und ist dann gegeben, wenn bereits vorhandene Fähigkeiten gezeigt werden (Annäherungsleistungszielorientierung), was nur kurzfristig zu guten Leistungen führt. Sie zeigt sich auch darin, dass mangelndes Können vor anderen verborgen wird (Vermeidungsleistungszielorientierung), wodurch kurz- und langfristig schlechtere Leistungen erzielt werden. In der Schule wäre demnach Lernzielorientierung wünschenswert (Aust et al., 2010), dem gegenüber steht jedoch, dass regelmäßige Leistungsüberprüfungen die Leistungszielorientierung fördern (Cortina & Köller, 2008).

4.2 Interaktionale Ebene

Im Lauf der Adoleszenz verändern sich die sozialen Beziehungen, insbesondere die zu den Eltern und Gleichaltrigen, weshalb darauf im Folgenden eingegangen wird.

Eltern

In der Adoleszenz verändert sich die Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern aus mehreren Gründen. Einerseits verbringen die Heranwachsenden mehr Zeit in anderen sozialen Umfeldern (Silbereisen & Weichold, 2012), andererseits wirken sich die hormonellen Veränderungen auf ihre Emotionen und ihr Verhalten aus (Buchanan, Eccles &

Becker, 1992; zit. n. Walper, 2008). Hinzu kommt, dass aufgrund der kognitiven Entwicklung komplexer argumentiert und die eigene Position dadurch besser vertreten werden kann (Holmbeck, 1996; Hofer, 2003; Kreppner & Ullrich, 1998; zit. n. Walper, 2008). Die Eltern bleiben erste Ansprechpersonen, wenn es um Krisen, Zukunftspläne, Religion und grundlegende Werte geht, während mit Gleichaltrigen Alltägliches und der gegenwärtige Lebensstil geteilt werden (Oswald & Uhlendorff, 2008). Das Vertrauen zu Mutter und Vater steigt, auch wenn es häufiger zu Konflikten in Bezug auf Probleme des Alltags kommt (Silbereisen & Weichold, 2012). Die Themen verschieben sich mit zunehmendem Alter zum Beispiel von Hausaufgaben zu Ausgehzeiten, worin sich wachsendes Autonomiestreben spiegelt (Walper, 2008). Das Positive an Konflikten ist das darin enthaltene Potential zur Entwicklung der Beteiligten, wenn sie konstruktiv ausgetragen werden (Faller, Kerntke & Wackmann, 1996). Wie schon im Abschnitt *Autonomie* erwähnt, ist für die Jugendlichen und ihre Eltern erstrebenswert, dass sich in ihrer Beziehung eine Balance zwischen emotionaler Verbundenheit und Autonomie bildet (Grotevant & Cooper, 1986; zit. n. Silbereisen & Weichold, 2012).

Gleichaltrige

Wie oben angeführt, verbringen Jugendliche mehr Zeit mit Gleichaltrigen, den sogenannten *Peers*. Diese Verschiebung erfolgt deshalb, weil sie die gleichen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben, wie zum Beispiel die Rolle ihrer Eltern zu hinterfragen oder die Suche nach der eigenen Identität (Silbereisen & Weichold, 2012) und weil unter Gleichaltrigen Ebenbürtigkeit herrscht. Dies ist dahingehend zu verstehen, dass es unter den Jugendlichen keine Befugnisse für Anweisungen und Verpflichtungen zum Gehorsam gibt und dadurch Symmetrie und Gleichrangigkeit gegeben sind (Oswald & Uhlendorff, 2008). Die Gruppe liefert soziale Identität, wenn Gewohntes abgelehnt wird, ohne es noch durch eigenen Sinn ersetzen zu können (Silbereisen & Weichold, 2012). Im gemeinsamen Austausch werden die soziale Welt und letztlich auch die individuelle Identität der Einzelnen miteinander konstruiert. Werden Lösungen für Probleme, die sich auftun, gemeinsam ausgehandelt, spricht man von Ko-Konstruktion (Oswald & Uhlendorff, 2008). Basis dafür ist die anwachsende Verbindlichkeit und Tiefe der Beziehungen, welche durch die kognitive Entwicklung ermöglicht wird. Lange Schultage und gemeinsame Freizeitaktivitäten bieten den Rahmen dazu. Zu einzelnen Gleichaltrigen entwickeln die Jugendlichen besonders vertrauensvolle Beziehungen, die sich zu engen Freundschaften formen und durch wechselseitige Unterstützung sowie Offenheit gekennzeichnet sind. Peers und Freunde/Freundinnen ähneln einander in Verhaltensweisen. Dies kann auf zwei Wegen zustande kommen: Entweder die Ähnlichkeit besteht von vornherein, wodurch sich die Beteiligten besser einschätzen können und wenig Konflikte entstehen oder die Personen werden

sich durch die gemeinsam verbrachte Zeit ähnlicher. Ersteres wird als Selektion, zweiteres als Sozialisation bezeichnet. In der Zeit der Transition von Sekundarstufe I auf II sind Jugendliche gegenüber Peereinflüssen stark anfällig oder aufgeschlossen (Silbereisen & Weichold, 2012). Um sich gesund zu entwickeln brauchen Jugendliche Gleichaltrige, gleichzeitig bergen diese Interaktionen jedoch auch Risiken. Gesellschaftliche Grenzen werden üblicherweise mit Peers in Form von riskantem oder abweichendem Verhalten ausgetestet oder überschritten. Bei Gruppen, die auf freiwilliger Mitgliedschaft basieren, verringert sich die Gefahr, Gruppendruck oder -zwang ausgeliefert zu sein, weil jederzeit die Möglichkeit zum Aussteigen gegeben ist (Oswald & Uhlendorff, 2008). Zu beachten ist, dass sich deviante (von der Norm abweichende) Jugendliche in erster Linie mit Gleichgesinnten zusammenschließen und sich ihr antisoziales Verhalten in der Folge verstärkt herausbildet (Silbereisen & Weichold, 2012). Gruppendruck kann sich auf die Heranwachsenden allerdings auch positiv auswirken, wenn zum Beispiel antisoziales Verhalten der Mitglieder abgelehnt wird oder Kooperation mit Eltern sowie gute Leistungen in der Schule gefordert werden (Berk, 2011).

4.3 Kontextuelle Ebene

Für die Auseinandersetzung mit der Transition in die Sekundarstufe II ist die Betrachtung des Kontextes *Schule* essentiell.

Schule

Die Schule liefert auf der einen Seite durch Wissensvermittlung die Basis für die künftige Arbeitswelt der Jugendlichen, auf der anderen Seite hat sie wesentlichen Einfluss auf deren Sozialentwicklung, wobei sich die beiden Bereiche wechselseitig beeinflussen und ergänzen (Silbereisen & Weichold, 2012). Somit ist die Schule für die Heranwachsenden neben der Familie die zentrale Institution zur Sozialisation. Aufgrund der Veränderungen der Familienstruktur seit der Mitte des 20. Jahrhunderts wurde das Erlernen von Regeln für den sozialen Umgang zu einem großen Teil in die Schule verlagert (Cortina & Köller, 2008). Häufig ergeben sich für die Jugendlichen Schwierigkeiten aufgrund fehlender „Passung zwischen ihren wachsenden Fähigkeiten und Bedürfnissen nach Autonomie im Handeln und Denken einerseits und ihrem an Vorgaben der Lehrer ausgerichteten Alltag in der Schule andererseits“ (Silbereisen & Weichold, 2012, S. 251). Lehrende müssen Bildungsinhalte, die curricular festgelegt sind, effektiv vermitteln und Studien bescheinigen, dass dies besser funktioniert, wenn der Unterrichtsverlauf von der Lehrkraft gesteuert wird (Cortina & Köller, 2012). Diese Befunde wurden allerdings anhand von regulärem Unterricht mit seiner Variationsbreite erstellt. Zu klären wäre, ob kooperative Lernformen, die systematisch entwickelt und den Lehrkräften in Schulungen vermittelt werden, wirk-

samer sind (Slavin, 1993; zit. n. Cortina & Köller, 2012). Ziel ist in jedem Fall, dass die Jugendlichen ihre Lernprozesse immer eigenständiger steuern und für ihren Bildungsverlauf Selbstverantwortung übernehmen, was sich wiederum positiv auf die Autonomie auswirkt (Cortina & Köller, 2012). Für einige Schüler/innen entsteht eine weitere Diskrepanz dadurch, dass in der Sekundarstufe viele unterschiedliche Lehrkräfte unterrichten, während die Heranwachsenden ein Bedürfnis nach stabilen Beziehungen haben. Auch die Unterschiede in biologischer und kognitiver Entwicklung können zur Herausforderung werden (Silbereisen & Weichold, 2012), weil das Anspruchsniveau für Einzelne zu hoch oder zu niedrig sein kann (Cortina & Köller, 2012).

Curriculare Vorgaben zur psychosozialen Entwicklung in der Schule sind eher abstrakt und die Entwicklung von Freundschaften wird als autonomes Erziehungsziel beziehungsweise als Privatangelegenheit gesehen. Zum Teil wird die Veränderung der Sitzordnung eingesetzt, um Schüler/innen zu integrieren und die Kontaktaufnahme zu fördern. Lehrkräfte greifen hauptsächlich dann ein, wenn Einzelne massiv ausgegrenzt werden oder (heftige) Gruppenkonflikte hervorbereiten. Für ein gutes Schulklima ist es wesentlich, dass gegen Spannungen zeitgerecht interveniert wird und dabei Eltern, Lehrkräfte und Schulleitung kooperieren (Cortina & Köller, 2012). Hilfreich ist dafür die Kenntnis des soziometrischen Status der Jugendlichen, welche mittels einer Befragung gewonnen werden kann. Dabei nennt Jede/Jeder drei Mitschüler oder Mitschülerinnen, die er/sie am liebsten und drei, die er/sie am wenigsten mag. Daraus wird abgelesen, ob der Mensch beliebt/populär, abgelehnt/zurückgewiesen, vernachlässigt, kontrovers oder durchschnittlich ist. Mit dem soziometrischen Status sind häufig Persönlichkeitseigenschaften verknüpft, die zum Teil nicht offensichtlich sind und der Lehrkraft kann dieses Wissen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern helfen (Oswald & Uhlendorff, 2008).

Lehrer/innen können für Jugendliche die Rolle einer stabilen erwachsenen Bezugsperson übernehmen, was besonders in den Fällen förderlich ist, wo diese Funktion von Vater und/oder Mutter nicht ausreichend übernommen wird oder wenn mit diesen heftige Konflikte ausgetragen werden (Cortina & Köller, 2008).

Da in dieser Arbeit auch die Transition ins Internat behandelt wird, folgt nun die Betrachtung von Freizeit.

Freizeit

Freizeit ist die Zeit, die nicht durch Schule, Hausaufgaben, Hausarbeiten oder andere vorgegebene Verpflichtungen verplant ist (Noack, 2008). Sie bietet Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und -bestimmung (Silbereisen & Weichold, 2012), weil Aktivitäten selbst gewählt werden können und persönlichen Interessen nachgegangen werden kann.

Außerdem besteht hier die Gelegenheit, Zeit mit Personen zu verbringen, die man mag und das Geschehen zu beeinflussen beziehungsweise zu regulieren. Dies alles dient zum Austesten und Trainieren von Selbststeuerung und Autonomie, die im Jugendalter weiter entwickelt werden sollen (Noack, 2008).

Wie groß der Spielraum dafür ist, hängt davon ab, in welchem Kontext die Freizeit genutzt wird. Zu Hause wird einerseits mit der Familie Zeit verbracht, andererseits dient das eigene Zimmer zum Rückzug um alleine zu sein, über sich und die Welt nachdenken zu können sowie zum Ausruhen und Entspannen. Im öffentlichen Raum (Grünanlagen, Spielplätze, Verkehrsflächen und Einkaufszentren, eventuell Kaffeehäuser und andere Gaststätten) sind die Eingriffe und Regulationsversuche durch Erwachsene am wenigsten gegeben. Dort wird die Freizeit also hauptsächlich im Peerkontext verbracht, was entwicklungsbedeutsam und kaum ersetzbar ist. In erster Linie wird dort miteinander geredet, wodurch die sozialen Kompetenzen wachsen. Neben den erwünschten Aspekten kann es aber auch zu problematischer Entwicklung beziehungsweise zu riskantem Verhalten kommen, wie zum Beispiel zu Anpassungsproblemen, vermehrtem Konsum von Alkohol oder Marihuana, problematischem Glücksspiel oder Gewalttätigkeit. Strukturierte Freizeitangebote, wie sie in Vereinen, kirchlichen Organisationen oder Jugendzentren von Erwachsenen angeboten werden, versuchen die Entwicklungsrisiken zu minimieren während erwünschte Prozesse angeregt werden, doch auch in diesem Kontext zeigen sich sowohl positive als auch negative Tendenzen (Noack, 2008).

Das Internat, in dem die Verfasserin dieser Arbeit tätig ist, bietet sowohl strukturelle Freizeitangebote als auch Gelegenheit zu informellen Kontakten.

Um herauszufinden, wie Jugendliche bei der Transition in die Sekundarstufe II psychomotorisch unterstützt werden können, wird im kommenden Kapitel ein Überblick über Psychomotorik gegeben.

5 Psychomotorik

Zu Beginn werden Begriffe im Zusammenhang mit Psychomotorik geklärt und der Bezug zu Mototherapie, Motopädagogik und Motologie dargelegt. Nach einem Abriss über Wurzeln und Entstehung von Psychomotorik werden Entwicklungsmodelle, Menschenbild, Theoriebrillen und ausgewählte Konzepte vorgestellt. Den Abschluss bildet die Betrachtung von Diagnostik, Evaluation und Wirksamkeit psychomotorischer Arbeit.

5.1 Begriffsklärung

Bevor ein Konzept zur psychomotorischen Unterstützung Jugendlicher bei der Transition in die Sekundarstufe II erstellt wird, müssen einige Begriffe geklärt werden.

Psychomotorik

„Psychomotorik ist eine Fördermaßnahme, die über Bewegungsinhalte die Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen (z. B. motorisch, psychisch, emotional, kommunikativ) aufbaut“ (Reichenbach, 2010, S. 7). Diese Entwicklungsförderung kann über die gesamte Lebensspanne erfolgen und ist „ganzheitlich, humanistisch, pädagogisch oder therapeutisch“ (Krus, 2015b, S. 53). Ein Kerngedanke von Psychomotorik ist für Krus (2015b, S. 36) die „wechselseitige Abhängigkeit von psychischen und motorischen Vorgängen“ während Zimmer (2012, S. 22) von der funktionellen Einheit ebendieser schreibt und „die enge Verknüpfung des Körperlich-Motorischen mit dem Geistig-Seelischen“ hervorhebt. Weiß und Ullmann (2003, S. 7) betonen in ihrer Begriffsklärung „die Bedeutung sozialpsychologischer Vorgänge für die Regulation von Bewegungs- und Haltungsvorgängen“.

Psychomotorik vereint somit als bewegungsorientiertes Konzept zur Persönlichkeits- und Entwicklungsförderung Motopädagogik (Konzept der Entwicklungsförderung) und Mototherapie (Behandlung von Störungen und Auffälligkeiten von Motorik und Psychomotorik). Auch die Motologie (Wissenschaft der Motorik) findet in der Psychomotorik Platz und dadurch werden Theorie und Praxis zusammengefügt (Krus, 2015b).

Obwohl Kiphart im klinischen Rahmen tätig war und seine Übungs-Behandlung an der Schnittstelle von Pädagogik und Therapie angesiedelt ist, wurde in der deutschen Psychomotorik das zentrale Paradigma der Entwicklungsförderung eingeführt (Haas, 2007). Im Lauf der Jahre wurde der Fokus auch auf Gesundheitsförderung gerichtet und Haas (1999), Fischer (2009) sowie Zimmer (2012) behandeln diese mehr oder weniger ausführlich, so dass heute beide Bereiche in der Psychomotorik Platz finden.

Psychomotorische Entwicklungsförderung

Entwicklungsförderung wird im Großteil der einfließenden Literatur für Kinder mit Defiziten empfohlen. So sehen Eggert und Lütje-Klose (2008) als Zielgruppe psychomotorischer Förderung Kinder mit besonderen Förderbedürfnissen im Vorschul- und frühen Schulalter. Für sie zählen dazu in erster Linie Lernentwicklungsstörungen, also kurz-, mittel- oder langfristige Lernprobleme, die aufgrund von Bewegungs- und Wahrnehmungsstörungen auftreten. Durch Bewegungserlebnisse soll die Persönlichkeit des Kindes stabilisiert werden, wodurch es mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erlangt. Ziele sind Eigentätigkeit, selbstständiges Handeln, erweiterte Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit sowie das Erleben von Selbstwirksamkeit. Dabei werden auch Störungen und Schwächen der Motorik bearbeitet (Zimmer, 2012).

Kiphard (2004) sieht die Fördereffekte der Psychomotorik als grundlegend, allgemein und weniger spezifisch, da nicht Symptome beseitigt werden sollen, sondern Entwicklungsförderung in allen Persönlichkeitsbereichen sowohl für gesunde als auch für Kinder mit gestörter Entwicklung angestrebt wird. Das Kind soll sich dadurch mit all seinen Eigenschaften und Eigenheiten selbst anerkennen und lieben lernen (Esser, 2004).

Am weitesten fasst Reichenbach (2010) psychomotorische Entwicklungsförderung, da sie die Ansicht vertritt, dass damit die unterschiedlichsten Menschen aller Altersgruppen dahingehend unterstützt werden, dass sie ihre alltäglichen Anforderungen und Aufgaben (besser) bewältigen können.

Im Zusammenhang mit Entwicklung finden sich noch zwei weitere Begriffe, die hier erwähnt werden, auch wenn in der einfließenden Literatur viele Gemeinsamkeiten mit der Förderung zu finden sind.

Psychomotorische *Entwicklungstherapie* hat zum Ziel, das allgemeine Entwicklungsverhalten und Bewältigungsstrategien bei Problemverhalten zu fördern (Krus, 2004).

Der Begriff *Psychomotorische Entwicklungsbegleitung* findet sich bei Ruth Haas (1999; 2017) im Zusammenhang mit Psychomotorik für Erwachsene. Dabei wird „Bewegung als Medium zur Unterstützung und Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung“ eingesetzt (Haas, 1999, S. 11). Fischer (2009, S. 240) sieht „Entwicklungsbegleitung als Prinzip der Förderung“, wenn der/die Psychomotoriker/in als Moderator/in auftritt, der/die ein ausgewogenes Verhältnis von hilfreichen Impulsen und der Eigenverantwortlichkeit des Kindes anstrebt.

Psychomotorische Gesundheitsförderung

Gesundheit umfasst gemäß der Weltgesundheitsorganisation (WHO) vollkommenes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden (Ministerium Frauen Gesundheit, 2017). In der Ottawa-Charta der WHO wird die Forderung nach Gesundheitsförderung erhoben, wobei ein Aspekt die Entwicklung persönlicher Kompetenzen ist. Diese sollen unter anderem mit einem ganzheitlichen Konzept erarbeitet werden (Weltgesundheitsorganisation, 2017).

Das Systemische Anforderungs-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) von Becker (2006) bezieht die Interaktion zwischen dem Menschen und seiner Umwelt in die Gesundheitsfrage ein. Störungen der Gesundheit treten seiner Meinung nach auf, wenn es dabei zu Passungsstörungen kommt. Dies passiert, wenn ein Mangel an internen und/oder externen Ressourcen besteht, beziehungsweise die internen und/oder externen Anforderungen zu hoch sind. Zu den internen Anforderungen zählen neben physiologischen Bedürfnissen jene nach Exploration, Selbstaktualisierung, Sicherheit, Orientierung, Kontrolle, Liebe, Bindung, Wertschätzung und Achtung sowie Wünsche, Ich-Ideale, Ziele und bedeutsame Projekte. Auch verinnerlichte Normen, Regeln und Werte zählen dazu, während soziale Regeln, Vorschriften, Normen und Entwicklungsaufgaben die externen Anforderungen in unterschiedlichen Lebensbereichen wie Beruf, Familie oder Freizeit darstellen (Becker, 2006). Zu den internen Ressourcen gehören „Wissen, Intelligenz, soziale Kompetenzen, körperliche Fitness, physische Attraktivität sowie Persönlichkeitseigenschaften (Extraversion/Offenheit, Verträglichkeit, Gewissen, Kontrolliertheit, emotionale Intelligenz, hohes Selbstwertgefühl, hohe interne Kontrollüberzeugung und Selbstwirksamkeitserwartung etc.)“ (Haas, 2007, S. 126). Externe Ressourcen hängen mit den Lebensbereichen zusammen und können nur in Kombination mit den internen genutzt werden (Haas, 2007).

Psychomotorische Gesundheitsförderung setzt bei den Ressourcen an und unterstützt das Individuum dabei, diese zu entwickeln, zu spüren, bewusst zu machen oder einfach neu zu entdecken. Wenn die Möglichkeit zu individueller Analyse von Anforderungen und Ressourcen nicht gegeben ist, kann sich die Förderung an allgemeinen Schutzfaktoren orientieren, die durch wissenschaftliche Forschung mit empirischer Prüfung erstellt worden sind. Dazu gehört unter anderem die bewusste Wahrnehmung des eigenen Leibes, Fähigkeit zur Erholung, körperliche Aktivität, Selbstwirksamkeit, Genussfähigkeit, Humor, Beziehungskompetenz und Bedeutsamkeit (Haas, 2015). Mittels Bewegung gelingt die Stärkung im physischen, personalen und sozialen Bereich (Zimmer, 2012).

Psychomotorik und Transition

Abbildung 2 und 3 stellen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung in Anlehnung an Kuhlenkamp (2017) gegenüber. Sie dienen als Entscheidungsgrundlage dafür, in welchen Bereich psychomotorische Unterstützung während der Transition in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat einzuordnen ist.

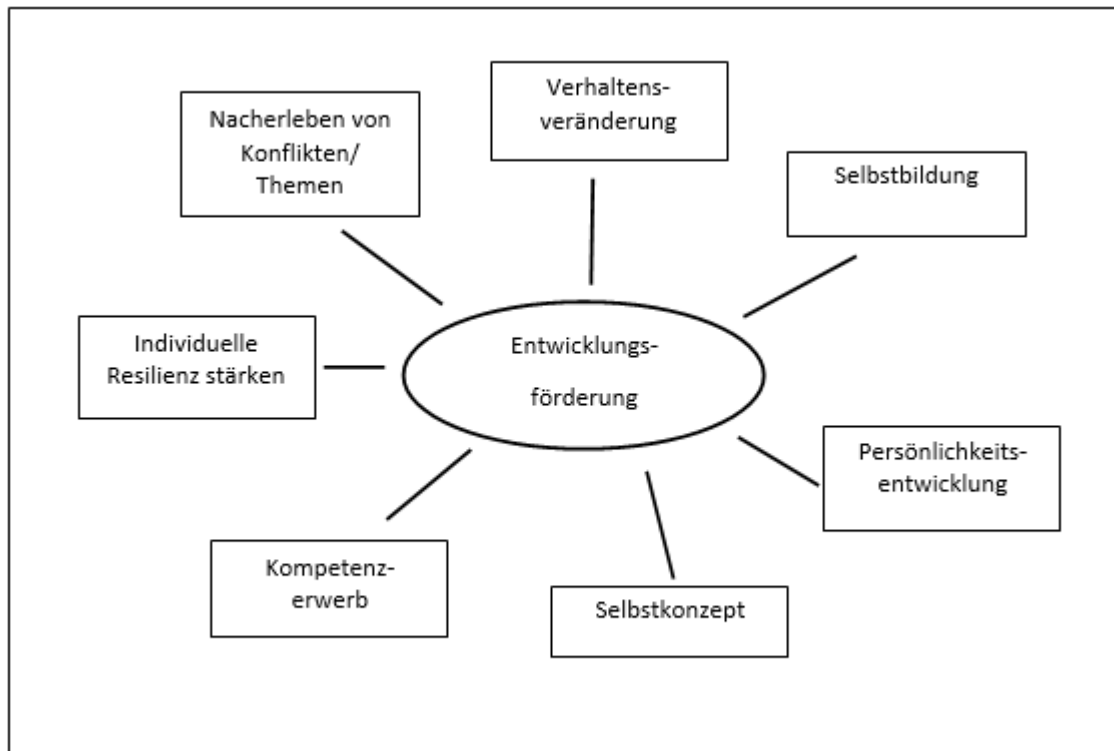


Abbildung 2: Entwicklungsförderung (mod. n. Kuhlenkamp, 2017, S. 41)

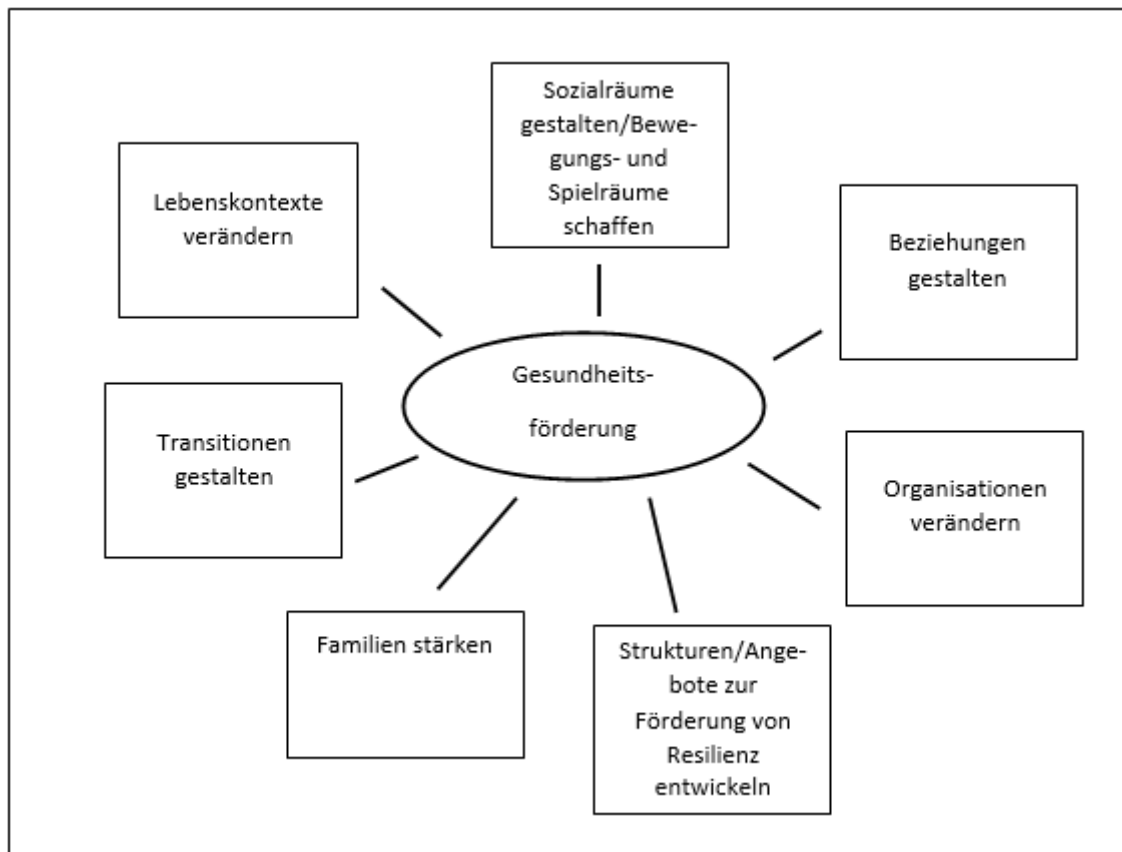


Abbildung 3: Gesundheitsförderung (mod. n. Kuhlenkamp, 2017, S.41)

Da die Gestaltung von Transitionen bei der Gesundheitsförderung aufscheint, wird jene in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat der psychomotorischen Gesundheitsförderung zugeordnet. Dass dabei Themen der Entwicklungsförderung behandelt werden, ist kein Widerspruch, denn psychomotorische Gesundheitsförderung verortet „sich im Schnittfeld von Entwicklung und Gesundheit“ (Fischer, 2009, S. 250). Ein weiteres Argument für diese Entscheidung ist, dass ein gelungener Übergang zu Wohlfühlen und Passung führt, welche Aspekte psychischer Gesundheit darstellen.

5.2 Wurzeln/Entstehung

Das Konzept der Psychomotorik wurde prozesshaft durch Zusammenfassung, Ordnung und Weiterentwicklung von Erfahrungen, Ideen und Theoremen aus der Praxis erstellt. Helmut Hünneken und Ernst J. Kiphart entwickelten ihre Psychomotorische Übungsbehandlung auf der Basis von sport- sowie heil- und sonderpädagogischen Elementen, die im Folgenden erläutert werden. Kiphart gilt als Begründer der Psychomotorik Deutschlands und die österreichische orientiert sich stark an dieser (Fischer, 2009). Sein Verdienst ist es, dass er „die vielfältigen Ursprünge der Psychomotorik und die unterschiedlichen Anregungen zusammengeführt, integriert und neu systematisiert“ hat (Reichenbach, 2010, S. 25).

Leibeserziehung und Gymnastik

In der Zwischenkriegszeit wurde in Österreich und Deutschland das unnatürliche Turnen aus der Kaiserzeit durch „kindgerechte, entwicklungsstufengemäße, ökonomische und umweltgemäße Leibeserziehung“ (Ullmann, 2003, S. 11) ersetzt. Auf Basis der Reformpädagogik wurde Bewegung im Freien ebenso forciert wie deren flüssiger, natürlicher und ganzheitlicher Ablauf. Dabei wurden psychologische und physiologische Bedürfnisse der Kinder einbezogen um deren ganzheitliche Entwicklung zu ermöglichen (Ullmann, 2003; Reichenbach, 2010). Dieser leiborientierte Turnunterricht wurde in Österreich in den späten 1960er Jahren durch Sportunterricht ersetzt (Ullmann, 2003).

Gymnastik ist jener Bereich der Leibeserziehung, der die Körperkräfte mithilfe von Bewegung entwickeln, steigern und erhalten soll. „Im Mittelpunkt stehen dabei die Funktionalität des Körpers, der Ausdruck des Seelischen sowie die anatomische Betrachtung des Körpers“ (Reichenbach, 2010).

Reichenbach (2010) führt aus, dass neben den oben angeführten folgende wesentliche Erkenntnisse unterschiedlicher Vertreter/innen in die Psychomotorik einfließen:

- Beziehung zwischen seelischer und körperlicher Bewegung
- Zusammenhang zwischen Bewegung, Musik und Emotionen
- Krankengymnastik bei Haltungproblemen inklusive detaillierter Kenntnis des eigenen Körpers
- Köperschonende Durchführung der Hausarbeit
- Bewegung und Wahrnehmung bilden die Grundlage von Handeln und Erfahrung
- Bedeutung von Entspannung und Spannung sowie Atmung in der Gymnastik
- Reflexion von Gedanken und Gefühlen, die aufgrund von Bewegung entstanden beziehungsweise bewusst wurden

Rhythmik

Rhythmik und Rhythmus beziehen sich im psychomotorischen Zusammenhang auf Bewegung und Musik. „Es erfolgen wiederholt geordnete Bewegungen, die über einen festgelegten Zeitraum periodisch wiederkehren“ (Reichenbach, 2010, S. 101).

Folgende Auswirkungen auf die Psychomotorik durch unterschiedliche Vertreter/innen führt Reichenbach (2010) an:

- Seelisch-schöpferische Kräfte werden geweckt und gesteigert, indem Musik und Rhythmus mittels Bewegung dargestellt und verkörpert werden
- Musik unterstützt den ursprünglichen Bewegungsfluss des Menschen

- Rhythmus ist in jedem Menschen und zum Beispiel durch abwechselndes An- und Entspannen erlebbar
- Sinnesorgane und Muskelsinne sollen geschult werden, um „die dem Menschen innewohnenden Fähigkeiten zum Entdecken, Erleben, Entscheiden, Urteilen und Finden der eigenen Persönlichkeit zu wecken“ (Reichenbach, 2010, S. 18)
- Geistige Fähigkeiten, Motorik und psychische Vorgänge hängen zusammen
- Handgeräte, Alltagsmaterialien und Rhythmikmaterial fördern Kreativität und regen Lernprozesse an
- Unterstützung natürlicher Bewegung soll ohne direkte Eingriffe erfolgen
- Gearbeitet wird in Wechselbeziehung zwischen Erzieher/in und Kind
- Der Erzieher/Die Erzieherin soll das eigene Verhalten reflektieren und Achtung vor dem Kind aufweisen
- Kinder sollen zu innerer Freiheit und Selbstwertgefühl geführt werden

Sinnes- und Bewegungsschulung

Hier führt Reichenbach (2010) ausschließlich Einflüsse von Vertreterinnen und Vertretern an, die heil- und sonderpädagogisch gearbeitet haben.

- Entwicklung kann durch Erziehung sowie Bewegungs- und Sinnesschulung gefördert werden
- Zielgerichtete Förderung bedarf einer psychologischen und physiologischen Analyse
- Neue Materialien, wie zum Beispiel Balancierschaukel und Formbretter, wurden für die Entwicklung von Motorik und Sinneswahrnehmung eingesetzt
- Sinnes- und Bewegungserfahrungen aus Selbsttätigkeit im Zusammenhang mit Materialien und Personen führen zu Selbstlernen
- Störungen von psychischen Funktionen (wie zum Beispiel Merkfähigkeit oder Aufmerksamkeit) können mittels gezielter Übungen ausgeglichen werden
- Motorische Schwächen beeinträchtigen die Entwicklung
- Hilfe soll individuell auf die betroffene Person abgestimmt werden
- Koordinationsstörungen können ihre Ursache in motorischen, sensorischen oder intrapsychischen Beeinträchtigungen haben
- Verhaltensauffälligkeiten können mittels Bewegung beeinflusst werden

5.3 Entwicklungsmodelle/Menschenbilder

Das theoretische Fundament der Psychomotorik bilden ineinander übergreifende Entwicklungsmodelle (Reichenbach, 2010). Um Menschen unterstützen zu können, ist es notwendig darüber Bescheid zu wissen, wie sich Entwicklung vollzieht, was sich dabei verändert und wodurch Veränderung zustande kommt (Baur, 1994, S. 28; zit. n. Reichenbach, 2010). Erklärt werden kann Entwicklung erstens anhand von Lebensaltersetappen, die jeder Mensch durchläuft (zum Beispiel das Stufenmodell von Erikson), zweitens durch Veränderungen, die organisch-biologisch gesteuert sind und zur Reifung führen und drittens durch Sozialisation, die als Ziel die Integration in die umgebende Kultur hat (Flammer, 2004).

Je nach Aktivität von Umwelt oder Mensch unterscheiden Montada et al. (2012) folgende prototypische Modellfamilien, wobei sie anmerken, dass die ersten beiden durch Forschung noch nicht bewiesen werden konnten:

Exogenistische Modelle (Mensch passiv und Umwelt aktiv): Ausschließlich externe Faktoren beeinflussen die Entwicklung. Hier ist das behavioristische Menschenbild angesiedelt.

Endogenistische Modelle (Mensch und Umwelt passiv): Die Entwicklung folgt einem genetischen Plan, durch Reifung entfalten sich die Anlagen. Äußere Einflüsse können nur in dafür zeitlich vorgesehenen Perioden wirksam werden.

Aktionale Modelle (Mensch aktiv und Umwelt passiv): Der Mensch übt gestalterischen Einfluss auf die eigene Entwicklung aus, weil er ein reflektierendes und erkennendes Wesen ist. Die Umwelt zeigt Grenzen auf und regt zu neuen Lösungen an ohne steuernd eingreifen zu können. Hier ist das konstruktivistische Menschenbild angesiedelt.

Transaktionale systemische Modelle (Mensch und Umwelt aktiv): Sowohl der Mensch selbst als auch seine Umwelt gestalten die Entwicklung des Menschen. Es kommt zu wechselseitigem Einfluss in diesem Gesamtsystem.

Diese Modelle sind Grundlagen unterschiedlicher Menschenbilder und Psychomotoriker/innen sollten sich ihres eigenen bewusst sein, damit sie zielgerichtet und begründet handeln können (Reichenbach, 2010). Das holistische Menschenbild, das für die Psychomotorik maßgeblich ist, geht davon aus, dass Körper, Geist und Seele eine Einheit bilden und somit eine Wechselwirkung von Bewegung, Kognition und Emotion entsteht (Europäisches Forum f. Psychomotorik, 1996; zit. n. Voglsinger, 2016). Im humanistischen Menschenbild, das ebenfalls für die Psychomotorik bedeutend ist, wird neben der Ganzheit des Menschen davon ausgegangen, dass dieser nach Sinn und Zielen strebt,

sich selbst verwirklichen und die Balance zwischen Autonomie und Eingebundenheit finden möchte (Zimmer, 2012).

5.4 Theoriebrillen

Der Begriff *Theoriebrillen* ist aus dem Bestreben heraus entstanden, Psychomotorik als Förderkonzept mittels Theorie zu begründen (Reichenbach, 2010). Vier diesbezügliche Modelle werden im Folgenden vorgestellt.

Theorien der neuropsychologischen Entwicklung

Bewegung gilt hier als Funktionsgeschehen. Diese Theorien basieren auf dem Fachgebiet der Neuropsychologie. Sie sind exogenetisch ausgerichtet und gehen davon aus, dass Dysfunktionen in Nervensystem und Gehirn Entwicklungsbeeinträchtigungen verursachen. Mittels gezielter Übungen sollen die motorischen Defizite behoben werden, wobei der Klient/die Klientin die Anweisungen der Psychomotorikerin/des Psychomotorikers ausführt. Die klare Struktur erleichtert die Orientierung und vergrößert die Handlungssicherheit. Kritisiert werden kann, dass das Modell sehr einseitig in Bezug auf Ursachenerklärung ist (Reichenbach, 2010).

Theorien der kognitiven Konzepte

Hier wird von Bewegung als Strukturierungsleistung ausgegangen. Die Basis bilden Theorien, die besagen, dass neue Fertigkeiten und Fähigkeiten durch Handlungserfahrungen erworben werden, die neue Lösungsstrategien erfordern, wofür wiederum bestehendes Wissen mit neu Gelerntem vernetzt werden muss. Da hier ein interaktionistisches Modell zugrunde liegt, können die Ursachen von Beeinträchtigungen sowohl in der Umwelt als auch im Individuum selbst liegen. Die Psychomotorikerin/Der Psychomotoriker schafft vielfältige Handlungssituationen, die dem Klienten/der Klientin Sicherheit vermitteln und diesem/dieser Möglichkeiten zur Entfaltung durch Einbringen von eigenen Ideen bieten. Diese kooperative Beziehung eröffnet für alle Beteiligten neue Handlungsspielräume, was für dieses Modell spricht. Seine Schwäche ist, dass emotionale und sozioökologische Faktoren sowie der subjektive Sinn der Handlungen für den Klienten/die Klientin kaum berücksichtigt werden (Reichenbach, 2010).

Theorien der leiblichen, impliziten und unbewussten Entwicklung

Bewegung wird hier als Bedeutungssystem gesehen. Zugrunde liegen diesen Modellen psychologische und tiefenpsychologische Theorien, wie zum Beispiel Leibphänomenologie (Wahrnehmen, Denken und Tun geschieht in Verbindung mit dem Leib), Symboltheorie (Ausdruck kann über Symbole erfolgen) und psychoanalytische Theorien. Entwicklungsbeeinträchtigungen werden auf Konflikte oder/und traumatische Erfahrungen in der

frühen Kindheit zurückgeführt, die nicht entsprechend bearbeitet worden sind. Der Mensch entwickelt sich demnach immer im Zusammenhang mit seinem Umfeld, weshalb hier ein interaktionistisches Konzept zu finden ist. Der Psychomotoriker/Die Psychomotorikerin ergründet den subjektiven Sinn in den Handlungen seines Klienten/seiner Klientin um ihn/sie zu verstehen und entsprechende Anregungen für dessen/deren eigene Zielfindung zu geben. Die Einbeziehung der Lebensgeschichte des Klienten/der Klientin und die intensive Beziehung zum Therapeuten/zur Therapeutin wird als Stärke gesehen. Kritisiert wird, dass nur nach Verstehbarem gesucht, aber nichts erklärt wird (Reichenbach, 2010).

Theorien der ökologisch-systemischen Vernetzung

Es wird davon ausgegangen, dass Bewegung ein systemisches Konstrukt ist. Diesen Modellen liegen Systemtheorien zugrunde, was bedeutet, dass auftretende Phänomene mittels Systemen beschrieben und erklärt werden (Reichenbach, 2010). Beeinträchtigung wird als ein Phänomen gesehen, das auftritt, wenn das Umfeld die Verschiedenheit des Klienten/der Klientin nicht akzeptiert (Balgo, 1998b; zit. n. Reichenbach, 2010). Die konstruktivistische Sichtweise dieser Modelle bedingt, dass Psychomotoriker/innen die individuelle Persönlichkeit ihrer Klientinnen/Klienten akzeptieren und Vertrauen in deren konstruktive Potentiale aufbauen müssen (Fischer, 2000; zit. n. Reichenbach 2010). Klientinnen/Klienten werden angeregt ihr Verhalten zu verändern indem Alternativen aufgezeigt und ermöglicht werden, wofür auch Kontexte wie zum Beispiel Familie und Schule in Bezug auf ihre Einflüsse betrachtet werden. Die dialogische und direkte Zusammenarbeit mit den Bezugssystemen und dem Klienten/der Klientin spricht für die Umsetzung dieser Modelle. Schwierigkeiten können sich durch hohe Kosten und fehlende Zeit ergeben. Außerdem wird kritisiert, dass Handlungen ausschließlich im Kontext verstanden werden (Fischer, 2009).

5.5 Konzepte

Da kein Konzept für psychomotorische Unterstützung Jugendlicher bei der Transition in die Sekundarstufe II gefunden wurde, werden zunächst unterschiedliche bestehende Konzepte betrachtet, um Anhaltspunkte herauszufinden und danach zusammenzufügen.

Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ)

Die Psychomotorische Übungsbehandlung wurde von dem Arzt Helmut Hünnekens und dem Sport- und Bewegungspädagogen Ernst Jonny Kiphard ab 1955 in einer Jugendklinik und einem Institut für Jugendpsychiatrie entwickelt. Sie wurde im Lauf der folgenden Jahrzehnte laufend überarbeitet und verändert und gilt als Ursprungskonzept der Psychomotorik. Zielegroupe der PMÜ sind Kinder, die aufgrund hirnerkranklicher oder seelischer Beeinträchtigung Verhaltensauffälligkeiten, verminderte Bewegungsfertigkeiten,

Erziehungsschwierigkeiten oder geringes Selbstvertrauen aufweisen. Psychische Vorgänge werden durch gezielte Bewegung und passendes Übungsmateriel aktiviert, wobei darauf geachtet wird, dass das Kind in seiner Gesamtheit gesehen wird. Gruppen von sechs bis zehn Kindern werden über mehrere Monate mindestens zwei Stunden pro Woche in vier Übungsbereichen angeregt. Diese sind *erstens* Sinnes- und Körperschemaübungen zu visueller, taktiler und akustischer Wahrnehmung sowie Körper- und Raumorientierung, *zweitens* Übungen zur Förderung von Selbstbeherrschung und Behutsamkeit, *drittens* Rhythmisch-musikalische Übungen und *viertens* Übungen zum Darstellen und Erfinden (Fischer, 2009).

Klinische Psychomotorische Therapie (KPT)

Die Motopädin Birgit Jarosch entwickelte die PMÜ gemeinsam mit den Diplompädagogen Detlef Panten und Horst Göbel dahingehend weiter, dass sie mittels Problemlöseaufgaben die Handlungsorientierung verstärkten und großräumige Erfahrungsangebote hinzufügten. Zielgruppe von klinischer psychomotorischer Therapie sind Kinder mit cerebraler Dysfunktion, die Feinmotorik, Graphomotorik, sensorische Integration oder Gesamtmotorik beeinträchtigt und in vielen Fällen Aufmerksamkeitsstörungen, soziale Probleme oder emotionale Verunsicherung hervorruft. Mittels Körpererfahrung, Entspannung sowie Stimulation im taktil-kinästhetischen und vestibulären Bereich in Kleingruppen werden Bewältigungsstrategien für die genannten Schwierigkeiten entwickelt und an der Akzeptanz der Defizite gearbeitet (Fischer, 2009; Reichenbach, 2010). Panten und Göbel (2005; zit. n. Reichenbach, 2010) sehen auch Adoleszente und junge Erwachsene als Zielgruppe, wenn durch den Konsum von psychotropen Substanzen psychische oder Verhaltensstörungen aufgetreten oder andere Verhaltens- oder Persönlichkeitsstörungen, wie Angst oder Neurosen, vorhanden sind.

Handlungsorientierte Mototherapie

Bewegungsstörungen erzeugen in emotionalen und/oder sozialen Bereichen sogenannte Sekundärstörungen, wie zum Beispiel Verhaltensauffälligkeiten, Schulschwierigkeiten oder Ängste (Fischer, 2009). Auf dieser Basis entwickelte der Psychologe Friedhelm Schilling die handlungsorientierte Mototherapie für Kinder und Jugendliche mit frühkindlicher Hirnschädigung. Das Behandlungsprogramm für drei bis acht Kinder entsteht im Laufe der Therapie und beschäftigt sich mit Augen-Hand-Koordination, Wahrnehmung, Körperschema, Graphomotorik oder Lateralisation, wobei auf Dingen aufgebaut wird, die die Kinder gut können und gerne machen (Reichenbach, 2010). Differenzierte, strukturierte und anregungsreiche Bewegungsangebote sollen die Kinder zur Eigenaktivität anregen und ihnen Erfolgserlebnisse vermitteln (Zimmer, 2012), damit motorische Störungen ab-

gebaut, die psychomotorische Leistungsstruktur verbessert und die Einstellung zur Verhaltensproblematik verändert werden (Schilling, 1986). Schilling legte Wert auf diagnostische Abklärung und schuf dafür unterschiedliche Testverfahren (Reichenbach, 2010). Dadurch wurde in der Psychomotorik empirische Forschung angeregt und Medizin sowie Pädagogik erkannten an, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern durch Bewegungsstörungen beeinflusst werden kann (Zimmer, 2010).

Kindzentrierte Psychomotorische Entwicklungsförderung

Renate Zimmer entwickelte die *Kindzentrierte Mototherapie*, die sie gemeinsam mit Meinhard Volkamer konzeptioniert hatte, zur *Kindzentrierten Psychomotorischen Entwicklungsförderung* weiter (Reichenbach, 2010). Der Zugang zu vier- bis zehnjährigen Kindern, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen, wird über Spiel und Bewegung gesucht. Dem Kind wird durch Körper- und Bewegungserfahrungen Hilfe zur Selbsthilfe vermittelt, damit es seine Selbstwahrnehmung verändern kann, was wiederum sein Selbstwertgefühl stärkt und es zu einem positiven Selbstkonzept führt (Zimmer, 2012). Letzteres bildet sich auch durch erlebte Kontrolle und Selbstwirksamkeit, weshalb dahingehend entsprechende Angebote gesetzt werden (Zimmer, 2004).

Sonderpädagogische Psychomotorik

Für Kindergarten- und jüngere Schulkinder mit zeitweisen oder andauernden Lernproblemen, die im Zusammenhang mit Bewegungs- und Wahrnehmungsstörungen auftreten, wurde von dem Psychologen Dietrich Eggert und der Lehrerin Birgit Lütje-Klose die sonderpädagogische Psychomotorik entwickelt. Bewegung ist besonders im Kleinkindalter stark an der kognitiven Entwicklung beteiligt und beeinflusst die Persönlichkeitsentwicklung. Dies wird in der Psychomotorik genutzt um Handlungsfähigkeit und Selbstkonzept der Kinder zu verbessern (Eggert & Lütje-Klose, 2008).

Systemische Psychomotorik

Systemische Psychomotorik bezieht das Lebensumfeld und die Lebensbedingungen ihres Klientels ein und wird in Abhängigkeit von der Herangehensweise in zwei Untergruppen eingeteilt (Reichenbach, 2010).

Die *systemisch-konstruktivistische Psychomotorik* basiert auf der Ansicht, dass es keine objektive Wirklichkeit gibt und jeder Mensch seine Realität selbst konstruiert. Bewegungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten gelten demnach erst als solche, wenn ein Beobachter/eine Beobachterin sie dahingehend klassifiziert (Zimmer, 2012). Im sozialen Kontext können Bewegung und Verhalten stets kommunikative Bedeutung aufweisen. Probleme entstehen häufig dadurch, dass unterschiedliche Beobachter unterschiedliche Bedeutungen wahrnehmen. In der Psychomotorik werden problemstiftende Wirklichkeitskon-

struktionen herausgefunden und zum Finden einer Lösung mittels Bewegung und Wahrnehmung re-, de- sowie neukonstruiert (Balgo, 2004).

Die *ökologisch-systemische Psychomotorik* geht davon aus, dass sich der Mensch und seine Umwelt wechselseitig beeinflussen, was sowohl entwicklungsfördernde als auch -hemmende Auswirkungen haben kann. Zielgruppe sind Kinder mit Förderbedarf im kognitiven, kommunikativen, motorischen, perzeptiven oder sozial-emotionalen Entwicklungsbereich. Eine gute, ebenbürtige Beziehung zwischen Psychomotoriker/in und Kind soll mit Hilfe eines individuellen Förderplans zur Stärkung des Selbstwertes und damit zu einem stabilen Selbstkonzept führen. Dies alles geschieht unter Berücksichtigung der Lebenswelt des Kindes auch wenn diese nur zum Teil in die Förderung mit einbezogen werden kann (Eggert & Reichenbach, 2004).

Verstehender Ansatz

Eine Gruppe von Diplom-Motologen und -Motologinnen erarbeitete um 1990 herum den verstehenden Ansatz, weil sie in der zu der Zeit aktuellen kompetenzorientierten Theorie eine Lücke sahen, nämlich, dass die Bedeutung der kindlichen Handlung beim psychomotorischen Spiel unberücksichtigt blieb (Hammer, 2004). Körperliche oder emotionale Beeinträchtigungen von Menschen jeden Alters beinhalten individuelle Themen, die zunächst erkannt und verstanden werden sollen (Reichenbach, 2010). Durch Bewegung wendet sich der Mensch nämlich der Welt zu und lebt sie sich ein. Im Spiel und über Geschichten können sich eigene Lebensthemen zeigen, die wiederum psychomotorisch mit überwiegend selbstbestimmten und erlebniszentrierten Angeboten bearbeitet werden können (Fischer, 2009). So betrachtet kann störendes Verhalten dem Ausdruck von Problemen dienen und im verstehenden Ansatz wird darauf eingegangen (Zimmer, 2012).

Psychomotorische Entwicklungstherapie

Die psychomotorische Entwicklungstherapie wurde von Astrid Krus für Kinder vom Vorschul- bis ins Schulalter entwickelt, die Verhaltensprobleme aufweisen. Zur Abklärung von Ursachen werden Daten des Kindes und seiner Bezugssysteme erfasst. Das Kind wird mit Spielen unterschiedlicher Form und Bewegung bezüglich seiner allgemeinen Entwicklung, seiner Handlungskompetenzen, seiner Kontrollüberzeugungen und seiner Aufmerksamkeitssteuerung gefördert. Parallel dazu wird ein soziales Stützsystem aufgebaut, indem die Bezugspersonen beraten und begleitet werden. Besonders ist, dass die Geschwister zum Teil in die Therapiestunden integriert werden (Krus, 2004).

Psychomotorik im Erwachsenenalter

In Belgien, Holland und Dänemark gibt es psychomotorische Angebote für Erwachsene seit der Zwischenkriegszeit, während sie im deutschsprachigen Raum erst in den 1990er Jahren entwickelt worden sind (Haas, 2004).

Die *Bewegungstherapie mit Erwachsenen* wurde vom Psychotherapeuten Gerd Hölter für Menschen mit psychosomatischen oder psychischen Beeinträchtigungen sowie Suchterkrankungen entwickelt und findet in erster Linie im klinischen Bereich statt (Haas, 2004). Bewegung dient dazu den Menschen zu aktivieren und zur Freizeitgestaltung anzuregen sowie als Medium zum Ansprechen psychotherapeutischer Grundthemen (Hölter, 1993; zit. n. Haas, 2004).

Ruth Haas (2004) geht davon aus, dass sich der Mensch, der in Bewegung ist, sein Leben lang entwickelt. Dabei ist er aktiv und wird gleichzeitig von seiner Lebensumwelt beeinflusst. Ziel der *Motologie im Erwachsenenalter* ist das Erleben von Wirksamkeit und Kontrolle. Das aktive Gestalten und Handeln im Zuge von Bewegung bietet eben diese Erfahrungen (Haas, 2004).

Motogeragogik oder *Psychomotorik im Alter* wurde von Marianne Philippi-Eisenburger ursprünglich für vitale Seniorinnen und Senioren als präventives Bewegungskonzept erstellt. Da diese Menschen das Angebot kaum nutzten entwickelte sie es weiter für Bewohner/innen von Alten- und Pflegeheimen. Die gesamte Persönlichkeit kann durch gezielte Bewegungsangebote gefördert und stabilisiert werden. Dies gelingt, indem jene Kompetenzen gestärkt werden, die die eigene Person betreffen (Ich-Kompetenz), die für das Eingebunden-Sein in soziale Netzwerke benötigt werden (Sozial-Kompetenz) und die dabei unterstützen, sich in der Umwelt zurecht zu finden (Sach-Kompetenz). Menschen mit Demenz kommt Motogeragogik besonders zugute, weil durch Bewegung das Leibgedächtnis angeregt wird und sie dadurch den Bezug zu ihrer Umwelt aufrechterhalten oder wieder finden können (Eisenburger, 2015).

5.6 Diagnostik

Dia ist das griechische Wort für *durch* und *gnosis* das für *Erkenntnis* (Fischer, 2009). Psychomotorische Diagnostik beinhaltet neben dem Erkennen auch das Verstehen und legt zusätzlich zum Aufdecken von Störungen und Defiziten großen Wert darauf, Stärken des Menschen aufzuzeigen. Es können Bewegungsverhalten, emotionale Befindlichkeit, soziales Verhalten, Interessen, Bedürfnisse und Lebenssituation betrachtet werden (Zimmer, 2012), wofür zahlreiche diagnostische Methoden zur Verfügung stehen (Fischer, 2009).

Dazu zählen

- Beobachtung in offenen Bewegungs- und Spielsituationen
- mündliche Befragung in Form von Gespräch, Befragung oder Interview
- schriftliche Befragung mit Hilfe eines Fragebogens
- Herstellung eines Arbeitsproduktes ohne Vorgabe wird beobachtet
- Fehleranalyse
- Test
- Screening
- Inventar

(Fischer, 2009; Reichenbach, 2017)

Die Ergebnisse werden in einem Bezugssystem betrachtet und bewertet. Diesbezügliche Normen sind das Alter, das Individuum selbst, Peers, Bücher, Erfahrungen der diagnostizierenden Person, körperliche Funktionen oder die Gesellschaft (Reichenbach, 2017). Diagnostik dient entweder als Entscheidungshilfe zum Planen von Fördermaßnahmen oder ist in Form von Förderdiagnostik schon ein Teil von diesen (Eggert & Lütje-Klose, 2008; Zimmer, 2012).

5.7 Evaluation/Wirksamkeit

„Evaluation bedeutet im weitesten Sinne jede Form einer wertenden (beurteilenden) Stellungnahme zu einem beliebigen Sachverhalt/Geschehen“ (Moser, 2003, S. 268). Der Wirksamkeitsnachweis von psychomotorischer Arbeit ist für deren Legitimation als Wissenschaft und zur Sicherstellung der Finanzierung erforderlich. 2003 entwickelte eine Arbeitsgruppe das *System psychomotorischer Effektesicherung (SPES)*, das aus sechs Fragebögen besteht. Mit seiner Hilfe wurden 2000 psychomotorische Förderungen wirkungsorientiert evaluiert. Es wurde bei Kindern und Jugendlichen hohe Effektivität dahingehend nachgewiesen, dass individuelle Ressourcen und Schutzfaktoren auf- und vorliegende Defizite und/oder Probleme abgebaut worden sind (Krus, 2015a). Seyda (2013) weist auf sechs Untersuchungen hin, die darlegen, dass sich psychomotorische Förderung positiv auf das Selbstkonzept auswirkt. Zimmer (2012) berichtet von deutlich verbesserter motorischer Leistung und positiver Entwicklung des Selbstkonzeptes anhand einer Untersuchung von 136 Kindern.

6 Konzept für die Transition in die Sekundarstufe II

Als Grundgerüst für die Überlegungen zu einem psychomotorischen Konzept für die Transition Jugendlicher in die Sekundarstufe II dienen die Gesichtspunkte und Konzeptionsfragen, die Reichenbach (2010) anführt. Sie analysierte bestehende Konzepte in Bezug auf Entwickler/in, Entwicklungsgeschichte, Klientel, theoretische Bezüge, Bewegungsmodell, Menschenbild, Theoriebrille, Diagnostik, Ziele, Durchführungspraxis/Inhalte, Bedeutung des Spiels und Evaluation/Wirkung. Ihre Fragen dienen dazu, diese Bereiche in ein eigenes Konzept zu integrieren und sich mit den grundlegenden Aspekten praktischer psychomotorischer Arbeit auseinanderzusetzen.

6.1 Entwicklerin und Entwicklungsgeschichte

Die Verfasserin dieser Arbeit betreut im Rahmen ihrer Berufstätigkeit im Internat einer berufsbildenden höheren Schule seit über 20 Jahren Jugendliche in der Sekundarstufe II und kennt viele Probleme und Aufgaben, mit denen diese in der Übergangsphase beschäftigt sind. Zur Unterstützung der Schüler/innen führt sie in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Jahrgangsvorstand am Beginn des Schuljahres Kennenlertage durch. Des Weiteren bietet sie im Rahmen der unverbindlichen Übung *Lerntechnik und Team Building* eine breite Palette an praktischen Methoden dahingehend an. Im Zuge des Studiums *Psychomotorik* setzt sich die Verfasserin dieser Arbeit mit dem wissenschaftlichen Hintergrund zur Transition und den damit verbundenen Entwicklungsaufgaben auseinander.

6.2 Klientel

Dieses Konzept ist für Jugendliche der achten und neunten Schulstufe zusammengestellt, die die kognitiven, psychischen und physischen Voraussetzungen erfüllen, um die Oberstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule, einer Polytechnischen Schule, einer Berufsbildenden Mittleren oder Höheren Schule zu beginnen, da für Jugendliche mit ausgeprägten Beeinträchtigungen bereits spezielle Förderkonzepte angeboten werden.

6.3 Theoretische Bezüge

Da die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Transition in die Sekundarstufe II zahlreiche Entwicklungsaufgaben zu erledigen haben, wird auf die Entwicklungspsychologie Bezug genommen. Das Systemische Anforderungs-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) von Becker (2006) hat Passung zum Inhalt, welche als ein Ziel der Schüler/innen in der aufnehmenden Institution festgelegt wurde und somit ebenfalls Grundlage dieses Konzepts ist. Da Wohlbefinden ebenfalls angestrebt wird, fließen die diesbezüglichen Aussagen von Co-

wan (1991; zit. n. Griebel & Niesel, 2011) hier ein. Schließlich kommt noch der ökologische Ansatz Bronfenbrenners (1981; 1989; zit. n. Fischer, 2009) dazu, weil die Eingliederung in das System Schule mit und ohne Internat erfolgen soll und das Chronosystem für Übergänge steht.

6.4 Bewegungsmodell

Bewegung wird hier „als existenzielle Bezogenheit des Menschen zu seiner Welt angesehen“ (Haas, 1999, S. 42), das bedeutet, dass zusätzlich zur körperlichen Bewegung auch jene im Zusammenhang mit Gefühlen und Gedanken eingeschlossen werden. Entwicklung vollzieht sich dadurch, dass sich Wahrnehmungs- und Handlungsstrukturen durch die Auseinandersetzung mit dem Umfeld stetig ausbilden und verändern. Handlungen werden mittels Bewegung realisiert, wobei Wahrnehmung, Erlebnis und Verarbeitung stets im Zusammenhang miteinander stehen und der Mensch als biologische, psychische, soziale Einheit gesehen wird (Haas, 1999). Bewegungshandlungen fördern soziale und Selbstkonzeptentwicklung und ermöglichen die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch soziale Interaktionen und Bewältigung von Herausforderungen, wodurch es zu einer positiven Erwartungshaltung in Bezug auf weitere zu bewältigende (Entwicklungs-)Aufgaben kommt. Psychische Gesundheit kann durch Bewegung erhalten und gefördert werden, die Entspannung und Stressabbau zum Ziel hat, sowie durch jene, die sowohl die Entwicklung als auch die Erweiterung von Kompetenzen und Ressourcen für den Umgang mit herausfordernden Lebensereignissen fördert (Krus, 2015b).

6.5 Menschenbild

Es wird hier davon ausgegangen, dass sowohl der/die Jugendliche als auch seine/ihre Umwelt gestaltend wirken, also eine interaktionistische Entwicklungskonzeption zugrunde liegt (Reichenbach, 2010). Die Schüler/innen werden als kompetente Akteure gesehen (Elder, 1985; zit. n. Griebel & Niesel, 2011).

6.6 Theoriebrille

Dieses Konzept für die Transition in die Sekundarstufe II ist in erster Linie ein kognitives. Ergänzt wird es durch den Aspekt der Theorien der leiblichen, impliziten und unbewussten Entwicklung dahingehend, dass sowohl die Emotionen als auch die sozioökologischen Faktoren der Schüler/innen berücksichtigt werden.

6.7 Diagnostik

Den Jugendlichen werden Methoden angeboten, die für die Transition relevante Themen beinhalten. Im Zuge der Durchführung erfolgt Diagnostik durch Beobachtung sowie Gespräche, Reflexion und Feedback, die wiederum ein Teil der Methoden sind.

Soziogramme ermöglichen es herauszufinden, wie die Rollen in der Klasse verteilt sind und bieten somit eine Basis für weitere psychomotorische Angebote.

Die Anwendung des für Jugendliche adaptierten Selbstkonzept-Inventars von Eggert, Reichenbach & Bode (2003) bietet ebenfalls wertvolle Hinweise für die künftige Vorgangsweise.

6.8 Ziel

Das Ziel psychomotorischer Unterstützung Jugendlicher bei der Transition in die Sekundarstufe II ist das Erreichen von Passung und Wohlbefinden in der neuen Schule beziehungsweise im Internat, weil damit sowohl psychische als auch soziale Gesundheit gestärkt werden.

6.9 Bedeutung des Spiels

Wie im nächsten Punkt zu lesen ist, machen Spiele einen wesentlichen Anteil in der psychomotorischen Begleitung Jugendlicher bei der Transition in die Sekundarstufe II aus, da mit ihnen Lern- und Entwicklungsprozesse angeregt werden können (Eggert & Lütje-Klose, 2008). Die folgende Grafik von Baer (1998) zeigt einen Überblick zur Spielwirkung in unterschiedlichen Lebensbereichen.

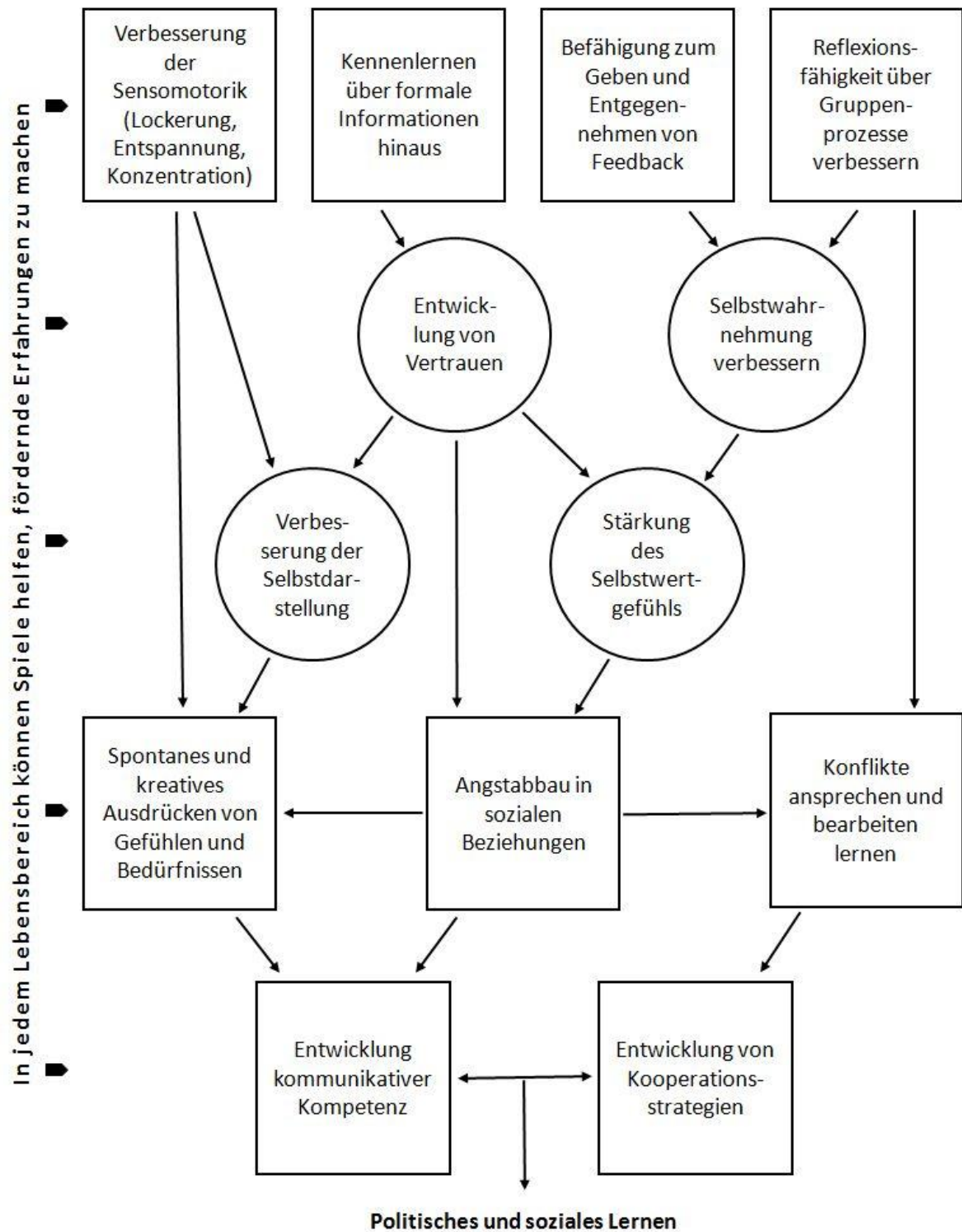


Abbildung 4: Spielwirkung (mod. n. Baer, 1995, S. 77)

6.10 Methoden

Die folgenden Methoden haben sich in der Praxis der Verfasserin dieser Arbeit dahingehend bewährt, dass sie bei altersadäquater Durchführung die Schüler/innen zum Mitmachen anregen und die erwünschten Prozesse in die Wege leiten. Bei jedem Bereich sind

ausgewählte Übungen angeführt. Im Anhang findet sich eine Zusammenstellung zahlreicher Bücher mit einer großen Auswahl für die Gestaltung psychomotorischer Einheiten.

6.10.1 Kennenlernspiele

Für die Orientierung in der neuen Klasse ist es notwendig, die neuen Kolleginnen und Kollegen kennen zu lernen. Klassische Vorstellungsrunden werden entweder durch Kennenlernspiele ergänzt oder ersetzt.

Vorstellungsrunde + Sketch: Jede Person nennt ihren Namen und eine gern ausgeübte Tätigkeit, die mit demselben Buchstaben wie ihr Name beginnt. Dazu führt sie eine passende Bewegung aus und die Gruppe wiederholt alles. Danach verpacken jeweils vier Personen das von ihnen Genannte in einen gemeinsamen Sketch (Baumgartner & Wakolbinger, 2016).

Namensball: Es wird jemandem ein Ball zugeworfen und dabei der eigene Name genannt, bis alle einmal den Ball hatten. Danach wird der Ball in der gleichen Reihenfolge geworfen und dabei der Name der Person genannt, der man den Ball zuwirft (Gilsdorf & Kistner, 2002, S. 32).

Naturbild-Gemeinsamkeiten: Paare oder Kleingruppen finden eine Gemeinsamkeit, die sie zusammen in einem Bild aus Naturmaterialien darstellen, die von ihnen zuvor gesammelt wurden und präsentieren es den Kolleginnen und Kollegen (Baumgartner & Wakolbinger, 2016).

Heimatkarte: In einem begrenzten Feld stellen sich die Teilnehmer/innen gemäß ihres Herkunftsortes wie auf einer Landkarte auf (Gilsdorf & Kistner, 2002, S. 38).

Gemeinsamkeiten: Die Jugendlichen bilden im Raum verteilt Gruppen zu Gemeinsamkeiten, wie zum Beispiel gleiche Anzahl von Geschwistern oder gleiches Hobby und tauschen sich darüber aus (Quelle unbekannt).

6.10.2 Warming-up-Spiele

Warming-up-Spiele dienen dazu, dass die Teilnehmer/innen miteinander sowohl im wörtlichen als auch im übertragenen Sinn in Bewegung kommen. Sie sind von kurzer Dauer, lustig sowie unkompliziert und weisen einen ausgelassenen Charakter auf (Gilsdorf & Kistner, 2006). Außerdem bauen sie Hemmungen ab und bringen Körperkontakt ins Spiel (Badegruber, 2002).

Partnerfangen: Es werden Paare gebildet, die sich Arm in Arm (oder Bein an Bein, Rücken an Rücken...) schnell gehend in einem abgegrenzten Feld bewegen. Ein Paar ver-

sucht ein anderes zu fangen, das dann die Rolle der Fangenden übernimmt (Gilsdorf & Kistner, 2006, S. 54).

Ballonschwarm: Viele Luftballons sollen in Bewegung gehalten werden, ohne auf den Boden zu fallen. Variante: Ballons, die am Boden gelandet sind, werden aus dem Spiel genommen (Quelle unbekannt).

Garten säubern: Ein großer Bewegungsraum wird in zwei Hälften geteilt, ebenso die Gruppe, dann kommen in jede Hälfte sehr viele Bälle und/oder Luftballons. Auf ein Kommando hin soll jede Gruppe versuchen, ihre Hälfte von Bällen zu säubern (Quelle unbekannt).

Hände hoch: Die Teilnehmer/innen stehen im Kreis, eine Person ist in der Mitte, dreht sich, zeigt dann auf eine Person und ruft „Hände hoch“. Allerdings muss diese Person die Hände unten lassen, während jene, die daneben stehen, die jeweils angrenzende Hand in die Höhe strecken müssen. Wer einen Fehler macht, kommt in die Mitte (Kirchsteiger, 2014, S. 16).

6.10.3 Wahrnehmungsspiele

Die Wahrnehmungsspiele unterteilt Badegruber (2002) in körperliche (Sinne), soziale und emotionale, wobei in einer Übung auch zwei oder alle drei Aspekte eingebaut sein können. Die Sinne sind für Interaktionen wichtig (Badegruber, 2002), daher ist ihre Schulung in jedem Alter von Nutzen. Sinnesspiele sind auch unter dem Namen Kim-Spiele bekannt (Schaffner, 2011). Soziale Wahrnehmungsspiele beinhalten die Beobachtung der Mitmenschen mit dem Ziel Positionen, Veränderungen, Regelmäßigkeiten und Gruppenprozesse zu erkennen. Die Auseinandersetzung und der Umgang mit eigenen Gefühlen werden mit Hilfe von emotionalen Wahrnehmungsspielen ebenso geübt wie das Beobachten und Interpretieren jener der Mitmenschen. In erster Linie werden dafür Selbsterfahrungsübungen eingesetzt (Badegruber, 2002).

Führen mit Geräusch: Es werden Paare gebildet, eine Person schließt die Augen (eventuell mit Tuch zubinden), die andere macht ein Geräusch (summen, pfeifen, klatschen, mit zwei Steinen aufeinander klopfen...). Die „blinde“ Person folgt dem Geräusch, die sehende ist für das Wohlbefinden der „blinden“ Person verantwortlich (Quelle unbekannt).

Den eigene Rhythmus finden: Die Jugendlichen gehen schweigend eine Strecke von circa 1000 bis 1500 m in ihrem eigenen Tempo und werfen dabei einen kleinen Gegenstand (Stein, Nuss, Kastanie...) passend zu ihrem Geh-Rhythmus maximal 50 cm in die Höhe (Pammer, 2017, S. 3).

Was ist gleich an dir und mir: Die Schüler/innen bewegen sich im Raum, dann bleiben sie bei einer Person stehen, miteinander versuchen sie möglichst viele sichtbare Gemeinsamkeiten zu finden. Dies wird mehrmals wiederholt (Badegruber, 1997, S. 52).

Hexerspiel: Von der Leitung wird heimlich eine Hexe/ein Hexer bestimmt, die/der durch Zublinzeln die Mitspieler/innen verhext. Wer verhext ist, verschränkt die Arme vor der Brust. Alle Spieler/innen dürfen einen Verdacht äußern, wenn er falsch ist, sind sie selbst verhext (Stockert, 2016b, S.57). Variante: Es wird im Raum gegangen und wer verhext ist, sinkt spektakulär zu Boden (Quelle unbekannt).

6.10.4 Vertrauensspiele

Vertrauensspiele sind komplexer als die bisher angeführten und bauen auf diesen auf (Gilsdorf & Kistner, 2002). Um die gewünschten Erfahrungen zu ermöglichen, dürfen sie erst eingesetzt werden, wenn physische und emotionale Sicherheit in der Klasse geschaffen worden ist. Indem die Jugendlichen bei den Übungen ein gewisses Risiko eingehen, erhalten sie die Chance, Unterstützung und Sicherheit durch ihre Schulkolleginnen und -kollegen zu erfahren, wodurch sie Vertrauen entwickeln. Auf der anderen Seite übernehmen sie Verantwortung für ihre Mitschüler/innen um sich als vertrauenswürdig zu erweisen (Gilsdorf & Kistner, 2002; Senninger, 2017). Wechselseitiges Vertrauen ist wesentlich für Eingliederung, Integration, Wohlbefinden und Passung, welche bei der Transition angestrebt werden.

Es folgt ein Beispiel für die Abfolge, das sich in der Praxis der Verfasserin dieser Arbeit vielfach bewährt hat. Dabei ist es wichtig, die Schüler/innen auf ihre wechselseitige Verantwortung aufmerksam zu machen, sie zu beobachten und die nächste Stufe nur anzuleiten, wenn die aktuelle vertrauensfördernd gemeistert wurde. Im Zweifelsfall wird abgebrochen.

Rückfall: Es werden Paare gebildet. Eine Person lässt sich mit steifer Körperhaltung zurückfallen und wird von der anderen aufgefangen. Dabei wird der anfangs geringe Abstand so lange vergrößert bis die fallende Person ihre Grenze erreicht hat. Danach wird gewechselt (Quelle unbekannt).

Pendel: Es werden Gruppen zu sechs bis acht Personen gebildet. Eine steht in der Mitte, die anderen bilden einen Kreis um sie. Die Person in der Mitte lässt sich mit steifer Körperhaltung zurückfallen, wird aufgefangen und sanft weiter geschubst. Anfangs ist der Abstand gering, je nach Wunsch der Person in der Mitte wird er vergrößert. Es kommen alle an die Reihe, die wollen (Gilsdorf & Kistner, 2002, S. 72).

Jurtenkreis: Die Teilnehmer/innen bilden einen Kreis mit Handfassung und zählen mit „1“ und „2“ ab, es ist also eine gerade Anzahl erforderlich. Auf ein Kommando der Leitung lehnen sich langsam alle Einser nach vorne und alle Zweier nach hinten. Dann wird gewechselt und der Ablauf einige Male wiederholt (Gilsdorf & Kistner, 2002, S. 70).

Vertrauensfall: Auf einem erhöhten Platz (mindestens 120 cm) steht eine Person mit dem Rücken zur restlichen Gruppe, die sich in zwei Reihen gegenüber aufstellt und im Reißverschlussystem an den Unterarmen fasst. Wenn alle bereit sind, lässt sich die Person mit steifer Körperhaltung nach hinten fallen, wird von der Gruppe aufgefangen und in sanftem Wiegen am Boden abgelegt. Auch der Entschluss, sich nicht fallen zu lassen, wird gewürdigt (Gilsdorf & Kistner, 2002, S. 77).

6.10.5 Kooperationsspiele

Das Kennzeichen von kooperativen Spielen ist, dass alle Teilnehmer/innen gemeinsam ein Problem lösen und sich dabei gegenseitig unterstützen, es also keinen Konkurrenzkampf unter den Aktiven gibt. Es bietet sich damit die Gelegenheit Erfahrungen zu sammeln, die im Alltag selten auftreten. Kooperationsspiele dienen der Hinführung zu den komplexeren Abenteuerspielen und sind daher einfach strukturiert, übersichtlich gestaltet und in kürzerer Zeit zu schaffen (Gilsdorf & Kistner, 2002, 2006).

Haus – Baum – Auto: Zwei Personen sitzen an einem Tisch gegenüber, auf dem ein Blatt Papier liegt. Mit einem Stift, den sie gemeinsam halten, sollen die beiden ohne zu sprechen ein Haus, einen Baum sowie ein Auto zeichnen und das Bild mit einem Künstlernamen signieren (nach Senninger, 2017, S. 162). Variante: Beide haben die Augen geschlossen (Quelle unbekannt).

Kaminfeger: Sechs Spieler/innen bilden einen Kreis mit Blick nach innen und den Händen auf den Schultern der benachbarten Personen. In die Mitte wird ein Luftballon gelegt, den die Gruppe ohne Zuhilfenahme der Hände oben hinaus befördern muss (Stockert, 2016a, S. 26).

Reihen bilden: Die Gruppenmitglieder müssen sich ohne zu sprechen in einer bestimmten Reihenfolge aufstellen, zum Beispiel alphabetisch nach Vornamen oder nach Geburtsdatum (Senninger, 2017, S. 161).

Heiße Lianen: Ein Seil wird in 60 cm Höhe gespannt. Die Teilnehmer/innen bilden eine Reihe mit Handfassung und müssen das Seil ohne Berührung überwinden ohne die Hände loszulassen. Wird es berührt, wird wieder begonnen. Es gibt eine Planungsphase, nach der nicht mehr gesprochen werden darf. Gelingt dies, wird das Seil (mehrmals) höher gespannt (Kirchsteiger, 2012, S. 66).

6.10.6 Kooperative Abenteuerspiele

Kooperative Abenteuerspiele sind dadurch gekennzeichnet, dass eine Gruppe von Menschen eine relativ anspruchsvolle, komplexe Problemstellung gemeinsam zu lösen hat, bei der gemeinsames Planen, Entscheiden und Handeln gefordert ist (Gilsdorf & Kistner, 2002, 2006). Dabei ist zu beachten, dass die Schwierigkeit so gewählt wird, dass die Aufgabe eine Herausforderung darstellt ohne die Gruppe zu überfordern. Diese Spiele dienen dazu, das Bewusstsein dafür zu wecken, dass die Unterschiede der einzelnen Klassenmitglieder in Bezug auf Ideen und Talente sehr wertvoll für das gesamte Team und die Lösungsfindung sind. Die Jugendlichen machen eigene Erfahrungen und sind in Bezug auf ihr Handeln und Lernen selbstverantwortlich (Senninger, 2017).

Das Blatt wenden: Alle Teilnehmer/innen stellen sich auf eine Plane, die je nach Gruppengröße circa drei mal vier Meter misst, sehr große Gruppen eventuell teilen. Die Plane soll nun gewendet werden, ohne dass jemand davon hinunter steigt. Es gibt dafür eine Planungsphase, danach darf nicht mehr gesprochen werden (nach Senninger, 2017, S. 163).

Schwimmende Inseln: Die Gruppe bekommt um ein Holzbrett (25 x 10 cm) weniger als Teilnehmer/innen sind und muss ein vorgegebenes Ziel erreichen, indem nur auf diese Bretter gestiegen werden darf und alle Personen mittels Körperkontakt eine Kette bilden. Auch zu den Brettern muss ständig Kontakt gehalten werden, sonst gehen sie verloren. Die Einbettung in eine Geschichte erhöht den Spaß (Senninger, 2017, S. 165).

Das Spinnennetz: Aus Seilen wird zwischen Bäumen oder stabilen senkrechten Pfosten ein Netz mit verschiedenen großen Öffnungen (eine pro Teilnehmer/in) gestaltet. Alle Spieler/innen müssen auf die andere Seite gelangen, ohne das Netz zu berühren, jede Öffnung darf nur einmal benutzt werden (Gilsdorf & Kistner, 2002, S. 126).

6.10.7 Abenteueraktionen

Abenteueraktionen sind erweiterte Abenteuerspiele, finden in der Regel in realen Handlungsräumen und -situationen statt (meistens in der Natur) und dauern länger als eine Stunde (Gilsdorf & Kistner, 2002).

Essen im Baum: Eine gemeinsame Mahlzeit soll in einem oder mehreren Bäumen eingenommen werden. Die Gruppe muss zuerst überlegen, was dafür benötigt wird und welche Bäume dafür geeignet sind. Die Leitung unterstützt bei der Beschaffung der nötigen Mittel. Erst, wenn alle einen Platz im Baum gefunden haben, wird mit dem Essen begonnen (Gilsdorf & Kistner, 2002, S. 134).

Drama am Mount McConfidence: Auf ihre Expedition zum Mt. McConfidence ist die Gruppe in eine Unwetter geraten, in dessen Folge sich eine Kette verheerender Ereignisse abspielt: Die Teilnehmer/innen (TN) sind überall am Berg verstreut und sind durch verschiedene Unfälle in ihren Handlungsmöglichkeiten beeinträchtigt. Jetzt stellt sich die Frage, ob es ihnen gelingen wird, alle TN sicher ins Basislager zurückzubringen. Auf Karteikarten stehen Handicaps, die unter den TN aufgeteilt werden müssen. Es gibt Schneeblinde (Augenbinden), Lahme (können nicht selber gehen), Fußverletzte (können nur auf einem Fuß gehen), Armverletzte (können nur einen Arm benutzen) und Stumme. Nach einer Planungsphase werden die TN in kleinen Gruppen an vorbereitete Plätze geführt. Ziel ist, dass vor Ausbruch des nächsten Unwetters (45 Minuten) alle wieder zum Basislager zurückkehren. Die Schwierigkeit wird von der Leitung beeinflusst durch Anzahl und Entfernung der Geländepunkte, an denen die TN verteilt werden, durch die Zusammensetzung der Teams an den jeweiligen Orten und die Gesamtzahl und relative Verteilung der Handicaps (Gilsdorf & Kistner, 2006, S. 141).

6.10.8 Ringen, Rangeln und Raufen

Ringen, Rangeln und Raufen ist friedvolles Raufen, das die Urbedürfnisse nach Körperkontakt (Berührung, Nähe, körperliche Zuwendung), „nach Halten und Gehalten-Werden, nach Risiko und Sicherheit, nach Fangen und Jagen, nach dem Spiel mit den eigenen Kräften im Wechsel von Anspannung und Entspannung“ erfüllt (Frommann, 2010). Es fördert Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbsteinschätzung sowie soziale Integration (Gerr, 1982) und steigert Selbst- und Sozialkompetenz (Frommann, 2010). Bevor mit dem eigentlichen Ringen, Rangeln und Raufen begonnen wird, werden Einheiten zum Entwickeln von Bewegungsfreude, zum Aufnehmen und Akzeptieren von Körperkontakt und zum Entwickeln und Stabilisieren von Vertrauen durchgeführt. Dabei gilt es stets darauf zu achten, dem anderen nicht weh zu tun (Beudels & Anders, 2014). Explizit für die Persönlichkeitsentwicklung von Burschen kreierte Josef Riederle (2003) die sogenannten Kampfesspiele.

Umwerfer: Die Teilnehmer/innen (TN) hocken nahe nebeneinander in einer Reihe auf Turnmatten. Eine Person schubst die TN nacheinander an den Schultern, so dass sie nach hinten fallen. Diese rollen sich auf den Matten ab, klatschen mit den Armen darauf und begeben sich so schnell wie möglich wieder in die Hocke (Beudels & Anders, 2014, S. 153).

Schattenboxen: Jeweils zwei Teilnehmer/innen „stellen pantomimisch und in extremer Zeitlupe einen Box- oder Ringkampf dar. Er kann ‚Sehr fair‘ oder ‚unfair‘ geführt werden

(auch ‚Schläge‘ in den Bauch sind erlaubt). In extremer Zeitlupe dürfen auch Griffe eingesetzt werden“ (Beudels & Anders, 2014, S. 172).

Wattwürmer: „An den vier Seiten einer Mattenfläche liegen verteilt die ‚Wattwürmer‘. Auf Kommando sollen die Würmer auf die gegenüberliegende Seite robben und kriechen, gleichzeitig aber durch Mitziehen oder Festhalten verhindern, dass die anderen Würmer ihr Ziel erreichen. Die Bewegung erfolgt nur in der Bauchlage“ (Frommann, 2010, S. 120).

Kämpfende Reihe: „Zwei Mannschaften bilden durch Einhaken unter den Armen zwei Reihen, die sich gegenüber stehen. Auf Kommando versuchen beide Reihen die andere Mannschaft über eine Linie zu schieben“ (Frommann, 2010, S. 126).

Rückenringkampf: Zwei Teilnehmer/innen „sitzen Rücken an Rücken und haken sich mit den Armen ein. Nun versuchen sie, die Schulter des Partners auf den Boden zu bringen bzw. dies bei sich selbst zu verhindern“ (Beudels & Anders, 2014, S. 221).

Dreieckskampf: Drei Teilnehmer/innen (TN) sitzen im Langsitz sternförmig mit den Füßen nach außen, die Hände liegen auf den Oberschenkeln. Nach einem Kommando versucht die Person, die zuvor bestimmt wurde, innerhalb von zwei Minuten aufzustehen und die beiden anderen versuchen, dies zu verhindern. Das Aufstehen muss nicht sofort nach dem Signal erfolgen, die Fänger/innen dürfen sich erst bewegen, sobald der Aufstehvorgang gestartet wurde. (Riederle, 2003, S. 65f).

6.10.9 Feldenkrais

Als weitere Methode zur Unterstützung Jugendlicher bei der Transition in die Sekundarstufe II bietet sich die Feldenkraismethode an, da sie „für die Verbesserung des Selbst-Bildes, für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit, die Bewegung als Ansatzpunkt wählt“ (Gansch, 2016, S. 179). Auch ohne die mehrjährige Ausbildung in der Feldenkraistherapie können interessierte Lehrkräfte Angebote zu Achtsamkeit und Wahrnehmung anhand des Buches *Bewußtheit durch Bewegung* (Feldenkrais, 2017) mit ihren Schülerinnen und Schülern durchführen, da in diesem Zusammenhang kein therapeutischer Anspruch dahinter steckt.

Schwanken: Im Stehen den Körper von den Knöcheln ausgehend leicht von einer Seite zur anderen schwanken lassen und dabei auf die Bewegung von Wirbelsäule und Kopf sowie auf den Zusammenhang mit der Atmung achten. Dann vorwärts und rückwärts schwanken und wieder auf Wirbelsäule, Kopf und Atmung achten. Als nächstes wird der Körper so bewegt, dass der Scheitel einen waagrechten Kreis vollführt und die Bewegung in den Knöcheln gespürt wird (Feldenkrais, 2017, S. 110f).

Kontaktstellen spüren: Auf dem Rücken liegend werden die Arme über den Kopf ausgestreckt. Mit geschlossenen Augen werden die Körperstellen gespürt, die den Boden berühren. Die Aufmerksamkeit wird dort hingeleitet und es werden jeweils die linken und rechten Körperteile miteinander verglichen (Feldenkrais, 2017, S. 128f).

6.10.10 Rollenspiele

Rollenspiele aus der Theaterpädagogik eignen sich für den Einsatz bei Jugendlichen, weil sie Ausdrucksmöglichkeiten für zahlreiche unterschiedliche Gefühle und Regungen bieten und das Bedürfnis nach Selbsterfahrung erfüllen (Pammer, 2016). Zum Lernen von sozialem Verhalten, zum Finden von Konfliktlösungen und zum Erproben von Handlungsalternativen, werden Szenen mit diesbezüglichen sozialen Interaktionen dargestellt. Die Gruppe muss langsam mit dem Rollenspiel vertraut gemacht werden, damit Leistungszwänge, Ängste und Hemmungen vermieden werden (Baer, 1998).

Etiketten: Gemeinsam werden klischeehafte Etikettierungen gefunden oder von der Leitung vorbereitet (zum Beispiel: besserwissend, intelligent, einfältig, naiv, schweigsam, geduldig, ungeduldig). Jeder Teilnehmer/Jede Teilnehmerin soll in einer Diskussion eine dieser Rolle einnehmen. Im Anschluss daran wird ausführlich darüber gesprochen. Auch bei einer kooperativen Aufgabe kann mit diesen zugewiesenen Verhaltensmustern gearbeitet werden (Senninger, 2017, S. 174).

Konfliktbearbeitung: Ein Konflikt, der in der Klasse aufgetreten ist, wird von daran Unbeteiligten dargestellt, während die Konfliktparteien beobachten. Schüler/innen, die eine Idee zur Lösung haben, dürfen einen Darsteller/eine Darstellerin ersetzen (Quelle unbekannt).

6.10.11 New Games

Die New Games entstanden in den 1960er und 1970er Jahren in den USA als Reaktion auf den Vietnamkrieg. Es wurde erkannt, dass Aggressionen im Spiel ausgelebt werden konnten, ohne dem Gegenüber zu schaden und dass Spielen zur Einheit von Körper, Geist und Seele führen kann. Als Grundregeln gelten intensiv und fair zu spielen sowie niemandem weh zu tun. New Games können als Wettbewerb oder kooperativ gespielt und die Regeln in Absprache jederzeit verändert werden (Fluegelman & Tembeck, 1979). Neben Spielen, die ohne Material auskommen, finden jene, die mit einem Fallschirm ausgeführt werden, besonderen Anklang.

Tanz der Vampire: Alle Teilnehmer/innen gehen mit geschlossenen Augen in einem Raum umher und halten dabei die Hände zum Schutz in Brusthöhe vor ihrem Körper. Die Leitung verwandelt eine Person in einen Vampir. Dieser sucht nach Opfern und stößt ei-

nen gewaltigen Schrei aus, wenn er eines erwischt. Das Opfer wird nun ebenfalls ein Vampir und macht sich auf die Suche nach Beute. Stoßen zwei Vampire aufeinander, was dadurch zu erkennen ist, dass beide schreien, werden sie wieder zu Menschen. Das Spiel endet, wenn es nur mehr Vampire oder Menschen gibt oder wenn es langweilig wird (Fluegelman & Tembeck, 1979, S. 121).

Drachenschwanzjagen: Acht bis zehn Teilnehmer/innen stellen sich in einer Reihe auf und bilden einen Drachen, indem sie die Taille der Person davor umfassen. Die hinterste Person steckt sich ein Tuch in Gürtel oder Hosenbund. Nun versucht die vorderste Person den Schwanz zu erobern, während die hinterste ausweicht. Die Teilnehmer/innen in der Mitte dürfen entscheiden, wen sie unterstützen. Ist das Tuch erwischt, wird der Kopf des Drachen zum neuen Schwanz und die zweite Person zum neuen Kopf (Fluegelman & Tembeck, 1979, S. 47).

Einhakfängerl: Es werden Paare gebildet, die sich Arm in Arm fortbewegen. Ein Paar wird zu Fänger/in und Gejagtem/Gejagter. Die gejagte Person kann sich retten, indem sie sich bei einem Paar einhängt und „Los“ ruft, woraufhin die äußere Person zum neuen Fänger/zur neuen Fängerin wird (in Anlehnung an Fluegelman, 1991, S. 121).

Fallschirm-Golf: Die Teilnehmer/innen halten einen Fallschirm mit Loch in der Mitte. Die Leitung legt einen Ball darauf, der kleiner als das Loch ist. Die Gruppe soll den Ball in das Loch befördern. Als Variante können zwei Teams gebildet werden, wobei das eine den Ball ins Loch befördern und das andere dies verhindern soll (Strong & LeFevre, 2006, S. 72).

6.10.12 Rhythmik

In der Rhythmik werden Musik, Sprache, Materialien und Stimme mit Bewegung kombiniert um die Sinne zu sensibilisieren und kreative Fähigkeiten sowie soziales Lernen anzuregen (Witoszynskyj, Schindler & Schneider, 1997).

Zahlenspiel: Die Teilnehmer/innen stehen oder sitzen im Kreis, es wird durchgezählt, jede Person merkt sich ihre Nummer. Folgender Rhythmus wird ein paar Mal geübt: Klatschen auf die Oberschenkel – In die Hände klatschen – rechts mit den Fingern schnipsen – links mit den Fingern schnipsen. Wenn dies (halbwegs) klappt, nennt die Spielleitung beim Schnipsen mit der rechten Hand die eigene Zahl und beim Schnipsen mit der linken Hand eine beliebige Zahl, deren Inhaber/in weitermacht, wobei immer alle den Rhythmus beibehalten (Baumgartner & Wakolbinger, 2016).

Navajo-Stone-Game: Zuerst wird das folgende Lied einstudiert, die Viertelnoten werden dazu geklatscht.



Abbildung 5: *Navajo Stone Game* (mod. n. Feinbier, 2000, S. 70)

Danach wird im Fersensitz ein Kreis gebildet und alle Mitspieler/innen halten in ihrer linken Hand einen nussgroßen Stein. Zum Gesang kommt nun der folgende Bewegungsablauf:

1. + 2. Jeweils mit den Händen auf die Oberschenkel klatschen.
3. Die Hände vor die Knie auf den Boden legen.
4. Die Hände überkreuzen und den Stein ablegen.
5. Die Überkreuzung auflösen und den Stein mit der rechten Hand aufnehmen.
6. + 7. Jeweils mit den Händen auf die Oberschenkel klatschen.
8. Die linke Hand empfangsbereit nach links halten, den Stein mit der rechten Hand in die linke Hand der rechts knienden Person legen.

Es ist zu empfehlen, langsam zu beginnen und das Tempo allmählich zu steigern (Feinbier, 2000, S. 70).

Bewegungskanon: Die Teilnehmer/innen sitzen im Kreis und klatschen 3 mal in die Hände, schlagen 3 mal auf die Oberschenkel, strecken die Hände 3 mal in die Luft und stampfen 3 mal mit den Füßen auf den Boden. Wenn dies gut klappt, wird die Gruppe in zwei, je nach Gelingen sogar in drei oder vier Gruppen geteilt und die Übung wird zum Kanon (Kirchsteiger, 2014, S. 19f).

6.10.13 Sonstiges

Vielfältige Erfahrungen lassen sich beim Aufbau von einem Niederseilgarten und dem anschließenden Bewegen darin machen. Das Balancieren auf einer Slackline mit und ohne Unterstützung macht den Jugendlichen Spaß und trägt zur Bildung ihres Selbstkonzeptes bei (Heisel, 2011).

Zur Wahrnehmungsförderung werden unterschiedliche Entspannungsangebote, Massagen mit Materialien und Fantasiereisen gerne angenommen.

Ballmassage:

Material: Pro Paar ein Tennisball, Matten, Entspannungsmusik;

Ablauf: Paare (A und B) bilden, alles Drückende aus den Hosentaschen entfernen, ev. Gürtel abnehmen. A legt sich auf den Bauch, Arme seitlich vom Kopf, Augen schließen, B testet auf dem Arm von A die angenehme Druckstärke und Geschwindigkeit, mit der der Ball kreisend bewegt wird. B beginnt mit den kreisenden Bewegungen in der Mitte des Schultergürtels, wandert einen Arm entlang bis zu den Fingerspitzen, dann zurück und über den Schultergürtel zum zweiten Arm, ebenfalls wieder zurück. Nun seitlich der Wirbelsäule nach unten und der Wirbelsäule (sanft!) entlang nach oben bewegen. Mehrere Bahnen am Rücken ziehen. Nach Belieben die beiden Beine ebenfalls massieren. Bei den Fußsohlen fester drücken, da es sonst kitzelt. Wenn jemand bei den Beinen besonders empfindlich ist, soll der Rücken weiter verwöhnt werden. Zum Abschluss wandert der Ball wieder an die Ausgangsposition zurück, ev. wird der Schultergürtel auch noch etwas verwöhnt. A darf noch ein wenig nachspüren, bevor gewechselt wird (Quelle unbekannt).

Fantasiereise - Der Ort des Wohlbefindens:

Suche dir einen Platz im Raum, wo du jetzt einige Zeit ungestört liegen kannst. Wir werden eine Fantasiereise machen zu einem Ort des Wohlbefindens und des Friedens, zu einem Ort, an dem du sehr bei dir bist und dich wohl fühlst und geborgen. Schließe deine Augen... Lass zuerst alle Spannung aus deinem Körper gehen - spüre, wie du mit jeder Ausatmung entspannter wirst und mehr und mehr in den Boden sinkst, der weich und angenehm ist. Mach dir bewusst, wie du liegst und wo du liegst in deiner Vorstellung: am Meer, im Sand oder auf einer Wiese... Sieh die Landschaft, in der du liegst und lass sie immer deutlicher werden... Spüre, wie der Boden beschaffen ist... Rieche die Luft... Lausche dem Klang der Landschaft, in der du liegst... Welche Geräusche gibt es... Betrachte und spüre, was dich so zufrieden macht in deiner Landschaft, an deinem Ort des Wohlbefindens... Ruhe dich dort aus... Erhole dich von den Strapazen des Alltags und der Arbeitswelt, von Beziehungsproblemen, von Ärger und Wut... Spüre, welche Qualität dort ist, an diesem Ort, wo du dich so wohl fühlst... Nimm diese Qualität mit deinem ganzen Körper auf... Lass dich erfüllen von dieser Qualität... (Finde ein Symbol für diese Qualität und für diesen Ort - ein Symbol, das dich sofort an diesen Ort erinnert und an die Qualität. Lass ganz von selbst ein Symbol auftauchen, ohne viel zu überlegen.) Nun ist es Zeit, dass du dich von diesem Ort des Wohlbefindens verabschiedest. Du weißt, dass du jederzeit wieder hierher zurückkehren kannst. Sieh dich noch einmal um und kehre wieder

in den Klassenraum zurück... Spanne deinen Körper fest an, strecke und recke dich wie eine Katze. Öffne die Augen, sobald du dazu bereit bist. Lass dir Zeit beim Aufsetzen. Du bist nun gut erholt und gestärkt wieder ganz da. Anschließend möglich zur Vertiefung: Schreibe diese Qualität in die Mitte eines Blattes - lass alle Assoziationen auftauchen, die für dich mit dieser Qualität verbunden sind... Schreib sie rund um die Qualität dazu. Dann schließe die Augen und gehe noch etwas tiefer in dich hinein - was bedeutet diese Qualität für dich - lass wieder alles auftauchen und schreibe es auf. Oder: Zeichne das Symbol für dein Wohlbefinden. Hänge die Zeichnung in deinem Zimmer an einen Platz, den du oft siehst und lass dich von diesem Symbol immer wieder zum Wohlfühlen einladen (Quelle unbekannt).

6.10.14 Reflexion und Feedback

Wie oben erwähnt, ist es für den Erfolg in der psychomotorischen Arbeit mit Jugendlichen sehr wichtig, im Anschluss daran oder zwischendurch zu reflektieren, wobei vielfach Feedback inkludiert ist.

„Reflexion bezeichnet die intellektuelle Rückschau auf die eben gemachte Erfahrung“ (Senninger, 2017, S. 88). Sie kann entweder verbal oder kreativ (zum Beispiel mit Fragebögen, Plakaten oder Bildern) erfolgen und vertieft den Erkenntnisprozess (Passolt & Pinter-Theiss, 2013).

Eine Reflexion kann so ablaufen, dass zunächst sachliche Beobachtungen gesammelt werden ohne zu werten. Danach werden Hypothesen aufgestellt, warum der Prozess so abgelaufen ist und was der/die Einzelne dazu beigetragen hat. Im Anschluss daran wird bewertet, indem Stellung genommen wird und Meinungen kundgetan werden. Dies alles mündet in Überlegungen, welche der gewonnenen Kenntnisse alltagstauglich sind und wie sie in diesen transferiert werden können (Senninger, 2017). Sowohl Passolt und Pinter-Theiss (2013) als auch Gilsdorf und Kistner (2002) legen Wert darauf, dass in der Reflexion auch auf Gefühle und Emotionen eingegangen wird, die im Prozess aufgetaucht sind.

„Eine Rückmeldung (Feedback) ist eine Mitteilung, die eine Person darüber informiert, wie ihr Verhalten wahrgenommen, verstanden und erlebt wird“ (Senninger, 2017, S. 56). Dadurch erhält diese die Chance, Fremd- und Selbstbild zu vergleichen und sich weiter zu entwickeln. Gemeinsames Arbeiten wird effektiver, wenn sich die Menschen absprechen, ihre Erwartungen mitteilen und zu Übereinkünften kommen. Wesentlich für den Erfolg ist allerdings, dass Feedback wertschätzend und konstruktiv erfolgt (Senninger, 2017).

Das Plus-Delta-Modell: Drei DIN-A1 Plakate und Stifte werden im Raum verteilt. Auf das erste Blatt schreiben die Teilnehmer/innen alles, was in ihren Augen positiv verlaufen ist

und wertgeschätzt werden soll. Möglichkeiten etwas anders zu machen, Bereiche zum Experimentieren und Entwicklungspotenzial werden auf dem zweiten Bogen notiert. Der dritte Bogen dient zum Festhalten konkreter Ideen, mit denen Veränderungen umgesetzt werden können (Senninger, 2017, S. 201).

Papierkorb und Schatzkästchen: In die Mitte kommen ein Papierkorb und ein Schatzkästchen. Die Teilnehmer/innen schreiben auf kleine Zettel, was für sie unangenehm oder ärgerlich beziehungsweise erfreulich, lehrreich oder angenehm war und geben sie in den entsprechenden Behälter. Dabei sind auch Rückmeldungen an die Leitung erwünscht. Diese liest im Anschluss daran die Aussagen vor und die Gruppe überlegt, wie Unerwünschtes künftig vermieden und Erwünschtes bewahrt werden kann (Gilsdorf & Kistner, 2002, S. 167).

Autoritätsreihe: Die Schüler/innen sollen sich in einer Reihe aufstellen und zwar geordnet nach der Intensität ihrer Einflussnahme im Lauf der letzten Übung oder während der gesamten Einheit. Danach wird besprochen, wie zufrieden die Jugendlichen mit ihrer Position sind, wovon ihre Platzierung abhängt, ob sie etwas daran ändern wollen und wie dies gelingen könnte. Danach könnte eine Reihung zur Einschätzung des eigenen Engagements erfolgen und ebenso besprochen werden (Gilsdorf & Kistner, 2002, S. 172).

6.10.15 Abschluss

Für den Abschluss eignen sich alle Formen von Reflexionsübungen, wobei Zwischenreflexionen die Trennung erleichtern. Vom Blick in die Vergangenheit über das Betrachten der Gegenwart wird in die Zukunft vorausgedacht (Klein, 1998). Eine andere Möglichkeit ist, beliebte Übungen zu wiederholen und/oder ein Abschlussprojekt zu gestalten. Dies kann eine Feier sein, bei der auch die Eltern eingeladen werden oder eine Klassenreise. Beides soll von den Schülerinnen und Schülern selbstständig geplant und organisiert werden, um ihnen noch einmal die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und sozialer Kompetenz zu ermöglichen (Großmann, 1996; Kirchsteiger, 2014).

6.11 Durchführungspraxis/Inhalte

In der achten Schulstufe sind die Kinder in der Regel bereits das vierte Jahr im selben Klassenverband. Ausnahmen bilden Gymnasien, in denen in der siebten Schulstufe ein Zweig gewählt wird, dort ist es erst das zweite (Euroguidance Österreich, 2014). Die *abgebende Institution* soll die Jugendlichen auf den Übertritt bestmöglich vorbereiten. Psychomotorische Vorbereitung für die Transition in die Sekundarstufe II setzt an der Erarbeitung von diesbezüglichen Ressourcen an. Das betrifft die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts, insbesondere des Fähigkeitsselbstkonzepts, Erfahrung von Selbstwirk-

samkeit sowie Förderung von Identitätsfindung und Autonomie. Ein realistisches Selbstbild erhöht die Chancen, dass der Übergang gut gemeistert wird. Hilfreich wirkt auch, wenn die Abschlussphase bewusst gemacht und begleitet wird (Griebel & Niesel, 2011; Griebel, Niesel & Wustmann, 2009; Sill, 2010). Dementsprechende Angebote aus den oben erwähnten bewährten Methodenbereichen sind zu machen.

Die übergeordneten Themen in der *aufnehmenden Institution* sind Orientierung, Eingliederungsbemühungen und Integration (Griebel & Niesel, 2011).

Wie erwähnt, bietet sich kaum die Möglichkeit des Austausches zwischen abgebenden und aufnehmenden Institutionen, daher müssen sich die neuen Lehrkräfte und/oder Sozialpädagoginnen und -pädagogen zunächst ein Bild über den Stand der Jugendlichen machen. Dies lässt sich gut damit verbinden, die Schüler/innen bei der Bewältigung der Fremdheitsphase zu unterstützen, in der sich ihre Klasse oder Internatsgruppe zu Schulbeginn befindet und somit als psychomotorische Förderdiagnostik durchführen. Wenn eine neue Schulklasse gebildet wird, tauchen für die betroffenen Jugendlichen viele Fragen und möglicherweise Unsicherheit auf. Daher ist es sinnvoll und hilfreich, möglichst rasch mit dem Kennenlernen zu beginnen. Mit Hilfe von diesbezüglichen Übungen kommen die Schüler/innen in Kontakt miteinander und erfahren einiges von einander, woraus sich Anknüpfungspunkte für weitere Gespräche und Aktivitäten ergeben. Die Lehrkraft kann sich durch Beobachtung ein Bild darüber machen, ob sich schon Rollen herausbilden und mit weiteren psychomotorischen Angeboten entsprechend darauf reagieren. Hat sich herausgestellt, dass die Gruppe sehr homogen ist, kann relativ zügig über Warming-up-Übungen und Wahrnehmungsspiele zum Thema Vertrauen übergegangen werden. Zeigen sich große Unterschiede oder fallen einzelne Schüler/innen auf, ist es sinnvoller sich nach Warming-up und Wahrnehmung der Kooperation zu widmen. Dabei sind Spiele auszuwählen, die möglichst vielfältige Anforderungen stellen, damit jedes Mitglied benötigt wird, seine Ressourcen einbringen und sein Potential entfalten kann.

Sobald sich alle zumindest ein wenig kennen, was nach zwei bis vier Wochen erreicht sein sollte, ist es hilfreich ein Soziogramm zu erstellen und mit den Schülerinnen und Schülern bezüglich ihres Wohlbefindens zu sprechen. Anhand dessen können wieder gezielt psychomotorische Angebote gesetzt werden. Kristallisieren sich bereits Außenseiter/innen oder sehr dominante Schüler/innen heraus, ist der Einsatz von kooperativen Übungen sinnvoll. Aggressives Verhalten oder Rangeleien können durch Raufen, Ringen, Rangeln und durch Abenteuerspiele kanalisiert werden.

Durch Beobachtung, ein neuerliches Soziogramm zu einem späteren Zeitpunkt, Durchführung von Reflexionsrunden und Einzelgesprächen mit den Jugendlichen zeigt sich, zu

welchem Aspekt weitere Angebote gesetzt werden sollen oder ob die Transition von allen positiv abgeschlossen worden ist. Je nachdem welche Thematik sich aufzeigt, ist aus den oben angeführten Methoden eine passende zu wählen.

Ist der Schule, in die die Transition erfolgt, ein *Internat* angeschlossen, empfiehlt sich die Zusammenarbeit und Absprache zwischen den beiden Institutionen. Der Ablauf ist dem in der Schule gleich, wobei Heimweh oder/und Unstimmigkeiten mit der Zimmerkollegin/dem Zimmerkollegen hinzukommen können. Auch dahingehend lassen sich aus den oben angeführten Methoden unterstützende Angebote setzen.

Im Setting Schule wird in der Regel mit der ganzen Klasse gearbeitet, manchmal auch mit Teilen davon. Im Internat wird grundsätzlich ebenfalls mit Gruppen gearbeitet, die dort auch klassenübergreifend zusammengesetzt werden können, wenn Schüler/innen aus unterschiedlichen Schulklassen gemeinsam betreut werden. In beiden Bereichen kann es sinnvoll sein, mit einzelnen Jugendlichen gezielte Gespräche zu führen, wenn erkannt wird, dass für diese im Rahmen der Transition Probleme auftreten.

Nachdem erläutert wurde, wie die Transition in die Sekundarstufe II mittels Psychomotorik unterstützt werden kann, werden Überlegungen zur Implementierung im Schulsystem und in Internaten angestellt.

Lehrplan

Im Lehrplan der Neuen Mittelschule (NMS) ist festgeschrieben, dass die Schüler/innen für den Übergang in die Sekundarstufe II zu befähigen sind. Gefördert werden sollen kritisches Denken und Reflektieren, Selbstwirksamkeit, selbstbestimmtes Lernen, eigenständiges Handeln sowie die Bewältigung von kommunikativen und kooperativen Aufgaben. Neben der Sachkompetenz sollen auch Selbst- und Sozialkompetenz entwickelt und erweitert werden, wobei die beiden Letztgenannten unabdingbare Voraussetzung für die erste sind. Zu gesundheits- und bewegungsfördernder Lebensgestaltung soll angeregt werden, um körperliches und psychosoziales Wohlbefinden zu ermöglichen. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, ihren Unterricht so zu gestalten, dass sie den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, diese Ziele zu erreichen (Rechtsinformationssystem des Bundes, 2017). Die Allgemein Bildenden Höheren Schulen (AHS) führen sowohl für die Unter- als auch für die Oberstufe die gleichen Bildungsziele an. Es fehlt lediglich die Anweisung, dass die Schüler/innen für den Übergang in die Sekundarstufe II zu befähigen sind (Bundesministerium für Bildung, 2000).

Die Berufsbildenden Schulen haben sehr unterschiedliche Lehrpläne mit Ausnahme jenes für den Unterrichtsgegenstand *Bewegung und Sport*, der für alle einheitlich ist. In diesem finden sich die gleichen Bildungsziele wie in der AHS, ergänzt um die Forderung nach

Erweiterung des Selbstkonzepts der Schüler/innen (Bundesministerium für Bildung, 2016).

Somit ist Psychomotorische Gesundheitsförderung in Neuen Mittelschulen, Allgemein Bildenden Höheren und Berufsbildenden Schulen legitim.

Nun stellt sich noch die Frage, wer diesbezüglich arbeiten kann.

Ausbildung der Lehrkräfte

Wie eingangs erwähnt, sind an österreichischen Schulen derzeit keine Psychomotoriker/innen beschäftigt. Somit müssen entweder externe Kräfte bezahlt oder die Lehrkräfte entsprechend ausgebildet werden. Im Rahmen von Kennenlern- oder Projekttagen kann es sinnvoll sein, Psychomotoriker/innen hinzuzuziehen, während das im laufenden Schulbetrieb in der Regel nicht finanzierbar sein wird. Somit sind Überlegungen anzustellen, wie genügend Lehrpersonen geschult werden können, damit sie die Schüler/innen im Transitionsprozess entsprechend begleiten können. Der Idealfall wäre, dass sie den Masterlehrgang *Psychomotorik* absolvieren, sehr gut wäre die Implementierung in die Ausbildung der Lehrkräfte. Eine weitere und kurzfristig zu realisierende Möglichkeit ist eine Schulung speziell zu dieser Thematik, die von Psychomotorikerinnen/Psychomotorikern gestaltet und gehalten wird.

Sind in Internaten Sozialpädagoginnen und -pädagogen beschäftigt, gibt es bessere Voraussetzungen, da diese im Rahmen ihrer Ausbildung zahlreiche der oben angeführten Methoden kennenlernen und daher nur die psychomotorischen Aspekte ergänzen müssen.

6.12 Evaluation/Wirkung

Bis jetzt wurde keine wissenschaftliche Evaluation durchgeführt, aber es gibt dahingehend Überlegungen. In der Institution der Verfasserin dieser Arbeit wurden die Schülerinnen und Schüler der Klassen beziehungsweise Internatsgruppen, in denen das Konzept bereits Anwendung gefunden hat, subjektiv von den Lehrkräften sowie von den Sozialpädagoginnen und -pädagogen als gut integriert beschrieben.

7 Diskussion

Ausgehend von der Frage, ob und wie Jugendliche bei der Transition in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat psychomotorisch unterstützt werden können, war das Ziel dieser Arbeit die Erstellung eines diesbezüglichen Konzeptes, da kein bestehendes gefunden werden konnte.

Bei der Literaturrecherche stellte sich heraus, dass die Übergänge von der Familie in Krippe oder Kindergarten und von dort in die Grund- beziehungsweise Volksschule ausführlich beforscht wurden und werden (Griebel & Niesel, 2011). Zur Thematik der Transition von der Volksschule in eine weiterführende Schule steht merklich weniger Material zur Verfügung und es wird mehr Forschung eingefordert (Pekrun & Helmke, 1993; zit. n. Sirsch, 2000). Literatur zur Transition 14-Jähriger von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II wurde ebenso wenig gefunden, wie jene zum Eintritt in ein Internat.

Somit wurden die Erkenntnisse der beforschten Übergänge auf die Zielgruppe umgelegt. Dies erfolgte unter Zuhilfenahme von Literatur zu Entwicklungspsychologie und Jugendwohnen sowie der langjährigen Erfahrung der Verfasserin dieser Arbeit mit der Begleitung Jugendlicher während dieses Prozesses in der aufnehmenden Institution. Entwicklungsanforderungen und -aufgaben, denen sich Jugendliche im Zusammenhang mit der Transition in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat stellen müssen, wurden gesammelt. Danach wurden Möglichkeiten zu psychomotorischer Unterstützung für deren erfolgreiche Bewältigung gefunden und ein Konzept entworfen.

Psychomotorische Gesundheitsförderung ist sowohl in den abgebenden als auch in den aufnehmenden Institutionen einsetzbar, wenn die Methoden altersadäquat gewählt werden. Beispielsweise sind ein gut entwickeltes Selbstkonzept und eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung für eine gelingende Transition wichtig (Jerusalem, 1993; Aust et al., 2010). Diese beiden Kompetenzen können in der achten Schulstufe zum Beispiel mit Abenteueraktionen gefördert werden. In der aufnehmenden Institution bieten sich gleich zu Beginn psychomotorische Kennenlern-, Wahrnehmungs- und Vertrauensübungen an, damit sich die Schüler/innen rasch orientieren und eine Gemeinschaft bilden können. Weitere Angebote orientieren sich an den Bedürfnissen oder Themen Einzelner, kleiner Gruppen oder der gesamten Klasse bis der Integrationsprozess abgeschlossen und für die Jugendlichen Passung erreicht ist. Zu beachten ist dabei, dass hier nicht rezeptmäßig agiert wird, sondern im psychomotorischen Sinn, nämlich mit Bedacht auf die Wechselwirkung von motorischen und psychischen Vorgängen sowie Berücksichtigung der Einheit von Denken, Erleben, Fühlen und Handeln (Weiß, Voglsinger & Stuppacher, 2016).

In den Lehrplänen der österreichischen Sekundarstufen I und II findet sich die Legitimierung für psychomotorische Gesundheitsförderung, weil dort viele Kompetenzen als Lernziele definiert sind, die mit dieser erreicht werden können (Bundesministerium für Bildung, 2000; 2016; Rechtsinformationssystem des Bundes, 2017). Da in Österreich derzeit keine Psychomotoriker/innen an Schulen beschäftigt werden, außer sie sind Lehrkräfte mit diesbezüglicher Zusatzausbildung, ist zu überlegen, wie das Konzept die Zielgruppe erreichen kann. Außerdem ist dessen Wirksamkeit zu überprüfen. Dafür ist es erforderlich, eine Gruppe von Lehrkräften zu schulen, die das Konzept danach mit ihren Schülerinnen und Schülern umsetzen und eine aussagekräftige Evaluierung durchführen. Belegte Wirksamkeit könnte das Interesse an Forschung zu dieser Transition wecken.

Für Internate gibt es keine allgemein gültigen Regelungen und somit ist Spielraum für die Anwendung des entwickelten Transitionskonzeptes. Die betreuenden Personen benötigen ebenfalls eine diesbezügliche Schulung und könnten die Umsetzung ebenso evaluieren. Gezielte Forschung wäre auch hier angebracht.

Die Verfasserin dieser Arbeit wurde eingeladen, ihr Konzept Lehrkräften von Landwirtschaftlichen Fachschulen mit angeschlossenen Internaten im Juni 2018 zu vermitteln. Geplant ist die Umsetzung im darauffolgenden Herbst. Damit eine wissenschaftliche Evaluierung durchgeführt werden kann, wäre die Zusammenarbeit mit jemandem notwendig, der über diesbezügliche Kompetenzen verfügt.

8 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit setzt sich damit auseinander, ob und wie Jugendliche bei der Transition von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat psychomotorisch unterstützt werden können.

Dem Kapitel 3 ist zu entnehmen, dass die Begriffe *Transition* und *Übergang* in dieser Arbeit gleichbedeutend verwendet werden, da dies auch im Großteil der einfließenden Literatur Usus ist. Darunter werden einschneidende Lebensereignisse verstanden, deren Bewältigung auf individueller, interaktionaler und kontextueller Eben erfolgen muss (Griebel & Niesel, 2004). Diese Ereignisse können geplant sein, wie zum Beispiel der Wechsel von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, oder unvorhergesehen eintreffen, wie zum Beispiel der Tod einer Bezugsperson (Montada et al., 2012). Transitionsforschung stellt diesbezüglich Untersuchungen an und basiert auf unterschiedlichen theoretischen Ansätzen (Meuth, 2014). Daraus fließt in diese Arbeit ein, dass sich im Zusammenhang von Veränderungen Gemeinschaften bilden (Turner, 2005), rituelle Begleitung während des Übergangs stabilisierend wirkt (van Gennep, 1986), Jugendliche als kompetente Akteure gesehen werden (Elder, 1985; zit. n. Griebel & Niesel, 2011) und Entscheidungsträger (Eltern, Lehrkräfte) Einfluss auf die vom Transitionsprozess betroffene Person ausüben (Lewin, 1951; zit. n. Griebel & Niesel, 2011). Hinzu kommt, dass Risiken minimiert und Chancen erhöht werden, wenn ausreichend Ressourcen für den Übergang erarbeitet wurden und werden (Filipp, 1995).

An der Transition von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II sind neben dem/der Jugendlichen auch seine/ihre Eltern, Lehrkräfte und Gleichaltrige beteiligt. Von den Lehrpersonen wird erwartet, dass sie die Schüler/innen bei der Bewältigung der damit einhergehenden Aufgaben professionell unterstützen (Griebel & Niesel, 2011) bis sich Passung und Wohlbefinden einstellen, wodurch der erfolgreiche Abschluss der Transition gekennzeichnet ist (Cowan, 1991; zit. n. Griebel & Niesel, 2011; Neuenschwander, 2012). Günstig auf die Bewältigung wirkt sich aus, wenn die neue Schule den Bedürfnissen des/der Jugendlichen entspricht (Neuenschwander, 2012), er/sie über eine positive Erwartungshaltung (Knoppik et al., 2016) sowie ausreichend Resilienz verfügt (Griebel et al., 2009) und der Übergang gut gestaltet wird (Kiper, 2012). Für den Eintritt in ein Internat gelten die gleichen Überlegungen mit der Ergänzung, dass Sozialpädagoginnen und -pädagogen am Prozess beteiligt sind (Meuth, 2014).

Die Transition in die Sekundarstufe II findet während der Adoleszenz statt, die zwischen dem 10. und dem 22. Lebensjahr anberaumt ist, wie im vierten Kapitel erläutert wird. Die Entwicklungsaufgaben, die dadurch zu bewältigen sind, beeinflussen jene, die mit den

Anforderungen durch die Transition verknüpft sind oder decken sich mit diesen. Dazu zählen Bewältigung der Pubertät, Gefühlsschwankungen, Identitätsfindung und Weiterentwicklung von Autonomie (Erikson, 1980; Weichold & Silbereisen, 2008; Crone, 2011; Holodynski & Oerter, 2012). In der Adoleszenz erfolgt die Informationsverarbeitung schneller, die Fähigkeit zur Metakognition entwickelt sich, realistischere Ziele werden gesetzt und Planungsfunktionen, die zielgerichtetes Handeln ermöglichen, reifen (Kracke & Heckhausen, 2008; Crone, 2011). Parallel dazu verändert sich die Beziehung zu den Eltern. Sie bleiben zwar bei wesentlichen Themen weiterhin erste Ansprechpersonen, Alltägliches und Lebensstil werden jedoch zunehmend mit Gleichaltrigen geteilt (Oswald & Uhlendorff, 2008). In der Schule erfolgt neben Wissensvermittlung, deren Inhalte klar definiert sind, auch soziale und psychosoziale Entwicklung, zu denen jedoch eher abstrakte Vorgaben existieren (Silbereisen & Weichold, 2012; Cortina & Köller, 2012). Freizeit bietet Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und -bestimmung (Silbereisen & Weichold, 2012), dies kann im Rahmen von strukturellen Freizeitangeboten oder bei informellen Kontakten geschehen (Noack, 2008).

In Kapitel 5 wird festgehalten, dass Psychomotorik zu Entwicklungsförderung, -therapie und -begleitung ebenso eingesetzt werden kann wie zur Gesundheitsförderung. Dies geschieht über Bewegungsinhalte im motorischen, psychischen, emotionalen oder kommunikativen Bereich und unter dem Gesichtspunkt, dass Psyche und Motorik voneinander wechselseitig abhängig sind (Reichenbach, 2010; Krus, 2015b). Psychomotorik hat sich aus Leibeserziehung, Gymnastik, Rhythmik sowie Sinnes- und Bewegungsschulung entwickelt (Reichenbach, 2010) und ist durch ein humanistisches Menschenbild gekennzeichnet, in dem Körper, Geist und Seele eine Einheit bilden (Zimmer, 2012). Je nach Theoriebrille wird Bewegung als Funktionsgeschehen, als Strukturierungsleistung, als Bedeutungssystem oder als systemisches Konstrukt gesehen. Diese Theorien fließen in verschiedene Praxiskonzepte ein, die für Menschen jeden Alters geschaffen wurden. Jene Konzepte, in denen Jugendliche als Klienten/Klientinnen angeführt werden, finden Anwendung bei Teilfunktionsstörungen oder -schwächen sowie psychischen und Verhaltensstörungen (Klinische Psychomotorische Therapie) und bei frühkindlicher Hirnschädigung (Handlungsorientierte Mototherapie) (Fischer, 2009; Reichenbach, 2010). Die Erstellung eines passenden Angebots erfordert Diagnostik, wofür eine große Bandbreite von Methoden zur Verfügung steht (Fischer, 2009; Zimmer, 2012). Mittels Evaluation wurde die Wirksamkeit psychomotorischer Arbeit nachgewiesen, was für ihre Legitimation als Wissenschaft erforderlich ist (Moser, 2003; Zimmer, 2012; Seyda, 2013; Krus, 2015a).

Das Konzept für die Transition Jugendlicher in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat, das im Kapitel 6 entworfen wird, ist der psychomotorischen Gesundheitsförderung zuge-

ordnet und geht davon aus, dass Schüler/in und Umwelt aktiv sind und sich wechselseitig beeinflussen. Die Diagnostik erfolgt mittels Beobachtung, Reflexion, Feedback, Gespräch sowie Soziogramm und bietet die Grundlage für die Angebote, die den Schülerinnen und Schülern gemacht werden. Altersadäquate Spiele und Spielformen machen einen Großteil der eingesetzten Methoden aus, da mit ihnen Lern- und Entwicklungsprozesse angeregt werden können (Eggert & Lütje-Klose, 2008), die zu psychischer Gesundheit beitragen. In der abgebenden Institution wird die Förderung von Ressourcen für den Start in der neuen Schule und die Vorbereitung auf den Abschied mit Hilfe von Abenteueraktionen, Reflexionen und einem Abschlussprojekt angeregt. Auch Wahrnehmungsübungen, kooperative Abenteuerspiele und Rollenspiele sind dafür gut geeignet. Zur Orientierung in der aufnehmenden Institution eignen sich Kennenlern-, Warming-up- und Wahrnehmungsspiele, wobei stets Reflexion oder Feedback durchzuführen sind. Je nach Bedarf wird aus den weiteren Kategorien gewählt, bis das Ziel erreicht ist, dass sich die Jugendlichen wohlfühlen und Passung eingetreten ist. Die Lehrpläne der österreichischen Sekundarstufen ermöglichen den Einsatz dieses Konzeptes in der Schule, da die angestrebten Ziele darin enthalten sind. Allerdings müssten Lehrkräfte für die Umsetzung ausgebildet werden, da zum jetzigen Zeitpunkt keine Psychomotoriker/innen angestellt werden. Außerdem wird davon ausgegangen, dass für einen längerfristigen Einsatz die Wirksamkeit nachzuweisen ist. Für die Anwendung in Internaten gilt das gleiche.

Literaturverzeichnis

- Aust, K., Watermann, R. & Grube, D. (2010). Selbstkonzeptentwicklung und der Einfluss von Zielorientierungen nach dem Übergang in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(2), 95-109.
- Badegruber, B. (1997). *Spiele zum Problemlösen. Band 2: für Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren* (3. Auflage). Linz: Veritas.
- Badegruber, B. (2002). *Spiele zum Problemlösen. Band 1: für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren* (7. Auflage). Linz: Veritas.
- Baer, U. (1998). *Spielpraxis. Eine Einführung in die Spielpädagogik* (3. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Balgo, R. (2004). Systemische Positionen im Kontext der Motologie. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch* (S.187-222). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Balzereit, M. & Kolbe, C. (2014). Mechanismen der Zurichtung und Ausschließung an Übergängen in Schule und Arbeitsmarkt. In M. Meuth, C. Hof & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 49-77). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Baumgartner, A. & Wakolbinger, R. (2016). *Skriptum zur Lehrveranstaltung „Körper- und Sozialerfahrung I: Grundkurs Erlebnispädagogik“ des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“*. Wien: Universität Wien.
- Becker, P. (2006): *Gesundheit als Bedürfnisbefriedigung*. Göttingen: Hogrefe.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5., aktualisierte Aufl.). Hallbergmos: Pearson Deutschland GmbH.
- Beudels, W. & Anders, W. (2014). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie* (5. Auflage). Dortmund: borgmann.
- Beutel, S.-I. (2010). Übergänge als Aufgabe differenzierender Leistungsbeurteilung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht* (S. 67-80). Bad-Heilbrunn: Julius Klinkhard.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesministerium für Bildung (2000). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht*. Zugriff am 11.12.2017 unter https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/11668_11668.pdf?61ebzh
- Bundesministerium für Bildung (2016). *Bewegung und Sport*. Zugriff am 11.12.2017 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/user_upload/COO_2026_100_2_1263913_LP_BESP.pdf

- Cortina, K. S. & Köller, O. (2008). Kontext: Schule. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 229-254). Göttingen: Hogrefe.
- Crone, E. (2011). *Das pubertierende Gehirn. Wie Kinder erwachsen werden*. München: Droemer.
- Dollase, R. (2010). Übergänge gestalten: Vom Kindergarten in die Schule oder: Zur Verkomplizierung einfacher Vorgänge. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht* (S. 35-48). Bad-Heilbrunn: Julius Klinkhard.
- Dreher, E. & Dreher M. (2008). Kognitive Entwicklung im Jugendalter. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 55-107). Göttingen: Hogrefe.
- Eggert, D. & Lütje-Klose, B. (2008). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Textband* (7., verbesserte Auflage). Dortmund: borgmann.
- Eggert, D. & Reichenbach, C. (2004). Was kann Psychomotorik heute leisten? – Eine öko-systemische Sicht auf Theorie und Praxis. *Praxis der Psychomotorik*, 29(2), 99-108.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). *SKI – Das Selbstkonzept-Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter*. Dortmund: Borgmann.
- Eisenburger, M. (2015). Motogeragogik: Psychomotorik im Alter. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 225-239). Stuttgart: Kohlhammer.
- Elias, N. (1987). *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elsner, B. & Pauen, S. (2012). Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0 – 2 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 159-185). Weinheim und Basel: Beltz.
- Erikson, E. H. (1980). *Identität und Lebenszyklus* (6. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Esser, M. (2004). Psychomotorische Praxis Aucouturier. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch* (S. 144-164). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Euroguidance Österreich (2014). *Das österreichische Bildungssystem*. Zugriff am 27.5.2017 unter <http://www.bildungssystem.at/>
- Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M. (1996). *Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Feinbier, H. (2000). *Come Together Songs. Lieder des Herzens*. Saarbrücken: Neue Erde.
- Feldenkrais, M. (2017). *Bewußtheit durch Bewegung* (14. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Filipp, S.-H. (1995). Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In S.-H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 3-52). Weinheim: Beltz.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. Auflage). München: Reinhardt.
- Flammer, A. (2004). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Huber.
- Fluegelman, A. & Tembeck, S. (1979). *new games. die neuen spiele*. Pittenhart-Oberbrunn: Ahorn.
- Fluegelman, A. (1991). *band 2. die neuen spiele*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Frommann, B. (2010). *Wilde Spiele* (2. Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Fthenakis, W. E. (1999). Transitionpsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In W. E. Fthenakis, M. Eckert & M. v. Block; für den Deutschen Familienverband (Hrsg.), *Handbuch Elternbildung. Band 1* (S. 31-68). Opladen: Leske + Budrich.
- Gansch, W. (2016). Die Feldenkraismethode. Lernen als Entwicklung des ganzen Menschen. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 177-189). Münster: Waxmann.
- Gerr, R. (1982). *Ring und Raufen als psychomotorisches Bildungs- und Erziehungsmittel*. Dortmund: modernes lernen.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2002). *Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung* (10. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2006). *Kooperative Abenteuerspiele 2. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung* (5. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Griebel, W., Niesel, R. & Wustmann, C. (2009). Bewältigung von Transitionen und Förderung von Resilienz: Mit Risiken und Veränderungen als Familie umgehen lernen. In H. Macha & M. Witzke, *Familie - Kindheit - Jugend - Gender* (S. 461-469). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Großmann, C. (1996). *Projekt: Soziales Lernen. Ein Praxisbuch für den Schulalltag*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Haas, R. (1999). *Entwicklung und Bewegung. Der Entwurf einer angewandten Motologie des Erwachsenenalters*. Schorndorf: Hofmann.
- Haas, R. (2004). Multiples Ich in einer sich wandelnden Welt - Psychomotorik als integrative Kraft im Erwachsenenleben. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch* (S. 510-530). Dortmund: verlag modernes lernen.

- Haas, R. (2007). Psychomotorische Gesundheitsförderung – eine Standortbestimmung. *Motorik*, 30(3), 124-129.
- Haas, R. (2015). Belastungen und Ressourcen im Gleichgewicht – Psychomotorische Perspektiven auf betriebliche Gesundheitsförderung im Kontext Soziale Arbeit. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 162-185). Stuttgart: Kohlhammer.
- Haas, R. (2017). *Skriptum zur Lehrveranstaltung „Psychomotorik mit Erwachsenen“ des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“*. Wien: Universität Wien.
- Haase, C. M. & Heckhausen, J. (2012). Motivation. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 477-496). Weinheim und Basel: Beltz.
- Habermas, T. (2008). Identitätsentwicklung im Jugendalter. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 363-387). Göttingen: Hogrefe.
- Hammer, R. (2004). Der Verstehende Ansatz in der Psychomotorik. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch* (S. 164-186). Dortmund: modernes lernen.
- Hannover, B. & Greve, W. (2012). Selbst und Persönlichkeit. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 543-561). Weinheim und Basel: Beltz.
- Heisel, A. (2011). *Schaukeln, Seilbrücken, Hangeln & Co. Einfache Seil- und Knotentechniken für Drinnen und Draußen* (2. Aufl.). Dortmund: modernes lernen.
- Hofer, M. (2008). Autonomie. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 389-420). Göttingen: Hogrefe.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2012). Emotion. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 497-520). Weinheim und Basel: Beltz.
- Järvinen, H., Otto, J., Sartory, K. & Sendzik, N. (2012). Schulnetzwerke im Übergang: Das Beispiel Schulen im Team. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen, *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 208-237). Köln: Carl Link.
- Jerusalem, M. (1985). Selbstkonzeptentwicklung von Kindern und Jugendlichen und der Einfluß perzipierten Lehrerverhaltens. In D. Liepmann & A. Stiksrud, *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz. Sozial- und entwicklungspsychologische Perspektiven* (S. 98-109). Göttingen: Verlag für Psychologie. Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1991). Allgemeine Selbstwirksamkeit und differentielle Streßprozesse. *Psychologische Beiträge*, 33, 388-406.
- Jongbloed, H.-C. (2010). Übergänge zwischen allgemeinbildender und beruflicher Schule - Bestandsaufnahme - Probleme und Chancen. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht* (S. 140-163). Bad-Heilbrunn: Julius Klinkhard.

- Kiper, H. (2012). Übergänge im Schulsystem und das Curriculum – Kritische Anfragen. In N. Berkemeyer, S.-I. Beutel, H. Järvinen & S. van Ophuysen, *Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule* (S. 47-70). Köln: Carl Link.
- Kiphard, E. J. (2004). Entstehung der Psychomotorik in Deutschland. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch* (S. 27-43). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Kirchsteiger, C. (2012). *Soziales Lernen. Gruppenspiele – Indoor*. Brunn am Gebirge: ikon.
- Kirchsteiger, C. (2014). *Soziales Lernen. Gruppenspiele – Indoor 2. Gruppendynamik*. Brunn am Gebirge: ikon.
- Klein, I. (1998). *Gruppenleiten ohne Angst. Ein Handbuch für Gruppenleiter* (7. Aufl.). München: Pfeiffer.
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(3), 129-143.
- Kracke, B. & Heckhausen, J. (2008). Lebensziele und Bewältigung im Jugendalter. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 497-533). Göttingen: Hogrefe.
- Kray, J. & Schaefer, S. (2012). Mittlere und späte Kindheit (6 – 11 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 211-233). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kray, J. & Schneider, W. (2012). Kognitive Kontrolle, Selbstregulation und Metakognition. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 457-476). Weinheim und Basel: Beltz.
- Krus, A. (2004). *Mut zur Entwicklung. Das Konzept zur psychomotorischen Entwicklungstherapie*. Schorndorf: Hofmann.
- Krus, A. (2015a). Entwicklungslinien der Psychomotorik. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 15-35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krus, A. (2015b). Psychomotorik – Gegenstandsbestimmung. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 36-56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Ladenthin, V. (2009). Enzyklopädisches Stichwort: Internat. In V. Ladenthin, H. Fitzek, M. Ley und dem Verband Katholischer Internate und Tagesinternate (V.K.I.T.) e.V. (Hrsg.), *Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch* (S. 14-31). Würzburg: Ergon.
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-232). Weinheim: Beltz.
- Lin-Klitzing, S. (2010). Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Perspektive – eine Einführung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G.

- Müller-Frerich (Hrsg.), *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht* (S. 8-18). Bad-Heilbrunn: Julius Klinkhard.
- Meidinger, H.-P. (2010). Der Übertritt auf eine weiterführende Schule – konkret und grundsätzlich. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht* (S. 19-34). Bad-Heilbrunn: Julius Klinkhard.
- Meuth, M. (2014). ‚Wohnen‘ und ‚Ausbildung‘ als Teilübergänge zwischen Jugend und Erwachsensein. Überlegungen zu einer erweiterten Sicht auf Übergänge. In M. Meuth, C. Hof & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 104-127). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Meuth, M., Hof, C. & Walther, A. (2014). Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In M. Meuth, C. Hof & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 7-13). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ministerium Frauen Gesundheit (2017). Zugriff am 16.11.2017 unter https://www.bmgf.gv.at/home/Gesundheit_und_Gesundheitsfoerderung#f0
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 84 -127). Weinheim und Basel: Beltz.
- Moser, T. (2003). Evaluation und Effektkontrolle in der Psychomotorik. In O. Weiß & J. Ullmann (Hrsg.), *Motopädagogik* (S. 267-291). Wien: Facultas.
- Neuenschwander, M. P. (2012). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I, die Berufsausbildung und die tertiäre Ausbildung. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (S. 181-202). Wiesbaden: Springer.
- Noack, P. (2008). Freizeitorte und Freizeitaktivitäten. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 291-330). Göttingen: Hogrefe.
- Oerter, R. (1998). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (4., korrigierte Aufl., S. 84-127). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oswald, H. & Uhlendorff, H. (2008). Die Gleichaltrigen. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 189-228). Göttingen: Hogrefe.
- Pammer, U. (2016). Identitätsentwicklung in Gruppen spielerisch fördern. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 149-175). Münster: Waxmann.
- Pammer, U. (2017). *Skriptum zur Lehrveranstaltung „Psychomotorik in der Sekundarstufe“ des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“*. Wien: Universität Wien.

- Passolt, M. & Pinter-Theiss, V. (2013). *„Ich hab eine Idee...“. Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren* (3. Aufl.). Dortmund: modernes lernen.
- Perleth, C. & Sen, M. A. (2010). Zuverlässigkeit von Schulnoten, kognitiven Fähigkeits-tests und Begabungseinschätzung von Eltern für die Wahl der weiteren Schullaufbahn. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Übergänge im Schulwesen. Chancen und Probleme aus sozialwissenschaftlicher Sicht* (S.105-126). Bad-Heilbrunn: Julius Klinkhard.
- Rakoczy, H. & Haun, D. (2012). Vor- und nichtsprachliche Kognition. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 337-362). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rechtsinformationssystem des Bundes (2017). *Lehrpläne Neue Mittelschulen*. Zugriff am 11.12.2017 unter <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40199276/NOR40199276.pdf>
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Reichenbach, C. (2017). *Skriptum zur Lehrveranstaltung „Diagnostik“ des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“*. Wien: Universität Wien.
- Riederle, J. (2003). *Kampffessspiele machen Spaß und unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung*. Schwerte: Gewalt Akademie Villigst.
- Salisch, M. von & Kunzmann, U. (2005). Emotionale Entwicklung über die Lebensspanne. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 2-74). Göttingen: Hogrefe.
- Schaffner, H. (2011). *Spiel mit mir – Sprich mit mir! 47 kurze Spiele für die tägliche Sprachförderung in Kindergarten, Vorschule und Schule*. Norderstedt: Books on Demand.
- Schilling, F. (1986). Ansätze zu einer Konzeption der Mototherapie. *Motorik*, 9(2), 59-64.
- Schneider, W. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2012). *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Senninger, T. (2017). *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb* (7. Aufl.). Aachen: Ökotoxia.
- Seyda, M. (2013). Ziele einer Selbstkonzeptförderung von Kindern durch Bewegung. *Motorik* 36(3), 132-137.
- Silbereisen, R. K. & Weichold, K. (2012). Jugend (12 – 19 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7., vollständig überarbeitete Aufl., S. 235-258). Weinheim und Basel: Beltz.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.

- Sill, K. (2010). *Der Übergang von Kindern aus der Familie in die Schule. Ein sozialpädagogisch begründetes Ganztagsbetreuungskonzept im Kontext der Transitionsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Stockert, N. (2016a). *Die 50 besten Kooperationsspiele* (4. Aufl.). München: Don Bosco.
- Turner, V. (2005). *Das Ritual. Struktur und Antistruktur*. Frankfurt/M.: Campus.
- Van Gennep, A. (1986). *Übergangsriten*. Frankfurt/M.: Campus.
- Voglsinger, J. (2016). *Psychomotorik. Universitätslehrgang der Universität Wien. Juli 2016 bis Februar 2018. Reader zu den Lehrveranstaltungen: Allgemeine Psychomotorik I und II. Tiefenpsychologische Aspekte im Kontext der Psychomotorik*. Wien: Universität Wien.
- Walper, S. (2008). Eltern-Kind-Beziehungen im Jugendalter. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 135-188). Göttingen: Hogrefe.
- Walther, A. (2014). Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In M. Meuth, C. Hof & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe* (S. 14-36). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2008). Pubertät und psychosoziale Anpassung. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 3-53). Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, O. & Ullman, J. (2003). Einleitung. In O. Weiß & J. Ullmann (Hrsg.), *Motopädagogik* (S. 7-10). Wien: Facultas.
- 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.
- Weltgesundheitsorganisation (2017). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Zugriff am 16.11.2017 unter http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf?ua=1
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Diskord.
- Witoszynskyj, E., Schneider, M. & Schindler, G. (1997). *Erziehung durch Musik und Bewegung*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Wygotski, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Ullman, J. (2003). Meilensteine in der Entwicklung der Psychomotorik und Motopädagogik in Österreich. In O. Weiß & J. Ullmann (Hrsg.), *Motopädagogik* (S. 11-14). Wien: Facultas.
- Zimmer, R. (2004). Kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch* (S. 55-67). Dortmund: modernes lernen.

Zimmer, R. (2012). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (1. Ausgabe der überarbeiteten Neuausgabe). Freiburg im Breisgau: Herder GmbH.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das ökologische System Bronfenbrenners (mod. n. Fischer, 2009, S. 171) ..	8
Abbildung 2: Entwicklungsförderung (mod. n. Kuhlenkamp, 2017, S. 41)	36
Abbildung 3: Gesundheitsförderung (mod. n. Kuhlenkamp, 2017, S.41)	37
Abbildung 4: Spielwirkung (mod. n. Baer, 1995, S. 77)	51
Abbildung 5: Navajo Stone Game (mod. n. Feinbier, 2000, S. 70)	61

Anhang

Bewährte Literatur für die Praxis:

- Badegruber, B. (1997). *Spiele zum Problemlösen. Band 2: für Kinder im Alter von 9 bis 15 Jahren* (3. Auflage). Linz: Veritas.
- Badegruber, B. (2002). *Spiele zum Problemlösen. Band 1: für Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren* (7. Auflage). Linz: Veritas.
- Baer, U., Ehm, L., Freitag-Becker, E., Rolland, A., Winkler, H. & Wodzicki, T. (Hrsg.). (1997). *Lernziel: Lebenskunst*. Seelze-Velber: Kallmeyersche.
- Beudels, W. & Anders, W. (2014). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten. Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie* (5. Auflage). Dortmund: borgmann.
- Feinbier, H. (2000). *Come Together Songs. Lieder des Herzens*. Saarbrücken: Neue Erde.
- Feldenkrais, M. (2017). *Bewußtheit durch Bewegung* (14. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fluegelman, A. & Tembeck, S. (1979). *new games. die neuen spiele*. Pittenhardt-Oberbrunn: Ahorn.
- Fluegelman, A. (1991). *band 2. die neuen spiele*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Frommann, B. (2010). *Wilde Spiele* (2. Auflage). Schorndorf: Hofmann.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2002). *Kooperative Abenteuerspiele 1. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung* (10. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2006). *Kooperative Abenteuerspiele 2. Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung* (5. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Griesbeck, J. (2016). *Die 50 besten Gruppenspiele* (13. Aufl.). München: Don Bosco.
- Griesbeck, J. (2017). *Die 50 besten Kennenlernspiele* (6. Aufl.). München: Don Bosco.
- Großmann, C. (1996). *Projekt: Soziales Lernen. Ein Praxisbuch für den Schulalltag*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Heisel, A. (2011). *Schaukeln, Seilbrücken, Hangeln & Co. Einfache Seil- und Knotentechniken für Drinnen und Draußen* (2. Aufl.). Dortmund: modernes lernen.
- Hofmann, Juna, König, Krotky & Simkovsky (1998). *Spiel mit uns! Spiele für alle Kinder, besonders Kinder mit Teilleistungsschwächen*. Wien: Jugend & Volk.
- Kirchsteiger, C. (2012). *Soziales Lernen. Gruppenspiele – Indoor*. Brunn am Gebirge: ikon.
- Kirchsteiger, C. (2013). *Soziales Lernen. Gruppenspiele – Outdoor*. Brunn am Gebirge: ikon.
- Kirchsteiger, C. (2014). *Soziales Lernen. Gruppenspiele – Indoor 2. Gruppendynamik*. Brunn am Gebirge: ikon.

- Kirchsteiger, C. (2015). *Soziales Lernen. Gruppenspiele – Indoor 3. Vom Spaß zur Problemlösung*. Brunn am Gebirge: ikon.
- Kliebisch, U. & Weyer, D. (1996). *Selbstwahrnehmung und Körpererfahrung. Interaktions-spiele und Infos für Jugendliche*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Klingenberg, H. (2017). *Die 50 besten Spiele für Seminare und Fortbildungen* (2. Aufl.). München: Don Bosco.
- Portmann, R. (2016). *Die 50 besten Bewegungsspiele für Senioren*. München: Don Bosco.
- Rainer, B. & Reif, E. (1997). *Du schwarz?! Ich weiß!* Wien: Gesellschaft für bedrohte Völker – Österreich.
- Riederle, J. (2003). *Kampfspiele machen Spaß und unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung*. Schwerte: Gewalt Akademie Villigst.
- Senninger, T. (2017). *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb* (7. Aufl.). Aachen: Ökotopia.
- Stockert, N. (2016a). *Die 50 besten Kooperationsspiele* (4. Aufl.). München: Don Bosco.
- Stockert, N. (2016b). *Die 50 besten Stuhlkreissspiele* (5. Aufl.). München: Don Bosco.
- Strong, T. & LeFevre, D. N. (2006). *New Games – Fallschirmspiele*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Abstract

Im Lauf seines Lebens wird jeder Mensch mit zahlreichen Transitionen konfrontiert, die durch geplante (zum Beispiel Schuleintritt oder eigene Hochzeit) oder unvorhersehbare (zum Beispiel Tod einer Bezugsperson oder schwere Krankheit) Ereignisse hervorgerufen werden. Gute Bewältigung führt zu erhöhtem Selbstwertgefühl und Wohlbefinden, während Misslingen psychische Belastung erzeugt. In Österreich wechseln 14-jährige Schüler/innen planmäßig von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II, manche zusätzlich in ein Internat.

Diese Arbeit setzt sich damit auseinander, wie diese Jugendlichen mit Hilfe von Psychomotorik dabei unterstützt werden können, aus dieser Transition gestärkt hervorzugehen, sie also positiv zu bewältigen. Es findet die theoretische Auseinandersetzung mit Transitionsforschung und einem bestehenden Transitionsmodell für Krippe, Kindergarten und Volksschule ebenso statt wie die Betrachtung von Entwicklungsaufgaben und -anforderungen der Zielgruppe. Die daraus gewonnen Erkenntnisse werden in Anschluss daran in Bezug zu Psychomotorik gebracht und münden in ein Konzept zur psychomotorischen Gesundheitsförderung bei der Transition in die Sekundarstufe II mit und ohne Internat.

Through the course of their lives people are confronted with numerous transitions caused by either planned (for example enrolment at school or their own marriage) or unforeseen (for example the death of a relative or a serious illness) incidents. Good coping leads to higher self-esteem and well-being, while failure generates psychological strain. In Austria pupils usually have to switch to secondary school at the age of fourteen, additionally some of them need to go to a boarding house.

This paper discusses how these young people can be supported by psychomotricity, enabling them to manage it in a positive way and come out stronger from this transition. Transition-research as well as an existing transition-model for day-care centre, kindergarten and elementary school are being discussed on a theoretical basis. Afterwards the target group's developmental expenses and standards are examined. The knowledge that is gained from this process is then brought into relation with psychomotricity and leads to a psychomotoric health promotion concept for the transition to secondary school with or without boarding house involved.