



# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Außerschulische motopädagogische Angebote für  
Kinder- Eine qualitative Untersuchung der Ziele,  
Wünsche und Erwartungen von Eltern und  
KursleiterInnen“

Band 1 von 6

Verfasserin

Bakk, Gabriele Tichy

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Sportwissenschaften (Mag<sup>a</sup>.)

Wien, 11. Mai 2009

Studienkennzahl lt.  
Studienblatt:

A 066 826

Studienrichtung lt.  
Studienblatt:

Magisterstudium Sportwissenschaft

Betreuerin / Betreuer:

Ass. Prof. Mag. Dr. Maria Dinold

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde daher weder an einer anderen Stelle eingereicht (z.B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z.B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.“

Wien, 11. Mai 2009

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	3
1. Einleitung.....	5
2. Begriffsabgrenzung.....	7
2.1. Psychomotorik .....	7
2.2. Motologie- Etablierung der Psychomotorik als Wissenschaftsgebiet .....	8
2.3. Motopädagogik .....	10
2.4. Mototherapie.....	11
2.5. Motodiagnostik.....	12
3. Entstehung der Motopädagogik .....	13
4. Psychomotorische Strömungen im Wandel der Zeit.....	17
4.1. Defizitorientierte Ansätze .....	19
4.1.1. Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ) .....	20
4.1.2. Sensorische Integrationstherapie nach Jean Ayres .....	23
4.2. Fähigkeits- oder kompetenzorientierte Ansätze.....	24
4.2.1. Kognitivistische Entwicklungstheorie nach Piaget.....	24
4.2.2. Gestaltkreis von Weizsäcker .....	28
4.2.3. Handlungsorientierter Ansatz .....	29
4.2.4. Kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung.....	29
4.3. Sinnverstehend- dialogische Ansätze .....	30
4.4. Ökologisch- systemischer Ansatz.....	32
4.5. Prinzip der Salutogenese in der Psychomotorik .....	35
5. Grundlagen für die motopädagogische Arbeit mit Kindern .....	37
5.1. Soziologische Grundlagen .....	37
5.2. Bedeutung und Aspekte von Bewegung.....	40
5.3. Prinzipien der Motopädagogik.....	44
5.4. Inhalte und Ziele motopädagogischer Erziehung und Förderung.....	46
5.4.1. Qualifikationen im Wahrnehmungsbereich .....	47
5.4.2. Qualifikationen im Bewegungsbereich.....	48
5.4.3. Qualifikation im emotional- sozialen Bereich .....	49
6. Anwendungsgebiete der Motopädagogik.....	49
6.1. Motorische Frühförderung im Kleinkindalter .....	50
6.2. Psychomotorik als Erziehungsprinzip im Kindergarten .....	51
6.3. Psychomotorische Förderung im Unterricht .....	52
6.4. Psychomotorik in der Kinder- und Jugendhilfe .....	56
7. Evaluierung der Effekte psychomotorischer Förderung.....	58

8.	Untersuchung .....	62
8.1.	Methodenwahl.....	62
8.2.	Durchführung .....	64
8.3.	Auswertung.....	66
8.4.	Kategoriesystem .....	72
8.5.	Auswertung und Interpretation der Kategorien .....	74
8.5.1.	Auswertung der Kategorien der Interviews mit den Leiterinnen .....	75
8.5.2.	Auswertung der Kategorien der Interviews mit den Müttern.....	96
8.6.	Vergleich der Ergebnisse .....	113
9.	Zusammenfassung und Ausblick .....	119
10.	Literaturverzeichnis.....	121
11.	Verzeichnis der Quellen aus dem Internet .....	123
12.	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	124
13.	Anhang .....	125
13.1.	Abstract (Deutsch) .....	125
13.2.	Abstract (English).....	126
13.3.	Interviewtranskripte.....	127
13.3.1.	Interview P1 .....	127
13.3.2.	Interview E1 .....	134
13.3.3.	Interview E2 .....	137
13.3.4.	Interview E3 .....	140
13.3.5.	Interview P2 .....	143
13.3.6.	Interview P3 .....	147
13.3.7.	Interview E4 .....	156
13.3.8.	Interview E5 .....	160
13.4.	Interviewleitfaden (Eltern).....	163
13.5.	Interviewleitfaden (Leiterinnen) .....	165
13.6.	Lebenslauf .....	167

# 1. Einleitung

In einer Zeit, in der es für alles Normen, Regeln und Vorschriften gibt, wird auch die kindliche Entwicklung immer mehr in Abschnitte und Phasen eingeteilt, die ein Kind zu einem genormten Zeitpunkt erreicht und absolviert haben sollte um nicht als „Nachzügler“ oder „entwicklungsverzögert“ bezeichnet zu werden. (vgl. Zimmer, 2006) Gelingt es einem jungen Menschen nicht diesen Normen zu entsprechen wird er oder sie einem Programm unterzogen, welches die Normalität wieder herstellen soll. Neben Psychotherapie für mentale Probleme und Auffälligkeiten, sowie Heilgymnastik und Haltungsturnen für körperliche Auffälligkeiten gibt es seit 1993 in Österreich eine neue Strömung die Entwicklung von Kinder positiv zu beeinflussen.

Motopädagogik- Was ist das? Ein neues Wundermittel, dessen Wirkung von motorischen Unzulänglichkeiten, über Konzentrationsschwächen bis hin zu sozialem Fehlverhalten alles verbessern und positiv beeinflussen kann?

Im Rahmen meiner Ausbildung zur Motopädagogin wurde mir bewusst, dass im Curriculum „Psychomotorische Basisqualifikation Motopädagogik“ zwar Anleitungen zur praktischen Umsetzung vermittelt werden, theoretische wissenschaftliche Hintergrundinformationen sowie Motivationen und Gedanken der Beteiligten weitgehend ausgespart werden.

Beobachtungen bei meinen beruflichen Tätigkeiten im Bereich Sport und Bewegung zeigten mir immer wieder, dass Eltern aufgrund missverständlicher Annahmen teilweise überzogene Erwartungen an ein Angebot haben. Daher weiß ich, dass daraus oftmals ein Spannungsverhältnis zwischen Eltern und Leiterin entstehen kann, welches sich wiederum auf die Kinder und das Arbeitsklima auswirkt. Ich kenne die Diskrepanz zwischen „Kunden“ und „Anbieter“ also sozusagen aus nächster Nähe.

Diese Diplomarbeit beschäftigt sich daher mit der Frage, ob sich Ziele, Wünsche und Erwartungen von Eltern und KursleiterInnen im Bezug auf außerschulische motopädagogische Angebote miteinander vereinbaren lassen.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, Erwartungen und mögliche Mythen im Bereich motopädagogischer Angebote außerhalb der Schule zu erfassen, diese zu bearbeiten und so Grundlagen für eine bessere Zusammenarbeit zwischen Eltern und LeiterInnen im außerschulischen Bereich zu schaffen sowie auf mögliche Probleme und Verbesserungsmöglichkeiten bei motopädagogischen Angeboten aufmerksam zu machen.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Abschnitte. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen der Motopädagogik zusammengefasst. Zu Beginn werden die notwendigen Begriffe abgegrenzt (Kapitel 2). Nach der Entstehungsgeschichte der Motopädagogik (Kapitel 3) werden die einzelnen Strömungen der Psychomotorik beschrieben und in eine zeitliche Abfolge gebracht (Kapitel 4). Im Anschluss werden die Grundlagen für motopädagogische Arbeit (Kapitel 5) vorgestellt. In diesem Kapitel werden soziologische Aspekte, die Bedeutung von Bewegung, Prinzipien der Motopädagogik sowie deren Inhalte und Ziele vorgestellt. Im Anschluss daran werden die möglichen Anwendungsgebiete von Motopädagogik aufgezählt und beschrieben (Kapitel 6). Zum Schluss des theoretischen ersten Teils werden Evaluierungsmöglichkeiten für motopädagogische Interventionen vorgestellt. (Kapitel 7).

Der zweite, empirische Teil der Arbeit beschreibt zunächst die Untersuchungsmethode der vorliegenden Diplomarbeit und diskutiert die Probleme und Möglichkeiten des gewählten Verfahrens (Kapitel 8). In diesem Abschnitt werden außerdem die ersten Auswertungsschritte des Materials vorgenommen. Die Zusammenfassung und der Ausblick auf neue Forschungsgebiete (Kapitel 9) bilden den Abschluss der Arbeit.

## 2. Begriffsabgrenzung

Es gibt für die Begriffe Psychomotorik und Motopädagogik keine Definitionen, die in einem Lexikon nachlesbar sind. Die Bedeutung dieser Begriffe veränderte sich immer wieder im Laufe ihrer Entstehungsgeschichte. So wurden immer wieder neue Richtungen und Teilgebiete der ursprünglichen Definition von Psychomotorik entwickelt. Diese Strömungen umfassen therapeutische, sowie pädagogische Bereiche. Aus diesem Grund scheitern Strukturierungsversuche immer wieder und stiften mehr Verwirrung als sie Klarheit bringen (Zimmer, 2006, S. 14). Im folgenden Abschnitt werden die Fachbegriffe aus dem Bereich Psychomotorik umrissen und ihre, für diese Diplomarbeit relevante, Bedeutung beschrieben. Teilweise fließen zum besseren Verständnis geschichtliche Aspekte mit ein.

### 2.1. *Psychomotorik*

Nach Fischer (2001) ist Psychomotorik in weites Feld, das sich nur schwer eingrenzen lässt. Sie ist auf der einen Seite Ausdruck einer Lebensphilosophie und setzt sich aus den sich gegenseitig bedingenden Begriffen Psyche (das Nicht- Greifbare wie Geist, Seele, Gefühl und Verstand) und Motorik (Einheit von Bewegung und Wahrnehmung) zusammen.

Hinweise auf ein Wissenschaftsgebiet Psychomotorik gibt es bereits um die Jahrhundertwende in Frankreich (vergleiche Kapitel 3). Der Begriff Psychomotorik wird auf Ernst J. Kiphard zurückgeführt, auf den die elementaren Grundlagen zurückgehen und er daher als „Gründervater“ dieser Disziplin bezeichnet wird. Unter dem Begriff Psychomotorik versteht Kiphard die Untersuchungen von gefühlsmäßigen Stellungnahmen und Handlungen. Er beschreibt sie als Erweiterung der Sensomotorik um die Dimension der Psyche. Sensomotorik bedeutet für Kiphard die funktionelle Einheit von Wahrnehmung und Bewegung. In der psychomotorischen Praxis geht es vor allem um das Schaffen von lustvollen Übungssituationen für die Kinder (Kiphard, 2001).

Zimmer (2006) beschreibt den Begriff „Psychomotorik unter drei verschiedenen Gesichtspunkten:

- Als bestimmten Arbeitsbereich experimenteller psychologischer Wahrnehmungsforschung. Dieser Teilbereich findet heute vor allem in der Psychologie Anwendung (Erforschung der Antriebs und Steuerungskräfte für motorisches Handeln)
- Als Einheit von körperlich- motorischen und psychisch- geistigen Prozessen. Gemeint ist, dass Bewegung ohne Beteiligung von psychischen Prozessen nicht stattfinden kann, weswegen Psychomotorik auch als Ausdrucksmedium für Befindlichkeiten verstanden wird.

- Als Bezeichnung für ein pädagogisch-therapeutisches Konzept, dessen Ziel es ist positiv auf die psychische Befindlichkeit eines Kindes zu wirken um dessen Gesamtentwicklung zu unterstützen.

Bereits diese vier verschiedenen Abgrenzungsversuche verdeutlichen, dass die Bedeutung von Psychomotorik im Laufe der Zeit immer wieder Wandlungen unterworfen war und der Begriff Psychomotorik deswegen schwer abzugrenzen ist.

In dieser Arbeit wird Psychomotorik als Bezeichnung für den Zusammenhang von Psychischem, Geistigen, und körperlich motorischen Handeln sowie als Bezeichnung für ein therapeutisches beziehungsweise pädagogisches Konzept verwendet.

## **2.2. Motologie- Etablierung der Psychomotorik als Wissenschaftsgebiet**

Lange Zeit galt das Wissen um die Inhalte der Psychomotorik als Meisterlehre<sup>1</sup>. Man bezog sich im Rahmen motopädagogischer Angebote auf den Meister E.J. Kiphard. Erst im Jahr 1976 schaffte Friedhelm Schilling eine wissenschaftliche Grundlage für eine universitäre Ausbildung im Fach Motologie<sup>2</sup>. Zu diesem Studiengang sagte Schilling damals:

„Das Fachgebiet Motologie beschäftigt sich mit der „Lehre von der Motorik“ als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit der Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlungen.

(Schilling, 1981, S. 187 in Fischer, 2004 S. 18)

Unabhängig von der universitären Entwicklung beschreibt Seewald (2007) drei Gründe, warum es für die Entwicklung der Psychomotorik wichtig war den Schritt von der Meisterlehre zur Wissenschaftstheorie, also zur Motologie, zu machen.

- Zur theoretische Begründung der Erfolge der psychomotorischen Übungsbehandlung nach Kiphard, mit Hilfe der Legitimationskraft der Wissenschaft (siehe auch. Kapitel 8, Evaluierung).
- Zur Strukturierung der Übungsbehandlung und Lehrbarkeit unabhängig von Kiphard.
- Um spezielle Konzepte der Diagnostik und Förderung/ Therapie zu schaffen und die psychomotorische Übungsbehandlung im klinischen und förderpädagogischen mit anderen Verfahren zu emanzipieren.

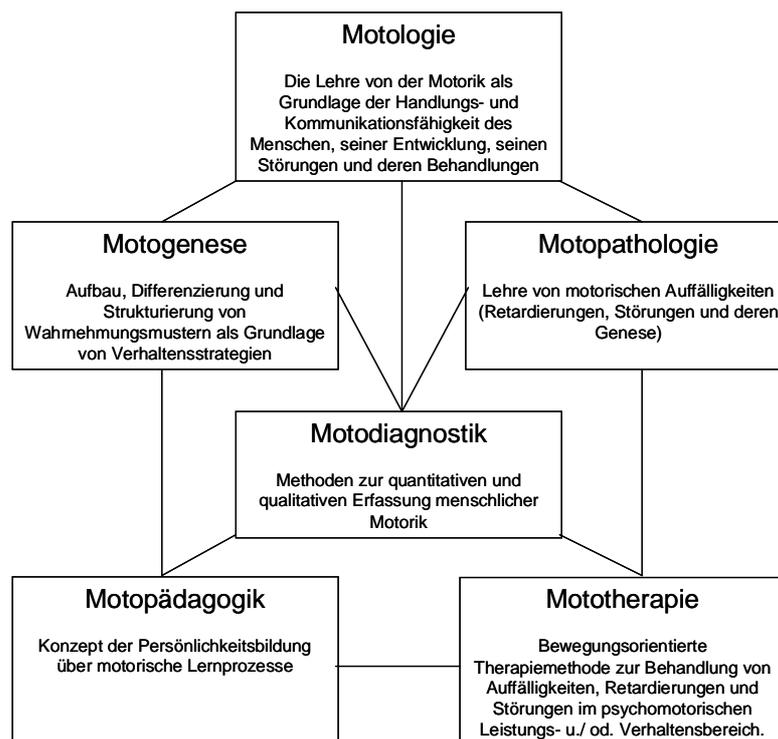
<sup>1</sup> Unter Meisterlehre versteht man Wissen, dass an eine Person geknüpft ist und auch nur von dieser Person vermittelt werden kann (Schilling, 1981 in Fischer, 1996)).

<sup>2</sup> Motologie: Bezeichnung für eine Persönlichkeitsorientierte Wissenschaft deren Gegenstand die menschliche Motorik als Funktionseinheit von Wehnehmen, Erleben, Denken und Handeln ist. Teilgebiete der Motologie sind Bewegungsentwicklung (Motogenese), Bewegungsstörung (Motopathologie) Bewegungsdiagnostik (Motodagnostik) und Bewegungstherapie (Mototherapie) (Kiphard, 1992a). (vgl. Abb. 1)

Unter dem Begriff Motologie ist eine entwicklungstheoriegeleitete Handlungswissenschaft zu verstehen (Fischer, 1996, S.7). Sie beschäftigt sich vor allem mit einem Förderkonzept der Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegungsaktivitäten. Ihre Wissenschaftlichkeit bezieht die Motologie aus der Integration verschiedener humanwissenschaftlicher Theoriestränge, wodurch sie zur metatheoretischen Wissenschaft wird und theoretische sowie explizite und methodologisch gestützte Erkenntnisse vereint. Motologie versteht sich als Wissenschaft hinter der Psychomotorik und dient als Grundlage zur Durchführung und Weiterentwicklung der Anwendungsgebiete (Fischer, 1996) (vgl. Abbildung 1).

Inhalt der wissenschaftlichen Forschung ist die Entschlüsselung des komplexen Gefüges zwischen Mensch, Bewegung, seiner körperlichen Räumlichkeit<sup>3</sup> und seiner materiellen sowie sozialen Umwelt.

Kiphard (2001) versteht die Motologie als Pendant zur Psychologie. Psychologie beschäftigt sich mit seelischen Vorgängen, während die Motologie die Lehre der menschlichen Bewegung ist.



**Abbildung 1:** Verhältnis der einzelnen Bereiche (Anwendungsgebiete) der Motologie untereinander (Schilling 1981 in Fischer, 1996)

Motologie ist das Wissenschaftsgebiet, das sich mit der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen in Zusammenhang mit körperlicher Bewegung beschäftigt. In der Motologie wird Bewegung als Grundlage der menschlichen Entwicklung, egal ob bei Kindern oder bei Senioren verstanden. Daraus ist zu schlussfolgern, dass es notwendig ist durch ein gezieltes

<sup>3</sup> Die Bewegung des Menschen im Raum sowie seine körperliche Ausdehnung

und breit gefächertes Bewegungsangebot auftretenden Störungen, die aufgrund eingeschränkter Bewegungsmöglichkeiten in unserer heutigen Zeit auftreten entgegen zu wirken (Eisenburger, 2003).

Zu Beginn der Verwissenschaftlichung waren Motopädagogik und Mototherapie schwer voneinander abgrenzbar. Elemente der Pädagogik fanden sich in der Mototherapie, während sich die Motopädagogik, immer wieder therapeutischer Inhalte bediente. (Fischer, 2004a).

In den 1980er Jahren wurde eine klare Trennlinie zwischen den beiden Anwendungen gezogen. Definitionen und Indikationen für Motopädagogik als auch Mototherapie wurden geschaffen und festgelegt, da vor allem die Mototherapie „Verordnungsfähigkeit“<sup>4</sup> erlangen wollte (Fischer, 2004a).

### **2.3. Motopädagogik**

Kiphard definierte Motopädagogik als, aus der psychomotorischen Erziehung hergeleitete kindzentrierte und erlebnisorientierte Form der Bewegungserziehung. Wahrnehmungs- und Bewegungslernprozesse dienen der Persönlichkeitserziehung gesunder und behinderter Kinder. Motopädagogik ist nach Kiphard (1992b) als Handlungserziehung zur optimalen Umweltanpassung und Umweltveränderung zu verstehen (Kiphard, 1992).

Der Begriff Motopädagogik entstand im Rahmen der Verwissenschaftlichung und Professionalisierung<sup>5</sup> der Meisterlehre Psychomotorik. Schilling definiert 1986 Motopädagogik als ganzheitlich orientiertes Konzept der Erziehung durch Wahrnehmung, Erleben und Bewegung (Fischer, 2004a). Der Begriff Motopädagogik schien zunächst den Begriff Psychomotorik zu ersetzen. Heute werden beide Begriffe gleichrangig, aber nicht immer gleich bedeutend verwendet (Zimmer, 2006). Wenn der Begriff Motopädagogik nicht synonym für Psychomotorik verwendet wird, bezeichnet er ein ganzheitliches, entwicklungsorientiertes Persönlichkeitsentwicklungskonzept (Krus, 2007<sup>6</sup>). Motopädagogik hat sich dem Konzept „Erziehung durch Bewegung“ verschrieben und grenzt sich in diesem Punkt ganz deutlich von sportpädagogischen Intentionen ab, die dem Paradigma „Erziehung zur Bewegung“ nachstreben (Fischer, 1996). Motopädagogik grenzt sich außerdem wesentlich durch den Bezug auf „Entwicklung“ von Sportpädagogik ab.

---

<sup>4</sup> Unter „Verordnungsfähigkeit“ wird hier die medizinisch indizierte Anwendung von Mototherapie sowie Anerkennung und Finanzierung durch die Krankenkasse verstanden.

<sup>5</sup> Professionalisierung: Ist der Vorgang, aufgrund dessen bestimmte Tätigkeiten zu „professions“ erklärt, werden. Als „professions“ werden Berufe bezeichnet, die spezifisch, systematisierte, meist als wissenschaftlich ausgewiesene Kenntnisse erfordern. Der Erwerb dieser Kenntnisse dient zur Legitimation für die Anerkennung ihres Besitzers als funktionale Autorität (Macht) und wird von speziellen, dazu ermächtigten Einrichtungen bescheinigt. Dieser Vorgang der Zuschreibung von Professionalisierung ist als Resultat eines Interaktions- und Definitionsprozesses von an einer solchen Zuschreibung interessierten bzw. von ihr betroffenen Gruppe aufzufassen (Hammerich, 1992)

<sup>6</sup> Krus, A. (2007). *Basisqualifikation Motopädagogik*. Zugriff am 22. 07. 2007 unter: [www.psychomotrik.com/index.php?m=akp&page=start](http://www.psychomotrik.com/index.php?m=akp&page=start) Stand 13.11.2007

Von motopädagogischer/ psychomotorischer Erziehung spricht man, wenn es um die Förderung und Unterstützung von normal entwickelten Kindern geht, wohingegen die Interventionen bei entwicklungsverzögerten oder beeinträchtigten Kindern als motopädagogische/ psychomotorische Förderung bezeichnet werden (Pinter- Theiss, 1997). Die Akademie für Motopädie und Mototherapie im Aktionskreis Psychomotorik e. V. (vormals: Aktionskreis Motopädagogik) in Deutschland definiert Motopädagogik als Modell der Persönlichkeitsbildung mit dem Ziel das Kind durch motorische Lernprozesse zu befähigen sich sinnvoll mit sich selber sowie seiner dinglichen und persönlichen Umwelt auseinander zu setzen (Kiphard, 2001, S.30).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Motopädagogik im Sinne Schillings (vergleiche Abbildung 1 und 2) als Konzepte zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung von Kindern verwendet und wird daher als Anwendung des Wissenschaftsgebietes Motologie verstanden (siehe Abbildung 1).

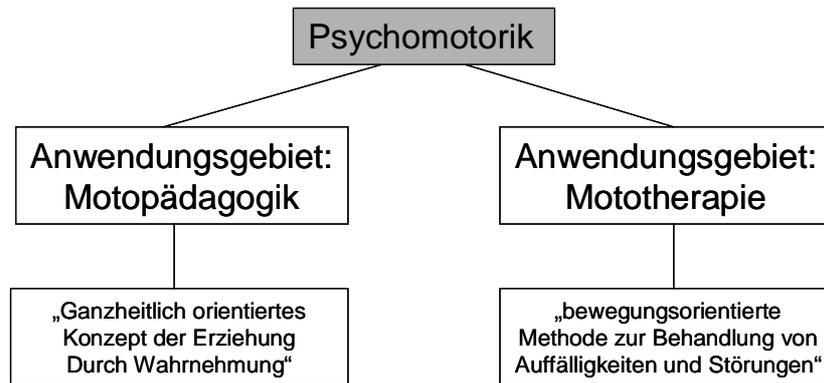
Als Basis für motopädagogisches Handeln betrachtet Fischer (2004a):

- Erkenntnisse über die Entwicklung des Menschen (Motogenese)
- Diagnostische Maßnahmen und Ableitungen derselben aus Theorien (Motodiagnostik)
- Ganzheitliche Sichtweise des Menschen und der Motorik

## **2.4. *Mototherapie***

Kiphard (Kiphard 1983 in Fischer, 1996) verwendet diese Bezeichnung als Sammelbegriff für alle bewegungsorientierten Therapieformen. Schilling (Schilling 1986 in Fischer 1996) hingegen sieht Mototherapie als eigenständige Interventionsform zwischen Psycho- und Physiotherapie.

Schilling versteht Mototherapie als „bewegungsorientierte Methode zur Behandlung von Auffälligkeiten, Retardierungen und Störungen im psychomotorischen Verhaltens- und Leistungsbereich“ (Zimmer 2006, S.19 nach Schilling 1986)



**Abbildung 2:** Abgrenzung der Begriffe Motopädagogik und Mototherapie als Anwendungsgebiet der Psychomotorik

## **2.5. Motodiagnostik**

Um ein Modell zur Förderung der Entwicklung entwerfen und anwenden zu können, muss der normale Entwicklungsverlauf von einem gestörten unterschieden werden können. Motodiagnostik erfasst die menschliche Bewegung sowohl qualitativ als auch quantitativ. Kiphard (2001) fordert die Anwendung motodiagnostischer Methoden im Rahmen vorbeugender, gesundheitsdienlicher Untersuchungen zum Beispiel im Rahmen schulärztlicher Untersuchungen.

Mit steigendem Alter ergeben sich zunehmend methodische Schwierigkeiten in der motorischen Entwicklungsdiagnostik. In machen Fällen können Kinder nur mit großem Einfühlungsvermögen zu Testleistungen gebracht werden.

Folgende Erhebungsinstrumente stehen nach Kiphard (2001) zur motorischen Testung zur Verfügung:

- Koordinationstest für Kinder 4 ½ - 5 Jahre
- Funktionelle Entwicklungsdiagnostik nach Hellbrügge
- Denver Entwicklungstest
- DOMAN- DELACATO- Entwicklungsprofil
- Sensomotorisches Entwicklungsgitter
- Psycho- Soziales Entwicklungsgitter
- Checkliste motorischer Schulfähigkeit
- Checkliste motorischer Verhaltensweisen
- Körper- Koordinationstest für Kinder
- MOT 4- 6 (Motoriktest für 4- bis 6 jährige Kinder)
- Trampolin- Körperkoordinationstest
- Lincoln- Oseretzky- Skala
- Diagnostisches Inventar motorischer Basiskompetenzen (DMB)
- Frostigs Test der motorischen Entwicklung (FTM)

- Handgeschicklichkeitstests

Da sich diese Diplomarbeit mit einer qualitativen Untersuchung von Eltern und Lehrerinnen beschäftigt, wird auf eine genaue Beschreibung der aufgezählten Verfahren den Rahmen verzichtet.

### **3. Entstehung der Motopädagogik**

Zimmer (1995) erwähnt, dass sich bereits zu Beginn des 20. Jh. in Frankreich Möglichkeiten zur Prävention und Rehabilitation durch Bewegung entwickelten. Die so genannten „Education psychomotrice“ genießt bis heute in schulischen, sonderpädagogischen und klinischen Bereichen einen hohen Stellenwert (Zimmer, 1995).

In Mitteleuropa sind die Anfänge der psychomotorischen Behandlung und somit auch der Motopädagogik in den 1950er Jahren zu finden. 1955 versuchte Ernst J. Kiphard in der jugendpsychiatrischen Klinik in Gütersloh sensomotorisch entwicklungsgestörte Kinder durch Bewegung in ihrer Gesamtentwicklung zu fördern (Fischer 1996).

Unbeeindruckt von den Erfahrungen, die in Frankreich gemacht wurden, gestaltete Kiphard sein Konzept der psychomotorischen Übungsbehandlung neben seinen eigenen Ideen durch Elementen von Kleinkindergymnastik, rhythmisch- musikalischer Erziehung und Montessori (Beudels, Lensing- Conrady & Beins, 1997). Möglicherweise dienten aber das Gedankengut von Montessori, Fröbel und Pestalozzi als Anstoß für Kiphards Entwicklungen, da diese Personen in ihrer Arbeit bereits das Kind in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellten und bereits die Wahrnehmungs- Bewegungs- und Erlebniskomponente in der Entwicklung berücksichtigten (Fischer, 2001).

In den 1950er Jahren entstand zum ersten Mal ein Bewusstsein dafür, dass Bewegung im Kindesalter ein wichtiges und vor allem kindgemäßes Mittel zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklungsförderung darstellt (Kiphard, 2004). Er setzte die Erkenntnis, dass Bewegung, Wahrnehmung und Erleben miteinander zusammenhängen pädagogisch und auch therapeutisch um. Er wollte einen Weg finden Persönlichkeitsentfaltung über Motorik zu fördern und außerdem psychische Prozesse zur Harmonisierung und Stabilisierung der Persönlichkeit in Gang zu bringen (Beudels, Lensing- Conrady & Beins, 1997). Er begründete damit die so genannte „Psychomotorische Übungsbehandlung“, der aber zu dieser Zeit noch kein psychomotorisches Konzept im heutigen Verständnis zu Grunde lag (Fischer, 1996). Erst später kam es zur Systematisierung des Erarbeiteten und somit zum Beginn der Schaffung der theoretischen Grundlage. Schließlich wurde aufgrund folgender Erkenntnisse (Kiphard, 2001) das erste psychomotorische Konzept entwickelt.

- Durch intensives (häufiges) Training konnten bei Kindern große Defizite in der Gesamtentwicklung wieder aufgeholt werden.
- Psychomotorische Behandlungen sollten innerhalb eines Jahres wiederholt werden, da sonst Rückschritte auftreten können (vgl. Kapitel. 4.1.1.)
- Kenntnis der Technik und Methodik allein reichen für Erfolg einer psychomotorischen Intervention nicht aus. Die Persönlichkeit des wirkenden Pädagogen ist für den Erfolg mitentscheidend.
- Welche Übungen bei welchen Defiziten am effektivsten wirken würden, konnte zu diesem Zeitpunkt noch nicht explizit nachgewiesen werden.

Die Psychomotorik stellte erstmals das Kind in seiner Gesamtheit, das heißt mit allen seinen Stärken und Schwächen in den Mittelpunkt des Interesses und bediente sich nicht einer symptom- und defektorientierten Sichtweise. Ebenso berücksichtigte das Konzept der Psychomotorik zum ersten Mal positive, aber auch negative Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Persönlichkeitsmerkmalen. Das bedeutet, dass erstmals der Einfluss gestörter Persönlichkeitsvariablen auf den motorischen Ausdruck sowie der umgekehrte Schluss berücksichtigt wurden (Kiphard, 2004).

Durch den Begriff „Psychomotorik“ stellte Kiphard der weitgehend kritiklos bestehenden funktional- mechanistischen Auffassung von menschlicher Bewegung seine ganzheitliche Haltung gegenüber (Beudels, Lensing- Conrady & Beins, 1997).

Vor diesem Hintergrund und der Tatsache, dass sich das Konzept Kiphards als erfolgreich herausstellte, zeigten vor allem die Erziehungswissenschaft, aber auch die Sonder- und Sportpädagogik zunehmendes Interesse an dieser Neuentwicklung. Daraus ergab sich der so genannte Praxisboom, der nach Beudels, et. al. (1997) bis heute anhält. So wurde die Psychomotorik im vorschulischen und schulischen Bereich in Deutschland bereits zu einem festen Bestandteil in pädagogischen Konzepten.

1976 wurde in Deutschland der Aktionskreis Psychomotorik (AKP) als Initiator der psychomotorischen Idee als gemeinnütziger Verein gegenüber. Die Grundlagenkommission des AKP entwickelte in den Jahren 1977- 79 die Grundlagen der Psychomotorik, die in Folge als Fundament für die ersten Motopädenausbildungen (seit 1977 in Dortmund) und den ersten postgradualen Studiengang Motologie (seit 1983 in Marburg) dienen (Fischer, 2001). Den Grundstein für den ersten Studiengang Motologie legte Friedhelm Schilling durch zahlreiche wissenschaftliche Projekte an der Universität Marburg. Er trug so maßgeblich zur Etablierung und Entwicklung des Wissenschaftsgebiets Motologie bei (Fischer, 2004a). Das

Besondere an der Theoriebildung der Psychomotorik ist, dass die Praxis nicht durch die Theorie begründet wird, sondern die Theorie aus der Praxis hervorging (Fischer, 2001).

In den 70er und 80er Jahren stand vor allem die Motodiagnostik aber auch die Motopädagogik, unter dem Einfluss der Theoriebildung von Piaget und Weizsäcker, im Mittelpunkt des Interesses. Motorische Schwierigkeiten galten in dieser Zeit als zentrales Problem der Persönlichkeitsentwicklung, während psychische Auffälligkeiten als sekundäres Kompensationsproblem betrachtet wurden (Schilling 1984, S 102 in Fischer 2004). Unter diesem Aspekt wurde Motodiagnostik nicht nur als Begründungsinstrument für Therapien, sondern auch im Sinne einer Verlaufskontrolle eingesetzt.

In den 90er Jahren kam es zu einem Paradigmenwechsel. Die psychomotorische Wissenschaft wendete sich von der dualistischen Betrachtungsweise von Psyche und Körperlichkeit ab, hin zur Ganzheitlichkeit. Bis dahin galt der Mensch in Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge „zerlegbar“ (Fischer, 2004, S. 25). Heute gilt der Mensch als „sich bewegendes wahrnehmendes, fühlendes, denkendes und nach Sinn strebendes Wesen“ (Phillippi- Eisenburger 1991 in Fischer 2004, S. 26).

Motopädagogik versteht sich heute als ganzheitliches, entwicklungsorientiertes Erziehungskonzept. Sie will einen positiven Beitrag zur kindlichen Persönlichkeitsentwicklung durch Förderung der Wahrnehmungs- Bewegungs- und Leiberfahrung leisten. Unterstützung kann individuell erfolgen, wird aber auch in Gruppen angeboten. Bei allen Interventionen steht die selbstständige und selbsttätige Auseinandersetzung der Kinder mit den angebotenen Inhalten im Mittelpunkt (Krus, 2007).

Motopädagogik beschäftigt sich heute inhaltlich mit folgenden drei Schwerpunkten (vergleiche Kapitel 6):

- Körper- und Leiberfahrung
- Materialerfahrung
- Sozialerfahrung

In Österreich wurden die Grundlagen für psychomotorische Förderung in der Reformpädagogik Karl Gaulhofers<sup>7</sup> und Margarete Streichers<sup>8</sup> in der Zeit zwischen den

---

<sup>7</sup> Karl Gaulhofer (\*13.5.1885, †28.10.1941): War von 1909 bis zum Ausbruch des 1. WK Lehrer (Naturgeschichte, Mathematik und Physik). Nach seinem vierjährigen Kriegsdienst war er ab 1919 Ministerialbeamte und Referent für körperliche Erziehung im Wiener Unterrichtsministerium und Lehrbeauftragter am Institut für Turnlehrerausbildung an der Universität Wien. Gemeinsam mit Margarete Streicher gestaltete er die österreichische Schulturnreform. Sein System des Schulturnens mit den vier Bildungsbereichen Ausgleich, Formung, Leistung und Kunstfertigkeit bildete den Kern eines biologisch fundierten Konzepts schulischer Leibeserziehung und hat die Praxis des Schulturnens in Österreich maßgeblich beeinflusst (= Reformpädagogik: Grundsätze der Kindgemäßheit, Lebensnähe, Natürlichkeit, Eigentätigkeit) (Größing, 2003a)

<sup>8</sup> Margarete Streicher (\*9.4.1891, †5.2.1985): Sie studierte Biologie und Turnen an der Wiener Universität und unterrichtete am damals einzigen Mädchenlyceum sowie an einer Lehrbildungsanstalt in Wien. Von 1919 bis

beiden Weltkriegen gelegt. In dieser Zeit wurde die Forderung nach einer kindgerechten und entwicklungsstufengemäßen, aber vor allem erstmalig, einer ganzheitlichen Entwicklung des Kindes erhoben (Ullmann, 2003). Informationen über den neuen Wissenschaftszweig Motologie, wurden von österreichischen PädagogInnen jedoch erst in den 1970er Jahren gesucht. Ausschlaggebend für die Einrichtung eines postgradualen Studienganges „Motologie“ an der niederösterreichischen Landesakademie war der Kongress „Kind und Bewegung“ 1979 in Berlin. Ab 1985 nahmen die pädagogischen Institute des Bundes in Niederösterreich und der Steiermark erstmals Kontakt mit dem Arbeitskreis Psychomotorik in Deutschland auf. Ab 1986 wurden in Radstadt und Baden Kurse mit dem Titel „Einführung in die Motopädagogik“ für Volks- und SonderschullehrerInnen veranstaltet. Die Forderung nach einer postgradualen Ausbildung für „Motologie“ wurde auch in Österreich immer häufiger gestellt. 1993 gründete Julia Ullmann die erste Projektgruppe für Motologie, der Otmar Weiß vorstand. Zur Unterstützung des Projekts wurden im selben Jahr die ÖGM (Österreichische Gesellschaft für Motologie) und der AKMÖ (Arbeitskreis Motopädagogik in Österreich) ins Leben gerufen. Diese Gesellschaft ist bis heute maßgeblich an der Entwicklung und Durchführung motopädagogischer Anliegen in Österreich beteiligt (Ullmann, 2003).

1995 wurde unter Zusammenarbeit dieser zwei Institutionen von Tilo Irmischer das EEP<sup>9</sup> (Europäisches Forum für Psychomotorik) ins Leben gerufen, dem derzeit 15 Staaten unter ihnen auch Österreich, angehören (Ullmann, 2003 & EFP, 2009<sup>10</sup>).

Prinzipiell ist die Entwicklung der Psychomotorik in Österreich stark von der in Deutschland beeinflusst. Im Unterschied zu Deutschland bemüht sich die österreichische Gesellschaft um die Etablierung der Psychomotorik im Sonderpädagogischen Feld, während die Begriffe Motologie und Motopädagogik in Deutschland eher als wissenschaftlich- universitäre Akzentuierung betrachtet werden (Fischer, 2004a).

---

1961 war sie Dozentin am Institut für Turnlehrerausbildung der Universität Wien. Gemeinsam mit Karl Gaulhofer leitete sie die Reform des österreichischen Schulturnens in den 1920er Jahren ein. Vor allem die didaktische Konzeption eines neuen Mädchen und Frauenturnens waren ihre besonderen fachlichen Leistungen in der Schulreform (Größing, 2003b).

<sup>9</sup> Das EFP (European Forum of Psychomotricity) ist eine demokratische Organisation, die jährlich eine Mitgliederversammlung abhält. Mitglieder im EFP sind Länder, die je einen Delegierten in die Mitgliederversammlung entsenden. Die Mitgliederversammlung ist das oberste Entscheidungsorgan des EFP. Mitglieder sind: Österreich, Belgien, Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Frankreich, Deutschland, Italien, Luxemburg, Niederlande, Portugal, Slowenien, Spanien, Schweden Schweiz (The European Forum of Psychomotricity, 2008). The European Forum of Psychomotricity. Zugriff am 13. August, 2008 um 12: 12 Uhr unter: [http://www.psychomot.org/forum\\_psychomotorik/forum\\_psychomotorik.htm](http://www.psychomot.org/forum_psychomotorik/forum_psychomotorik.htm)

<sup>10</sup> Zugriff unter: <http://www.psychomot.org/members.htm> am 3. März, 2009.

## 4. Psychomotorische Strömungen im Wandel der Zeit

Im Laufe der Entwicklung der Psychomotorik und ihrer Anwendungen kam es wiederholt zu Paradigmenwechseln. Die psychomotorische Praxis, also auch die Motopädagogik wie wir sie heute kennen, ist nicht eindeutig einer der folgenden Kategorien zuordenbar, sondern bezieht sich auf verschiedene Wissenschaftstheorien, die einander ergänzten oder im Laufe der Entwicklung ablösten. Prinzipiell unterscheidet man vier verschiedene Arten psychomotorischer Betrachtungsweisen, die im Wesentlichen je einem bestimmten Entwicklungsabschnitt der Psychomotorik zuordenbar sind (Fichtner, 2008).

Im Folgenden werden die vier großen Konzepte der Psychomotorik, deren Hauptvertreter, die jeweils vorherrschenden Wissenschaftstheorie, sowie exemplarische praktische Ansätze vorgestellt.

Der Psychomotorik liegt ein humanistisches Menschenbild zugrunde. Dieses betrachtet den Menschen als wirksamen Gestalter seiner Umwelt und beruht auf den von Völker 1980 aufgestellten Postulaten (Zimmer, 2006).

Völker (1980) postuliert vier Charakteristika des humanistischen Menschenbildes, an denen sich die meisten motopädagogischen Programme orientieren.

- Autonomie und soziale Interdependenz

Ausgehend von der Annahme, dass jeder Mensch am Beginn seines Lebens von seiner Umwelt abhängig ist, strebt der Organismus nach Völker (1980) im Laufe der Entwicklung nach Unabhängigkeit von äußerer Kontrolle. Der Begriff Autonomie bedeutet also das Streben des Körpers nach der Möglichkeit seine Umwelt zu beherrschen und damit unabhängig von äußerer Kontrolle zu werden. Kausal damit zusammenhängend ist die Tatsache, dass nur ein Individuum, das Verantwortung für sich selbst übernehmen kann, dieses auch für die Gemeinschaft tun kann. Zusammenfassend kann man sagen, dass jeder Mensch für sein eigenes Leben verantwortlich ist.

Erst durch die Akzeptanz dieses Postulats erhalten Lernprozesse, therapeutische Prozesse und demnach auch motopädagogische Prozess ihre Legitimation, denn nur ein Individuum, das entdeckt, dass es sich selbst ändern kann, wird auch zu Veränderungen in der Umwelt beitragen können. Ablehnung und Ignoranz der Autonomie führt zu einer passiven Einstellung und einer resignativen Grundhaltung gegenüber dem Leben.

Unter sozialer Interdependenz versteht Völker (1980) den permanenten Austausch und die Auseinandersetzung des Individuums mit seinem sozialen Umfeld.

- Selbstverwirklichung

Das humanistische Menschenbild gibt sich, im Gegensatz zum behavioristischen oder der psychoanalytischen Auffassung nicht nur mit der Befriedigung der Grundbedürfnisse zufrieden, sondern sieht den Mensch als ein, seine Umwelt erforschendes und nach Wissen strebendes Wesen. Völker (1980) spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstaktualisierungstendenzen“ und „Wachstumsbedürfnissen“. Selbstverwirklichung kann einerseits als Lebensziel, andererseits als Prozess gesehen werden.

Unabhängig von der Sichtweise kann Selbstverwirklichung nur im Austausch mit der sozialen Umwelt vollzogen werden.

- Ziel und Sinnorientierung

Jedes psychische Geschehen im Leben eines Menschen wird von der Humanpsychologie als zielgerichtet betrachtet. Sie geht davon aus, dass „die Inhalte des Bewusstseins immer auf Objekte außerhalb des Bewusstseins gerichtet sind und somit eine Brücke zwischen innerer und äußerer Realität bilden“ (Husserl, 1928 nach Völker 1980, S. 18). Der Mensch strebt also nach einem erfüllten und sinnvollen Dasein. Bei Verlust von Ziel und Sinnorientierung, die implizit über die Werte der humanistischen Bewegung, Freiheit-Gerechtigkeit- Menschenwürde- determiniert sind, kommt es nach Auffassung Frankls (1959 in Völker, 1980) zu psychischen Störungen.

- Ganzheit

Unter dem Leitsatz „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ sehen Humanpsychologen den Organismus als Gestalt aus organischen Aspekten, Gefühl und Vernunft, sowie Leib und Seele. Diesem Aspekt widmet vor allem die psychosomatische Forschung große Aufmerksamkeit (Völkl, 1980)

Volles Verständnis für den Menschen und seine Existenz kann nur entstehen, wenn er als handelndes Subjekt betrachtet wird; als biologisches, psychisches und soziales Wesen.

Aus den von Völkl zusammengestellten Postulaten lassen sich für die psychomotorische Konzeption folgende Leitsätze ableiten (Zimmer, 1996):

- Der Körper wird als Vermittler von Selbstständigkeit angesehen.
- Durch körperlich- motorische Erfahrungen kann Unabhängigkeit erfahren werden.

- Zahlreiche Bewegungsgelegenheiten geben dem Kind Möglichkeiten seine schöpferische Kräfte zu entwickeln um auf seine Umwelt einwirken zu können sowie diese zu gestalten

Im Anschluss werden die einzelnen Ansätze der Psychomotorik beschrieben.

	Defizitorientierte Ansätze (vorwiegend in den 50er und 60er Jahren)	Fähigkeitsorientierte Ansätze 70er und 80er Jahre	Sinnverstehende- dialogische Ansätze Ab den 1990er Jahre	Ökologisch- systemische Ansätze Ab Ende der 90er Jahre
Hauptvertreter der Wissenschafts- theorie	Ernst, J. Kiphard	Friedhelm Schilling entwickelte die so genannte Handlungstheorie	Jürgen Seewald (Entwicklung der Symboltheorie)	Rolf Balgo Reinhard Voß
Entwicklungs- orientierung	Normierung/ Abweichung häufig neurophysiolog. Orientierung (=medizinisches Paradigma)	Regelkreismodelle, Phasenmodelle (z.B.: Piaget Adaptationsmodell) jeder Ansatz geht von kausalen Zusammenhängen aus	Variabilität ist die Norm, Entwicklung wird aus anthropologischer Sicht mehrperspektivisch betrachtet. (Was hat es für einen Sinn, dass ein bestimmtes Verhalten auftritt?)	Systemischer Konstruktivismus: Verhalten und Entwicklung der Kinder als Ausdruck interaktioneller Beziehungen System ↔ Subsysteme
Menschenbild	Mechanistisch: Störungen, die behoben werden sollen stehen im Vordergrund	Organismisch: Der Mensch ist mit all seinen Fähigkeiten (sensorisch- motorisch, emotional, sozial, kognitiv, sprachlich- kommunikativ) zu sehen und zu fördern. (Handlungskompetenz)	Relational: menschliches Handeln hat individuell begründeten Sinn in seiner Lebensgeschichte und dessen Ausdruck	Systemisch: Der Mensch handelt aufgrund seiner systemischen Bedingungen und bringt durch sein Verhalten interaktionelle Beziehungen zum Ausdruck
Methoden	Überschaubare, aufeinander aufbauende Lernschritte, von LeiterIn vorgegeben, zielorientiert	Offen und strukturiert im Wechsel, - auf Fähigkeiten einzelner Kinder eingehen („von den Stärken“) - Offene Bewegungsangebote: vielfältigste Fähigkeiten ansprechen. LeiterIn strukturiert das Angebot	Dialog mit dem Kind: Vom lebensorientierten Spiel und den Aktionen und Rollen des Kindes wird ausgegangen. Sinn wird im Spiel neu definiert. Beziehung zwischen Kind- und LeiterIn wird reflektiert.	Schaffung des Rahmens für den individuellen Veränderungsprozess. Kind anregen, Kompetenzen des Kindes ausfindig machen und stärken.

**Abbildung 3:** Übersicht über die Strömungen der Psychomotorik (Bearbeitet nach Fichtner 2008 und Fischer, 2004a)<sup>11</sup>

#### 4.1. Defizitorientierte Ansätze

Diese Betrachtungsweise war vor allem zu Beginn der Entwicklung der Psychomotorik vorherrschend. In den 1950er und 1960er Jahren orientierten sich Interventionen an der Normierung beziehungsweise der Abweichung von der Norm. Es standen vor allem die Defizite der Kinder im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Häufig wurden neurophysiologische Ursachen für ein Defizit verantwortlich gemacht, die es durch Übungen auszubessern galt. Man spricht heute daher auch vom medizinischen Paradigma (Fichtner, 2008).

Als Interventionsmethode wurden vorwiegend logisch überschaubare aufeinander aufbauende Lernschritte angeboten um Mängel zu beheben.

<sup>11</sup> Ergänzung zur Tabelle: Das organismische Menschenbild geht davon aus, dass ein Organismus, also auch der Mensch die Ursache seiner Entwicklung selber ist, als organisiertes Ganzes Aktivität aus sich selber heraus provoziert. Das Ganze ist also mehr als die Summe der Einzelteile (Dinold, 2000 nach Trautner, 1991).

Wissenschaftlicher Hauptvertreter dieser Entwicklung war Kiphard, auf dessen Theorie der Bewegungsentwicklung alle Interventionen dieser Zeit fußten.

#### **4.1.1. Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ)**

Ein defizitorientierter Ansatz ist die von Kiphard in den 1950er Jahren geschaffene Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ), die von Fischer auch als funktionale Betrachtungsweise beschrieben wird (Fischer, 2004a).

Die PMÜ entwickelte Kiphard 1955 gemeinsam mit Helmut Hünnekens (vgl. Kapitel 3). Diese vereint entwicklungspsychologische, verhaltenstherapeutische und psychotherapeutische Aspekte in der praktischen Arbeit. Kiphard und Hünnekens arbeiteten damals mit „ungeschickten, entmutigten und resignierten Kindern“ bei denen vor allem verminderte Bewegungsfertigkeiten und geringes Selbstvertrauen zu beobachten waren (Fischer, 2004a). Die Ursachen für diese Auffälligkeiten wurden im seelischen, aber vor allem im hirnganzen Bereich vermutet. Durch systematische Diagnostik entwickelte sich die Idee, psychische Vorgänge durch motorische Förderung zu aktivieren, um dadurch in weiterer Folge Persönlichkeiten zu harmonisieren und zu stabilisieren. Kiphard bemühte sich von Anfang an motorische Defizite nicht losgelöst von der psychischen und sozialen Situation zu sehen, sondern eine ganzheitliche persönlichkeitsorientierte und kindgerechte Betrachtungsweise an zu wenden. Er erkannte bereits 1955 die Bedeutung des Spiels für die Entwicklung von Kindern und nützte das Medium Spiel als therapeutisches Medium. Sein Ziel war es, in einer angenehmen Spielatmosphäre gezieltes Üben zu ermöglichen. Das verwendete Übungsmaterial ist wesentlicher Bestandteil der PMÜ, da es über großen Aufforderungscharakter verfügt (Fischer, 2004a).

Kiphard empfahl für die Durchführung der psychomotorischen Übungsbehandlung Gruppengrößen von etwa 6 bis 10 Kindern um die, für die Entwicklung bedeutende Wechselwirkungen zwischen Gruppenmitgliedern herbeizuführen. Die Intervention erfolgte über einen Zeitraum von mehreren Monaten, da sich dauerhafte und tiefgehende Effekte erfolgreicher einstellen, je länger die Übungsdauer ist. Kiphard empfahl zwei Übungsstunden in der Woche bei einer Interventionsdauer von mindestens einem Jahr (Fischer, 2004a).

#### **Theorie der Bewegungsentwicklung nach Kiphard:**

Im Rahmen der Entwicklung der PMÜ erarbeitete Kiphard ein Schema der kindlichen Bewegungsentwicklung. Nach Kiphard (2001, S. 23 ff) ist die menschliche Bewegung in vier Bereiche zu gliedern, die während der Kindheit in chronologischer Abfolge erworben werden.

Er geht davon aus, dass Kinder durch Bewegung Leiblichkeit erfahren. Aus diesem Grund werden Gefühle beispielsweise motorisch ausgedrückt. Im Laufe der kindlichen Entwicklung besteht ein natürlicher Drang zur Bewegung. Ist dieser, durch verschiedene äußere Bedingungen zu stark eingeschränkt, wird er von Kindern zuerst blockiert, bzw. verweigert und schließlich vom Kind als verwerflich empfunden. Kinder fühlen sich dann schuldig wenn sie sich gegen äußere Einflüsse bewegen (Kiphard, 2001).

Nach Kiphard (2001) können Gefühle durch Bewegung nach außen treten und sichtbar werden. Kinder können daher sowohl innerlich als auch äußerlich bewegt sein. Innere Gefühlsbewegungen drängen nach außen. Aus einer inneren Bewegtheit wird nach außen eine motorische Bewegung.

Vor diesem Hintergrund muss Erziehung, vor allem motorische Erziehung, als Vermittlung von Handlungskompetenzen verstanden werden. Im Laufe der Zeit sollten daher folgende Fähigkeiten erworben werden.

- Umgang mit Objekten
- Erfassen von Funktionen und physikalischen Gesetzmäßigkeiten
- Erlernen der Kontrolle von affektiven Impulsen und Spontanhandlungen

Kiphard (2001, S. 100) beschreibt, sich auf Galperin, Luria, Wygotsky und Leontjew berufend, dass der gesamte menschliche Lern- und Aneignungsprozess über das Handeln verläuft. Gewonnene Erkenntnisse durchlaufen nach Kiphard (2001) immer drei Stufen:

- materielles Handeln
- sprachliche Erfassung
- Handlung im Geiste

Die Verinnerlichung von abstrakten Inhalten geschieht immer über die Sprache, die das Bindeglied zwischen motorischer Handlung und geistiger Operation ist. Die Handlung wird mit diesem Schritt verinnerlicht. Kognitive Lernprozesse sind für das Kind immer an sensomotorische Erfahrungen gebunden (Kiphard, 2001).

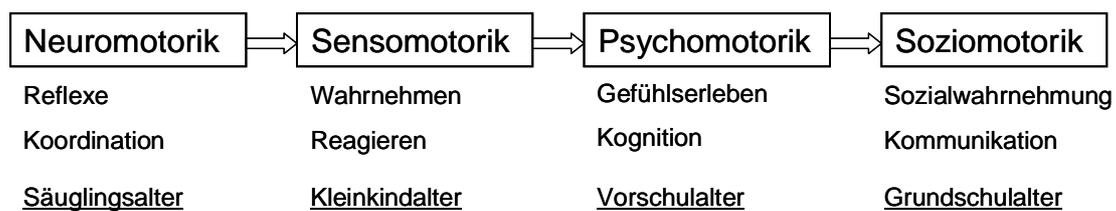
Fischer (1996, S. 19 ff) beschreibt nach Piaget die kognitive Entwicklung eines Kindes in ähnlicher Weise, kritisiert aber seinerseits, dass dieses Entwicklungskonzept oftmals zu kognitionsbezogen sei. Folgende Aussagen erscheinen als Ergänzung zu den Ansichten Kiphards (2001) über die Wertigkeit und Wichtigkeit von Bewegung in der kindlichen Entwicklung aus heutiger Sicht sinnvoll um den Bogen zur Entwicklungstheorie nach Piaget<sup>12</sup> (hauptsächlich fähigkeitsorientierter Ansatz) spannen zu können (Fischer, 1996).

---

<sup>12</sup> Jean Piaget wurde am 9. August 1896 in der Schweiz geboren und widmete sich schon sehr früh der Erforschung naturwissenschaftlicher Phänomene. Besonders das Verständnis für die Entwicklung des kindlichen Denkens beeinflusste sein gesamtes Lebenswerk.

- Kindliche Bewegung steht im Spannungsfeld zwischen Entwicklungstheorie und Sozialisierungstheorie.
- Zum Verstehen von kindlichen Veraltensweisen muss deren Analyse auf mehreren Ebenen erfolgen (motorisch, emotional, kognitiv)
- Das Konzept der Entwicklungstheorie stellt eine Beziehung zwischen Pädagogik und Entwicklung her.

Kiphards Überlegungen zur Bedeutung von Bewegung liegt die folgende Theorie der Entwicklung zugrunde:



**Abbildung 4:** Unterscheidung der verschiedenen Entwicklungsschritte der menschlichen Bewegung nach Kiphard (2001, S. 23)

- Unter Neuromotorik/ Reflexmotorik versteht Kiphard die neurologisch- koordinativen Aspekte von Bewegung. Für den motopädagogischen Bereich ist diese Erscheinungsform weitgehend unbedeutend. In der Mototherapie erhält sie allerdings dann einen bedeutenden Stellenwert, wenn es darum geht durch neuromotorisches Training gestörte neurologische Funktionen und Organisationen im kindlichen Zentralnervensystem zu verbessern.
- Als Sensomotorik ist die Funktionseinheit von In- und Output (Reiz → Reaktion → Wahrnehmung → Handlung) beschrieben. Sensomotorisches Training zielt auf die Verbesserung des Verhältnisses zwischen Sinneseindruck und entsprechender Bewegungsantwort ab. Eine Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit zieht eine positive Wirkung im Bereich Bewegungs- und Handlungsfähigkeit nach sich.
- In diesem Zusammenhang wird Psychomotorik<sup>13</sup> als Entwicklung des starken Zusammenhangs zwischen psychischen und motorischen Entwicklungen im Kindesalter betrachtet. Das Körperliche und Seelische steht miteinander in einer Wechselbeziehung. Innerseelische Gehalte wie Stimmungen, Gefühle und Affekte drängen nach außen und drücken sich in Körperhaltungen und Bewegungen aus.

---

Als Grundlage für Piagets erste Bücher über die sensomotorische Entwicklung des Menschen dienten Beobachtungsprotokolle seiner eigenen Kinder (Fischer, 2004a).

<sup>13</sup> Die Bedeutung des Begriffs Psychomotorik hat sich vom Zeitpunkt der Theoriebildung Kiphards bis heute verändert. (Vergleiche Kapitel 2)

- Unter Soziomotorik beschreibt Kiphard die Begegnungen in der Bewegung mit dem „Du“ und „Wir“. Diese Art der Bewegung dient Sozialkontakten, also unmittelbarer körperlicher Interaktion. Bevor sich Kinder Soziomotorik aneignen, sollten sie die Individuation vollzogen haben. Mit der Entwicklung der Soziomotorik kommt es zur Aneignung eigener Handlungskompetenzen im Bereich sozialer Interaktionen und der Fähigkeit Auswirkungen des eigenen motorischen Handelns auf Gegenstände und umgebende Räume einschätzen zu lernen. Defizite, die in diesem Bereich bestehen, können nur durch intensive Beziehungsarbeit im privaten und schulischen Umfeld wieder ausgeglichen werden. So sollten kindgerechte Umgebungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten gegeben sein um solchen Defiziten vorzubeugen.

#### **4.1.2. Sensorische Integrationstherapie nach Jean Ayres**

Wie auch die PMÜ von Kiphard (vgl. Kapitel 4.1.1) ist auch die Sensorische Integrationstherapie (SI) den defizitorientierten Ansätzen zuzuordnen. Diese Strömung wurde 1984 von Jean Ayres<sup>14</sup> begründet. Ihr Ursprung liegt im medizinisch naturwissenschaftlichen Denken und beruht auf einem neurophysiologischen Entwicklungsprinzip (Fischer, 2001). Sensorische Integration wird demnach als Prozess des sinnvollen Ordners, Verarbeitens und Koordinierens aller sensorischen Reize und Empfindungen sowie als adäquate Antwort in Motorik, Verhalten, Sprache und Schrift verstanden (Kesper & Hottinger, 1992 in Fischer, 2001). In dieser Therapieform werden die Eltern stark miteinbezogen. Klinische Beobachtungen werden in spielerischer Form im vestibulären und taktil- kinästhetischen Bereichen bezüglich der Körperorientierung durchgeführt. Anhand dieser Ergebnisse wird eine eventuelle Förderung des Kindes strukturiert. In der Praxis dieses Konzepts liegt der Schwerpunkt auf dem Zusammenhang zwischen Bewegung und Kognition durch sensomotorische Erfahrungen, die für Anpassungsprozesse, Schulung von mathematischen Fähigkeiten und allgemeiner Raum-Zeit- Orientierung hilfreich sein können (Fischer, 2001).

Die SI arbeitet körperbezogen. Der Umstand, dass der Mensch in diesem Modell auf funktionierende Nervenzellen und Synapsen reduziert wird, ist kritisch anzumerken (Fischer, 2001).

---

<sup>14</sup> A. Jean Ayres lebte von 1920 bis 1988 in Kalifornien (USA). Sie war Ergotherapeutin (Occupational Therapist) und Doktor der pädagogischen Psychologie. Im Rahmen ihrer Forschungen an der UCLA und in der Ayres´ Clinic arbeitete sie als erste die fundamentale Bedeutung der Nahsinne für Entwicklung und Alltagsbewältigung heraus. Darüber hinaus lehrte sie an der USC. ihre damaligen Ihre Theorien und ihr Verständnis von Verhalten sind im Wesentlichen unverändert geblieben. Die Forschungsarbeiten, mit denen sie ihre Theorie belegte, bilden auch heute noch die befruchtende und innovative Basis des Konzeptes der Sensorischen Integration (Quelle: Gesellschaft für Motorische Integration e.V. Zugriff am 11. März 2009 unter [http://www.sensorische-integration.at/themasi\\_page4.0.html](http://www.sensorische-integration.at/themasi_page4.0.html)).

## **4.2. Fähigkeiten- oder kompetenzorientierte Ansätze**

An der Entwicklung der fähigkeits- und kompetenzorientierten Ansätze war Friedhelm Schilling maßgeblich beteiligt. Er berief sich vor allem auf Piagets kognitivistische Entwicklungstheorie und Weizsäckers Theorie des „Gestaltkreises“. Beide Grundlagentheorien werden im Anschluss vorgestellt. Nach Schillings Konzept wurde vor allem in den 1970er und 1980er gearbeitet, aber auch heute beruft sich die motopädagogische Praxis auf die Grundlagen Schillings. Im Mittelpunkt der damals entwickelten Interventionsstrategien stand die Förderung des Menschen im feinmotorischen, grobmotorischen, emotionalen, sozialen, kognitiven und kommunikativ sprachlichen Bereich. Das Interesse gilt der Erweiterung der Handlungskompetenzen des Menschen. Die Aufmerksamkeit wird nicht mehr nur auf Einzelaspekte des Menschen gerichtet, sondern dieser wird zunehmend ganzheitlich betrachtet (Fichtner, 2008).

Entstehungsgeschichtlich ist der kompetenztheoretische Ansatz als Weiterentwicklung der psychomotorischen Übungsbehandlung von Kiphard zu sehen. Bewegungsstörungen werden nicht mehr nur als Wahrnehmungs- und Bewegungsdefizite von auffälligen Kindern interpretiert, sondern sind um die Dimension der „Handlungsfähigkeit“ und den Bezug auf die Pädagogik erweitert (Hammer, 2004a).

Jeder Mensch bildet Bewegungs- und Wahrnehmungsmuster als Grundlage seiner Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit aus. Das bedeutet, dass inhaltlich nur Ziele und Ausführung von Bewegungsmustern erfasst werden (Seewald, 2007, S. 13).

Die Bestrebungen des kompetenzorientierten Ansatzes ist es, über psychomotorische Interventionen Änderungen im Verhalten und Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur des Betroffenen herbeizuführen (Hammer, 2004a).

### **4.2.1. Kognitivistische Entwicklungstheorie nach Piaget**

Grundannahme dieser Theorie ist, dass Kinder durch Erfahrungen eine Ich-, Sozial- und Umweltkompetenz entwickeln. Genau dieser drei Kompetenzen/ Kategorien bedient sich auch das Konzept der Motopädagogik. Für die Legitimation psychomotorischer Interventionen bis zum Vorschulalter erweist sich Piagets Theorie als sehr geeignet, da er sensomotorischen Erfahrungen in den ersten Lebensjahren Einfluss auf die Entwicklung der Intelligenz, die er als Fähigkeit betrachtet um Probleme zu lösen, zuschreibt (Zimmer, 1996).

Ähnlich wie Kiphard (2001) bezeichnet Piaget die Sensomotorik als früheste Form der Interaktion mit der Umwelt. Erkenntnisgewinn erfolgt durch das Sammeln von Erfahrungen im direkten Handeln (Zimmer, 1996).

Unter Kognition versteht er das Ausdrücken von Erfahrungen nach dynamischer Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten und den Veränderungen der Umwelt. Sein Entwicklungsmodell beschäftigt sich vor allem mit der Intelligenz des sich Entwickelnden (Fischer, 1996). Der Erwerb von Intelligenz bedeutet für Piaget, dass sich der Organismus die höchst mögliche und beweglichste Form der Anpassung zu Eigen gemacht hat und somit Verarbeitungsprozesse auf interner psychischer Ebene vollzogen werden können (Zimmer, 1996).

Durch zahlreiche Wahrnehmungsprozesse und Erkundungshandlungen kommt es zu immer größerer Intentionalität des Kindes (Fischer, 1996).

Über die Organisation und Adaptation von kindlichen Erfahrungswerten schreibt Piaget (Fischer, 1996, S. 21): „Für Kinder ist ihre Vorstellungswelt die einzig richtige. Erst durch die Betrachtung der Eltern wird sie defizitär.“ Er möchte damit ausdrücken dass Kinder in ihrer Wahrnehmung keine Schwächen und Defizite finden, sondern diese nur durch die Bewertung von außen im Vergleich mit anderen festgestellt werden können und dadurch erst zu existieren beginnen. Kinder bemächtigen sich ihrer Umwelt durch Anpassung (Adaptation) die ihrerseits wieder in zwei wichtige Schritte unterteilt werden kann:

- Assimilation: Die Verknüpfung der neuen Informationen aus der Umwelt mit den bereits vorhandenen Erfahrungswerten des Subjekts (des Kindes). Das Kind versucht jede neue Erfahrung in ein bereits vorhandenes Schema einzuordnen und sein Wissen aus den neuen Eindrücken zu ergänzen (Zimmer 1996).
- Akkommodation: Darunter versteht man die kognitive Anpassungsleistung zwischen der Person und der Umwelt. Hierbei bleibt das Objekt (also beispielsweise die Umwelt noch unverändert) und das Individuum passt sich an die Bedingungen der Umwelt an.

Alle Kinder durchlaufen diese zwei Schritte vom Kleinkindalter bis ins Alter von ungefähr 10 oder 12 Jahren. Manche brauchen dafür auch erheblich länger (Fischer, 1996). Diese Schritte sind einander ergänzende Prozesse, die laut Piaget nicht, aus reiner Funktionslust geschehen, sondern weil das Kind versucht ein Objekt zu verstehen und gegebenenfalls sein bereits vorhandenes Schema eines ähnlichen Objekts anzupassen und zu verändern. (Zimmer, 1996).

Piaget unterteilt die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten in vier aufeinander folgende Abschnitte (Fischer, 2004a):

- sensomotorische Phase (0- 2 Jahre): Dieses Entwicklungsstadium bildet die Basis für die nachfolgenden Stadien. In dieser Zeit entwickeln sich die kognitiven Fähigkeiten des Kindes besonders rasch. Das Kind erwirbt sein grundlegendes Wissen über sich und seine Umwelt nur über konkrete Handlungen und (Sinnes-) Erfahrungen (Fischer, 2004a). Vor allem die Verbindung zwischen Wahrnehmungsvorgängen und motorischen Handlungen steht im Mittelpunkt (Zimmer, 1996).

Durch wiederholtes Auslösen von Effekten entwickelt und koordiniert das Kind sensomotorische Schemata. Unter anderem entwickelt sich das so genannte Gegenstandschemata, welches besagt, dass ein Gegenstand, der aus dem Gesichtsfeld des Kindes verschwunden ist für das Kind nicht „aufhört zu existieren“ (Fischer, 2004a).

Die Fähigkeiten, die in dieser Zeit entwickelt werden um Probleme zu lösen werden von Piaget als sensomotorische Intelligenz bezeichnet (Zimmer, 1996).

- Voroperationales Stadium (2- 7 Jahre): Das Denken des Kindes ist egozentrisch. Standpunkte anderer können noch nicht eingenommen werden. Dieses Stadium unterteilt Piaget in eine vorbegriffliche und anschauliche Phase (Fischer, 2004a).
  - o symbolisches oder vorbegriffliches Denken (2- 4 Jahre) entsteht mit Auftreten der Fähigkeit von Symbolspielen (Zimmer, 1996). Das Kind lernt mit Symbolen umzugehen, die für Handlungen und Gegenstände stehen. Auch der Erwerb der Sprache und ihr Gebrauch finden in dieser Phase statt (Fischer, 2004a).
  - o anschauliches Denken (4- 7 Jahre): Das Kind ist zur Begriffsfindung fähig. Die Begriffe basieren allerdings noch auf reiner Anschauung. Im Vor- und Grundschulalter ist das Konzept der Invarianzen vorherrschend, bei dem es zu einer handelnden Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt kommt. Das Kind beginnt zum ersten Mal bewusst auf seine Umwelt einzuwirken (Zimmer, 1996). Es kann bereits Probleme lösen, wenn Anschauung und Denken übereinstimmen. Das Finden von Lösungen unter Berücksichtigung mehrerer Ebenen ist in diesem Stadium allerdings noch nicht möglich (Fischer, 2004a).
- Konkret- logische Operationen (7- 11 Jahre): Handlungen die vom Kind gesetzt werden sind nicht mehr von der unmittelbaren Realität abhängig, denn das Kind ist in der Lage Vorstellungen als existent wahrzunehmen.

In dieser Phase bemächtigen sich Kinder der Mittel- Zieldifferenzierung und beginnen Handlungen in eine zeitliche Reihenfolge zu bringen. Die zweite „Errungenschaft“ dieses Entwicklungsschrittes ist die „Objektpermanenz“. Dabei wird der Körper zum Referenzsystem der Erfahrungen. Aus diesem Gefüge konstruiert sich das Weltwissen des Kindes.

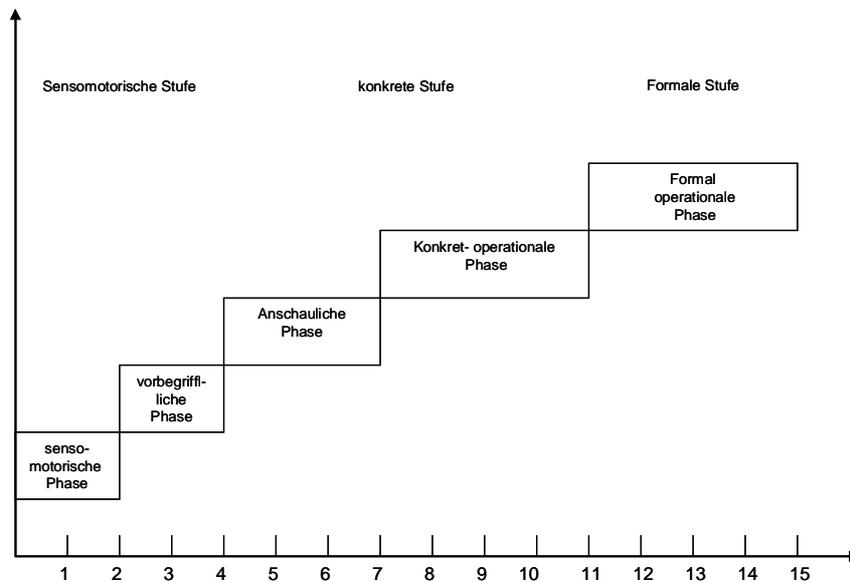
Das Kind lernt in diesem Entwicklungsstadium sein Wahrnehmungsfelder zu strukturieren sowie Objekte und physikalische Phänomene kognitiv zu erfassen. Zeit- und Raumverständnis kommen als strukturgebende Größen hinzu. Diese Größen entstehen aus Erfahrung, wobei Zeit und Raum über die Bewegung miteinander in Verbindung stehen. (Fischer, 1996, S. 28)

„Die Zeit erscheint dabei als Koordination von Bewegung mit verschiedenen Geschwindigkeiten, während der Raum eine Koordination der Positionen, aber ohne Berücksichtigung des Geschwindigkeitsmomentes darstellt.“

(Ciompi, 1988 und Zur Oeveste, 1987 zit. in Fischer, 1996, S. 29).

Kinder erobern ihren Raum also durch Bewegungen. Sie machen dabei Selbst- und Umwelterfahrung und lernen die räumliche Realität zu erfassen.

- Formal- logische Operationen (ab dem 12. Lebensjahr): Das Kind ist in der Lage Denken in Form von theoretischen Handlungsüberlegungen abzuwickeln. Der Wahrheitsgehalt von Überlegungen muss nicht mehr an der Realität überprüft werden. Aktionen, bei denen das Kind das Ereignis immer wieder provoziert werden als Zirkulationsreaktion bezeichnet (Zimmer, 1996). Des Weiteren entwickelt das Kind Erkundungsverhalten (Explorationsverhalten). Handlungsweisen, die zu einem gewünschten Ergebnis führen werden nicht nur einfach in den Schemakanon eingeordnet um später reproduziert werden zu können, sondern auch differenziert und variiert. Zusätzlich bemüht sich das Kind die auftretenden Ergebnisse seiner Handlungen zu verstehen. Das unterscheidet die tertiären Zirkulationsreaktionen ganz wesentlich von den primären und sekundären (Fischer, 1996). Schlussfolgerndes Denken, das Finden von fiktiven Lösungen und Gedankenexperimente können durchgeführt werden (Fischer, 2004a).



**Abbildung 5:** Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung bezogen auf verschiedene Altersbereiche (Fischer, 2004a)

#### 4.2.2. Gestaltkreis von Weizsäcker

Die zweite Grundlagentheorie der fähigkeitsorientierten Ansätze ist der so genannte Gestaltkreis von Weizsäcker. Darunter versteht man grob die „kreisartige Verbundenheit“ von Organismus und Umwelt. Das 1947 postulierte Prinzip besagt, dass Sehen und Bewegen ein Akt sind. So bestimmt der Erfolg einer durchgeführten Bewegung die nächste Bewegungsausführung. Leistungen scheinen also das Ergebnis einer kreisartigen Verbundenheit von Organismus und Umwelt zu sein. Der Organismus bestimmt, was von der Umwelt auf ihn einwirkt, so wie die Umwelt bestimmt welcher Reiz den Organismus erregt (Häcker & Stapf, 2004).

Vor dem Hintergrund der Theorien von Piaget, Weizsäcker und des humanistischen Menschenbildes als Grundlage für das Verständnis der Motopädagogik ist zusammenfassend eine Aussage von Zimmer (2006, S. 39) zu erwähnen:

„In der Psychomotorik wird das Kind als handelndes Subjekt verstanden, das Verantwortung übernehmen und auch für sich selbst entscheiden kann. Damit wird selbst bestimmtes und eigenverantwortliches Handeln nicht nur Ziel, das irgendwann am Ende einer erfolgreichen Förderung steht, sondern es wird gleichermaßen bereits Methode der Fördermaßnahme. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie der Pädagoge dem Kind helfen kann, damit es sich seinen Möglichkeiten entsprechend mit vorhandenen Problemen besser zurechtfinden, seine Handlungskompetenzen erweitern und sie richtig einsetzen kann. An die Stelle einer Behandlung tritt die Befähigung zum möglichst selbstständigen Handeln und zwar sowohl auf motorischer wie auch auf sozial- emotionaler und kognitiver Ebene.“

Auf Grundlage des fähigkeitsorientierten Ansatzes haben sich mehrere praktische Vorgehensweisen entwickelt.

### **4.2.3. Handlungsorientierter Ansatz**

Der Theorie des handlungsorientierten Ansatzes liegt die Theorie zugrunde, dass ein großes Repertoire von Bewegungs- und Handlungsmustern Grundlage für die menschliche Handlungsfähigkeit sind. Sie beschäftigt sich in hohem Maße mit Anpassungserscheinungen und Anpassungsmechanismen des Menschen an seine Umwelt. Im kausalen Schluss, ergibt sich: Kinder, die in ihrer Bewegungsentwicklung gehemmt waren entwickeln Verhaltensauffälligkeiten, denn diese sind Ausdruck mangelnde Anpassungsfähigkeit des Kindes.

Um dieses Defizit auszugleichen, sollen dem Kind, über differenzierte und strukturierte Bewegungsangebote, Erfolgserlebnisse vermittelt und es zur Eigenaktivität angeregt werden. Die Beschränkung dieses Ansatzes auf die Anpassungsmechanismen, auf den Zusammenhang von Aktion und Reaktion, Reiz und Antwort sowie innere und äußere Reize widerspricht allerdings dem Anspruch auf Ganzheitlichkeit, den die Motopädagogik allerdings für sich beansprucht (Zimmer, 2006).

### **4.2.4. Kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung**

Ein weiterer fähigkeitsorientierter Ansatz ist die kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung, die aus der kindzentrierten Mototherapie hervor ging, und 1986 von Volkamer und Zimmer entwickelt wurde (Zimmer, 2004). Diese Methode sieht sich als Hilfe zur Selbsthilfe. Körper- und Bewegungserfahrungen werden als Grundlage der Identitätsentwicklung des Kindes verstanden. Ausgehend von der Erkenntnis, dass Kinder mit Entwicklungs- und/ oder Verhaltensauffälligkeiten meistens ein negatives Bild von sich, sowie eine unrealistische Selbsteinschätzung haben, zielt dieses Konzept auf die Veränderung des Selbstbildes sowie eine Stärkung des Selbstbewusstseins ab. Ziel dieser Methode ist es, dem Kind den Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes<sup>15</sup> zu ermöglichen (Zimmer, 2004, 2006).

Mit Hilfe von Bewegung und Spiel stellt der/ die PädagogIn Kontakt zu den betroffenen Kindern her. Das Kind soll durch die Intervention in die Lage versetzt werden selbst an der Bearbeitung seiner Schwächen mitzuarbeiten, oder zumindest adäquat damit umzugehen (Zimmer, 2004).

---

<sup>15</sup> Unter Selbstkonzept versteht Zimmer (2006) die Theorie des Kindes über sich selber, die die eigenen Fähigkeiten, Rollen und Bilder über sich selbst beinhalten. Um ein Bild über sich selber zu erhalten greift das Kind auf verschiedene Informationsquellen zurück (Informationen über Sinnessysteme, Erfahrung der Wirksamkeit des eigenen Verhaltens, Folgerungen aus „Sich- Vergleichen“ und Messen mit anderen, Zuordnung von Eigenschaften durch andere.

### **4.3. Sinnverstehend- dialogische Ansätze**

Nach Zimmer, (2006) unterscheidet sich das Theoriekonzept der verstehenden Psychomotorik, von den bereits genannten im Wesentlichen dadurch, dass die Bewegungsgeschichte eines Kindes und seine Bewegungsphänomene als Teil seiner Lebensgeschichte in ihrer Gesamtheit betrachtet wird. Durch die strukturierten Bewegungsmöglichkeiten im Rahmen der psychomotorischen Förderung sollen Erlebnisse verarbeitet werden. In zahlreichen Spielsituationen (auch Rollentausch) wird die Fantasietätigkeit der Kinder zur Verarbeitung ihrer „Problemthemen“ angeregt. Aufgabe der PädagogInnen ist es die Sinnstrukturen im Tun der Kinder zu erkennen. Dieser Ansatz birgt die Gefahr der Überinterpretation durch den/ die begleitende/n TherapeutIn (Zimmer, 2006).

In der Entwicklung des verstehenden Ansatzes durch Jürgen Seewald, ist dessen Kritik an der bis dahin vorherrschenden naturwissenschaftlichen Perspektive von Bewegung und Persönlichkeit sowie die zunehmende Entsubjektivierung des Betrachteten der wohl zentrale Punkt. Diese Sichtweise erfasst seiner Meinung nach den subjektiven Sinn und die subjektive Bedeutung von Bewegung für das Individuum nicht (Fischer, 2004a). Elemente des Konzepts der sinnverstehenden Ansätze gab es bereits zu Beginn der 1990er Jahre. Im Unterschied zu den kompetenzorientierten/ fähigkeitsorientierten Ansätzen werden nicht nur Ziel und Ausführung von Bewegungshandlungen betrachtet, sondern auch das „Spielthema“ der ausführenden Person. Der Fokus liegt nicht mehr nur beim „Wie?“, sondern auch beim „Was? und Warum?“. So spielt die Erforschung der Begründung für ein „Spielthema“ für Seewald eine ebenso wichtige Rolle, wenn nicht sogar die wichtigere als die Bewegungsausführung. Unter Spielthema versteht man hier den Inhalt der Bewegungen, der durch die von der Umwelt geprägte Entwicklung entstehen kann. Dem sinnverstehenden Ansatz liegt also ein Menschenbild zugrunde, das die Sinnfindung und das „Verstehen wollen“ in den Mittelpunkt des Menschseins rückt. (Seewald, 1997, S. 10 in Fischer, 2004, S.153)

Das bedeutet, dass das Subjekt des Forschers/ Beobachters bei diesem Ansatz als Interpret benötigt wird (Seewald, 2007).

Die wichtigsten wissenschaftlichen Grundlagen für die Theorie der verstehenden Ansätze sind die Lebensweltanalyse und die Entwicklungstheorie.

Bezüglich des Menschenbildes verweist Seewald (2007) auf Merleau Ponty, der den Menschen zum Sinn verurteilt sieht. Er geht von einer offenen Sinnsuche des Menschen aus, die eigentlich in der Pubertät, aber im Wandel der Zeit immer früher, eigentlich schon in der Kindheit beginnend, einsetzt.

Fischer (2004a) beschreibt den Vorgang der Sinnfindung als direkt über den Leib und durch die Bewegung erfolgend. Seewald (2007) sieht zwei Dimensionen, durch die diese Sinnsuche erfolgen kann. Das „Sinnproblem“ wird zum einen auf der Ebene des Leibbewusstseins und zum anderen durch die Fähigkeit des Symbolisierens bewältigt.

Unter Leibbewusstsein versteht Seewald (2007) die Fähigkeit zum Dialog mit dem inneren Partner. Das Individuum sei in der Lage mit sich selber in Kontakt zu treten und sein Handeln auch zu reflektieren. Er nennt diese Eigenschaft reflexive Leiblichkeit.

Symbolisierungsfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit dem Sinn eine passende Gestalt geben zu können. Sie bedeutet aber auch, dass sich das Individuum in verschiedenen kreativen Medien (Spiel, Zeichnung, Tanz, etc.) ausdrücken kann. Symbolformen können präsentativ, (alle Informationen werden in Form eines Bildes auf einmal gegeben) aber auch diskursiv (Inhalte werden nacheinander präsentiert) sein. der Mensch in seinem Kontext steht im Mittelpunkt des Interesses.

Seewald hebt hervor, dass die Entwicklung des Menschen keineswegs privat und unbeeinflusst abläuft (Seewald, 2007).

Der Mensch verleibt sich seine Umwelt, das Materielle, durch Bewegung ein. In gleichem Maße verleibt er sich auch geschlechtsspezifische Rollen sowie subkulturelle Muster, Normen, etc. ein.

Seewald (2007, S. 22) beschreibt die Bewegung als die wichtigste Form der Weltzuwendung, denn in und durch Bewegung verleibt sich der Mensch die Welt ein. Bewegung und Leiblichkeit sind daher Mittler zwischen Kind und Umwelt. Der Begriff „Bewegung“ nimmt vor allem im Spiel und der Bearbeitung dessen Themen einen wichtigen Platz ein. Im Spiel sowie im Umgang mit den wichtigen Themen spiegelt sich der Entwicklungsstand des Kindes wider.

Der verstehende Ansatz versucht das gezeigte Verhalten von Kindern zu verstehen, wobei zwischen Verstehen als menschliche Fähigkeit und Verstehen im wissenschaftlichen Sinn unterscheiden werden muss. Folgenden Formen des Verstehens haben für Seewald in seinem Ansatz Bedeutung (Seewald 2007, Fischer, 2004):

- Hermeneutisches Verstehen: Das objektiv beobachtbare Handeln eines Kindes, also der explizite Sinn des Verstehens
- Phänomenologisches Verstehen: Subjektive Aspekte des Verhaltens des Kindes während des Spiels sind Gegenstand des Verstehens. Zum Beispiel Wahrnehmung des Therapeuten von Leiblichem: Ausdruck, Ausstrahlung, Körperhaltung, ...

- Tiefenhermeneutisches Verstehen: Verstehen eines scheinbaren Unsinns oder des verdrehten Sinns einer Handlung. Wenn ein Kind zum Beispiel nach Liebe und Anerkennung sucht konträres Verhalten zeigt.

Zusammenfassend schreibt Fischer (2004, S. 154), dass es Ziel des sinnverstehenden Ansatzes ist, der Sinnhaftigkeit des kindlichen Handelns auf die Spur zu kommen. Bezug nehmend auf die, von Seewald herausgestrichene Bedeutung des Therapeuten, schreibt Fischer (2004a, S. 155) kritisch:

- Durch subjektive Interpretationen ist die Gefahr von Fehlinterpretationen sowie Machtmissbrauch durch Vorwissen gegeben.
- Die Rolle des/ der TherapeutIn als SpielpartnerIn, ist bei der Erlebnisverarbeitung unterstützend zu wirken.
- Der verstehende Ansatz ist eher in der Einzelförderung anzuwenden. Sozialisierende, normative und Struktur bildende Funktionen blieben dabei außen vor.
- Es handelt sich eher um eine konfliktzentrierte aufdeckende Arbeit, die am ehesten in die Gruppe der bewegungspsychotherapeutischen Verfahren einzuordnen ist.

Das Hauptziel des verstehenden Ansatzes umfasst nach Seewald (2007) folgende Teilziele:

- Wege und Ziele des/ der KlientIn sollen diesem/r aufgezeigt werden.
- Klienten/ Klientinnen sollen ihren Leib bewohnen und sich darin wohl fühlen.
- Hilfestellung zur Auffindung einer passenden Bilder- und Ausdruckswelt sollen gegeben werden.
- Das Vermitteln von Fertigkeiten oder Ausgleichen eines oder mehrerer Defizite ist nicht Ziel sinnverstehender Ansätze

#### **4.4. *Ökologisch- systemischer Ansatz***

Bei diesem Ansatz wird das Kind nicht länger individuumszentriert, sondern im Zusammenhang mit seiner Umwelt betrachtet (Fischer, 2001). Vor allem in den letzten Jahren hat sich die Betrachtung vom „störenden Kinde“ hin zu einer Betrachtungsweise des Kindes im Kontext seiner sozialen Lebenswelt verändert (Balgo & Voß, 1995). Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten und auch psychosomatische Krankheiten sind Ausdruck der interaktionellen Beziehung zwischen Kindern die sich mit ihrer umgebenden Lebenswelt auseinandersetzen und deren Umwelt (Balgo & Voß, 1995).

Fischer (1996) beschreibt den Ursprung des ökologischen Ansatzes im Zusammenhang mit dem Begriff „Lebensraum“. Dieser wiederum wird durch Lewin 1936 in den

entwicklungspsychologischen Kontext eingebracht. Als zweite Ursprungstheorie beschreibt Fischer die Entwicklung des Begriffs „Settings“ durch Barker und Wright 1954 (Fischer 1996).

Zur Entwicklung braucht ein Kind Sozialpartner, vor allem die Eltern, Geschwister und Gleichaltrige sowie die Zeit und den Raum für gemeinsame Aktivität (Fischer, 2001). Entwicklung beschreibt Fischer (1996) in unterschiedlichen Lebensräumen, in denen das Individuum vielfältige Erfahrungen gewinnt, aber auch von den jeweiligen Settings beeinflusst wird. Fischer (1996) orientiert sich an Bronfenbrenner (1979), wenn er die Umwelt als ineinander geschachtelte konzentrische Strukturen beschreibt. Er nennt diese auch Mikro- Meso- und Makrozyklen. Unter diesen Ebenen kommt es im Laufe der Entwicklung immer wieder zu Verstrickungen, also zu gegenseitigen Beeinflussungen. Hier sind wieder ganz eindeutig systemische Ansätze der Psychotherapie zu erkennen, wenn Bronfenbrenner einzelnen Settings systemische Verflechtungen zugesteht und somit die Existenz von, die Entwicklung beeinflussenden, Lebenswelten anerkennt.

Ein Verstehen der kindlichen Verhaltensweisen ist nur im sozialen Kontext sinnvoll (Fischer, 2001)

Anders als bei der klassischen Auffassung der Psychomotorik, nach der Kinder eine Störung „haben“, so als besäßen sie diese als Ding, befasst sich dieser Ansatz mit dem Zusammenspiel verschiedener Einflussfaktoren.

Störungen sind demnach nicht Phänomene die in einem Teilbereich des Körpers angesiedelt sind, sondern Erscheinungsformen, die sich auf interaktioneller Ebene zeigen. Die Bewertung von Verhalten und die daraus abgeleiteten Wahrnehmungen erfolgt vor dem Hintergrund sozialer Maßstäbe. Durch Bewegungsverhalten beschreiben Individuen ihre Welt. Kinder während in dieser Form Einsicht in ihren Lebenskontext. Ein, als symptomatisch bezeichnetes Verhalten eines Kindes entsteht aus dessen Umwelt (Balgo & Voß, 1995).

Die Autoren stellen außerdem noch fest, dass symptomatische Prozesse immer erst in Zusammenhang mit der jeweiligen Umwelt Bedeutung gewinnen. Unter der systemischen Sichtweise, der sich der ökologische Ansatz bedient, ist abweichendes Verhalten des Kindes Ausdruck des eigenen Netzes von Beziehungen unter denen das Kind aufwächst. Betrachtet man die Umgebung des Kindes, kann ein „gestörtes“ Verhalten durchaus sinnvoll sein. Das Kind „hat“ demnach keine Störung, sondern „zeigt“ eine Störung seines Netzwerkes (Fischer, 2001)

Daher kann nur durch Einsicht in den Interaktionsbereich des Kindes dessen (Bewegungs-) Verhalten erkannt und erklärt werden. Kindliche Entwicklungsverläufe können aus diesem Grund keine universell biologischen Muster sein, da diese im Kontext der jeweiligen

kindlichen Umwelt betrachtet werden müssen. Balgo und Voß (1995) erklären in diesem Zusammenhang, es gäbe keine richtigen oder falschen Wirklichkeitsbeschreibungen/ Verhaltensweisen, sondern diese seien für das Individuum passend und als solche zu akzeptieren. Definitionen von krank/gesund, gestört/nicht gestört, sind im Licht der vorangegangenen Ausführungen keine biologischen, sondern soziale Bewertungen. Auftretende „Störungen“ sind Ausdruck der Ökologie in einem System, in dem sie sich zeigen. Das System „Familie“ produziert Auffälligkeiten seiner Kinder selber (Balgo & Voß, 1995).

Das Ziel für Balgo und Voß (1995) ist das Erreichen eines, dem Kind individuell möglichen Zustandes, und nicht um einen kontextunabhängigen sozialen Sollwert von Gesundheit. Die Therapie legt ihren Schwerpunkt auf dialogische Kooperation zwischen TherapeutInnen und Kind, durch die es (das Kind) beim Erschließen neuer Verhaltensmöglichkeiten Unterstützung erhält. Ausgangspunkt dafür sind seine Kompetenzen und Ressourcen, die charakterliche Eigenstruktur sowie die Eigenleistungen des Kindes.

Die Rolle des Therapeuten/ der Therapeutin sieht Fischer (2004a), wie Balgo und Voß (1995) in einem dialogisch kooperierenden Prozess, durch den er/sie das Kind anregt, gelegentlich beabsichtigt oder unbeabsichtigt verstört und/oder irritiert, um so Rahmenbedingungen für den individuellen Veränderungsprozess des Kindes zu schaffen. Diagnostische Maßnahmen dienen dazu die individuellen Stärken des Kindes herauszufinden um diese in der Folge fördern zu können (Fischer, 2004a). Psychomotorische Angebote streben daher einen Zustand des Wohlbefindens für das Kind an, welcher dem Kind ein leichteres Leben ermöglicht. Im Therapiekontext sollten Therapeut/ Therapeutin und Kind in einer partnerschaftlichen Spielbeziehung sein, die unter dem Motto „Akzeptanz ohne Forderung“ steht (Balgo, 1996 in Fischer 2004a).

Vor allem der/die HelferIn muss sich deswegen bewusst sein „wie“ er/sie das Kind beobachtet und wahrnimmt um Fehlinterpretationen weitgehend auszuschließen (Zimmer, 2006). In einem partnerschaftlichen Dialog sollen die Lebensthemen des Kindes erkannt werden um dann dementsprechend entwicklungsförderliche Angebote machen zu können (Fischer, 2001).

Der ökologisch- systemische Ansatz versteht sich als lebensweltbezogene Entwicklungsförderung, die durch systempädagogische und systemtherapeutische Erfahrungen des Begleiters sowie durch interprofessionelle, netzwerkorientierte Interventionen wirksam wird. Das Kind wird zur Selbsthilfe angeregt (Balgo & Voß, 1995).

Einer der essenziellsten Unterschiede zu den vorher beschriebenen Ansätzen ist, dass er im Wesentlichen nur durch psychotherapeutisch geschulte HelferInnen (TherapeutInnen) durchgeführt werden sollte (Fischer, 2004a).

Kritisch betrachtet werden müssen laut Fischer (2004a) allerdings folgende Punkte:

- Der systemisch- konstruktivistische Ansatz baut stark auf naturwissenschaftlichen Zusammenhängen auf, die möglicherweise nicht ohne Ableitung oder Modifikation auf humanwissenschaftliche Sachverhalte übertragen werden dürfen.
- Im Gegensatz zu anderen psychomotorischen Strömungen, welche das Kind als autonome Instanz ansehen ersetzt Balgo den Menschen durch beobachtbare oder psychische Systeme. Das Individuum ist nicht mehr allein im Zentrum der Aufmerksamkeit.
- In der Theoriediskussion des Ansatzes bleibt die Praxis weitgehend ausgeblendet.

#### **4.5. Prinzip der Salutogenese in der Psychomotorik**

Unter Salutogenese<sup>16</sup> versteht man, im Gegensatz zur Pathogenese<sup>17</sup>, die Entstehung von Gesundheit.

Aaron Antonovsky war Medizinsoziologe und entwickelte das Modell der Salutogenese im Rahmen einer Untersuchung über die Adaptation von Frauen verschiedener ethnischer Gruppen in Israel. Er stellt dabei fest, dass 29 Prozent der Gruppe der überlebenden Insassen eines Konzentrationslagers physische und psychische Gesundheit bescheinigt wurde. Diese Tatsache nahm er zum Anlass sich mit der Entwicklung und Entstehung von Gesundheit näher auseinander zu setzen (Antonovsky, 1997).

Antonovsky wendete sich vom dichotomen Verständnis „gesund oder krank“ ab und spricht vom „Gesundheits- Krankheitskontinuum. Demnach ist das Befinden eines Menschen niemals absolut, sondern bewegt sich immer zwischen den Polen Krankheit und Gesundheit (Haas, 1999 in Fischer 2005).

Antonovsky sieht die Untersuchung des Umganges mit einwirkenden Stressoren als zentralen Punkt der Gesundheitswissenschaften an. Den Schwerpunkt seiner Forschung legt er auf das Herausfiltern von generalisierten Widerstandsressourcen und deren Wirkmechanismus sowie auf die Voraussage von Umständen, welche als Widerstandsressourcen wirksam werden könnten.

Antonovsky entwickelte den Begriff „Kohärenzgefühl (engl: Sense of Coherence= SOC). Dieser beschreibt die Annahme, dass es allen Widerstandsressourcen gemeinsam wäre, dem Individuum zu erleichtern einwirkenden Stressoren einen positiven Sinn zu geben (Antonovsky, 1997).

---

<sup>16</sup> Das Wort setzt sich aus dem lateinischen Wort „salus“ = Unverletztheit, Heil, Glück und dem griechischen Wort „genese“ = Entstehung zusammen (Serrano, 2008).

<sup>17</sup> Pathogenese = Krankheitsentstehung (Psyhyrembel, 1990)

Der Sense of Coherence (SOC) baut sich aus verschiedenen Eigenschaften auf (Serrano, 2008):

- SOC ist eine grundlegende Lebenseinstellung.
- SOC ist eine globale Orientierung, ein durchdringendes, andauerndes, dennoch aber dynamisches Gefühl des Vertrauens.
- SOC ist kein Zweckoptimismus, sondern erlebte Zuversicht.
- SOC setzt sich aus den Komponenten Verstehbarkeit (Erfahrungen von Konsistenz anstatt Erfahrungen von Willkürlichkeit, Widersprüchlichkeit und Unvorhersehbarkeit) Handhabbarkeit (Erfahrung von Handlungskompetenz) und Sinnhaftigkeit (Erfahrung, dass man auf die Gestaltung subjektiv bedeutsamer Situationen aktiv Einfluss nehmen kann) zusammen.

Der SOC steht immer im Spannungsfeld zwischen Risikofaktoren (Vulnerabilität), zum Beispiel Stress und protektiver Faktoren (Resilienz).

Unter die Resilienzfaktoren oder protektiven Faktoren gegen Krankheit werden gezählt:

- personale Schutzfaktoren (Geschwisterfolge, positives Temperament, Selbstwirksamkeit, positives Sozialverhalten, überdurchschnittliche Intelligenz, aktives Bewältigungsverhalten)
- familiäre und soziale Ressourcen (Problemlösungsfähigkeit, ein positives Selbstwirksamkeitskonzept, Kontrollüberzeugung, stabile emotionale Beziehung zu einer Bezugsperson, offenes, unterstützendes Erziehungsklima, familiärer Zusammenhalt, Modelle positiver Bewältigung)
- Umfeld (soziale Unterstützung, positive Freundschaftsbeziehungen)

(Serrano, 2008, Kühl 2003 in Fischer 2005)

Mit zunehmender Bekanntheit dieses Ansatzes setzte, zumindest in Deutschland, in Folge dessen ein Nachdenken über das immer teurer werdende Gesundheitssystem ein. Es kam zur Bildung von organisierten Selbsthilfebewegungen, während wachsendes Bewusstsein über die Rolle sozialer Faktoren bei der Entstehung von Wohlbefinden um sich griff (Antonovsky, 1997).

Kurz und Tietjens (1998 in Zimmer, 2006) beschreiben drei Gesundheitsressourcen die, durch Sport und Bewegung positiv beeinflussbar wären:

- körperliche Gesundheitsressourcen (zum Beispiel die Leistungsfähigkeit des Herzkreislaufsystems)
- personale Gesundheitsressourcen (beispielsweise ein positives Körper- und Selbstkonzept)

- soziale Gesundheitsressourcen (zum Beispiel Rückhalt und Unterstützung bei Freunden und Angehörigen)

Über Bewegungserfahrungen können laut Zimmer (2006) vor allem körperliche und personale Gesundheitsressourcen gestärkt werden, wobei die psychomotorische Förderung bei der Arbeit mit Kindern insbesondere auf eine Stärkung der personalen Ressourcen abzielt.

Die Umsetzung des Salutogenesemodells in der psychomotorischen Förderung strebt die Entwicklung von Schutzfaktoren, wie ein stabiles Selbstwertgefühl, eine stabile Ich- Identität oder Problem lösende Verhaltensmuster an (Zimmer, 2006).

## **5. Grundlagen für die motopädagogische Arbeit mit Kindern**

### **5.1. Soziologische Grundlagen**

Im Bezug auf motopädagogische Interventionen stellt sich die Frage nach der Definition und dem Verständnis der Begriffe „Kind“ beziehungsweise „Kindheit“. Da motopädagogische Angebote in den meisten Fällen das Kinder- und Jugendalter betreffen, ist die Frage nach dem Begriff „Kinderbild“ in der Psychomotorik zu stellen.

Schmidt (2002) unterscheidet, wenn er von Kindheit spricht zwischen Kindheit im Sinne von Entwicklungsschritt und Kindheit als „menschliche“ Sichtweise<sup>18</sup>. Bereits in den 1960er Jahren betrachtet die Sportpädagogik die kindliche Entwicklung ganzheitlich (nicht nur als körperliche und motorische Entwicklung), als komplexes Geflecht von Ursache- und Wirkungszusammenhängen. Individuelle Entwicklungsverläufe sind aus dieser Sicht das Ergebnis von zeitlich vorangegangenen Ursachen (Lernen, Üben, Wiederholen). Diese relativierende Sichtweise der Sportpädagogik führt dazu, dass im Übungsbetrieb nicht universell motorische Entwicklungsverläufe mit fixierten Lernzeitpunkten favorisiert werden, sondern Entwicklungsprozesse mit offener Gerichtetheit und Plastizität im Vordergrund stehen.

---

<sup>18</sup> Der Anspruch von Kindheit auf „menschliche“ Sichtweise geht auf Rousseau zurück. Er hat als erster das Recht den Kindern das Eigenrecht und Glück in der Gegenwart zusprach. Er versteht leibliche Erfahrungen bereits als bestimmten Modus kindlicher Existenz und daher auch als Vermittlungsorgan zur Welt, zu Menschen zu Aufgaben und zu Situationen (Schmidt, 2002).

Grupe (1992 nach Schmidt, 2002) schreibt, dass leibliche Erfahrungen nach dem Verständnis Rousseaus die Vermittlung zwischen individuellem und gesellschaftlichem Leben darstellen, denn durch Bewegung und Spiel erfährt das Kind etwas über sich selber und kann so seine Welt erschließen.

Beide Sinngelhalte, die Schmidt (2002) der Kindheit gibt, spiegeln sich in den verschiedenen Konzepten der Psychomotorik wider (vgl. Kapitel 4). Dem Kind im Spannungsfeld zwischen Ursache- und Wirkungsgefügen wird vor allem in den verstehenden und ökologischen Zugängen Rechnung getragen, während das Kind als aktiver Entdecker und Gestalter seiner Umwelt mit seinen Handlungskompetenzen, die es sich im Laufe der Entwicklung erwirbt in den fähigkeitsorientierten Ansätzen beachtet wird.

Schmidt (2002) beschreibt soziodemographische Trends in der Bundesrepublik Deutschland. Unter der Annahme, dass diese Darstellung für den gesamten mitteleuropäischen Raum gilt, wird diese in Folge zusammengefasst um eine Situationsbeschreibung von Kindheit und Kindsein „heute“ zu erhalten.

Soziodemographische Trends nach Schmidt (2002, S51 ff):

- Mehr Einzelkinder, die mangels Geschwistern seltener Erfahrungen mit gegengeschlechtlichen und/oder jüngeren beziehungsweise älteren Geschwistern machen können (Als Chance gibt Schmidt hier an, dass sich Kinder um Spielpartner bemühen müssen und so früh lernen auf andere FreundInnen/Menschen zuzugehen).
- Erhöhte Gefahr des Verlusts von geliebten Erwachsenen (zeitweise oder ganz) durch Trennung der Eltern. Daraus resultiert der starke Wunsch der Kinder nach Verlässlichkeit, stabiler Liebe, Akzeptanz und Zuwendung.
- Das Phänomen der Massen- und auch Langzeitarbeitslosigkeit (Schmidt räumt ein, dass dieses Phänomen schon seit den 70er Jahren existiert) welche eine soziale Ungleichheit bedingt<sup>19</sup>.
- 2/3 der allein erziehenden Eltern aller Kinder im Kindergarten- oder Volksschulalter beziehen bereits Sozialhilfe.

---

<sup>19</sup> Massenarbeitslosigkeit: Die Behauptung von Schmidt, dass in Deutschland seit den 1970er Jahren das Phänomen der Massenarbeitslosigkeit herrscht wird von statistischen Daten gestützt, muss aber vor dem Hintergrund der Wiedervereinigung 1990 kritisch betrachtet werden. 1990 stieg die Arbeitslosenquote im früheren Bundesgebiet von 1,2 % im Jahre 1973 auf 9,9 % im Jahre 1999 (und 19,0 % in den neuen Bundesländern), womit das Niveau der frühen 50er Jahre übertroffen wurde. Dieser Anstieg vollzog sich, obwohl zwischen 1972 und 1997 etwa 0,6 Mio. mehr Arbeitsplätze geschaffen wurden, als verloren gingen. Die steigende Arbeitslosigkeit ist demnach auf die steigende Zahl der Erwerbsfähigen steig (Schader Stiftung, 2009 Zugriff am 11. März 2009 unter [http://www.schader-stiftung.de/gesellschaft\\_wandel/441.php](http://www.schader-stiftung.de/gesellschaft_wandel/441.php), letzte Änderung: 23.09.2004)

- Das Spielen in wohnnahen Räumen ist für Kinder kaum noch gefahrlos möglich. Dies führt zu einer Sinnentleerung der Außenräume und daher zur Aufwertung der Innenräume. Die veränderten Umweltbedingungen beeinflussen die Umweltaneignung. Daraus ergeben sich gravierende Unterschiede bezüglich der „Streifräume“ der Kinder in Abhängigkeit von Alter und Milieu<sup>20</sup>.
- Der Besitz von neuen, zum Beispiel elektronischen Medien, bedingt durch ein gesteigertes Konsumverhalten der Kinder, hat unter diesen eine kommunikative und statusrelevante Bedeutung. Andererseits können sich Kinder auch ohne Gleichaltrige uneingeschränkte Unterhaltung und Abwechslung verschaffen.
- Das Zeiterleben wird schematisiert, befristet und budgetiert. „Für immer mehr Kinder findet Kindheit im Zeitraster der Betreuungseinrichtungen statt“ (Zeiger & Zeiger 1994 nach Schmidt, 2002).

Die Psychomotorik steht also einer Fülle von sich verändernden Strukturen und Gegebenheiten gegenüber, die es gilt unter dem Postulat der Ganzheitlichkeit zu vereinen.

Paradoxerweise werden durch motopädagogische Angebote weitere zeitlich begrenzte Angebote für Kinder geschaffen, welche die Absicht verfolgt Kindern „ihre Kindheit zurückzugeben“ und sie bei ihrer Entwicklung zu fördern.

In einer Zeit, in welcher die Zeit der Kinder immer mehr verplant und strukturiert wird, sind zeitliche begrenzte Angebote, wie zum Beispiel auch motopädagogische Förderungen kritisch zu betrachten, da „Verinselung“ (der Streifräume) oder „Befristung“ (der Zeit) durch einen weiteren Fixtermin im Wochenablauf der Kinder Vorschub geleistet wird.

Das „Kinderbild“ der Psychomotorik scheint sich am humanistischen Menschenbild zu orientieren, während es diesem nicht in allen Punkten entspricht.

Es wird versucht dem Postulat der Autonomie und Selbstverwirklichung in den Fördereinheiten sehr wohl Rechnung zu tragen, das Kind hat jedoch aus strukturellen Gründen (zeitliche Einschränkung und Termine) nicht die Möglichkeit zu entscheiden wann und mit welchen Mitteln es die Umwelt erforschen und beherrschen lernen möchte. Der Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld wiederum wird vor allem in Gruppenförderungen Rechnung getragen. Dieser Aspekt ist vor dem Hintergrund, dass früheste soziale Kontakte (beispielsweise mit Geschwistern) immer häufiger fehlen ein besonders gewichtiges Argument für regelmäßige motopädagogische Interventionen.

---

<sup>20</sup> Unter „Streifräumen“ sind multifunktional genutzte Raumzusammenhänge zu verstehen, in denen es so gut wie keine ausgegrenzten Spezialräume gab. Dieses Modell hatte vor allem in den 1950er Jahren Gültigkeit. Durch die Entwicklung von Infrastruktur, Verkehr und Wohnraum wird das Kinderspiel auf den Spielplatz verlagert. Nahgebiete der Kinder werden anregungsärmer. Raumverflechtungen werden aufgelöst und es kommt zu einer größeren Raumspezialisierung (Verinselung) (Schmidt, 2002)

Die Aspekte der Selbstverwirklichung sowie Ziel und Sinnorientierung sind aus Sicht der Psychomotorik für ein Kind von höchster Bedeutung. Humanistisches Menschenbild und das „Kindbild“ der Psychomotorik scheinen sich in diesen Punkten nicht zu unterscheiden.

Motopädagogik will negativen äußeren Veränderungen unter denen Kindheit stattfindet entgegenwirken, bedient sich dazu aber teilweise ähnlicher Strukturen wie die, die sie in der Gestaltung ihrer Einheiten zu vermeiden versucht. Im Rahmen der Förderprogramme werden Kinder als aktive Gestalter ihrer Umwelt zugelassen und gefördert um „Gefahren“<sup>21</sup>, die von der normalen Lebenswelt ausgehen entgegenzuwirken.

## **5.2. Bedeutung und Aspekte von Bewegung**

Schon in der Antike wurden Leibesübungen positive Auswirkungen auf die Charakterbildung zugesprochen. Heute wird bewegungsorientierten und körperbezogenen Maßnahmen ein hohes Potential in der Gesundheitsförderung zugeschrieben, wobei von der Psychomotorik der Anspruch erhoben wird durch geeignete Maßnahmen Einfluss auf psychische Vorgänge zu nehmen (Hammer, 2001).

Unter den Begriff Bewegungshandlungen sind verschiedene Ausprägungen körperlicher Tätigkeiten, von sportlichen Höchstleistungen bis zum Krabbeln eines Babys subsumiert. Jede dieser Handlungen hat einen individuellen Sinn, durch den sie sich von anderen Bewegungen unterscheidet. Die Umwelt eines Menschen beurteilt Bewegungen und misst ihnen zusätzlich noch eine intersubjektive Bedeutung zu.

Unterschiedliche Autoren charakterisieren Bewegung und das Instrument der Bewegung, also den Körper unterschiedlich. Im Folgenden werden drei Bedeutungssysteme vorgestellt, um zu zeigen, wie unterschiedlich die Auffassungen von Bewegung und Körper sein können.

Nach Pinter- Theiss (1997) unterscheiden sich Bewegungen nicht vorwiegend durch ihre Ausführung, sondern durch ihren Sinngehalt. Sie stellt die Funktion des Körpers als Summe verschiedener Dimensionen dar wie sie Grupe 1976 postuliert hat:

- Unter instrumenteller Dimension wird die Verwendung des Körpers durch Bewegungen verstanden. Dieser wird als Werkzeug benutzt, wobei die meisten Bewegungen automatisiert zur Verfügung stehen, sofern diese nicht durch äußere Einflüsse gestört werden.

---

<sup>21</sup> Mit Gefahren sind in diesem Zusammenhang die beschriebenen soziographischen Trends zu verstehen, welche die Kinder in ihrer ganzheitlichen Entwicklung bedrohen.

- Unter explorierende, erkundende Funktion werden Versuche des Individuums summiert durch Bewegungen des Körpers etwas über sich selbst und die umgebende Umwelt zu erfahren.
- Unter sozialer Dimension ist die Kommunikation mit der Umwelt zu verstehen. Von der These ausgehend, dass Bewegung die erste Kommunikationsform des Neugeborenen darstellt und sie dadurch Beziehungen schon sehr früh mitgestaltet werden können, verändert sich diese Funktion im späteren Leben und findet unter expressiven Gesichtspunkten statt.
- Unter personaler Dimension versteht man die Erfahrung und Verwirklichung des Subjekts Mensch durch Bewegung. Der Mensch erfährt durch Bewegung Autonomie und Selbstständigkeit und entwickelt daraus zusätzliche Kompetenz.

(Grupe 1976 in Pinter- Theiss, 1997)

Im Unterschied dazu unterteilt Zimmer (1998) die Funktion des Körpers in acht verschiedene Teilbereiche, wobei sie betont, dass die Entwicklung des Körpers nicht nur für die Erbringung körperlicher Leistungen von Nöten ist, sondern die Entwicklung von Bewegung auch mehrere Funktionen (z.B. soziale) einnimmt. Sie blendet eine soziale Komponente des Systems Körper- Bewegung weitgehend aus und betrachtet den Körper als Instrument. Ihrerseits beschreibt sie acht funktionelle Aufgaben.

1. Unter „Personalen Funktion“ versteht die Autorin das sich selber kennen lernen. Das Individuum muss sich mit seinen körperlichen Fähigkeiten auseinandersetzen um ein Bild von sich selber zu entwickeln.
2. Als „Soziale Funktion“ bezeichnet Zimmer das gemeinsame Tun mit anderen. Es geht um das mit- und gegeneinander spielen, sich mit anderen absprechen, nachgeben und durchsetzen.
3. Unter: Um etwas selber zu schaffen, zu machen oder herzustellen muss mit dem eigenen Körper etwas hervorgebracht werden. Der Körper hat also auch eine „Produktive Funktion“. (z.B. eine sportliche Fertigkeit wie einen Handstand einen Tanz, ...)<sup>22</sup>
4. Unter „Expressive Funktion“ ist das Ausdrücken von Gefühlen und Empfindungen in der Bewegung zu verstehen. Das Individuum kann sich körperlich ausleben und gegebenenfalls Emotionen auch verarbeiten.
5. Die „Impulsive Funktion“ beschreibt das Erfahren von Gefühlen wie Lust, Freude, Erschöpfung und Energie durch und in der Bewegung.

---

<sup>22</sup> Zimmer (1998) beschreibt handwerkliche Fähigkeiten (Basteln) nicht im Rahmen der produktiven Fähigkeiten, obwohl das Schaffen von materiellen Dingen zweifelsfrei produktiv ist.

6. Als „Explorative Funktion“ bezeichnet Zimmer die Erschließung der dinglichen und räumliche Umwelt. Das Individuum setzt sich mit Objekten und Geräten auseinander und erfasst deren Eigenschaften. Es passt sich den Umwelтанforderungen an, beziehungsweise macht es sich diese passend (Adaptierung)
7. Der Körper erfüllt eine „Komparative Funktion“, wenn Individuen miteinander wetteifern sich vergleichen und messen. Sie lernen dadurch mit Siegen und Niederlagen umzugehen.
8. Das Individuum lernt körperliche Grenzen kennen und steigert seine Leistungsfähigkeit. Der Körper erfüllt eine „Adaptive Funktion“, wenn sich es sich an die, selbst gesetzten und von außen gestellte Anforderungen anpasst.

Im Gegensatz zu Grupe und Zimmer beschreibt Fischer (2004, S. 56ff) die soziale und ökologische Bedeutung von Körper und Bewegung.

Seiner Meinung nach wurde die soziologische Bedeutung des Körpers in der Diskussion der Psychomotorik bis dahin vernachlässigt. Für Fischer (2004a) wäre das individuelle Verständnis von Körperlichkeit und Entwicklung ohne die soziale Dimension nicht denkbar.

Fischer (2004a) schreibt in Bezug auf Elias (1980) außerdem, die Bedeutung des Körpers könne nur im Zusammenhang mit der Entwicklung der Gesellschaft verstanden werden. So hätten sich die Verhaltensstandards und die „Einsatzmöglichkeiten“ des Körpers vom Mittelalter bis heute grundlegend geändert. Das Bild des Körpers wandelte sich in dieser Zeit vom Medium für ungehemmte Ausbrüche zum „Zwinger“ für die Kontrolle jeglicher Affekte.

Im Laufe der menschlichen Zivilisationsgeschichte kamen immer wieder neue Reglementierungen für den Umgang mit dem eigenen Körper hinzu, sodass der Körper in unserer Kultur heute zunehmend im Spannungsfeld zwischen Selbstbeherrschung und Selbstkontrolle steht, und der Mensch als Individuum zunehmend gegen die Natürlichkeit ankämpfen muss (Fischer, 2004b).

Die gegenwärtig zunehmende Körperdistanzierung, äußert sich beispielsweise in der Veränderung des Arbeitsplatzes. Industrialisierung und Technisierung haben im Laufe der Zeit körperliche Arbeit fast überflüssig gemacht und ihren Teil zur „Entkörperlichung“ des Menschen beigetragen (Fischer, 2004b, S. 58).

An dieser Stelle sei zu Fischers Ausführungen kritisch angemerkt, dass sich die heutige Gesellschaft durch die beruflichen Bedingungen sicherlich von ihren Körpern abwendet, aber auf der anderen Seite geradezu eine Art „Körperkult“ betreibt, wenn man den so genannten Fitnessboom oder die endemische Entstehung von Wellness- Resorts betrachtet. Es

scheint, als würde der Körper in der Arbeitswelt „gezähmt“ werden um dann in der verbleibenden Zeit vom Menschen mit Kultstatus versehen zu werden.

Mit dem Leib- Entkörperlichungsproblem befasst sich Klein bereits 1991 (Klein, 1991 in Fischer 2004b). Er beschreibt die Herausbildung eines „social bodys“ und eines „personal bodys“.

Der „social body“ wird als den dominanten kulturellen Körperbildern unterlegen beschrieben. In dieser Rolle unterliegt er zum Beispiel durch Massenmedien geprägten Körperkulten oder sogar vorgegeben Sinnlichkeiten und Körpertherapien (Aromatherapien, übertriebener Wellnesskonsum). Vor allem im Berufs- und Schulalltag sind Körperbeherrschung und Körperkontrolle vorherrschende Verhaltensweisen. Kurzum es kommt zur Instrumentalisierung der Intimsphäre. Das bedeutet, durch die Anpassung (Veränderung) des eigenen Körpers entsprechend der geltenden gesellschaftlichen Normen wird versucht diesen zu entsprechen.

Den Begriff „personal body“ definiert Klein (1991 in Fischer 2004b) als Leib, welcher durch Körpererleben und Körpererfahrungen im privaten Leben erlebbar ist. Er erwähnt aber auch das öffentliche Interesse am Körper, Stichwort „Fitnessboom“.

Der Körper eines Menschen wird mehr und mehr zum Medium der Identitätsdarstellung, wobei „sportlich schöne“ Körper als Aufwertung erlebt werden. Die Gesellschaft zwingt den Körper in ein Spannungsfeld zwischen Körperdistanzierung (Berufs- und Schulalltag) und Medium zur Selbstverwirklichung (Fischer, 2004, S. 59).

Für die psychomotorische Praxis leitet sich aus dem vorangegangenen ab, dass „psychomotorische Entwicklungsbegleitung“ lebensnah (zum Beispiel an der Lebenssituation der Kinder) zu gestalten. Das formuliert auch Hammer (2001), der sogar einen Schritt weiter geht und handlungsleitende Prinzipien fordert, welche im Einklang mit der Lebenswelt von betroffenen Kindern und Jugendlichen stehen.

Hammer (2001) beschreibt den Körper und die Bewegung in der motopädagogischen Arbeit daher als zentrale Medien, denn Bewegung sei zwar durch den Körper in erster Linie realisierbar, aber in zweiter Linie auch beobachtbar. Menschen, denen die Bewegungsmöglichkeit genommen wurde, ging auch eine zentrale Ausdrucksmöglichkeit verloren. Kinder haben demzufolge erst dann optimale Entwicklungsmöglichkeiten, wenn sie in ihrem Körper „wohnen“ und diesen als Ausdrucksmittel für Emotionen sowie als „Werkzeug“ für die Auseinandersetzung mit der Umwelt nutzen dürfen.

Bewegungen und Körperhaltungen sind also, bewusst oder unbewusst Ausdruck unseres Innenlebens. Kinder hüpfen beispielsweise vor Freude, trampeln vor Zorn, oder drücken gar Verzweiflung oder Trauer durch ihren Körper aus. Erwachsene lernten im Lauf ihrer Sozialisierung diese direkten Ausdrucksformen zu unterdrücken. Das „Innenleben“ von

erwachsenen Menschen zeigt sich daher oft in psychosomatischen Erscheinungen aus. Dies ist ganz explizit bei typischen Redewendungen der deutschen Sprache zu erkennen. Beispiel „es schlägt mir auf den Magen“ oder „etwas geht mir an die Nieren“ sind keine Zufälle, die das „nicht herausgedrückte“ Innenleben von Menschen in unserer Sprache widerspiegeln (Beudes, Lensing- Conrady & Beins, 1994).

Nach Hammer (2001) haben im mitteleuropäischen Schulsystemen Rationalität, Begriffsbildung, Theoretisierung und Systematisierung den höchsten Stellenwert, während die Möglichkeit sich durch Bewegung auszudrücken, beziehungsweise die Welt unmittelbar durch den Körper zu erfahren auf die musischen Fächer beschränkt bleibt. Selbst in diesen dürfte diesem Bedürfnis außerdem recht selten Rechnung getragen werden. Hammer (2001) sieht das Streben nach der Domestizierung des Körpers als gelungen an, wenn Kinder es schaffen ihren Körper „auszublenden“ und nur noch für den Geist leben, oder ihren Körper soweit von ihrer Persönlichkeit entfernen können, dass sie diesen nur mehr als Objekt pflegen. Gelingt es nicht den Körper auf diese Art so weit zu domestizieren führt dies zu so genannten „Verhaltensabweichungen“. Der Abwehr von Disziplinierungsversuchen werden oft medizinische Maßnahmen wie zum Beispiel Medikamentengabe entgegengesetzt (Hammer, 2001).

Vor allem das Auftreten von Konzentrationsschwierigkeiten, fehlende Ausdauer und hohe Ablenkbarkeit des Kindes werden von Pädagogen häufig als Entgleiten aus den Disziplinierungsbemühungen bewertet.

Hammer (2001) schreibt weiter, dass im Gegensatz zur Entkörperlichung der Kinder in der Schule und später der Erwachsenen am Arbeitsplatz vor allem Jugendliche in sozialen Randgruppen ihren Körper oft als einzig verfügbares Kapital sehen, mit dem sie sich, zum Beispiel am Arbeitsmarkt, präsentieren können. Diese Einstellung wurde von Zimmer (1998) als produktive Funktion des Körpers beschrieben. Hier handelt es sich allerdings nicht um sportliche Fertigkeiten, sondern um die Möglichkeit über die „Ressource Körper“ das Überleben zu sichern.

### **5.3. Prinzipien der Motopädagogik**

Unabhängig von den unten angeführten Durchführungsprinzipien der motopädagogischen Praxis sollten die folgenden vier Grundprinzipien für alle Angebote psychomotorischer Erziehung und Förderung gelten (Pinter- Theiss, 1997).

1. Prinzip der Ganzheitlichkeit: Motopädagogische Interventionen zielen nicht auf die Verbesserung einzelner Wahrnehmungsbereiche ab, sondern stellen die Entwicklungsförderung durch Bewegung in den Mittelpunkt.

2. Prinzip der Personenorientiertheit: Es sollten immer Bewegungsangebote gewählt werden, die den subjektiven und objektiven Interessen der zu fördernden Person gerecht werden.
3. Prinzip der Handlungsorientiertheit: Die Förderung der Selbsttätigkeit (eigenständiges Lernen) der Person steht im Vordergrund. Konkret als Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt durch „Kopf, Herz, Hände und Füße“, sprich mit allen Sinnen.
4. Prinzip der Entwicklungsorientiertheit: Die Übungssituationen motopädagogischer Interventionen sollten auf den jeweiligen Entwicklungsstand der Personen (meistens der Kinder) abgestimmt sein. Um ein sinnvolles Übungsrepertoire anbieten zu können, ist die Beachtung der menschlichen Entwicklungsstufen Voraussetzung.

Neben diesen Prinzipien sind nach Zimmer (1995) folgende weitere Grundsätze für motopädagogisches Handeln in der Praxis Voraussetzung:

- Alle Sinne des Kindes sollen über aktive Bewegung angesprochen werden.
- Keine Fokussierung auf gezeigte Symptome beim Üben.
- Ausschaltung des Leistungsdenkens im Sinne von Wettbewerben.
- Schaffung spielerischer Bewegungsangebote.
- Kinder aktiv in die Mitgestaltung der Einheit einbeziehen.
- Angebot von Möglichkeiten um Bewegungsaufgaben kreativ zu lösen.
- Förderung der Bewegungslust durch Übungslandschaften mit Aufforderungscharakter.
- Nutzung der individuellen Stärken der Kinder bei gleichzeitiger Ignoranz motorischer Schwächen.
- Gemeinsame Festlegung und Besprechung der Regeln zum gesicherten Ablauf einer Einheit.
- Bieten von Möglichkeiten sich mit Situationen als Einzelperson aber auch in Gruppen auseinander zu setzen.
- Bekräftigung von geringen Entwicklungsfortschritten im Sinne positiven Verstärkens.
- Induktive Vorgehensweise statt deduktiver Anordnungen.
- Genügend Übungszeit für die Übungsaufgaben zur Verfügung stellen.
- Aufteilung der Verantwortungen unter den einzelnen Kindern in den jeweiligen Gruppen.

Hammer (2001) seinerseits beschreibt drei Richtlinien, die er für alle motopädagogischen Interventionen einfordert.

1. „Psychomotorische Entwicklungsbegleitung“ muss lebensnah, also in Einklang mit dem Leben der betroffenen Kinder und Jugendlichen durchgeführt werden.

2. Es muss versucht werden die „psychomotorische Entwicklungsbegleitung“ in den Alltag der Betroffenen einzubetten.
3. Alle Beteiligten (betroffene Kinder und Jugendliche, ErzieherInnen, LehrerInnen und Familie) müssen Veränderungen wollen und ein gemeinsames Ziel verfolgen. Die Zieldefinition muss einheitlich sein.

#### **5.4. Inhalte und Ziele motopädagogischer Erziehung und Förderung**

Inhalt von motopädagogischen Interventionen ist es nach Pinter- Theiss (1997) Menschen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen. Keinesfalls sollten altersgemäße Entwicklungsaufgaben der Kinder, von den BetreuerInnen, für diese bearbeitet oder fertige entwickelte Handlungsanweisungen angeboten werden. Motopädagogische Erziehung/ Förderung verstehen sich als Unterrichtslehre. Aus der Gesamtheit der Personen, die motopädagogische Hilfe in Anspruch nehmen kann, sind die meisten Kinder. Pinter- Theiss (1997, S. 18) schreibt über die Ziele motopädagogischer Interventionen:

„Das Richtziel psychomotorischer Erziehung ist es demnach zur Selbstverwirklichung in sozialer Gemeinschaft beizutragen, indem sie den Menschen befähigt, sich mit sich selbst, seiner dinglichen und sozialen Umwelt auseinander zu setzen und entsprechend handeln zu können.“

Motopädagogik versteht sich als ganzheitlich konzipiertes, unterstützendes Persönlichkeitsentwicklungsprogramm. Im Folgenden wird ein Überblick über die Intentionen und Zielsetzungen der, aus ihr hervorgehenden Interventionsformen gegeben.

Ziel der Motopädagogik ist es dem Kind Möglichkeiten zu bieten durch welche es weitgehend selbstständige Handlungsfähigkeit erlangt. Im Zentrum steht das Erlernen von folgenden Lernfeldern (Kiphard, 2001):

- Ich- Kompetenz: Erfahren und (affektives) Erleben des Selbst und des eigenen Körpers
- Sachkompetenz: handelndes (= aktives) Anpassen des Ichs an die materielle Umwelt sowie Anpassung der Umwelt an das Ich.
- Sozialkompetenz: Erlernen des Anpassens an andere Personen sowie Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse durch echte Kommunikation.

Diese Ziele werden durch die Entfaltung der individuellen Handlungsmöglichkeiten erreicht. Die motopädagogische Unterstützung soll die Kinder befähigen Individuation und Sozialisation gleichermaßen erlangen. (Kiphard, 2001). So genannte Lernziele beschreiben das gewünschte Ergebnis, die wünschenswerten Fähigkeiten, welche ein Kind nach gelungener Unterstützung durch ein motopädagogisches Angebot erlangt haben sollte.

Im Rahmen der von Kiphard postulierten Lernfelder werden Kinder in folgenden Bereichen besonders gefördert (Kiphard, 2001).

1. Wahrnehmungsbereich: Durch qualitative verbesserte Wahrnehmung wird die nachfolgende Handlung verändert.
2. Bewegungsbereich: Durch bewegungsspezifische Aufgaben können Sinneswahrnehmungen geschult werden.
3. Emotional- sozialer Bereich: Durch expressiv motorische und sozomotorische Aufgaben wird Sozialverhalten und der Umgang mit Emotionen gefördert.

#### **5.4.1. Qualifikationen im Wahrnehmungsbereich**

Motorische Reaktionen sind Dokumentationen des Kindes mit denen es zeigt, dass es den Sinngehalt von Umweltinformationen verstanden hat. Im Kleinkindalter sind diese Reaktionen noch sehr starr, da sich das Kind weitgehend nur an seinen Sinneswahrnehmungen orientiert. Je besser ein Kind seine Umwelt beobachtet und wahrnehmen kann, desto besser wird seine Bewegungsbeherrschung. Kiphard (2001) postuliert, dass die Qualität des Inputs (Wahrnehmungen aus der Umwelt) die Qualität des Outputs (motorische Reaktionen) bestimmt.

Im Gegensatz dazu versteht Fischer (2004a) unter Wahrnehmung nicht das bloße Addieren von Sinneswahrnehmungen. Seiner Meinung nach tragen emotionale Eindrücke wie Angst, Wünsche, Hoffnungen, Stimmungen ebenfalls zur ganzheitlichen Wahrnehmung einer Situation bei.

Im Allgemeinen scheint Wahrnehmung das Erfassen von handlungsrelevanten Informationen zu sein. Sie verfolgt demnach keinen Selbstzweck, sondern erhält ihre Bedeutung erst in Bezug auf ein entsprechendes Handlungsziel (Fischer, 2004, S. 42).

Kleine Kinder aber auch Kinder, die einen Entwicklungsrückstand aufweisen, lernen über den visuellen Wahrnehmungsbereich am schnellsten und effektivsten. Je älter die Kinder werden, desto mehr kann die auditiv verbale Wahrnehmung gefordert werden. Dieser Grundsatz gilt für Übungen in allen drei Lernfeldern der Motopädagogik (Kiphard, 2001).

Begriffe wofür das Kind später klassifizierte und abstrahierte sprachliche Begriffe findet, werden durch die Bewegung zunächst konkret erlebt. Die Begriffe schnell/langsam, vorwärts/rückwärts, schwer/leicht, nah/fern sowie hoch/tief werden ganzheitlich begriffen. Gleiches gilt für Raum- und Zeitbegriffe, die am schnellsten und besten im Erleben von extremen Gegensätzlichkeiten zu erfahren sind (Kiphard, 2001).

Für die Praxis bedeutet das, dass im Rahmen durch Schulungen im Wahrnehmungsbereich immer wieder kognitive Lernprozesse zu aktivieren sind. Beim Üben sollte jeder

Bewegungsaufgabe zumindest eine Denkaufgabe vorangestellt sein. Damit können die kognitiven Fähigkeiten nach Kiphard (2001), also Auffassen, Auswählen, Erkennen, Vergleichen und Unterscheiden vertieft werden

#### **5.4.2. Qualifikationen im Bewegungsbereich**

Im Gegensatz zur Schulung der Wahrnehmung, welche sich auf die Umweltorientierung konzentriert, liegt bei der Entwicklung im Bewegungsbereich der Schwerpunkt auf den, dem Kind eigenen Bewegungsmustern. Sein Repertoire von Bewegungsmustern soll erweitert werden damit diese unter verschiedensten Gegebenheiten situationsbedingt angewendet werden können.

Übungen dienen vor allem der Verbesserung der dynamischen, räumlichen und zeitlichen Bewegungskontrolle. Erfolge in diesem Bereich zeigen sich durch verbesserte Gleichgewichtskontrolle, Zielkontrolle und Fuß- bzw.- Handgeschick (Kiphard, 2001). Die Entwicklung der Geschicklichkeit hängt von der Quantität der Bewegungserfahrungen ab und definiert sich als Fähigkeit der Körperkoordination.

Der Erwerb von Qualifikationen im Bewegungsbereich dient nicht der Leistungsverbesserung, sondern dem Erwerb motorischer Handlungskompetenzen in den verschiedensten Situationen. Vor allem vor dem Hintergrund, dass motorisches Handeln nicht immer nur eine Reaktion auf einen Umweltreiz ist, sondern auch als kindlicher Versuch durch gesetzte Aktionen Reaktionen bei seiner Umwelt hervorzurufen betrachtet werden kann, tritt der Aspekt der Leistungsverbesserung vollends in den Hintergrund (Kiphard, 2001).

Im Umgang mit älteren und jüngeren Kindern werden unterschiedliche Strategien zur Problemlösung eingesetzt. Jüngere Kinder experimentieren mit „Probearbeitungen“ um das gewünschte Ziel zu erreichen, während ältere Kinder, denen die Fähigkeit der Problembehandlung schon zu eigen ist, die Lösung eines Problems im Kopf in einer Art „Schnellverfahren“ auf Chancen und Risiken überprüfen. In Folge wird das „Bewegungsprogramm“ ausgewählt, das am erfolgsversprechendsten erscheint. (Fischer, 1996).

In der Praxis wird das Kind durch Übungen zunehmend in die Lage versetzt seine Umwelt durch bewusste Aktionen zu beeinflussen.

Obwohl neue Situationen als erstes immer noch visuell wahrgenommen werden, sollten nunmehr akustische Darbietungen, beispielsweise eine Übungsanweisung bereits wahrgenommen und verstanden werden können (Kiphard, 2001).

### **5.4.3. Qualifikation im emotional- sozialen Bereich**

Beim Erwerb von Qualifikationen im emotionalen und sozialen Bereich stehen vor allem die expressive und kooperativen Aspekte der Bewegung im Zentrum der Aufmerksamkeit. Innere Gefühle von Personen (Kindern) sollen durch Bewegung zum Ausdruck gebracht werden und die Fähigkeit Gefühle anderer Personen, also des sozialen Umfeldes, wahrnehmen zu können soll erlangt werden (Kiphard, 2001).

Über Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen soll die eigene Körperidentität gefunden werden. Kiphard (2001) beschreibt muskuläre Fehlhaltungen als Ausdruck von Gefühlsunterdrückungen, also mangelndes Ausleben des Gefühlslebens. Fehlerhafte Prozesse in dieser Entwicklungsphase äußern sich später oft in manifesten Fehlhaltungen des Bewegungsapparates.

Emotionen wie Trauer, Wut, Empörung oder Enttäuschung müssen motorisch geäußert/ gelebt werden um auf Dauer psychosomatischen Erkrankungen vorzubeugen (Kiphard, 2001). Im Gegensatz zu Erwachsenen, die bereits zu gehemmt (zu sozialisiert, emotional verbildet) sind um ihre Gefühle auszuleben, verleihen Kinder ihren positiven und auch negativen Emotionen automatisch motorischen Ausdruck. Es sollte aber auf keinen Fall motorische „Abreagieren“ zerstörerischer Natur gefördert werden. Kiphard (2001) spricht von „fließender Gefühlsdynamik“, was soviel bedeutet wie einen akzeptierten und kontrollierten Weg zu finden sich motorisch auszudrücken.

Im Übungsbetrieb kann vor allem durch pantomimische und tänzerische Darstellungen die Entfaltung der Ausdrucksfreude über den Körper geschult und gefördert werden.

## **6. Anwendungsgebiete der Motopädagogik**

Motopädagogik ist, ein Praxisfeld des Wissenschaftsgebiets Motologie und arbeitet im Sinne psychomotorischer Erziehung und/ oder Förderung.

Das Konzept der Motopädagogik wird in Deutschland in den verschiedensten Bereichen eingesetzt (Eisenburger, 2003; Zimmer, 1995 & 2006, Köckenberger & Hammer, 2004). Die folgende Liste zeigt die Fülle der Möglichkeiten verschiedener Anwendungsgebiete in denen Motopädagogik nachweislich praktiziert wird:

- Motorische Frühförderung im Kleinkindalter
- Psychomotorische Interventionen im Kindergarten
- Psychomotorische Förderung im Schulunterricht
- Psychomotorik in der Schule für Körperbehinderte
- Psychomotorik in der Schule für geistig Behinderte
- Psychomotorik für Sprachbehinderte
- Psychomotorik in der Kinder- und Jugendhilfe

- Psychomotorik im Erwachsenenalter
- Psychomotorik im Alter (Geragogik)

In Österreich werden MotopädagogInnen in ähnlichen Bereichen eingesetzt<sup>23</sup>.

In dieser Diplomarbeit wird ausschließlich das Arbeitsfeld der Motopädagogik mit Kindern, die keinen diagnostizierten therapeutischen Förderbedarf haben untersucht. Aus diesem Grund werden andere Anwendungsgebiete der Psychomotorik nicht mehr erwähnt oder beschrieben.

### **6.1. Motorische Frühförderung im Kleinkindalter**

Unter Frühförderung werden alle institutionellen Hilfen verstanden, deren Ziel es ist von Behinderung bedrohte Kinder, aber zum Teil auch behinderte Kinder zu fördern. Diese Angebote sind meistens interdisziplinär ausgerichtet und verfolgen folgende vier Teilziele (Hammer, 2004):

- Förderung elementarer Wahrnehmungserfahrung (taktile, kinästhetische und vestibuläre Wahrnehmung → Schulung und Förderung der Basissinne)
- Förderung der Grundbewegungsformen (gehen, laufen, kriechen, klettern, springen)
- Unterstützung sozialer Aktivitäten
- Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit<sup>24</sup>

Das Ziel von Frühförderungsprogrammen ist es, die Entwicklung und Erziehung eines förderbedürftigen Kindes anzuregen und in weiterer Folge diese auch sicher zu stellen (Zimmer, 1996).

Im Mittelpunkt der Frühförderung stehen das Kind und sein familiäres Umfeld. Diese erfolgt durch die Entwicklung eines individuellen, interdisziplinären Programms, welches das Kind befähigt seine Fähigkeiten so zu entfalten, dass es am Leben der Gemeinschaft teilnehmen kann. Frühförderung verfolgt das Ziel die Handlungs- und Erlebensfähigkeit des Kindes im Familienalltag zu fördern und ihm Selbstvertrauen zu geben (Fischer, 2004b).

Dieses Ziel kann in verschiedener Art und Weise verfolgt werden. In Deutschland können zum einen so genannte „Frühförderstellen“ also sozialpediatrische Zentren aufgesucht oder mobile Hausförderungen in Anspruch genommen werden. Das hat den nicht unwesentlichen

---

<sup>23</sup> Recherchen wurden auf folgenden Homepages durchgeführt: Pädagogische Hochschule Steiermark ([www.phst.at](http://www.phst.at)), Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien ([www.zsu-schmelz.univie.ac.at](http://www.zsu-schmelz.univie.ac.at)), AKMÖ Aktionskreis Motopädagogik Österreich ([www.motopaedagogik.at](http://www.motopaedagogik.at))

<sup>24</sup> Selbstwirksamkeit: Überzeugung eines Menschen subjektive Kontrolle in unterschiedlichen Lebenssituationen zu haben und sich kompetent zu fühlen (Zimmer, 2006).

Vorteil, dass das Umfeld der Kinder unmittelbarer in den Prozess miteingebunden werden kann.

Häufig beschränken sich diese Interventionen jedoch auf krankengymnastische und heiltherapeutische Methoden. Die Erkenntnis über die Bedeutung der Bewegung über die reine funktionelle Körperbeherrschung hinaus setzt sich erst nach und nach durch. (Zimmer, 1996).

In Österreich wird Frühförderung in zwei Bereichen angeboten<sup>25</sup>.

- mobile Frühförderung: Sonder- und HeilpädagogInnen besuchen Kinder regelmäßig zu Hause. Dabei werden Motorik, Wahrnehmung, Sprache, etc. durch gezielte spielerische Übungen gefördert.
- Frühförderungsambulatorien: Einrichtungen mit verschiedenen Schwerpunkten für Kinder mit Behinderung oder Entwicklungsverzögerungen. In Wien gibt es fünf Ambulatorien, an die sich Eltern von entwicklungsverzögerten und/ oder von Behinderung bedrohten Kindern wenden können

Ziel der Psychomotorik in diesem Bereich ist die aktive Auseinandersetzung mit der, das Kind unmittelbar umgebenden, Umwelt. Dies erfolgt vor allem durch Spiel und Bewegungsgelegenheiten, welche die individuellen Handlungsmöglichkeiten des Kindes in den Mittelpunkt stellen. Über Beobachtung und Nachahmung sollen Kinder zum Experimentieren und Erproben motiviert werden (Zimmer, 1996).

Systemisch betrachtet hat die Frühförderung drei große Aufgabengebiete (Fischer, 2004b):

- direkte Förderung des Kindes (Entwicklungsförderung)
- elternbezogene Beratungstätigkeit zur Vorbeugung und Vorbereitung auf möglicherweise entstehende Schwierigkeiten (Familienförderung)
- Hilfe für die soziale Integration (sozial- integrative Förderung)

## **6.2. Psychomotorik als Erziehungsprinzip im Kindergarten**

„Ziel der Erziehung im Kindergarten ist die Bereitstellung eines Erfahrungsraumes, in dem Kinder an exemplarisch ausgewählten Situationen ihres gegenwärtigen Lebens erfahren sollen, dass sie diese Situationen autonom und kompetent im Sinne von Selbstbestimmung beeinflussen können, wobei die Situation sowohl zur Bestimmung der Qualifikationen (unter dem Leitgedanken von Autonomie und Kompetenz) dienen als auch insoweit didaktisches Prinzip sind, als nicht nur für sie, sondern auch in ihnen gelernt wird.“

(Hebenstreit, 1980 S. 128 in Fischer, 2004b S. 248)

---

<sup>25</sup> Quelle: Help.gv.at Zugriff am 11. März 2009 unter [www.help.gv.at](http://www.help.gv.at) sowie Fonds soziales Wien: Zugriff am 11. März 2009 unter: <http://behinderung.fsw.at/fruehfoerderung/>

Vor allem in Kindergärten kann nicht zuletzt durch die Heterogenität der Gruppen ein wesentlicher Beitrag zur motorischen Förderung der Kinder geleistet und das soziale Lernen gefördert werden. In Hinblick auf die Tatsache, dass in einer, den Kindern vertrauten Umgebung fehlende Möglichkeiten der Familie ersetzt oder zumindest erweitert werden (Zimmer, 1996).

Diese Möglichkeiten erkennen in Deutschland immer mehr Kindergartenleitungen und verändern ihre Angebote in Richtung eines „offenen Kindergartens“. „Offener Kindergarten“ bedeutet eine teilweise Auflösung der Gruppen und eine Neugestaltung, auch baulich in Richtung separater „Themen- und Erfahrungsräume“, unter denen sich zumindest ein jederzeit verfügbarer Bewegungsraum befinden sollte damit die Kinder zu jeder Zeit entscheiden können, welches räumliche Angebot sie in Anspruch nehmen wollen (Zimmer, 1996). Die Bedeutung von Veränderungen im Kindergartenalltag zugunsten der Bewegung als wesentlichem Ausdrucks- und Erfahrungsmediums wurde nach Fischer (2004b) in Deutschland bereits begriffen.

Solche „offenen“ Bewegungsangebote bergen allerdings die Gefahr, dass sich Kinder den Bewegungsangeboten entziehen und somit durch das grobmaschige Netz der Offenheit fallen. In diesen Fällen müssen die PädagogInnen verstärkt auf die Gründe dieser Verweigerung eingehen und gegebenenfalls eingreifen (Zimmer, 1996).

Die im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführte Untersuchung lässt den Schluss zu, dass eine motopädagogische Zusatzausbildung bei KindergartenpädagogInnen in Österreich zunehmende Akzeptanz findet.

### **6.3. *Psychomotorische Förderung im Unterricht***

An dieser Stelle sei erwähnt, dass schulische Institutionen immer mehr auf die sich verändernden Lebensbedingungen der Kinder eingehen sollten und diese berücksichtigen müssten (vergleiche Kapitel 5.1). LehrerInnen sehen sich immer wieder damit konfrontiert, dass Kinder, die vom System geforderten Voraussetzungen für den schulischen Unterricht nicht mitbringen. Konzentrationsschwächen, Bewegungsunruhe und wachsende Lernstörungen aller Art erschweren den klassisch geregelten Unterricht.

Als Ursache derartiger Veränderungen vermutet Zimmer (1996) tief greifenden Identitätsverlust, mangelnde Verarbeitung von Sinneseindrücken sowie die Einschränkung kindlicher Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten.

Glaubt man den Ergebnissen der schulärztlichen Untersuchungen so zeigen ca. 11% aller neu eingeschulten Kinder in Deutschland erhebliche Bewegungsauffälligkeiten der Art, dass beispielsweise altersadäquate Bewegungsabläufe nur unpräzise ausgeführt werden können (Höhne, 2004). Die festgestellten Bewegungsauffälligkeiten haben in weiterer Folge

negativen Einfluss hinsichtlich differenzierter Anforderungen an das Erfassen von Raum- Lage- Beziehungen, der Graphomotorik, der Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenz, der mathematischen Grundlagen oder der Konzentrationsleistungen (Höhne, 2004).

Schulärztliche Untersuchungen werden in Österreich aus budgetären Gründen seit Jahren nur mehr Stichprobenartig von der Statistik Austria erfasst<sup>26</sup>.

Psychomotorische Erziehung verfolgt nach Höhne (2004) im Rahmen des Regelunterrichts folgende Ziele:

- Bewegungserlebnisse zur Stabilisierung der Persönlichkeit
- Erhöhung des Selbstwertgefühls und Stärkung des Selbstvertrauens
- Schaffung der Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilnahme an einem sportartspezifischen Unterricht<sup>27</sup>

Psychomotorik ist aber für die oben angeführten Probleme nicht das Allheilmittel, sondern lediglich ein Erfolg versprechendes zusätzliches pädagogisches „Tool“, welches im Rahmen des Unterrichts in drei Bereichen angeboten werden kann (Zimmer, 1996):

- Als Bereicherung und Ergänzung des Sportunterrichts

Vor allem in der Volksschule sollten im Sportunterricht möglichst vielseitige und vor allem spielerische Bewegungserlebnisse vermittelt werden. Inhalte des „traditionellen Sports“ sollten zum Thema einer Einheit werden aber nicht zum Inhalt. „Laufen“ oder „Turnen“ in sollte in verschiedenen Ausprägungen Intensitäten und Varianten zur Erfahrung angeboten werden. Sportarten und Bewegungsformen müssen für die Kinder in einen Sinnzusammenhang (verpackt in eine andere Geschichte) gestellt werden, damit sich auch schwächere oder ängstliche Kinder Ziele setzen können, die ihren Fähigkeiten entsprechen (Zimmer, 1996),

Bei Kindern, die keine Bewegungsauffälligkeiten aufweisen erhalten psychomotorische Förderprogramme vor allem im Hinblick auf späteres ein Aneignen sportartspezifischer Fertigkeiten ihre Legitimation.

„Psychomotorische Erziehung geht davon aus, dass erst durch vielseitige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen die Grundlagen für eine harmonische Persönlichkeitsentwicklung geschaffen werden. Das Kind muss zunächst über möglichst breit angelegte Bewegungsmuster verfügen, um sich später auch spezifischere, an Sportarten ausgerichtete Bewegungstechniken aneignen zu können.“

(Zimmer, 1995)

---

<sup>26</sup> Quelle: persönliche Gespräche mit mehreren erfahrenen Wiener Schulärzten

<sup>27</sup> Gemeint ist Sportunterricht, der sich auch mit dem Erlernen sportartspezifischer Fertigkeiten beschäftigt.

Vor allem Kinder die, vielleicht sogar in einem sportartorientierten Unterricht, motorische Frustrationen erfahren haben, könnten mit Hilfe eines Förderprogramms wieder zur lustvollen Bewegung geführt werden. Diese These gilt auch für Kinder mit therapeutischem Förderbedarf (Zimmer, 1995). Diese spezielle Förderung wird in dieser Diplomarbeit allerdings nicht bearbeitet.

- Als Förderung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigung

Diese spezielle Förderung bemüht sich vor allem um Kinder mit Lese- oder Rechtsschreibschwächen, deren Schwächen durch klassischen Nachhilfeunterricht nicht abgebaut werden können, da die Ursachen für die Schwierigkeiten in Defiziten des Spracherwerbs und der auditiven Wahrnehmung liegen. Denn die verringerte Differenzierungs- und Merkfähigkeit verursacht Probleme beim Sprechen und/ oder dem Sprachverständnis. Ähnlich verhält es sich mit der Figur- und Grundwahrnehmung. So können Kinder mit einem Problem in diesem Bereich die Lehrerin beispielsweise nicht als zentrale Figur des Unterrichts und damit als „Zentrum der Aufmerksamkeit“ wahrnehmen. Ein Übermaß an Reizen und damit eine nicht mehr filterbare Menge an Reizen lässt keine Konzentration aufs Zentrum zu. Kinder mit einem derartigen Handicap werden daher oft als unkonzentriert und leicht ablenkbar beschrieben (Zimmer, 2006).

De facto liegt aber eine Entwicklungsstörung vor, welche durch motopädagogische Interventionen gut beeinflussbar ist.

Motopädagogische Interventionen zielen nicht auf die Förderung einzelner Teilbereiche, sondern auf die allgemeine Unterstützung des Zusammenwirkens von Bewegung, Denken, Erleben und Handeln ab. Sie verfolgen die beschriebene ganzheitliche Strategie (Zimmer, 2006).

- Als grundlegendes , fach- und fächerübergreifendes Arbeitsprinzip

Psychomotorische Grundsätze und Prinzipien können in allen Unterrichtsgegenständen angewendet und verwirklicht werden. Die körperlich- sinnliche Erfahrung steht dabei im Mittelpunkt. Durch die handlungsorientierte Unterrichtsmethode können auch abstrakte Inhalte besser fassbar gemacht werden. Diese Prinzipien lassen sich nicht nur im „Sachunterricht“ einfach umsetzen, sondern sind auch beim Erlernen der kulturtechnischen Basisfertigkeiten (Schreiben, Rechnen, Lesen) anwendbar. Zur Erreichung des gewünschten Ergebnisses müssen verschiedene Materialien (Teppichfließen, Kartonkärtchen, Schnüre,

Seile,) verfügbar sein. Zimmer (2006) verweist hier auf die Montessoritechnik, die diese Grundsätze schon weit früher verfolgte<sup>28</sup>.

Stehno (1997) meint, dass die Beachtung psychomotorischer Prinzipien bereits bei Schuleintritt essentiell ist. Ausgehend davon, dass jedes Kind bei Schuleintritt bereits eine individuelle Bewegungsgeschichte mit positiven und negativen Erfahrungen hat, sowie unterschiedliche Entwicklungsstadien bereits abgeschlossen oder noch zu durchlaufen hat, beschreibt er die Schritte, die bearbeitet werden müssen um zu eigenständigem Handeln und zum Erwerb von Kulturtechniken durch motopädagogische Förderung führt:

- Das „Ich“ muss zu jedem Zeitpunkt des Lebens ein positives Bild seines Körpers haben um Ziel führend handeln zu können. Die Entscheidung zur Rechts- oder Linkshändigkeit kann für Kinder zum Problem werden, wenn die bei Schuleinstieg noch nicht entschieden haben, welche Seite sie bevorzugen. Unsicherheiten hinsichtlich der Beziehung des eigenen Körpers zum Raum bringen oft Schwierigkeiten mit der Raumbeziehung und der Raumorientierung. Das kann bei Kindern das Phänomen „Spiegelschrift“ hervorrufen. Das Phänomen trat früher häufig beim so genannten „Umlernen“ von Links- auf Rechtshändigkeit auf.
- Dem Kind müssen Materialien zur Verfügung gestellt werden, um das Lösen verschiedener Aufgabenstellungen zu erleichtern und umfassende Erfahrungen zu ermöglichen. Die Qualität der Erfahrungen hängt davon ab, welche Materialien den Kindern im Laufe ihres Lebens von verschiedenen Personen (Eltern, PädagogInnen, ...) bereits zur Verfügung gestellt wurden.
- Der Umgang der Kinder mit sozialen Kontakten ist von essentieller Bedeutung, da auch im weiteren Leben häufig Teamwork gefordert wird. Als wesentliches Kriterium für die Schulreife sollte die so genannte „soziale Reife“ sein. Kinder müssen in diesem Alter nicht nur mit den Veränderungen ihrer Psyche und ihres Körpers umgehen lernen, sondern müssen sich gleichzeitig auch einen Platz in ihrer neuen Peer Group erkämpfen. Sie versuchen das Bedürfnis zu befriedigen von ihren Mitmenschen anerkannt und in ihrer gesamten Persönlichkeit akzeptiert zu werden.

Stehno (1997, S. 54)

Spezielle Förderangebote in der Schule können auch die Arbeit und Integration von Körperlich- oder geistig behinderten Kindern ermöglichen beziehungsweise erleichtern.

---

<sup>28</sup> Bereits die italienische Ärztin und Pädagogin Maria Montessori (1870- 1952) erkannte Sinnbildung als wesentlichen Bestandteil der Erziehung. Mit spezifisch entwickeltem Material versuchte sie die geistige Entwicklung der, von ihr betreuten Kindern zu unterstützen. Erwachsene dürfen aus der Sicht Maria Montessori's nicht belehrend auf ein Kind einwirken und so eventuell den Selbstaufbau der Persönlichkeit gefährden, sondern sollten vielmehr eine Umgebung schaffen, in der das Kind aktiv sein kann und sich frei entfalten kann (Zimmer, 1995)

## **6.4. Psychomotorik in der Kinder- und Jugendhilfe**

Hammer (2004b) glaubt, dass es in einer Gesellschaft, in der es immer schwieriger wird sein Verhalten an kaum noch allgemein gültigen Wertesystemen zu orientieren für Jugendliche schwierig ist, ihr Verhalten in eine Richtung zu orientieren. Aus diesem Grund wird es immer wichtiger die eigenen Kompetenzen der Jugendlichen beispielsweise durch motopädagogische Erziehung zu stärken, damit diese sich selbst spüren und zum eigenen Ich Kontakt aufnehmen können um sich so selbst zu finden um ein gesteigertes Selbstwertgefühl aufbauen zu können.

Hammer (2004b) greift auf eine Aussage Neumanns (1964) zurück, die offensichtlich darauf abzielt Jugendlichen Wege zu zeigen, ihre Spannungen motorisch zu äußern und abzubauen, sowie ihrer Lust an Auseinandersetzungen einen spielerischen Rahmen zu verleihen (Neumann 1964, S. 458 in Hammer, 2004b).

Jugendliche suchen, ähnlich wie bei der Frühförderung sowie im Kindergarten und der Schule Halt, Sicherheit, Grenzen und Orientierung. Sie wollen als Persönlichkeiten ernst genommen werden und suchen außerdem Aufgaben, die für sie Bedeutung haben. Die Umsetzung dieser Anforderungen kann vor allem über den Körper erreicht werden, zumal die, durch die Pubertät bedingte körperlichen Veränderungen, sowie eine Neuorientierung bezüglich der Geschlechtsrolle ansteht. Auch in diesem Bereich ist es eines der Hauptziele der Psychomotorik den Jugendlichen ein positives Körper- und Selbstbild zu vermitteln, da davon auszugehen ist, dass diese Parameter Einfluss auf die psychosoziale Anpassung der Jugendlichen hat (Hammer, 2004b).

Aufgaben der Psychomotorik im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sind daher:

- Bereitstellung von Situationen, in denen sich Jugendliche positiv erleben können
- Ermöglichung der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper (sich selber kennen und akzeptieren lernen)
- Eine reflektierte Auseinandersetzung mit anderen Personen durch den Körper (richtiges Einschätzen der eigenen Kräfte, Erlernen der körpersprachlichen Äußerungen sowie deren Interpretation, Erlernen von Gefühlsäußerungen ...)

Vor schwierigen gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnissen für Jugendliche muss die Psychomotorik bei dieser Zielgruppe auch im basalen<sup>29</sup> Bereich Angebote machen. Das bedeutet nach Hammer Angebote in folgenden Bereichen zu machen (2004b, S. 507):

---

<sup>29</sup> basal: Dieses Wort hat aus medizinischer Sicht drei Bedeutungen. 1) an der Basis (zum Beispiel des Gehirns liegend), 2) den Ausgangswert bezeichnend (zum Beispiel bei der Temperatur), 3) (zahnmed.) schädelbasiswärts. Basale Angebote sind im oben verwendeten Zusammenhang Einladungen an die Jugendlichen Aufgaben eines früheren Entwicklungsstadiums zu wiederholen bzw. auszuprobieren (Zink, 1990).

- Hilfestellungen bei der Entwicklung alternativer Bewältigungsstrategien gegen belastend erlebten Entwicklungsdruck und Hilflosigkeit. Verbunden mit dem Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls über Körperarbeit und „coolen“ Bewegungsaktivitäten, die gleichzeitig notwendige Relaxationsmöglichkeiten bieten, um dem Bedürfnis nach Entspannung genüge zu tun, welches sonst möglicherweise durch Drogenkonsum befriedigt werden könnte (Drogenprophylaxe als wahrscheinlicher Nebeneffekt).
- Ungewöhnliche Aktivitäten, deren Gefährdungspotenzial begrenzt ist, welche aber genügend Anreiz bieten um tatsächlich eine körperliche Herausforderung zu sein anbieten. Dadurch werden die persönliche Grenzen sowie die Bewegungs- und Handlungsfähigkeit des eigenen Körpers erkannt und können dann eingeschätzt und ausgebaut werden.
- Sinnlichen Erfahrungen mit der Natur ermöglichen, die dem Bedürfnis der Jugendlichen nach intensiven Sinnesreizen entgegen kommen und ihnen die Möglichkeit bieten den Wert der natürlichen Umwelt schätzen zu lernen.
- Altersspezifischen Freizeitangeboten erstellen, die den Zugang zu Peer- Groups erleichtern und die Anerkennung in diesen Gruppen gewährleisten. Gerade das Erleben einer solidarischen Gemeinschaft mit anderen gleichaltrigen Gruppenmitgliedern, sowie die Integration in diesen Gruppen werden zunehmend bedeutsamer. Jugendliche entwickeln dadurch Lebensziele und formen ihre eigenen Lebensstile. Sie finden in Peer- Groups nicht zuletzt „Heimat“ in der sie von Gleichaltrigen mehr lernen als von ihren Eltern.

Obwohl theoretische Grundlagen zu diesem Teilgebiet der Psychomotorik vorhanden ist und versucht wird dieses in die Praxis umzusetzen, bietet, das Praxisrepertoire der Psychomotorik leider nicht immer für alle Probleme passende Lösungsmöglichkeiten. Zur Erweiterung der klassischen Angebote müssen Anleihen aus anderen Disziplinen, zum Beispiel der Erlebnispädagogik genommen werden (Hammer, 2004b).

In Österreich wird Kinder- und Jugendhilfe im Bereich Bewegung nicht von einer einzelnen Institution durchgeführt, sondern von verschiedenen Institutionen. So fallen Aufgaben in diesem Bereich so genannten Krisen- und Interventionszentren zu. Außerdem gibt es diverse Beratungsstellen bei denen sich Betroffene Rat holen können. In jedem Bundesland ist die Kinder- und Jugendhilfe anders organisiert. Auf der Plattform „EduCare elementare

und außerschulische Bildung<sup>30</sup> ist eine ausführliche Zusammenstellung der einzelnen Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe zu finden.

Zusätzlich werden psychomotorische Inhalte auch durch persönliches Engagement von BetreuerInnen und TrainerInnen in Sportvereinen, engagierte LehrerInnen und speziell ausgebildeten JugendgruppenleiterInnen (z.B. Pfadfinder, Jungschar, ...) im Rahmen der jeweiligen Institutionen angeboten.

## **7. Evaluierung der Effekte psychomotorischer Förderung**

Moser (2003) beschreibt die positiven Einflüsse und Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern, die sich die psychomotorische Förderung, aber speziell die Motopädagogik selber zuschreibt.

Ergebnisse aus der Transferforschung allerdings zeigen, dass mit einem automatischen Transfer von positiven Effekten sportiver oder psychomotorischer Förderangebote nicht gerechnet werden kann (Hammer, 2001).

Will die Psychomotorik allerdings als Fach, oder besser gesagt eigenständige Disziplin in der heil- und sonderpädagogischen sowie therapeutischen Praxis akzeptiert werden, so wird sie sich in Zukunft mit der Frage der Evaluationsmöglichkeiten verstärkt auseinander setzen müssen.

So wird beispielsweise der immer wieder in den Vordergrund gestellte kausale Zusammenhang zwischen Motorik und kognitivem Funktionsniveau zunehmend bezweifelt. Die Kritik an diesem, doch sehr elementaren Punkt, geht meistens von extern initiierten Evaluationen aus, wenn es beispielsweise um die Finanzierung psychomotorischer Förderpraktiken geht (Moser, 2003).

Der Begriff Evaluation kommt ursprünglich aus dem französischen Sprachgebrauch und bedeutet soviel wie „abschätzen“, „bewerten“. Unter diesem Begriff wird erstens eine sach- und fachgerechte Bewertung sowie zweitens eine Analyse und Bewertung eines Sachverhalts vor allem als Begleitforschung einer Innovation verstanden. Der zweite Anwendungsbereich trifft vor allem auf die Sozialwissenschaften und technische Disziplinen zu. In diesen Fällen stellt die Evaluation die Effizienz und Effektkontrolle zur Überprüfung der Eignung des getesteten Modells dar (Zwahr, 2006).

Generell kann sich die Evaluation von Psychomotorik auf ganz verschiedene Bereiche beziehen. So können die Voraussetzungen und Bedingungen für eine Intervention oder

---

<sup>30</sup> Plattform EduCare- elementare und außerschulische Bildung. Zugriff am 27. April 2009 unter <http://www.plattform-educare.org/suchen.htm>

deren Ergebnisse überprüft werden. Hintergrund jeder Evaluation ist aber immer eine Form von Datenbeschaffung, an die bestimmte Anforderungen gestellt werden. Generell ist neben den gängigen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) außerdem noch der Anspruch zu stellen, dass aufgrund der erhobenen Daten sinnvolle Aussagen zum evaluierten Sachverhalt gemacht werden können (Moser, 2003).

Zimmer (2006) schreibt über die Evaluation von motopädagogischen Fördermaßnahmen, dass Studien zur Überprüfung bislang höchst selten sind. Sie führt diesen Umstand darauf zurück, dass die Erwartungen der Veränderung durch die Fördermaßnahmen sehr vielschichtig und komplex sein, und es somit schwer wäre klare Veränderungsmerkmale zu verifizieren. Da auch die Beziehung der Kinder der Gruppe untereinander und zum/ zur Pädagogen in den Veränderungsprozess mit einfließen, wird die klassische Evaluation erschwert.

Am besten lassen sich Fortschritte mit standardisierten Tests nachweisen. Die derzeit Dimensionen wie das Sozialverhalten, das Selbstkonzept, die Sprachentwicklung oder der Konzentration vollkommen unberücksichtigt lassen.

Zimmer (2006, S. 135 ff.) interpretiert die Auswertung von erfassten Rohdaten, die über motorische Tests erhoben wurden als ein rein statistisches Verfahren. Sie zieht also veränderte Zahlenwerte, die aus der Gesamtheit der Kinder resultieren, als allgemeinen Beleg für Veränderungen im Verhalten des Einzelnen durch psychomotorische Interventionen heran. Nach dieser eindimensionalen Auswertung kommt sie zu dem Schluss, dass sich motopädagogische Förderungen auf die motorische Entwicklung und auf das Selbstkonzept positiv auswirken.

Weitschichtiger und mehrdimensionaler befasst sich das in Deutschland entwickelte Evaluierungssystem SPES mit dem Nachweis positiver Effekte von psychomotorischen Interventionen.

### **SPES- System psychomotorischer Effektsicherung**

Klein, Knab und Fischer (2006) widmeten sich dem Problem der Evaluierung in einem Bericht in der Zeitschrift „Motorik“ des Aktionskreises Psychomotorik e. V. im Jahr 2006 fassen sie die Ergebnisse des, von ihnen entwickelten Systems der psychomotorischen Effektsicherung wie folgt zusammen

Da finanzielle Ressourcen häufig nach der Sinnhaftigkeit und Effektivität von Förderprogrammen vergeben werden, wollten die Autoren ein System zur Evaluierung von motopädagogischen Förderprogrammen entwickeln.

Ziel war es ein Dokumentationsverfahren sowohl für den Einzelfall, als auch für die Gesamtheit der TeilnehmerInnen zu entwickeln. Zusätzlich wollten sie dadurch die, aus ihrer Sicht immer noch fehlende Anerkennung der Psychomotorik in pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern erreichen.

Neben der Legitimation nach außen sollte durch eine entsprechende Effektüberprüfung aber auch eine qualitative Weiterentwicklung der Angebote von Förderung und Therapie erreicht werden.

Vor diesem Hintergrund riefen die Autoren bereits 2003 eine Arbeitsgruppe ins Leben um ein adäquates Mittel zur Effektsicherung zu entwickeln (Klein, Knab & Fischer, 2006). Das System, das seit 2004 in der Praxis erprobt und eingesetzt wird, beruht auf der Erhebung von Daten durch sechs Fragebögen.

**Tabelle 1:** Verwendete Fragebögen des Evaluierungsprogramms SPES nach Klein, Knab und Fischer (2006)

Fragebogen	Inhalt
PsychomotorikerInnen Fragebogen	Erfassung von personenbezogenen Daten des/ der PsychomotorikerIn (Alter, Geschlecht, Berufserfahrung), einrichtungsbezogene Daten (Ausstattung, Kooperation mit Kollegen und/ oder pädagogischen Instituten)
Aufnahmebogen	zu Beginn einer Intervention werde folgende Inhalte, betreffend der zu fördernden Person erfasst: Diagnosen (die vorher von einem Arzt gestellt wurden, motorische und psychosoziale Problemlagen, allgemeine und psychomotorische Gesamtentwicklung)
Halbjährlicher Verlaufsbogen	Ziele und Umsetzung sowie Art und Ablauf der Fördermaßnahme
Abschlussbogen	Erfassung der weiterhin bestehenden Probleme nach Ende einer Maßnahme, Zielerreichungsgrad, Ressourcen der Kinder/ Jugendlichen sowie die Aussicht auf eventuelle Anschlusshilfen
Elternbogen	Urteil und Einschätzung am Ende der Intervention durch die Eltern
Kindbogen	Möglichkeit nach Ende der Intervention die selbige zu bewerten

Auf Grundlage dieser Fragebögen wurden über 650 Maßnahmen psychomotorischer Interventionen in den verschiedensten Einrichtungen analysiert. Daraus konnten folgende Erkenntnisse gewonnen werden:

- Wenn bis jetzt standardisierte diagnostische Verfahren eingesetzt wurden, dann meistens der Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) oder der Motoriktest für Kinder im Vorschulalter (MOT 4-6)
- Die Beurteilung der Bedingungen des Arbeitsplatzes durch die PsychomotorikerInnen viel gut aus.
- SPES wurde in der privaten Praxis (6,1%), in Fördervereinen (2,9%), in der Kinder- und Jugendhilfe (9,0%), im klinisch therapeutischen Bereich (68,0%) und in der Schule (14%) angewendet.
- Mädchen kommen durchschnittlich mit weniger Problembelastungen als Burschen in die Förderprogramme (4:6).

- Schutzfaktoren im Sinne der Salutogenese sind bei Kindern in Förderprogrammen unterdurchschnittlich entwickelt.
- Hinsichtlich der Prozess und Ergebnisqualität von SPES ergibt sich:
  - o Fördermaßnahmen im privaten Bereich dauern länger (bis zu einem Jahr) als im klinisch-therapeutischen Bereich
  - o Akrobatisch- turnerische Elemente, freie und/ oder unstrukturierte Stundenabschnitte und entspannungsorientierte Anteile wurden in den Stunden am häufigsten angeboten.
  - o Förder- und Therapieeinheiten wurden fast ausschließlich als Gruppeneinheiten durchgeführt.
  - o Verhältnis zwischen Kind und PsychomotorikerIn wurde im Allgemeinen als „gut“ oder „sehr gut“ beurteilt.
  - o Beurteilung der Kooperation mit (sozialen) Eltern fällt schlechter aus.
  - o Lediglich 6% aller untersuchten Fälle von Interventionsmaßnahmen wurden frühzeitig abgebrochen.

Bezüglich der Qualität der Ergebnisse der Evaluation durch SPES ergaben sich folgende Schlussfolgerungen.

In die Beurteilung psychomotorischer Angebote fließt die Bewertung durch den/ die PsychomotorikerIn ein. Dadurch können erzielten Effekte mit statistischen Berechnungen verglichen werden. Außerdem kommt es zum Vergleich der erreichten Effekte mit den zu Beginn gesetzten Förder- und Therapiezielen, wobei der Erreichungsgrad bei den verschiedenen Zielen sehr stark schwankt (Beispiel: Abbau gehäufte körperlicher Beschwerden 64,5%, Abbau von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen 29,1%). Zur Bewertung der Entwicklung psychosozialer und psychomotorischer Ressourcen werden die, von Klein, Knab und Fischer entwickelten Indizes berechnet.

**Tabelle 2:** Die von Klein, et al. eingeführten Indizes zur Bewertung der Entwicklung psychosozialer und psychomotorischer Ressourcen (Klein, Knab und Fischer, 2006)

<b>Index:</b>	<b>Berechnungsinhalt:</b>
Defizitindex	Erfassung der Probleme sowie deren Ausprägungsgrad.
Psychosozialer Ressourcenindex	Hohe Werte deuten auf eine hohe Anzahl psychosoziale Ressourcen hin.
Psychomotorischer Ressourcenindex:	Angaben von 6 psychomotorischen Skalen werden zusammengeführt.

Die Untersuchung dieser Indizes ergibt einen signifikanten Defizitabbau wobei der Abbau bei den Burschen stärker ausfällt als bei den Mädchen.

Es scheint, dass es Klein, et al. (2006) gelungen ist, den Erfolg psychomotorischer Interventionen nachweisbar zu machen. So konnte in bekannten Problemlagebereichen, in denen Besserung durch psychomotorische Interventionen propagiert wird, in Anzahl und Schweregrad Verbesserungen nachgewiesen werden. In Hinblick auf die salutogenen Schutzfaktoren gelang es nachzuweisen, dass die Ressourcenlage bei den beobachteten Kindern und Jugendlichen nachweislich gestärkt werden konnte. Diese Ergebnisse konnten über alle getesteten motopädagogischen Angebote und Methoden hinweg bewiesen werden (Klein, Knab & Fischer, 2006).

Damit die Aktualität und Qualität von SPES hoch gehalten werden kann, trifft sich die SPES-Arbeitsgruppe in regelmäßigen Abständen um den Stand des Verfahrens zu analysieren und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und Optimierung zu diskutieren. Ziel dieser Treffen ist es ein umfassendes Erhebungsinstrument für alle Arbeitsfelder der Psychomotorik zu erarbeiten, welches Besonderheiten der einzelnen psychomotorischer Anwendungen Rechnung trägt. Außerdem ist ein länderübergreifendes Modell der Effekterfassung in Planung, welches zunächst in drei Sprachen (Deutsch, Niederländisch und Luxemburgerisch) anwendbar sein soll. Der nächste Probelauf des Systems wird in Deutschland, den Niederlanden und Luxemburg durchgeführt (Klein, Knab & Fischer, 2006).

## **8. Untersuchung**

Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen werden im folgenden Teil die Methodik und die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt.

### **8.1. Methodenwahl**

Zur Untersuchung des Themas „Außerschulische motopädagogische Angebote für Kinder. Eine qualitative Untersuchung der Ziele, Wünsche und Erwartungen von Eltern und KursleiterInnen“ wurden qualitative Interviews mit Eltern und Leiterinnen geführt, die im Bereich außerschulischer motopädagogischer Angebote tätig sind. Anschließend wurden die Interviews transkribiert (vgl. Kapitel 13) und analysiert (vgl. Kapitel 8.5).

Von der Annahme ausgehend, dass Menschen im dem was sie sprechen ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen sowie ihr Wissen und stillschweigende Annahmen über die Umwelt ausdrücken (Lamnek, 2005) erscheint die qualitative Inhaltsanalyse der geführten Interviews geeignet die zu untersuchende Fragestellung zu bearbeiten. Des Weiteren ist vorzuschicken, dass Absichten, Einstellungen und Annahmen durch das

soziokulturelle System, dem die Sprecher angehören mitbestimmt sind und deshalb Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft, deren Werte und Normen sowie sozial vermittelte Situationsdefinitionen widerspiegeln (Lamnek, 2005).

Nach Meinung von Mayntz, (1974 in Lamnek, 2005) können durch die Analyse von Interviews auch Rückschlüsse auf die unterbewussten Erwartungen einer Person zu einem Sachverhalt geschlossen werden. Dieser Umstand wird im späteren Verlauf der Analyse Bedeutung bekommen.

Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, die Eigenschaften eines Textes objektiv und systematisch zu identifizieren und zu beschreiben um daraus Schlussfolgerungen auf nicht sprachliche Eigenschaften von Personen und gesellschaftliche Aggregate zu ziehen

Die Interviews wurden als so genannte Leitfadeninterviews durchgeführt. Diese Interviews sind nicht standardisiert und erscheinen aufgrund der Möglichkeit durch gezielt gestellte Fragen wichtige Informationen zum Thema zu bekommen gut geeignet.

Insgesamt wurden acht Interviews initiiert und aufgenommen, wobei drei davon mit Leiterinnen verschiedener motopädagogischer Angebote und fünf mit Müttern beziehungsweise Großmüttern der an den Angeboten teilnehmenden Kinder geführt wurden. Leider ist es nicht gelungen einen männlichen Kursleiter, oder einen Vater respektive Großvater eines Kindes zu befragen. Worauf der Umstand zurückzuführen ist, dass im Bereich Motopädagogik augenscheinlich wenig bis keine Männer vertreten sind, kann zwar an dieser Stelle nicht geklärt werden. Es sei der Vollständigkeit halber aber angemerkt.

In den Interviews wurden Fragen zu vier verschiedenen Themenkreisen gestellt. In jedem dieser Themenkreise wurden Dimensionen zur weiteren Unterscheidungen der Fragen festgelegt. Zur Erleichterung der Interviewgestaltung und des Ablaufs wurden Fragen zur näheren Erklärung eines Sachverhalts bereits im Vorfeld ausgearbeitet und zum Leitfaden hinzugefügt. (Leitfaden vgl. Kapitel 12)

Der Interviewleitfaden für die Leiterinnen unterschied sich von denen der Mütter durch abgeänderte Fragen in den einzelnen Kategorien des Interviews. Außerdem erschien es sinnvoll einige Dimensionen zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den Interviews anzusprechen. Der folgende zusammenfassende tabellarische Überblick zeigt die Themenkreise und Dimensionen der Interviewleitfäden:

**Tabelle 3:** Tabellarische Darstellung der Themenkreise und Dimensionen des Interviewleitfadens

Themenkreise	Verschiedene Dimensionen im Interview der Leiterinnen	Verschiedene Dimensionen im Interview der Mütter
Daten zur Person	Persönliche Daten Berufliche Laufbahn Theoretisches Wissen Motivation Ziele	Persönliche Daten Informationen zur Familie Informationen zum Kind
Fragen zum motopädagogischen Angebot	Organisation Motivation	Organisation Motivation Erwartungen Wünsche Theoretisches Wissen
Fragen bezüglich der Methodik	Inhalte Ziele	Inhalte Ziele Wünsche Vermutungen
Fragen bezüglich der Ergebnisse	Beobachtung von Veränderungen Vermutungen Erwartungen	Erwartungen Zufriedenheit/ Veränderungen

Die vollständigen Leitfäden sind im Anhang (vgl. Kapitel 13.3) zu finden.

## 8.2. Durchführung

Die Kontaktaufnahme mit den Kursleiterinnen erfolgte telefonisch, wobei die Kursleiterin aus Klosterneuburg gezielt über die Volkshochschule kontaktiert wurde, während die Kursleiterinnen aus Wien aus eigenem Interesse auf einen Aufruf per E-Mail, der an alle KursleiterInnen, die im Verzeichnis des AKMÖ auf dessen Homepage aufscheinen ergangen ist, geantwortet hatten und sich somit als Interviewpartnerinnen zur Verfügung stellten. Nachdem die Interviews mit den Leiterinnen geführt wurden, entstanden die Aufnahmen der anderen Interviews in einer motopädagogischen Einheit zu Beginn des Semesters, mit den in den Vorräumen der Turnhallen wartenden Müttern.

Die Interviews wurden mittels Kassettenrekorder aufgezeichnet und anschließend in zeitlicher Nähe zum Interviewtermin transkribiert.

Die Idee Kursleiterinnen mehrerer motopädagogischer Angebote an unterschiedlichen Standorten und von unterschiedlichen Institutionen zu befragen entstand dadurch, dass der Status quo möglichst vielschichtig und objektiv erfasst werden sollte. Aus diesem Grund fiel die Wahl auf einen Standort in Klosterneuburg im Rahmen des Kursbetriebs der örtlichen Volkshochschule und auf einen Standort im vierten Wiener Gemeindebezirk im Rahmen eines Angebots des AKMÖs.

Die Interviews mit den Leiterinnen wurden alle in deren Wohnungen durchgeführt. Beim Interview der Leiterinnen P1 und P2 waren jeweils die eigenen Kinder der Leiterinnen im Alter von 3 Monaten bis 4 Jahren anwesend. Die Interviews mit den Müttern wurden während einer Motopädagogikstunde außerhalb des Turnsaals geführt um Hemmschwellen

sowie zeitlichen und organisatorischen Aufwand der Interviewpartnerinnen weitgehend zu vermeiden.

**Tabelle 4:** Tabellarischer Überblick über die Entstehungssituationen der Interviews

Interview	Datum	Aufnahmetechnik und Transkription	Anwesende Personen außer Interviewerin	Ort
1. Interview (Interview P1)	18. November 2008 um ca. 9 Uhr	Kassettenrekorder, Niederschrift am selben Tag	Kursleiterin P1, Kleinkind 13 Monate	Privatwohnung der Kursleiterin in 3400 Klosterneuburg
2. Interview (Interview E1)	20. November 2008 um ca. 13:30 Uhr	Kassettenrekorder, Niederschrift bis 27. November 2008	Mutter eines Kindes (E1),	Arztzimmer der VS-Anton Brucknergasse in 3400 Klosterneuburg
3. Interview (Interview E2)	20. November 2008 im Anschluss an Interview E1	Kassettenrekorder, Niederschrift bis 27. November 2008	Mutter eines Kindes (E2), ihre zehn Monate alte Tochter	Arztzimmer der VS-Anton Brucknergasse in 3400 Klosterneuburg
4. Interview (Interview E3)	20. November 2008 im Anschluss an Interview E2	Kassettenrekorder, Niederschrift bis 27. November 2008	Mutter eines Kindes (E3)	Arztzimmer der VS-Anton Brucknergasse in 3400 Klosterneuburg
5. Interview (Interview P2)	25. November 2008 um ca. 9 Uhr	Kassettenrekorder, teilweise Niederschrift am selben Tag, der Rest bis 8. Dezember	Leiterin P2, ihre zwei Kinder, 3½ Jahre und 3 Monate	Wohnung der Leiterin in 1040 Wien
6. Interview (Interview P3)	1. Dezember 2008 um ca. 10 Uhr	Kassettenrekorder, Niederschrift bis 8. Dezember 2008	Leiterin P3	Wohnung der Leiterin in 1040 Wien
7. Interview (Interview E4)	2. Dezember 2008 um ca. 15:00 Uhr	Kassettenrekorder, Niederschrift bis 8. Dezember 2008	Mutter eines Kindes (E4), In der Garderobe noch zwei weitere Mütter	Turnsaalgarderobe der VS-Elisabethgasse, 1040- Wien
8. Interview (Interview E5)	2. Dezember 2008 im Anschluss an Interview E4	Kassettenrekorder, Niederschrift bis 8. Dezember 2008	Großmutter zweier Kinder (E5), In der Garderobe noch zwei weitere Mütter	Turnsaalgarderobe der VS-Elisabethgasse, 1040- Wien

Folgende Punkte bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen sind kritisch zu betrachten:

- Die Angebote werden unter unterschiedlichen organisatorischen Voraussetzungen durchgeführt.
- Die vorherrschenden Rahmenbedingungen hinsichtlich der Kontaktaufnahme mit den Interviewpartnerinnen waren nicht standardisiert.
- Die Kursleiterin des Kurses aus Klosterneuburg war der Interviewerin bereits im Vorfeld bekannt. Die persönliche Beziehung der beiden Frauen sowie die persönliche Nähe zur Institution VHS- Klosterneuburg könnten eine Rolle im Verlauf des Interview gespielt haben.
- Zufällig meldeten sich zwei Leiterinnen aus dem vierten Wiener Bezirk. Beschriebene Phänomene könnten auf die geographische Nähe zurückzuführen sein und nicht auf generelle Sachverhalte bei außerschulischen motopädagogischen Angeboten im Rahmen des AKMÖ.
- Jeder Kurs wurde nur einmal besucht und daher auch nur Stichprobenartig Mütter zum Interview eingeladen.

### 8.3. Auswertung

Die Analyse der vorliegenden Daten wird nach Mayring (2003) durchgeführt, wie in Lamnek (2005) beschrieben. Gemäß dem beschriebenen Ablaufmodell werden die folgenden neun Stufen bearbeitet.

- Festlegung des Materials
- Analyse der Entstehungssituation
- Formale Charakterisierung des Materials
- Richtung der Analyse
- Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung
- Bestimmung der Analyseeinheiten
- Analyse des Materials
- Interpretation

#### 8.3.1. Formale Charakterisierung des Materials

Das zu analysierende Material stellt die Transkription der acht geführten Interviews dar. Diese wurden, wie bereits beschrieben mit einem Kassettenrekorder aufgezeichnet und anschließend verschriftlicht. Neben der sprachlichen Wiedergabe werden Sprechpausen, Wiederholungen, Tonlagen und Lautstärke mit einem geeigneten System wiedergegeben, dass in Tabelle 2 dargestellt ist.

**Tabelle 5:** Transkriptionszeichen zur sprachlichen Differenzierung des Textes (Angelehnt an Bohnsack, 2001)

↑	Sprachmelodie geht nach oben
!Ja!	Aussage mit Bestimmtheit/ Bestätigung
L	Beginn von gleichzeitigem Sprechen
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die die Pause dauert
j <sub>a</sub>	Betont
ja	Laute Reaktion
°ja°	Leise Reaktion des Sprechers in Bezug auf seine normale Sprachlautstärke
haupt-	Abbruch eines Wortes
Nei::n	Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung des Wortes
@(. )@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Sekunden so lange gelacht wird
nein	Wiedergabe einer wörtlichen Aussage
P1- 3	Motopädagogin 1 bis 3
E1- 5	Mütter/ Großmutter 1 bis 5

### **8.3.2. Kurzzusammenfassung der Interviews:**

#### Interview P1:

Leiterin P1 ist einunddreißig Jahre alt und arbeitet seit fünf Jahren im motopädagogischen Bereich. Von Beruf ist sie Kindergartenpädagogin und absolvierte die Zusatzqualifikation Motopädagogik vor circa fünf Jahren. Darauf wurde sie durch ein Weiterbildungsangebot ihres Arbeitsplatzes aufmerksam. Der theoretische Hintergrund der ist ihr unbekannt. Das außerschulische motopädagogische Angebot, welches aufgrund ihrer Initiative entstand, bietet sie im Rahmen der VHS seit fünf Jahren mit karenzbedingter Unterbrechung an. Der Kontakt mit den Eltern kommt bei diesem Angebot durch die VHS- Klosterneuburg zustande. P1 meint, Eltern ließen ihre Kinder aus den falschen Gründen an einem motopädagogischen Angebot teilnehmen. Ihre Stunden konzipiert diese Leiterin nach einem bestimmten Schema mit Ritualen, an welche sich die Kinder gewöhnen können. Sie ist der Meinung, dass sie zu wenig Informationen über die Kinder hätte und die Eltern selber zu wenig „Ahnung“ über Motopädagogik hätten und auch nicht wüssten, was sie sich von diesem Angebot letztlich erwarten könnten. Generell kann sie keine großen Veränderungen des Verhaltens der Kinder feststellen, obwohl sie einräumt, dass manche Kinder selbstständiger werden.

#### Interview P2:

Die Leiterin P2 ist seit ca. 5 Jahren im motopädagogischen Bereich tätig. Sie absolvierte die Ausbildung beim AKMÖ als Zusatzqualifikation zu ihrem Beruf als Kindergartenpädagogin. Sie charakterisiert der Motopädagogik als Bewegungsmöglichkeit, bei der es kein „richtig oder falsch“ gäbe. Ihre Angebote bietet sie im Rahmen des AKMÖs an. Bezüglich der Teilnahme der Kinder erzählt sie, dass es schwierig sei die entsprechende Anzahl zu rekrutieren damit ein Kurs mit der MindestteilnehmerInnenzahl zustande kommt. Die Ziele ihrer Einheiten richtet sie nach den Bedürfnissen der Kinder, davon ausgehend, dass sie es in diesem Rahmen hauptsächlich mit Kindern zu tun habe, die offensichtlich einen Förderbedarf aufweisen. Die Abläufe der Stunden konzipiert sie prinzipiell immer gleich. Beim Pilotprojekt, welches sie gemeinsam mit einer Kollegin ins Leben gerufen hat werden die Regeln erst festgelegt. Es handelt sich hierbei um eine „Eltern- Kind Stunde“. Veränderungen der Kinder führt sie auf die Motopädagogik zurück, da sie der Meinung ist, dass Kinder nur in diesem Rahmen wirklich ausprobieren könnten, was sie gerade anspräche. Die Leiterin P2 würde ihre Angebote weiterempfehlen und Motopädagogik auch zum integrativen Bestandteil von Unterricht und Erziehung machen.

#### Interview P3:

Die Leiterin P3 ist seit einem Jahr im psychomotorischen Bereich tätig und wurde durch ihre Ausbildung am Kindergartencollege darauf aufmerksam. Sie beschreibt Motopädagogik als Ansatz der von Bewegung ausginge und somit auch bei „schwer handhabbaren“ Kindern anwendbar sei. Für sie ist es wichtig, dass sie die Stärken der Kinder „ausbaut“. Zurzeit bietet sie zwei Kurse an. Der eine Kurs ist ein Pilotprojekt im Bereich Eltern- Kind Motostunde und der zweite ist ein normaler Kinderkurs. Beide Kurse sind zwar über den AKMÖ organisiert aber prinzipiell aus Eigeninitiative entstanden. Die Kontaktaufnahme erfolgt per Handzetteln und Plakaten in Schulen und Kindergärten. Bei Interesse kann telefonischer Kontakt von den Eltern oder der Leiterin hergestellt werden. An ihren Kursen nehmen auch Kinder teil, die an und für sich therapeutischen Bedarf hätten, allerdings keinen Platz bei der Ergotherapie bekommen haben. Vor allem den Kinderkurs führt sie nach einem bestimmten, standardisierten Schema durch, an das sich die Kinder ihrer Meinung nach auch schon gewöhnt haben. Bezüglich der Materialien beschreibt sie sowohl die Verwendung von Großgeräten als auch von Alltagsmaterialien. Veränderungen, die sie an den Kindern feststellt führt P3 zum Teil auf die motopädagogische Intervention zurück. Problematisch scheint ihr die Beobachtung, dass Eltern untereinander ihre Kinder vergleichen und aneinander messen. Ein Anliegen ist es ihr klarzustellen, dass eine Motopädagogikstunde kein Therapieersatz ist. Ihrer Meinung nach würde dieses Angebot aber oft mit der Erwartung, dass „Probleme“ dadurch lösbar seien „missbraucht“. Sie vermutet einen Trend unter den Eltern, „Funktionsstörungen“ bei Kindern immer früher und radikaler auszubessern und Motopädagogik eine Möglichkeit sei Maßnahmen zu setzen, aber sich und das Kind der Nachrede therapiebedürftig zu sein nicht auszusetzen. Zusätzlich beschreibt sie, dass relativ hohe Erwartungen in ihre Angebote gesetzt würden, da die Teilnahme an einem motopädagogischen Angebot relativ kostenintensiv sei.

#### Interview E1:

Die Mutter E1 arbeitet als Volksschullehrerin und ist Mutter eines dreieinhalb jährigen Mädchens. Laut Beschreibung der Mutter bewege sich Franziska innerhalb einer typischen Woche eigentlich viel, wobei sie betont, dass ihre Tochter von sich aus nicht so viel Bewegung machen würde. Im ersten Moment sagt sie, dass sie eigentlich kein Ziel und keine Erwartungen an das motopädagogische Angebot hat, erwähnt aber dann doch in ein paar Nebensätzen, was sie von der Intervention erwarte. Des Weiteren gibt sie an über den Ablauf der Stunde nichts zu wissen um dann doch die Informationen aus Erzählungen ihrer Tochter nach einer Stunde wiederzugeben. Den Kontakt mit der Kursleiterin beschreibt sie als schwierig und hektisch, findet ihn jedoch ausreichend. Abschließend erzählt sie, dass ihr Kind schon selbstständiger im Vergleich zu früher geworden ist, schreibt diese Veränderung aber nicht ausschließlich der motopädagogischen Intervention zu.

#### Interview E2:

Die Mutter E2 ist gerade in Karenz plant aber wieder in den Arbeitsprozess einzutreten. Ihren Sohn beschreibt sie als bewegungsfreudig. Von dem Kurs der VHS- Klosterneuburg erfuhr sie durch eine Freundin. Auf die Frage warum sie ihr Kind an dem Angebot teilnehmen ließe, antwortet sie unzusammenhängend und zögerlich und erwähnt dann, dass man als Eltern in den Ablauf der Stunde wenig Einblick hätte. Motopädagogische Arbeit beschreibt sie als Übungen auf spielerische Weise. Durch die Erzählungen ihres Sohnes erfährt sie nichts über den Ablauf einer Stunde. Für die Mutter E2 war die Person der Leiterin kein Kriterium dieses Angebot auszuwählen. Sie beschreibt den Kontakt mit der Leiterin als ausreichend und wünscht sich auch keine Verbesserung. Prinzipiell ist sie mit dem Angebot sehr zufrieden und würde auch nichts daran verändern und es sogar weiterempfehlen.

#### Interview E3:

E3 ist Mutter von zwei Töchtern. Die Familie wohnt in Klosterneuburg und beide Elternteile sind berufstätig. Über das Mädchen, das an dem motopädagogischen Angebot teilnimmt, erzählt sie, dass sie eher gebremst werden müsse, denn sonst würde sie sich ständig bewegen. Diese Mutter hat vordergründig keine konkreten Erwartungen an das Angebot, sondern möchte, dass ihre Tochter Spaß hat. Sie denkt, dass ihre Tochter im Rahmen des Angebots Geschicklichkeit und soziales Verhalten lernt. Über die wissenschaftlichen Ziele von Motopädagogik weiß sie nichts. Den Stundenablauf beschreibt sie als ritualisiert mit einem Anfangs- und Schlussritual. Für diese Mutter war die Person der Leiterin entscheidend ihre Tochter in die Förderstunde zu schicken. Bezüglich der Informationen stellt sie fest, dass sie sich mehr darum gekümmert hätte, wenn es ihr ein Bedürfnis gewesen wäre. Das Angebot findet sie im Gesamten gut und würde es auch weiterempfehlen.

#### Interview E4:

E4 ist Mutter eines dreieinhalbjährigen Sohnes. Beide Elternteile sind berufstätig, während der Sohn den Kindergarten besucht. Sie beschreibt ihren Sohn als sehr bewegungsfreudig. Spezielle Bewegungsangebote nehmen sie allerdings nur dieses eine in Anspruch. Nebenbei erwähnt sie, dass sie ihren Sohn mit dem Auto in den Kindergarten bringt. Diese Mutter geht davon aus, dass ihr Sohn in dem motopädagogischen Angebot Bewegungs- und Freiraum hat, den er in der elterlichen Wohnung nicht vorfindet. Motopädagogik ist für sie ein Raum, in dem Kinder frei experimentieren können. Mit der Leiterin sei sie schon länger bekannt, da ihr Sohn sie bereits in der Kinderstube als Pädagogin hatte. Die Mutter E4 meint, dass ihr Sohn

in den Übungseinheiten selbstständig experimentieren könne, da es eigentlich keine richtigen Regeln gibt. Sie erzählt, sie hätte keine Erwartungen, wünscht sich aber doch, dass er lernt, sich im sozialen Gefüge zurechtzufinden. Sie beschreibt den Ablösungsprozess, den ihr Sohn erlebt, wenn er alleine in die Turnhalle gehen soll als problematisch. Als Grund dafür gibt sie die starke Heterogenität hinsichtlich des Alters der teilnehmenden Kinder innerhalb der Gruppe an. Ob sich ihr Sohn aufgrund des motopädagogischen Angebots verändert hat, kann sie weder verneinen noch bejahen, da sie ihren Sohn als, im Moment allgemein in einer schwierigen Entwicklungsphase sieht.

#### Interview E5:

E5 ist die Großmutter zweier Buben, die beide an dem Angebot teilnehmen. Sie erzählt, dass ihre Tochter allein erziehend sei und die Kinder viel Zeit bei ihrem Großvater und ihr verbringen würden. Auf das motopädagogische Angebot wurden sie durch einen Freund im Kinderarten aufmerksam. Die Großmutter beschreibt den Alltag der Kinder als bewegungsintensiv. Sie glaubt, dass die Kinder in diesem Angebot nicht nur Bewegung machen, sondern auch „mit dem Kopf“ arbeiten. Sie stellte schon nach dem zweiten Mal vor allem beim älteren Kind eine Veränderung fest. Sie beschreibt, er sei insgesamt mutiger geworden, sich auf neue und ungewohnte Umgebungen (sozialen Kontexten) einzulassen. Bezüglich des verwendeten Materials beschreibt sie Experimente mit Großgeräten und Alltagsmaterialien, erwähnt aber, dass sie über den generellen Ablauf nicht genug wissen um davon erzählen zu können. Mit der Leiterin hat sie nicht über die Inhalte des Angebots gesprochen, weiß aber nicht, ob nicht vielleicht die Mutter der beiden Kinder mehr Informationen hat.

Es ist ihr ein Anliegen zu berichten, dass sie außer über den Freund aus dem Kindergarten der beiden Buben leider noch keine Informationen über motopädagogische Angebote bekommen hat und dass sie eine bessere Öffentlichkeitsarbeit über Motopädagogik begrüßen würde.

### **8.3.3. Analyse der Fragestellung**

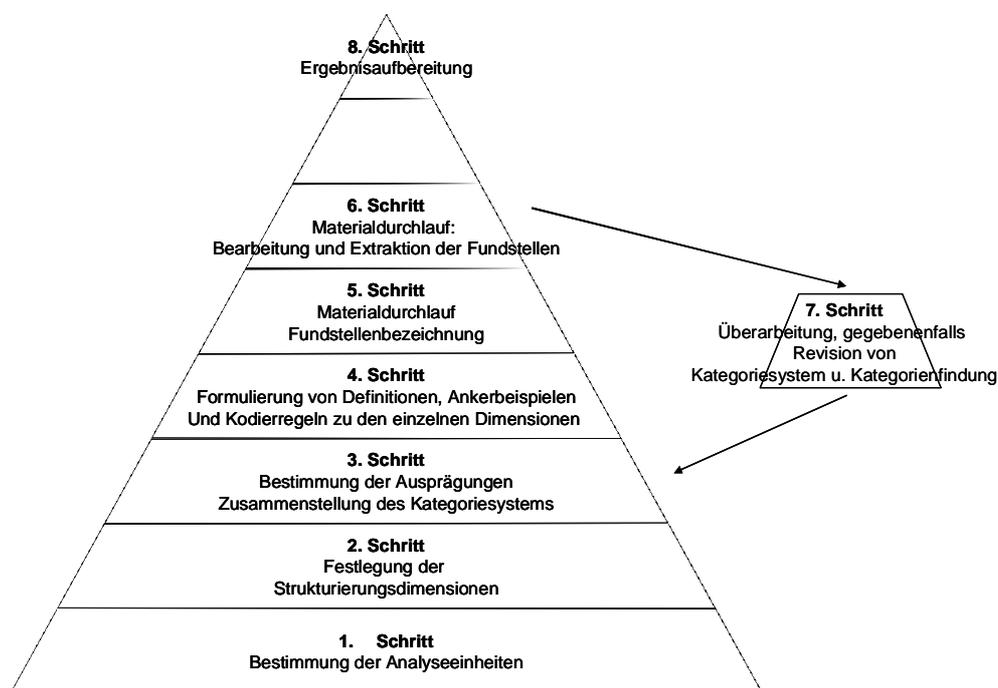
Die Analyse befasst sich mit der Frage, ob sich Wünsche, Erwartungen und Ziele an ein außerschulisches motopädagogisches Angebot bei Kursleiterinnen und Eltern unterscheiden. Ziel der Analyse ist es für folgende Fragen eine fundamentierte Antwort zu finden:

- Welche Zielvorstellungen und Erwartungen haben Eltern beziehungsweise Kursleiterinnen bezüglich eines motopädagogischen Angebots?

- Welche unausgesprochenen Wünsche und Erwartungen haben Eltern bezüglich eines ausgewählten motopädagogischen Angebots?
- Unterscheiden sich die Erwartungen die Eltern an ein außerschulisches motopädagogisches Angebot haben von jenen der Kursleiterinnen?
- Unterschieden sich die Ziele, die Eltern durch die Teilnahme ihres Kindes an einem außerschulischen motopädagogischen Angebot verfolgen, von jenen der Kursleiterinnen?
- Welche Gründe haben Eltern ihre Kinder an einem außerschulischen motopädagogischen Angebot teilnehmen zu lassen?
- Welche Gründe haben Leiterinnen ein Angebot überhaupt ins Leben zu rufen?

### 8.3.4. Analysetechnik und Definition der Analyseeinheiten

Mayring (2003 in Lamnek, 2005) beschreibt drei unterschiedliche Möglichkeiten einen Text zu analysieren (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung). Für diese die Strukturierung gewählt, deren Vorgangsweise in der folgenden Grafik erläutert werden soll.



**Abbildung 6:** Darstellung der schrittweise angewandten Vorgangsweise zur Analyse von Texten frei nach Mayring (2003 in Lamnek, 2005)

Unter Kategorien versteht Lamnek (2005) Merkmale eines Textes, die der Forscher durch Lektüre der Interviewprotokolle ermittelt hat, um den Text beschreiben zu können. Mayring (2003 in Lamnek 2005) stellt für die strukturierende Auswertung drei Regeln auf:

- Definition der Kategorien: Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen
- Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die in eine Kategorie fallen und als Beispiel für eine Kategorie gelten sollen.
- Kodierregeln: Es werden Regeln formuliert, die dort wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen angewendet werden um eine eindeutige Zuordnung zu ermöglichen.

## 8.4. **Kategoriesystem**

Im folgenden Abschnitt werden die Kategorien der Analyse festgelegt. Als Analyseeinheit werden in weitere Folge Textteile bezeichnet, die maximal einen Absatz aber mindestens einen Satz des Transkriptes eines Interviews umfassen. Diese Analyseeinheiten müssen außerdem relevante Informationen über die Aussage eines Interviewpartners zu einer Kategorie beinhalten.

Die Kategorienbildung erfolgte unter der Zielvoraussetzung die Ergebnisse der Befragung der Leiterinnen mit den Ergebnissen der Befragung der Eltern zu vergleichen. Dementsprechend sind die Ergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen zusammengefasst und analysiert.

Die Analyseeinheiten der einzelnen Interviews werden definiert, wiedergegeben und zusammengefasst um sie mit denen der anderen Interviewgruppe vergleichen zu können. Dazu werden die einzelnen Analyseeinheiten in einer Themenmatrix der jeweiligen Kategorie zusammengefasst. Die Bildung der Themenmatrix ist mit der Paraphrasierung, wie sie von Mayring (2003, in Lamnek 2005) erwähnt wird zu vergleichen.

**Tabelle 6:** Kategoriesystem zur Analyse der Interviews mit den Kursleiterinnen (P1, P2, P3)

Nr.:	Kategorie	Inhalt, Ausprägung
L1	Persönlichkeit und Qualifikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung der Person der Leitern</li> <li>• Darstellung des motopädagogischen Werdeganges der Leiterin</li> <li>• Beschreibung der beruflichen Laufbahn</li> <li>• Beschreibung des Einflusses der Leiterin auf die Kinder</li> <li>• Beschreibung des Einfluss der Leiterin auf das Angebot</li> </ul>
L2	Theoretische Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen bezüglich des wissenschaftlichen Hintergrundes von motopädagogischen Angeboten</li> </ul>
L3	Motopädagogik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung des persönlichen Bildes der Leiterinnen von Motopädagogik</li> <li>• Beschreibung der vermuteten/ beobachteten Wirkungen von Motopädagogik</li> </ul>
L4	Motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe für die Aufrechterhaltung oder Initiierung eines Angebots</li> <li>• Beschreibung der Entstehungsgeschichte des Angebots</li> </ul>
L5	Stundengestaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung des Ablaufs der motopädagogischen Einheiten</li> <li>• Übersicht über die Rahmenbedingungen zur gelungenen</li> </ul>

		<p>Durchführung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beispielhafte Darstellung von Inhalten, Themen und verwendeten Materialien/ Hilfsmittel motopädagogischer Einheiten</li> </ul>
L6	Wünsche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung der Wünsche der Leiterinnen (Eltern, Kinder, Organisation)</li> </ul>
L7	Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung der Zielvorstellung, welche die Pädagoginnen durch die Intervention erreichen wollen</li> <li>• Beschreibung der angestrebten Ergebnisse bei deren Erreichung eine Intervention als erfolgreich betrachtet wird</li> </ul>
L8	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung der organisatorischen Bedingungen des motopädagogischen Angebotes</li> <li>• Informationen bezüglich der Dauer und Häufigkeit</li> </ul>
L9	Kontakt mit den Eltern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung des Verhältnisses zwischen Eltern und Leiterinnen</li> <li>• Darstellung der Art der Kontaktaufnahme zwischen Eltern und „Angebot“</li> <li>• Beschreibung der Kommunikation zwischen Leiterin und Eltern</li> </ul>
L10	Teilnahme der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übersicht über die vermuteten Beweggründe der Eltern ihre Kinder an einem motopädagogischen Angebot teilnehmen zu lassen</li> <li>• Darstellung der von den Leiterinnen vermuteten Erwartungen der Eltern</li> </ul>
L11	Problematiken	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übersicht über, als problematisch empfundenen Situationen</li> <li>• Erlebnisberichte bezüglich schwieriger Situationen bezogen mit Eltern, Kindern oder der Organisation</li> <li>• Darstellung von Situationen in denen die Leiterinnen zu Problematiken Stellung beziehen</li> </ul>
L12	Angebot und Nachfrage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erlebnisberichte von Leiterinnen zum Thema Gruppeninitiierung, Aufrechterhaltung, Frequentierung</li> </ul>
L13	Qualität des Angebots	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gründe für die Weiterempfehlung</li> </ul>
L14	Auswirkungen motopädagogischer Angebote	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beobachtungen des Verhaltens der Kinder</li> <li>• Vermutungen und Feststellungen, was Kinder durch motopädagogische Interventionen lernen</li> <li>• Beschreibung des Verhaltens der Eltern in Bezug auf motopädagogische Interventionen</li> </ul>

**Tabelle 7:** Categoriesystem zur Analyse der Interviews mit den Müttern (E1, E2, E3, E4, E5)

Nr.:	Kategorie	Inhalt, Ausprägung
M1	Persönlichkeit und Familie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstbeschreibung der interviewten Personen</li> <li>• Darstellung der Familiensituation (Wohnsituation, Berufssituation, soziale Situation, ...)</li> </ul>
M2	Bewegungsalltag des Kindes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung des Bewegungsalltages des Kindes</li> <li>• Auflistung der charakterlichen Eigenschaften des am Angebot teilnehmenden Kindes</li> </ul>
M3	Theoretische Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auflistungen des Wissen der Eltern bezüglich der Inhalte und Ziele der Motopädagogik (theoretischer Hintergrund)</li> </ul>
M4	Motopädagogik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung des persönlichen Bildes der Eltern von Motopädagogik</li> <li>• Zusammenfassende Beschreibung von Motopädagogik durch Eltern (theoretische Hintergründe)</li> </ul>
M5	Motivation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung der Gründe, warum Eltern ihre Kinder an motopädagogischen Angeboten teilnehmen lassen.</li> </ul>
M6	Stundengestaltung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auflistung der Kenntnisse der Eltern hinsichtlich des Ablaufs einer motopädagogischen Einheit</li> <li>• Darstellung der Kenntnis beispielhafter Inhalte, Themen und Materialien motopädagogischer Einheiten</li> </ul>
M7	Wünsche der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung der Wünsche der Eltern an das Angebot, die Kursleiterin die Organisation</li> </ul>
M8	Ziele	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung der erwarteten Ergebnisse nach einer erfolgreichen</li> </ul>

		Intervention
M9	Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung der Rahmenbedingungen des motopädagogischen Angebotes</li> <li>• Informationen bezüglich der Dauer, Häufigkeit des Angebots</li> </ul>
M10	Kontakt mit der Leiterin	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beschreibung des Verhältnisses zwischen Eltern und Leiterinnen</li> <li>• Darstellung der Kommunikationswege</li> <li>• Darstellung der ersten Kontaktaufnahme mit der Leiterin</li> <li>• Übersicht über die Kommunikationsformen zwischen Eltern und Leiterin</li> </ul>
M11	Auswirkungen motopädagogischer Angebote	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung der neu erlernten Fähigkeiten durch das motopädagogische Angebot</li> <li>• Beobachtungen zum Verhalten der Kinder</li> </ul>
M12	Weiterempfehlung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darstellung der Gründe das motopädagogische Angebot weiterzuempfehlen</li> </ul>
M13	Problematiken und andere Themen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übersicht über die, von den Eltern problematisch empfundenen Situationen</li> <li>• Erlebnisberichte bezüglich einer schwierigen Situation bezogen auf Eltern, Kinder, Organisation</li> <li>• Themen die im Rahmen des Interviewleitfadens nicht angesprochen wurden von den Eltern aber als relevant empfunden werden</li> </ul>

### **8.5. Auswertung und Interpretation der Kategorien**

Im Folgenden werden Inhalte der Interviews den einzelnen Kategorien zugeordnet. Dieser Schritt erfolgt durch sinngemäße Zusammenfassung der relevanten Transkriptionsteile. Aussagekräftige wörtliche Zitate, die in den entsprechenden Abschnitt übernommen werden, sind *kursiv* hervorgehoben. Die zugeordneten Transkriptionspassagen werden mit entsprechenden Interview -und Zeilenbezeichnungen gekennzeichnet.

Eine sinngemäß zusammengefasst Textpassage wird wie folgt gekennzeichnet:

Die Leiterin P2 ist einunddreißig Jahre alt und ist seit circa fünf Jahren im psychomotorischen Bereich tätig. Sie ist Kindergärtnerin, hat Sonder- Heilpädagogik studiert und hat die Zusatzqualifikation Motopädagogik beim AKMÖ absolviert. (P2, Z: 5- 13)

Zuerst werden die Inhalte der Interviews der drei Leiterinnen den einzelnen Kategorien zugeordnet. Im Anschluss daran werden die Textstellen der Interviews mit den Eltern in das entsprechende Categoriesystem eingeordnet.

### 8.5.1. Auswertung der Kategorien der Interviews mit den Leiterinnen

#### Kategorie L1: Persönlichkeit und Qualifikation (P1, P2, P3)

Die Leiterin P1 ist einunddreißig Jahre alt und seit cirka fünf Jahren als Motopädagogin tätig. Von Beruf ist sie Kindergartenpädagogin und erwarb die Zusatzqualifikation Motopädagogik beim AKMÖ (P1, Z: 7- 16) Sie wollte ihr Wissen zum Thema „Turnen im Kindergarten“ erweitern und einen neuen Ansatz ausprobieren [...] *zu sehr (.) leitend hab ich immer das Gefühl g'habt, taugt den Kindern nicht zu sehr, und ich wollt auch mal einen anderen Ansatz probieren.* (P1, Z: 39- 43).

P1 betrachtet die Persönlichkeit der Leiterin für die Charakteristik des Angebots als sehr wichtig [...] *weil für einen ist äh:: Motopädagogik nur das, für den anderen mehr das, und der andere legt auf das mehr Wert [...]* (P1, Z: 278- 279). Sie hält die eigenen Interessen und Stärken für, das motopädagogische Angebot, beeinflussend. [...] *Auf was leg ich mehr Wert, oder was kann ich selber gut. Und manche singen vielleicht mehr, die anderen äh, können nicht singen und äh machen mehr im Massage Bereich. [...]* (P1,Z: 286- 288).

Leiterin P2 ist einunddreißig und ist ebenfalls seit cirka fünf Jahren im psychomotorischen Feld tätig. Auch sie ist Kindergartenpädagogin und, hat außerdem Sonder- Heilpädagogik studiert und absolvierte die Zusatzqualifikation Motopädagogik beim AKMÖ. (P2, Z: 5- 13). Durch ihr Studium und einen Freund, der beim AKMÖ tätig war, wurde sie auf die Zusatzqualifikation aufmerksam. (P2, Z: 245- 27). Bezüglich des persönlichen Einflusses der Leiterin auf die Motopädagogikeinheit meint sie, dass sich die Leiterin zurückziehen sollte um nicht in übliche Schemata zu verfallen. [...] *sich selbst zurückziehen in der intensiven Phase und die Kinder selber handeln zu lassen, indem man nicht hingehet und sagt, du nein, das darf man nicht, du sollst das so und so machen,[...] ist man halt genau wieder in dem Punkt drinnen, dass das Kind wieder nur die Richtlinien macht, nachdems eigentlich vorgegeben ist.* (P2, Z: 185- 193)

P3 ist dreißig Jahre alt und arbeitet seit einem Jahr als Motopädagogin. Durch ihre Ausbildung am Colleg zur Kindergartenpädagogin und durch eine Freundin wurde sie auf die Zusatzqualifikation Motopädagogik aufmerksam und absolvierte daraufhin die Ausbildung bei Valeo<sup>31</sup>. (P3, Z: 5- 18) Sie sieht die Leiterin der Motopädagogikstunde für das Klima in den Einheiten verantwortlich. In dieser Rolle gibt sie Regeln und Grenzen vor. Sie beschreibt die

---

<sup>31</sup> Valeo: Psychomotorische Entwicklungsbegleitung GmbH in Österreich. Der Name "valeo"? leitet sich aus dem lateinischen Wort valeo (lat. bedeutet: ich bin gesund) und dem österreichischen Wort „Leo“ (Platz beim Fangenspielen, an dem Kinder in Sicherheit sind, also ein Erholungsraum, ein Schutzraum, ein Raum in dem ihre Persönlichkeit unantastbar ist) her. Zugriff am 15. März 2009 unter <http://www.valeo.at/vaLeo.htm>

Situation in einem Elter-Kind Kurs, den sie gemeinsam mit einer Kollegin leitet so: [...]dass wir uns einig sind, **ganz klar**, [...] aber dass wir einfach von den Personen unterschiedlich sind, und die Kinder anders mit uns umgehen. Also wir bedienen *!verschiedene!* Bedürfnisse und die Kinder haben andere Reaktionen auf uns, auch die Eltern klarerweise [...]. (P3, Z: 255- 271)

*Zusammenfassung und Interpretation:*

Alle drei Motopädagoginnen sind in etwa dreißig Jahre alt und haben ihre Ausbildung zur Motopädagogik im Rahmen einer Zusatzqualifikation zu ihrem Grundberuf absolviert. Zwei von ihnen sind seit fünf Jahren als Motopädagogin tätig, während die dritte Leiterin erst ein Jahr in diesem Bereich arbeitet. Zwei der drei Interviewten messen dem Charakter und der Persönlichkeit der Leiterin wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung und den Ablauf der Stunde zu, da durch spezielle Charaktereigenschaften verschiedene Bedürfnisse abgedeckt würden. Die dritte Leiterin sieht in die Person der Leiterin wenig bedeutungsvoll, weil sich diese in der intensiven Phase der Einheit ohnehin zurücknehmen sollte.

Kategorie L2: Theoretische Grundlagen (P1, P2, P3)

P1 bezieht sich bei ihrer Arbeit offensichtlich nicht auf ein spezielles theoretisches motopädagogisches Konzept, [...] °Hmm°, Na ich gla::ub am ehesten (.) Wie heißen die noch mal? kann sich dann aber doch auf Nachfrage an den Namen Kiphard erinnern, verbindet mit ihm jedoch keine konkreten Inhalte. Sie gibt zu, die theoretischen Inhalte der Ausbildung nicht mehr präsent zu haben. [...] Nicht mehr so präsent, weil ich mach das ha hauptsächlich dann, äh, nicht mehr so wissenschaftlich @(.).@. (P1, Z: 19- 35)

P2 legt sich auf den fähigkeitsorientierten Ansatz fest, nachdem ihr die vier Grundkonzepte namentlich aufgezählt wurden, kennt aber keinen Wissenschaftsvertreter dieser Richtung. Der Name Kiphard ist ihr ein Begriff. (P2, Z: 14- 23)

P3 meint, dass sie sich am fähigkeitsorientierten Ansatz orientiert, kennt aber keinen Wissenschaftsvertreter des Selben oder konkrete Inhalte. [...] Ahm, ich hab zwar einiges g'lesen, weiß aber jetzt eigentlich, nein, kenn ich keinen Namen. (P3, Z: 17- 24)

*Zusammenfassung und Interpretation:*

Alle drei Leiterinnen können sich an den theoretischen Hintergrund zur Motopädagogik, über den sie, nach den Ausbildungsrichtlinien Informationen erhalten haben müssten nicht erinnern. Zumindest der Name Kiphard dürfte ihnen bekannt sein, obwohl sie keine konkreten Angaben zu ihm machen können. Zwei der drei Leiterinnen fühlen sich trotz

mangelnder Kenntnisse der Theorie dem fähigkeitsorientierten Ansatz verpflichtet ohne dessen theoretische Grundlagen zu kennen oder benennen zu können.

Vor diesem Hintergrund, dass alle drei Motopädagoginnen öffentlich anerkannte Ausbildung absolviert haben und teilweise schon seit einiger Zeit im motopädagogischen Feld tätig sind, erscheint es erwähnenswert, dass alle drei offensichtlich über kein theoretisches Hintergrundwissen verfügen. Die von Ihnen angebotenen Stunden dürften demnach zwar nach einem groben Stundenablaufschemata gehalten werden, unterliegen aber augenscheinlich keiner tief greifenden Strategie und fundierten Methodik. Es scheint, als würden alle drei „ihre eigene Suppe kochen“ und sich nicht auf die von wissenschaftlicher Seite erarbeiteten Grundlagen und Erkenntnisse zu beziehen.

Möglicherweise sind die mangelnden Kenntnisse über die Wissenschaft, die hinter ihrer Praxis steht Grund dafür, dass in Österreich motopädagogische Angebote nach wie vor nicht allgemein bekannt und anerkannt sind (vgl. Kategorie M13)

### Kategorie L3: Motopädagogik (P1, P2, P3)

Leiterin P1 berichtet über Reaktionen der Eltern bezüglich der Wirkung motopädagogischer Angebote auf deren Kindern folgendes: [...] *Die ist nie irgendwo runtergefliegen und nach dem Semester warst dann zu Hause auch irgendwie, (erhebt die Stimme und macht die Eltern nach) ah, aha der passiert gar nimmer so viel, mh, vielleicht hat's auch einen Entwicklungsschub prinzipiell gemacht, !aber vielleicht! hat das Quäntchen auch die Motopädagogik dazu beigetragen dass sie einfach Selbstsicherheit gewonnen hat auch.* (P1, Z: 259- 263) Motopädagogik hat für sie die Aufgaben Möglichkeiten für Kinder zu schaffen, durch die diese sich frei bewegen und entwickeln können. (P1, Z: 78 & 79) Sie führt Veränderungen im Verhalten der Kinder in der Motopädagogikstunde oder bezüglich deren Geschicklichkeit während des Semesters zum Teil auf die Motopädagogik zurück. Sie gibt an, dass Eltern mit ihr nicht über positive Veränderungen im Alltag des Kindes reden. (P1, Z: 264- 273)

P2 empfindet Motopädagogik als Möglichkeit der Kinder frei mit verschiedenen Materialien zu experimentieren, bei dem es niemals ein Richtig oder Falsch geben kann. [...] *Egal was damit g'macht wird, es passt einfach [...]* Der Aspekt der Kreativität spielt für sie eine erwähnenswerte Rolle. (P2, Z: 28- 38)

Veränderungen im Verhalten der Kinder im Laufe eines Semesters führt sie ausschließlich auf die Motopädagogik zurück, denn diese Einheiten für Kinder die einzige Möglichkeit, sich frei nach dem Motte „Kein Richtig oder Falsch“ zu bewegen. Aus diesem Grund sind Veränderungen kein natürlicher Entwicklungsschritt der Kinder (P2, Z: 170- 184)

Leiterin P3 sieht in der Motopädagogik einen Ansatz, der von Bewegung ausgeht, und für die Kinder mehr bedeute als motorische Verbesserung sondern kognitive, soziale und emotionale Aspekte verbindet. Sie schreibt Motopädagogik außerdem die Eigenschaft zu auch bei schwierigen Kindern anwendbar zu sein. [...] *das hat sich bewährt, also grad, besonders bei Kindern, die sonst oft schwer handlebar.* Zusammenfassend ist Motopädagogik für P3 ein Ansatz, der die Bewegung in den Vordergrund stellt ohne auf massiven motorischen Leistungsfortschritt abzielen. Das Kind wird ihrer Meinung nach durch diese Möglichkeit von seinen Stärken ausgehend gefördert. (P3, Z: 25- 42)

P3 führt einen Teil der Verhaltensänderungen der Kinder auf die Motopädagogik zurück. (P3, Z: 253- 254)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Alle drei Leiterinnen beschreiben die Charakteristika von Motopädagogik anders. Gemein ist ihnen allerdings, dass alle, wenn auch wenig bis nicht fundamntiert einen Teilaspekt der theoretischen Zielsetzung der Motopädagogik in den Mittelpunkt stellen. Motopädagogik ist nach Meinung der drei Interviewten Leiterinnen eine Möglichkeit in dessen Rahmen sich Kinder frei entwickeln und mit verschiedenen Materialien frei experimentieren können ohne einer konkreten Aufgabenstellung zu unterliegen. Dieser Ansatz stellt nach Ansicht der Leiterinnen nicht den motorischen Leistungsfortschritt sondern die Förderung der Stärken der Kinder in den Vordergrund. Auf dieser Grundlage führen alle drei Motopädagoginnen Entwicklungsschritte von Kindern zumindest zum Teil auf die motopädagogische Intervention zurück.

#### Kategorie L4: Motivation (P1, P2, P3)

Der Kurs P1 im Rahmen VHS-Klosterneuburg der hat entstand aus Eigeninitiative von P1. Sie initiierte den Kurs zur Deckung ihrer hohen Ausbildungskosten, da sich eine Zusatzqualifikation bei ihrer Bezahlung als Kindergartenpädagogin nicht bemerkbar macht. (P1, Z: 52- 64)

P2 hat, nachdem nur einen ihrer geplanten Kinderkurse im vierten Wiener Gemeindebezirk zustande kam auf Eigeninitiative im Rahmen des AKMÖ eine Eltern- Kind Motogruppe gestartet. [...]. *Weil, ich hab das G'fühl es wird von Jahr zu Jahr weniger [...]ist mir die Idee gekommen, (.) eben so was anzubieten, mit Eltern und Kinder [...]* Warum sie prinzipiell mit der Durchführung von motopädagogischen Angeboten begonnen hat, erwähnt sie nicht. (P2, Z: 56- 62).

Der von P3 geleitete Kurs kam auf Anfrage des AKMÖs zustande. Der AKMÖ informierte P3 dass in ihrer Umgebung ein Turnsaal für ein motopädagogisches Angebot frei wäre. Sie nahm die Gelegenheit wahr und initiierte eine Kindergruppe. Die Eltern- Kind Gruppe bei der sie mitarbeitet kam auf Initiative ihrer Freundin zustande. (P3, Z: 80-86)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Alle Kurse der interviewten Leiterinnen entstanden auf deren Eigeninitiative, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen zustande. Die Motivation für die Veranstaltung eines Kurses wird nur in einem Fall mit dem Argument „Kosten wieder einspielen“ zum Ausdruck gebracht. Die anderen Kursleiterinnen äußerten sich bei gleicher Fragestellung nicht zu ihren Motiven einen motopädagogischen Kurs zu halten.

#### Kategorie L5: Stundengestaltung (P1, P2, P3)

P1 beschreibt ein Begrüßungsritual, das immer gleich bleibt und an welches sich die Kinder gewöhnen könnten. Dadurch könnten sich auch Kinder, die zu spät in eine motopädagogische Einheit kommen leichter in den Stundenablauf integrieren. Zu Beginn wird aus einem bestehenden Repertoire von den Kindern ein Laufspiel ausgesucht. Zu den intensiven und extensiven Phasen der Einheiten berichtete P3 folgendes: [...] *ich mach eine Stunde mit Geräten und die nächste Stunde bring ich Material mit. Also abwechselnd, nicht immer nur Geräte sondern mal Bälle, Tücher, Rollbretter oder sonstiges [...]* Den Abschluss bildet eine Gesprächsrunde mit den Kindern. (P1, Z: 111- 126)

P2 unterscheidet bei der Beschreibung des Ablaufs einer Motopädagogikstunde zwischen der Eltern- Kind Gruppe und der üblichen Kindergruppe. In der Eltern- Kind Gruppe haben die Eltern die Aufgabe ihre Kinder beim experimentieren zu beobachten um anschließend einen Bericht in einer Art Reflexionsrunde geben zu können. Diese Beobachtung soll sich vor allem auf die intensive Phase beziehen, in welcher sich die Eltern aus dem Geschehen zurückziehen haben um ihr Kind zu beobachten. Im üblichen Kinderkurs folgt bei P3 auf die Begrüßung und dem Anfangsspiel die intensive Phase. Als Abschluss gibt es eine Reflexion und gegebenenfalls eine Entspannungsübung. (P2, Z: 97- 117) Zusätzlich beschreibt sie, dass sie Materialien in Abhängigkeit des Stundenthemas der entsprechenden Einheit mitbringt. [...] *Also wenn's, keine Ahnung, Thema (.) klettern, oder balancieren, dann werd ich Großgeräte aus dem Turnsaal nehmen, [...]also Alltagsmaterialien oder, ja, Klopapierrollen, Bierdeckel, über eine St- ich hab eine Gruppenstunde schon über Messen, verschiedene Maßstäbe, Lineal und so weiter, Seile, also alles was es, was zur Verfügung gibt.*(P2, Z: 118- 124)

In den Kinderkursen der Leiterin P3 findet zu Beginn der Stunde ein Begrüßungskreis statt. Im Anschluss daran gibt es ein Bewegungsspiel mit dem Ziel alle Kinder auf das gleiche Aktivierungsniveau zu heben. [...] *weil Sie teils doch mit ziemlich unterschiedlichen ahm, ja (2) einfach Levels hereinkommen. Also die Einen, die sch-, die kommen da hereingeschlichen, sind schon ziemlich k.o. vom Vormittag, vom Nachmittag, die anderen fangen sofort zu rennen an, und dass das einigermaßen gleich wird [...]* Im Anschluss an das Spiel werden die Materialien der Stunde besprochen und die Regeln die dafür gelten sollen vereinbart. Dann beginnt die intensive Phase, in der sich die Leiterin zurückzieht um erst fünf Minuten vor Ende der Zeit die Kinder darauf hinzuweisen, dass sie zu einem Ende kommen sollen. Zum Abschluss gibt es eine Reflexionsrunde, in der die Kinder ihre Ergebnisse präsentieren oder einfach ihre Erfahrungen erzählen dürfen. Nach dem darauf folgenden Abschlussspiel werden die Kinder entlassen. (P3, Z: 54- 65 & 138- 161) Bezüglich der verwendeten Materialien sagt P3: *Also zum einen die Großgeräte vom Turnsaal einfach, mmm, aber auch Alltagsdinge, [...] Elektroschläuche und Murmeln, und Klebeband, und (.) Zeitungspapier, also, ähm, also es eignet sich eigentlich fast alles. [...] also man muss einen Kick geben, dass die Kinder einfach ausprobieren können.* (P3, Z: 167- 171)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Es scheint als würden alle Leiterinnen eine ritualisierte Motopädagogikstunde anbieten, damit sich die Kinder an bestimmten Strukturen orientieren können. Sie orientieren sich offenbar mit leichten Abweichungen an der üblichen Struktur einer Motopädagogikstunde, die sich aus Begrüßung, Aufwärmphase, intensive Phase und Abschluss zusammensetzt. In jeder Stunde werden trotzdem individuelle Spezialitäten und Vorlieben der jeweiligen Leiterin eingebracht. Auffallend ist, dass alle drei Leiterinnen eine Reflexionsphase in ihrer Stunde erwähnen und diese auch offenbar als integrativen Bestandteil ihres Angebots betrachten. Der genaue Ablauf und die konkrete Handhabung dieser Reflexionen bleiben aber unerwähnt. In allen Angeboten werden verschiedene Materialien und Großgeräte zu unterschiedlichen Stundenthemen verwendet.

Kritisch zu betrachten sind Reflexionen mit Kindern, wenn man unter Reflexion die eigentliche Bedeutung versteht: Neben der physikalischen Wortbedeutung für das Zurückwerfen von Wellenbewegungen bezeichnet Reflexion vor allem das „Sich-Zurückwenden“ des Denkens und Bewusstseins auf sich selbst.

Allgemein verfolgt Reflexion das Ziel des „Sich- Innewerdens“. Sofern Reflexion auf das Denken bezogen wird hat die Definition von Aristoteles Gültigkeit, nach der Reflexion das Wissen vom Wissen erstrebt. (Häcker, H. & Stapf, K., 2004)

An dieser Stelle ist zu bezweifeln, dass sich Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren auf das eigene Erleben Rückbesinnen können.

### Kategorie L6: Wünsche (P1, P2, P3)

P1 hätte gerne ein Einführungsseminar für die Eltern um mit ihnen deren Wünsche und Inhalte der motopädagogischen Einheiten zu besprechen. [...] *Weil einer meiner Wünsche war, dass die E-, dass die Kinder alleine sind beim Turnen. Einfach, dass die Eltern die Kinder nicht so sehr unter Druck setzten.* [...] Für Leiterin P1 scheint es, als würden Eltern den Nutzen eines motopädagogischen Angebots an der quantitativen Bewegungszeit ihrer Kinder messen. Dabei scheinen sie außer Acht zu lassen, dass Kinder auch von einer Stunde profitieren, wenn diese nur zusehen und selbst nicht aktiv am Geschehen teilnehmen (P1, Z: 177- 183). Für P1 ist es bedeutsam, dass Eltern ihre Kinder nicht bewerten und sich in den Stundenablauf nicht einmischen. Aus diesem Grund wurden die Eltern gebeten nicht an der Stunde teilzunehmen. [...] *Weil ich, die E- die Kinder werden dann nicht bewertet, was sie gemacht haben, weil wenn die Eltern nicht sehen, was sie gemacht haben, sondern sagen was war schön, das wars in Ordnung (.) und das ist mir ein Wunsch, dass die Eltern nicht bewerten, was die Kinder machen und was sie turnen und das da nicht ein Druck von den Eltern auf den Kindern lastet .* (P1, Z: 216- 229)

Die Volksschule in Klosterneuburg, in der die motopädagogischen Stunden stattfinden verfügt über zwei Turnsäle. P1 wünscht sich, den größeren Turnsaal zur Verfügung zu haben um mehr Möglichkeiten im Bereich Schwingen usw. für die Kinder bieten zu können. Der große Turnsaal ist allerdings durch einen Basketballkurs belegt und kann von der VHS aufgrund „älterer Rechte“ keinem anderen Kurs zugeordnet werden. (P1, Z: 230- 243)

Die Kursleiterin P2 würde auf einen Wunschzettel, auf den sie schreiben könnte was sie möchte nichts vermerken. *Gar nix, ich find es passt eh so wie's is.* (P2, Z: 156- 158)

P3 würde Einheiten von 90 Minuten gegenüber 60 Minuten Einheiten präferieren. Da die organisatorischen Dinge wie Abrechnung und Informationen Größtenteils AKMÖ liegen, braucht sie sich nur um die Motopädagogikstunde zu kümmern. Hinsichtlich organisatorischer Dinge hat sie demnach keine Wünsche (P3. 219- 228)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Im Unterschied zu den beiden Wiener Leiterinnen, die ihre Kurse im Rahmen des AKMÖ anbieten, wünscht sich die Leiterin des VHS- Kurses in Klosterneuburg ein „Seminar“ für Eltern, um Inhalte und Ziele der Motopädagogik im Voraus abzuklären und damit überzogenen Erwartungen und Frustrationen vorzubeugen. Sie wünscht sich, dass die Eltern ihren Kindern mehr Freiraum einräumen würden und sie alleine in den Turnsaal gehen

lassen würden, da Eltern ihrer Erfahrung nach die Kinder bewerten. Sie wünscht sich, dass weniger Druck auf den Kindern lasten würde.

Aufgrund der Aussagen P1 könnte es aber auch sein, dass sie die Anwesenheit der Eltern nicht wünscht um unangenehmen Fragen oder notwendigen Erklärungen für ihr Handeln aus dem Weg zu gehen.

Einer der beiden Wiener Leiterinnen äußert den Wunsch nach einer 90 Minuten Einheit, der aufgrund organisatorischer Gründe scheitert. Es scheint, als würden bezüglich der Organisation und vor allem der Informationen über Motopädagogik zwischen der VHS-Klosterneuburg und der Durchführung durch den AKMÖ Qualitätsunterschiede bestehen.

#### Kategorie L7: Ziele: (P1, P2, P3)

Ein Ziel für P1 ist es Kinder nicht zu zwingen aktiv am Übungs- /Spielgeschehen in einer Einheit teilzunehmen. Aus diesem Grund gestattet sie den Eltern die Anwesenheit im Turnsaal nicht. [...] *und ihrem Kind dann sagen (Erhebt die Stimme und macht die Eltern nach) Jetzt kletter mal da rauf und jetzt mach mal dies und jetzt mach mal jenes.* [...] Sie geht davon aus, dass Kinder spüren was sie brauchen. Ihr Ziel ist den Kindern volle Entscheidungsfreiheit zu geben, um deren sie Selbstentscheidungsprozesse zu fördern. (P1, Z: 98- 110)

Die die Leiterin P2 stimmt die Ziele für eine motopädagogische Intervention auf die Probleme der teilnehmenden Kinder ab [...] *Jetzt, kommt auch die Kinder drauf an. Also wir ham (.)ähm, wenn ich Kin-, also ich krieg Kinder geschickt vom Psychologen oder so, und da is;, sag ich mal, da ist so das Anforderungsprofil gegeben.* [...] Für den Eltern- Kind Kurs sowie den standardisierten Kinderkurs ist ihr Hauptziel Spaß und Freude an der Bewegung zu vermitteln. Außerdem möchte sie in beiden Kursen Selbsterfahrungen der Kinder mit verschiedenen Materialien fördern. (P2, Z: 80- 96)

Leiterin P3 ist es bedeutsam den Kindern entwicklungsförderliche Aufgaben in einer Umgebung anzubieten in der sie sich wohl fühlen können und demnach ihrer Meinung nach einen autonomen Lernprozess begünstigen. Dabei versucht sie unterschiedliche Entwicklungsstände der Kinder und deren Bedürfnisse zu differenzieren. [...] *Also für den einen ist es endlich mit den anderen in Kontakt zu kommen, und für den anderen (.) irgendwelche technischen und physikalischen Gegebenheiten auszuprobieren, sei es, dass die Kugel runterrollt, aber nicht raufrollt, oder sonst irgendwas. Ja (.), also das Ziel ist, dass die Kinder aktiv werden, °und zwar von sich aus°.* (P3, Z: 119- 129)

### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Die Ziele der einzelnen Leiterinnen unterscheiden sich, ebenso wie die Qualität ihres theoretischen Wissens deutlich voneinander. Motopädagogin P1 verfolgt das Ziel Kinder in ihren Einheiten keinem Zwang zu unterwerfen um ihnen Entscheidungsfreiheit zu geben. Sie möchte Möglichkeiten für die Kinder schaffen das Treffen von Entscheidungen zu lernen. Eine Wiener Motopädagogin definiert ihre Ziele als, durch die Bedürfnisse der Kinder vorgegeben, und versucht überwiegend Spaß und Freude an der Bewegung zu vermitteln sowie Erfahrungen mit verschiedenen Materialien zu fördern. Die dritte Leiterin legt ihren Focus auf die Schaffung einer entwicklungsförderlichen Umgebung und die individuelle Förderung der Kinder mit deren speziellen Bedürfnissen.

P1 scheint in ihren motopädagogischen Einheiten vorwiegend selbstständiges Erleben ohne Anleitung anzubieten. In Hinblick auf die theoretischen Hintergründe der Motopädagogik deutet diese Vorgangsweise auf ein unprofessionelles Verständnis von Motopädagogik hin.

Allen drei Leiterinnen ist gemeinsam, dass sie Kindern bei der Selbsterfahrung und bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit helfen möchten. Interessanterweise wird dieser Aspekt bei der Frage nach der persönlichen Definition von Motopädagogik von keiner der drei Leiterinnen erwähnt. Unterstützung bei der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit ist allerdings wesentlicher Bestandteil des theoretischen Hintergrundes von Motopädagogik (Vgl. Kapitel 1).

Unter den Aspekten dieser Kategorie wird evident, dass die Persönlichkeit der Leiterinnen unbestritten Einfluss auf die Gestaltung der Stunde hat, auch wenn ihnen das persönlich zum Teil nicht bewusst ist. Dies scheint ein blinder Fleck zu sein.

### Kategorie L8: Organisation (P1, P2, P3)

Die Kurse von Leiterin P1 finden im Rahmen der VHS- Klosterneuburg statt. Sie leitet diese seit circa zehn Semestern mit insgesamt 1 ½ Jahren Karenzvertretung. Jeder Kurs findet pro Woche einmal statt. (P1, Z: 42- 51 & 94- 97) An einem Kurs nehmen drei bis vierjährige Kinder teil. Welche Altersgruppe im zweiten Kurs betreut wird, gibt sie nicht an. Eigenen Recherchen zur Folge werden in dem zweiten Kurs fünf und sechsjährige Kinder betreut. An beiden Kursen können maximal 15 Kinder teilnehmen. (P1, Z: 102 & 93)

Leiterin P2 bietet ihre Kurse im Rahmen des AKMÖ an, wobei die Eltern- Kind Gruppe ein Experiment darstellt, dass im Wintersemester 2008 ins Leben gerufen wurde. Alle Kurse finden wöchentlich eine Stunde elfmal im Semester statt. (P2, Z: 39- 52)

P3 erzählte, dass sie im Rahmen des AKMÖ motopädagogische Förderung anbietet. Sie ist beim AKMÖ angestellt. Dieser übernimmt organisatorische Aufgaben und sorgt für einen

reibungslosen Ablauf der Stunden. P3 leitet zwei Kurse, einen davon gemeinsam mit P2. In dieser gemeinsamen Gruppe nehmen Kinder im Alter von eineinhalb bis drei Jahren mit ihren Eltern teil. Im anderen Kurs sind die Kinder drei bis sechs Jahre alt. In beiden Gruppen ist die HöchstteilnehmerInnenzahl neun. Beide Kurse werden seit Oktober 2008 einmal wöchentlich für die Dauer von 60 Minuten angeboten, wobei sie bedauert aus organisatorischen Gründen nicht die üblichen 90 Minuten zur Verfügung zu haben. P3 meint, dass für Kinder, welche Motopädagogik ohne entwicklungsbedingten Grund in Anspruch nehmen von einer wöchentlichen Einheit zu je 60 Minuten profitieren könnten. Für Kinder mit Entwicklungsrückständen und/oder sozialen Schwierigkeiten im Umfeld sei diese Zeit nicht ausreichend. (P3, Z: 44- 54, Z: 66- 79 & Z: 162- 165)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Die Leiterin in Klosterneuburg bietet seit fünf Jahren einen motopädagogischen Kurs außerhalb des Kindergartens und/ oder der Schule an. In diesem Kurs ist 15 die maximale TeilnehmerInnenzahl. Bei den Kursen in Wien ist die TeilnehmerInnenzahl auf 9 beschränkt. Die beiden LeiterInnen machen keine Angaben wie lange diese Angebote schon bestehen. Gemeinsam ist allen drei Kursen, dass sie für die Dauer von einem Semester einmal pro Woche in Anspruch genommen werden können.

Bezüglich der Häufigkeit der verschiedenen Angebote ist anzumerken, dass die motopädagogischen Zielsetzungen nur schwer erreichbar sein dürften, wenn ein Angebot nur einmal in der Woche zugänglich ist (vgl. Kapitel 4.1.1). Um Veränderungen, die auf Motopädagogik zurückzuführen sind erkennen zu können, wäre es sinnvoll mehrmals in der Woche motopädagogische Kurse für dieselbe Kindergruppe anzubieten. Kritisch an diesem Vorschlag ist zu betrachten, dass Eltern möglicherweise häufigere Termine organisatorisch nicht bewältigen können.

#### Kategorie L9: Kontakt mit den Eltern (P1, P2, P3)

Leiterin P1 stellt über das Volkshochschulprogramm Kontakt mit den Eltern der Kinder in den Kursen her. Sie glaubt, dass viele Eltern Motopädagogik als Therapieform betrachten und ihre Kinder deshalb aus den falschen Gründen anmelden würden. (P1, Z: 80- 93) Sie beschreibt Folgendes: [...] *dass viele irgendwie bei, in Beratungsstellen waren und dann rauskommt, na ja Motopädagogik würd den Kindern ganz gut tun und die lesen dann in der Volkshochschulkurs (erhebt die Stimme zu einer Art Singsang) ja Motopädagogik wird angeboten, dass ist total ein Heilmittel für mein Kind.* [...] P1 betrachtet die Kinder als ihre KundInnen, wobei sie einräumt, dass auch die Eltern wichtig wären. (P1, Z: 67- 73)

Den ersten persönlichen Kontakt mit den Eltern beschreibt P1 hektisch. In den meisten Fällen fragen die Eltern nach, ob ihr Kind denn einen Platz im Kurs habe. Über die

Persönlichkeiten der Kinder erfährt sie ihrer Meinung nach in diesen Gesprächen zu wenig. Sie erzählt, dass sie über Umwege schon öfters über Probleme mancher Kinder informiert worden sei, von denen sie bereits von Beginn des Kurses an gerne Informationen worden wäre. Sie vermutet, dass sich Eltern für die Probleme ihrer Kinder genieren würden und diese deswegen verschweigen. (P1, Z: 145- 159)

Um den Eltern in der ersten Stunde Informationen über das Angebot zu geben hat sie leider zu wenig Zeit [...] *einen ähm, Einführungstag geben, wo, das nur für die Eltern wäre und nicht für die Kinder, dass ma beschreibt, was mach ma, wie bau ich das auf, was ist mir wichtig und ähm, was ist Motopädagogik überhaupt. Weil das wird, da ham die Eltern teilweise überhaupt keine Ahnung.* (P1, Z: 160- 173)

Leiterin P2 bezeichnet definitiv die teilnehmenden Kinder als ihre KundInnen. Kontakt zu den Eltern nimmt sie übers Jahrbuch des AKMÖ oder durch Flyer auf. Zusätzlich geht sie in Schulen und versucht die LehrerInnen für ihre Kurse zu begeistern. Sie spricht mit ihnen und den Kindern, dass sie die Informationen an die Eltern weitergeben mögen. Für die Eltern-Kind Gruppe spricht sie Eltern persönlich an, weil sie selber viele Eltern kennt, die ein Angebot für Kinder suchen würden. (P2, Z: 64- 79) Beim ersten persönlichen Kontakt mit den Eltern der Kinder in den normalen Kindergruppen spricht sie meistens über Inhalte der Stunden. Zur zusätzlichen Information bekommen die Eltern den, vom AKMÖ herausgegebenen Folder. Ihrer Meinung nach erzählen die Eltern genug über ihr Kind, wobei sie erwähnt, dass Eltern oft Vorurteile gegenüber ihren Kindern haben würden und sie oft falsch einschätzen. [...] *Meistens sind Vorurteile von den Eltern da, mit mein Kind ist aber wild und mein Kind kann das nicht und kann das nicht, und ja das stimmt aber dann gar nicht.* [...] (P2, Z: 134- 152)

Leiterin P3 betrachtet die teilnehmenden Kinder als KundInnen, da sich der Kurs an ihnen orientieren würde. Ihrer Meinung nach hätten sich die Eltern damit abgefunden, dass sie nicht persönlich in den Motopädagogikstunden anwesend sein sollen, sondern hinsichtlich des Erlebten auf Erzählungen ihrer Kinder angewiesen sind. Leiterin P3 händigt den Eltern am Ende des Semesters Informationen und Fotos über den Verlauf des Semesters aus. (P3, Z: 87- 96) P3 nimmt auf verschiedene Art und Weise Kontakt mit den Eltern auf. Zum einen hätte der AKMÖ Anfragen von Eltern ob es Gruppen in ihrer Nähe gäbe, zu denen P3 telefonisch Kontakt aufnimmt und zum anderen hängt sie in Schulen und Kindergärten Plakate auf. (P3, Z: 98- 101)

Erstinformationen über das motopädagogische Angebot werden telefonisch an die Eltern weitergegeben. P3 erzählt, dass bei diesem Gespräch Eltern einiges über ihre Kinder erzählen würden. Sie selber berichtet über den Ablauf und die Inhalte des Angebots. In den

meisten Fällen würde die Erklärung kurz ausfallen, da die Eltern häufig den Folder vom AKMÖ, bereits gelesen hätten. Informationen bezüglich Ort und Zeit des Angebots werden am Telefon durch P3 an die Eltern weitergegeben. In der ersten Einheit sucht P3 das persönliche Gespräch zu den Eltern, durch das sich alles weitere Vorgehen entscheidet. Aufgrund persönlicher Gespräche nach den Einheiten sei sie hinsichtlich des Informationsaustauschs zwischen den Eltern und ihrer Person zufrieden. Bei derartigen Gelegenheiten berichtet sie den Eltern beispielsweise, was in der betreffenden Stunde gemacht wurde und dass ihr Kind nicht „mitkommen“ muss, da jeder sein individuelles Tempo haben dürfte. (P3, Z: 188- 218)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Bezüglich der Kontaktaufnahme lassen sich vor allem zwischen den Standorten (Wien und Klosterneuburg) Unterschiede feststellen. Während die Eltern in Klosterneuburg hauptsächlich über das Kursheft der VHS auf motopädagogische Kurse aufmerksam gemacht werden, versuchen die Wiener LeiterInnen direkt über die Kinder in Schulen und Kindergärten, aber auch durch Folder und Plakate die Aufmerksamkeit der Eltern und Kinder zu erwecken. Obwohl alle drei Leiterinnen betonen, dass die Kinder ihre KundInnen sind, scheint die Kontaktaufnahme mit den Eltern Kriterium für eine Teilnahme am Kurs zu sein. Kritisch zu betrachten sind daher die Aussagen der drei Leiterinnen, denn als Kundinnen müssten die Kinder durch Werbung angesprochen werden. Da aber Eltern über die Teilnahme ihrer Kinder an derartigen Angeboten entscheiden, scheint es doch unerlässlich, die Eltern vom Nutzen und Sinn motopädagogischer Förderungen zu überzeugen.

Es scheint, als würde das Kursheft der VHS mehr Eltern erreichen als Plakate in Schulen und Kindergärten. Das ist daran zu erkennen, dass die Kursleiterin in Klosterneuburg chronischen Platzmangel und kaum abzudeckende Nachfrage beschreibt, während in Wien offenbar das Interesse an motopädagogischen Angeboten geringer ist (vergleiche Kategorie 12). An dieser Stelle scheint die Vermutung bestätigt, dass die Teilnahme eines Kindes an motopädagogischen Kursen nur durch Überzeugungsarbeit an den Eltern bewirkt werden kann.

Der Informationsfluss zwischen Eltern und Leiterinnen scheint im Gegensatz dazu beim AKMÖ besser zu funktionieren, denn beide Wiener Leiterinnen geben an, dass sie die Eltern bereits vor der ersten Kurseinheit telefonisch kontaktieren und diese außerdem einen Informationsfolder mit den Inhalten von Motopädagogik bekommen würden.

Durch die Entlastung der Leiterinnen in Wien bezüglich der administrativen Aufgaben durch den AKMÖ können sich diese gezielter auf den Informationsaustausch mit den Eltern konzentrieren. Die Kursleiterin aus Klosterneuburg scheint neben organisatorischen Aufgaben (Anmeldung und Geld) dazu weniger Zeit zu haben.

Während die Leiterin aus Klosterneuburg darüber klagt keine Informationen über die teilnehmenden Kinder zu haben, scheint dieses Problem für die Wiener Leiterinnen eine geringere Rolle zu spielen. Informationen über die teilnehmenden Kinder dürften bereits bei der ersten Kontaktaufnahme per Telefon gegeben werden.

#### Kategorie L10: Gründe für die Teilnahme (P1, P2, P3)

Als häufigen Beweggrund der Eltern Kinder an einem motopädagogischen Angebot teilzunehmen zu lassen, vermutet P1 die falsche Annahme, dass Motopädagogik eine Therapieform sei [...] *Und das ist mein größtes Problem mit den Eltern, dass viele Eltern sich halt dann von Motopädagogik auch erwarten, die Probleme die das Kind hat lösen sich dadurch in Luft auf.* [...] (P1, Z: 74- 78 & Z: 88- 93). Sie ist der Meinung Eltern ließen ihre Kinder aus den falschen Gründen an einer motopädagogischen Förderung teilnehmen.

Leiterin P2 berichtete nicht über Gründe die Eltern zur Teilnahme ihres Kindes an motopädagogischen Angeboten veranlassen könnten.

In der direkten Interviewsituation erwähnte P3, dass Kinder auch aus therapeutischen Gründen in ihre Motopädagogikeinheiten kommen würden. Ihrer Meinung nach wird ein motopädagogisches Angebot häufig als Ersatz für einen fehlenden Ergotherapieplatz betrachtet, den sie aber in keinem Fall ersetzen könne. (P3, Z: 109- 118) P3 glaubt einen Trend erkennen zu können, bei dem Kinder immer früher in Kategorien wie „geht oder geht nicht“ eingeteilt würden und so der Vergleich mit anderen Kindern immer stärker in den Vordergrund treten würde. Eltern seien ihrer Meinung nach aus diesem Grund oft verängstigt und würden durch Motopädagogik eine defizitorientierte Ergotherapie zu vermeiden versuchen. (P3, 338- 344) P3 glaubt, dass Motopädagogik oft als Ersatz für einen fehlenden Ergotherapieplatz herangezogen würde. [...] *Dass ist ma schon wichtig, dass es klar ist, dass, dass ich kein- kein Therapieplatz bin. Also das ist glaub ich das, wo sie dann eben oft kommen und sagen, okay, ich hab keinen Ergotherapieplatz, wir haben !so! ein Problem und jetzt mach damit.* [...] Ihrer Meinung würden Eltern erwarten, dass durch motopädagogisches Handeln Probleme der Kinder gelöst würden. [...] *Ich glaub aber auch, dass die Eltern ihre Ansprüche verändern, wenn sie sehen wie, wie glücklich die Kinder dann rauskommen, [...] Die Eltern wissen nie, oft gar nicht, was sie von Motopädagogik erwarten sollen. [...] Sie zahlen relativ viel, also irgendwas muss es ja bringen.* (P3, Z: 312- 338)

Motopädagogik stellt ihrer Meinung nach eine Möglichkeit für Eltern dar ihr Kind zu fördern, ohne sie Stigmatisierungen auszusetzen, da Motopädagogik nicht defizitorientiert arbeitet (P3, Z: 345- 352) Außerdem würden Mütter ihre Kinder gezielt an einem motopädagogischem Angebot teilnehmen lassen um ihnen die Möglichkeit zu geben sich frei

bewegen zu können und Hilfestellung durch die Leiterin bei Problem zu erhalten. [...] also, dass ich !vermute!, ich hab's noch nicht gehört, dass er schon, (.) wa:hrscheinlich ein Problem in der Schule hat. [...] wie er mit seiner Mutter im Großen und Ganzen, oder mit Bekannten den Turnsaal (.) die Garderobe verlässt, ahm glaub ich schon, dass die Mutter so was wie (2) Hilfe erwartet. [...] Zusätzlich stellt sie noch fest: [...] Dass Erwartungen da sind, ist klar, weil ich zahl für nix, ahm, von dem ich anehm, dass es nichts bringt, also da würd' ich nicht @(.)@ hingehen.[...] (P3, Z: 367- 391)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Die Leiterinnen glauben, sofern sie Angaben zu diesem Thema gemacht haben, dass motopädagogische Kurse in den Augen vieler Eltern, Ersatz für Therapieangebote (z.B. Ergotherapie) wären. Die Leiterinnen vermuten Eltern würden erwarten, dass Probleme der Kinder im Rahmen des Kurses gelöst würden. Eine Wiener Leiterin erwähnt auch, dass Eltern teilweise Hilfe und Bestätigung in ihrem Verhalten ihre Kinder gegenüber von den Leiterinnen erwarten.

Es scheint, als wären motopädagogische Angebote nicht nur ein ganzheitliches Förderkonzept zur Unterstützung der kindlichen Entwicklung, sondern auch Anlauf- und Beratungsstelle für verunsicherte Eltern.

Nach Angaben der Leiterinnen, wüssten Eltern nicht was sie von Motopädagogik zu erwarten hätten und schickten ihre Kinder in den Kurs um ihnen etwas Gutes zu tun ohne sie der Gefahr auszusetzen als therapie- oder hilfsbedürftig stigmatisiert zu werden.

#### Kategorie L11: Probleme (P1, P2, P3)

Die größten Schwierigkeiten hat P1 mit Eltern, die ihre Kinder in den Fördereinheiten nicht alleine lassen wollen. Sie vermutet, dass dieser Umstand daher rührt, dass einige Kinder für einen Kurs eigentlich noch zu jung seien und daher nicht alleine an einer Stunde teilnehmen würden. Ihrer Meinung nach würden Eltern ihre Kinder, die das Mindestalter für ein motopädagogisches Angebot noch nicht erreicht haben anmelden, weil sie denken ihre seien den anderen hinsichtlich der körperlichen und persönlichen Entwicklung voraus. In der neuen Umgebung in einer neuen Gruppe würde sich diese Annahme oft als Irrtum herausstellen. Nach P1s Meinung gehörten Fragen dieser Art zu Beginn eines Angebots abgeklärt. Um Missverständnissen und ähnlichen Fällen vorzubeugen möchte sie im nächsten Jahr genauerer Informationen im Vorfeld im Programmheft der VHS geben. (P1: Z, 194- 212)

Leiterin P2 erzählte nichts über Probleme im Bezug auf Motopädagogikstunden.

Nach Ansicht P3s ist es problematisch zu betrachten, dass offenbar nur Kinder aus „guter Mittelschicht“ die Möglichkeiten haben an motopädagogischen Angeboten teilzunehmen. Sie vermutet, dass Kindern die weitaus mehr Förderbedarf hätten aber aus finanziellen schwächeren Schichten kämen diese Möglichkeit verwehrt bliebe. Sie glaubt, dass der Preis des Angebots eine Rolle hinsichtlich der Teilnahme spielt. (P3, Z: 393- 404) P3 glaubt, dass bei unterstützender Finanzierung, beispielsweise durch die Schule mehr Kinder an motopädagogischen Angeboten teilnehmen würden (P3, Z: 438)

Ein Problem scheint für sie außerdem die Tatsache, dass Eltern unter dem Begriff Motopädagogik keine konkrete Vorstellung hätten. Diesen Umstand führt sie zum Teil auf die fehlende Öffentlichkeitsarbeit zurück. Hinzu kommt, dass Motopädagogik eine „junge Disziplin“ sei. (P3, Z: 417- 424)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Die als problematisch empfundenen Situationen dürften auf die Art der Kontaktaufnahme und die verschiedenen Organisationsformen zurückzuführen sein. Während die Leiterin der VHS- Kurse in Klosterneuburg auf die Problematik bei laufenden Kursen Stellung nimmt, sieht eine Wiener Leiterin Problematiken eher im Bereich der allgemeinen sozialen Situation. Als beispielhafte problematische Situationen werden Kinder, die das Mindestalter für die Teilnahme an einem Kurs noch nicht erreicht haben, Eltern, die zu wenige Informationen über das Angebot haben und Überlegungen bezüglich sozialer Schichten und Finanzierbarkeit angeführt. Nach Meinung P3s bleibt Motopädagogik unter anderem aus Kostengründen Kindern, die nicht mindestens aus „guter Mittelschicht“ kommen verwehrt (vergleiche Kategorie E1 und E2)

Ihr Vorschlag die Schule zur Unterstützung finanziell bedürftiger Kinder heranzuziehen, ist unter dem Aspekt des chronischen Geldmangels des österreichischen Schulsystems wohl als undurchführbar einzustufen. Eine unterstützende Finanzierung müsste wahrscheinlich vom AKMÖ organisiert über die Gemeinde Wien durchzuführen sein. Hinsichtlich der Sponsorfreudigkeit Außenstehender und der damit einhergehenden Problematik sei an dieser Stelle auf Kapitel 7 verwiesen.

Welche Situationen als problematisch empfunden werden, scheint demnach unterschiedlich zu sein. Eine sehr scharfe Betrachtung sei an dieser Stelle auf die Ausbildung der verschiedenen Leiterinnen, die wohl nicht unmittelbar mit dieser Kategorie verbunden zu sein aber den geistigen Weitblick der Personen zu beeinflussen scheint gelegt. Leiterin P3, die eine akademische Ausbildung absolviert hat, erkennt ein strukturelles, sozial bedingtes Problem, während P1 als Kindergärtnerin nur persönliche Probleme in konkreten Situationen wahrnimmt. Leiterin P2 scheint von ihrer Arbeit so überzeugt zu sein, dass Probleme für sie

nicht existent scheinen. Hinsichtlich des beruflichen Werdegangs ist der Schluss zulässig, dass P3 den größten Weitblick, möglicherweise durch die Ausbildung bedingt zeigt.

#### Kategorie L12: Angebot und Nachfrage (P1, P2, P3)

Leiterin P1 ist der Meinung in Klosterneuburg gäbe es zu wenig Angebote die sich mit kindgerechten Bewegungsmöglichkeiten auseinandersetzen. Ihrer Erzählungen zur Folge könnten Eltern ihre Kinder für Kurse nicht anmelden und müssten deshalb weiträumig in andere Stadtteile oder sogar nach Wien ausweichen um ein entsprechendes Angebot für ihr Kind zu finden. (P1, Z: 243- 251)

P2 berichtet, dass normale Kinderkurse nur mit [...] *Müh und Not* [...] zustande kommen. Aus diesem Grund hat sie einen Eltern- Kind Kurs ins Leben gerufen, da sie annimmt, die Nachfrage sei in diesem Bereich größer. (P2, Z: 56- 58)

Bezüglich der Nachfrage an motopädagogischen Kursen berichtet Leiterin P3 es sei schwierig die TeilnehmerInnen für eine Gruppe zu rekrutieren. Sogar in großen Schulen oder großen Kindergärten kann sie nicht genügend Kinder gewinnen um einen Kurs anbieten zu können. Im Turnverein, bei dem sie auch Bewegungseinheiten abhält, der aber um die Hälfte billiger ist, könne sie sich über Kindermangel nicht beschweren. (P3, Z: 404- 416)

P3 erzählt, dass Motopädagogik eine junge Sache sei, und sie glaubt ein nicht ziel- und leistungsorientiertes Angebot würde gut in unsere Gesellschaft passen und sich Eltern prinzipiell ein derartiges Angebot wünsch würden.

Obwohl sie persönlich in Schulen war und auch an Elternabenden teilgenommen hat ist keine Motopädagogikgruppe zustande gekommen. Diesen Umstand führt sie auf die Finanzierungsfrage zurück. (P3, 425- 437) Sie berichtet es sei leichter eine Gruppe zustande zu bringen, wenn [...] *nicht wenigstens einer drinnen ist, der von sich aus dann sagt, ja ich kenn noch Eltern, die nehm' ich auch noch mit* [...] Ihrer Meinung nach würde die Neubildung einer Gruppe nur durch „Mundpropaganda“ funktionieren. Wenn Eltern für die Sache begeistert wären, sei es leicht eine weitere Gruppe zusammenzustellen. (P3, Z: 101- 108) P3 ist außerdem der Meinung, dass die Teilnahme an einer Motopädagogikstunde oft an sozialen Kriterien scheitert, auch wenn die Kinder davon profitieren würden. Sie denkt außerdem, dass das Geld eine große Rolle im Bezug auf die Teilnahme spielen würde. [...] *scheinbar gibt's richtige und falsche Bezirke für Motopädagogik* [...] (P3, Z: 433- 444)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Hinsichtlich der Nachfrage unterscheidet sich das Angebot in Klosterneuburg ganz wesentlich von den Angeboten in Wien. Während im Rahmen der VHS offenbar zu wenig

Plätze zur Verfügung stehen, scheint es in Wien laut Aussage einer Leiterin offenbar „richtige oder falsche“ Bezirke geben. Beide Wiener Leiterinnen berichten, dass es schwer sei eine motopädagogische Gruppe ins Leben zu rufen. Schenkt man den Aussagen P3s Glauben, ist das auch auf die finanzielle Situation mancher Eltern zurückzuführen. Betrachtet man Klosterneuburg, das im so genannten „Speckgürtel“ von Wien liegt, erscheint es logisch, dass Eltern in dieser Stadt in der Lage sind ihren Kindern ein motopädagogisches Angebot zu ermöglichen<sup>32</sup>.

Der Zusammenhang zwischen Kursteilnahme und Finanzierung kann an dieser Stelle nicht restlos geklärt werden und würde nach einer weiteren Untersuchung verlangen.

Hinsichtlich der Nachfrage könnte aber auch der Aspekt der zeitlichen Bekanntgabe eines Kurses eine Rolle spielen. Während in Klosterneuburg das Kursheft bereits im Sommer verschickt wird und demnach in fast alle Haushalte Klosterneuburgs gelangt haben Eltern einen zeitlichen Spielraum ein motopädagogisches Angebot stressfrei in den Wochenablauf ihres Kindes zu integrieren. Erfahren Eltern jedoch beispielsweise erst im September durch Plakate oder Flugzettel, die in Schulen ausgeteilt werden von einem Kurs, dürfte es schwierig werden in einen gut geplanten Wochenplan ein weiteres Angebot aufzunehmen. Möglicherweise fällt dem Zeitpunkt der Erstinformation über einen Kurs eine entscheidende Rolle hinsichtlich der TeilnehmerInnenzahl zu.

#### Kategorie L13: Qualität (P1, P2, P3)

P1 würde ihre Angebt weiterempfehlen, weil im Rahmen der VHS- Klosterneuburg keine anderen Kinderkurse angeboten würden, bei denen „Anstellen“ nicht an der Tagesordnung ist. Diese, ihrer Meinung nach veraltete Methode entspricht nicht dem kindlichen Bewegungsdrang. Spezielle Themenkurse wir beispielsweise „Rhythmik“ seien für sie aber „in Ordnung“. (P1, Z: 290- 305)

Als Grund ihr Angebot weiterzuempfehlen sieht Leiterin P2 die Notwendigkeit Kinder, die Möglichkeit zu bieten ist etwas Neues zu erleben und nicht nur vor dem Fernseher zu sitzen. (P2, Z: 194- 197)

P3 glaubt, dass Kindern sehr viele angeleitete Angebote in den verschiedensten Bereichen zur Verfügung stünden, aber wenige um sich selber zu entfalten. Sie glaubt es sei wichtig, dass Kinder wenn sie in die Schule kommen wüssten wer sie sind, und worauf sie bauen könnten. Aus diesem Grund würde sie ihre Angebote empfehlen. (P3, Z: 288- 297)

---

<sup>32</sup> In Klosterneuburg an der VHS kostet die Teilnahme an einem motopädagogischen Kurs für ein Kind ein Semester lang 45 Euro. In einem Semester finden 13 Einheiten statt. (Zugriff am 24. März 2009 unter <http://www.klosterneuburg.at/vhs>). Beim kostet ein Semester á 11 Einheiten 99 Euro. (Information aus dem E- mail Verkehr am 27. April 2009 mit dem Büro des AKMÖ)

### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Alle drei Leiterinnen würden ihr Angebot weiterempfehlen, allerdings aus unterschiedlichen Gründen. Während P1 ihr Angebot als einzig kindgerechtes in Klosterneuburg brachtet, sieht P2 ihr Angebot als Möglichkeit etwas Neues zu erleben und nicht vor dem Fernseher zu sitzen. Die dritte Leiterin geht von einem Startvorteil der Kinder in der Schule aus und findet, dass sich Kinder in ihrem Angebot entfalten können und lernen auf sich selber zu bauen.

Alle drei Leiterinnen gaben im Interview eine Antwort auf die Frage warum sie ihr Angebot weiterempfehlen würden. Unter dem Aspekt für das eigene Angebot „Werbung“ zu machen erscheint keines der drei Statements ansprechend.

### Kategorie L14: Auswirkungen motopädagogischer Angebote (P1, P2, P3)

P1 beschrieb, dass die Kinder nicht wüssten wie sie mit den ihnen zugedachten Entscheidungsfreiheiten und Spielmöglichkeiten nicht umgehen könnten. [...] *Das sind eben die Kinder, deren Mütter, die eben dabei waren und g'sagt ham [...] so und jetzt kletter mal da rauf du mach mal das.* [...] Sie vermutet manche Kinder seien mit ihrer Entscheidungsfreiheit überfordert. (P1, Z: 130- 140) Als Effekt ihrer motopädagogischen Intervention beschreibt diese Leiterin zunehmende Selbstständigkeit und Selbstsicherheit der Kinder, die zu Beginn des Semesters sehr unselbstständig gewesen wären. (P1 , Z: 251- 255)

Leiterin P2 erzählte, dass Kinder in einer Motostunde von ihrem Alltag erzählen und manchmal auch Geschenke für die sie (P2) mitbringen würden (P2, Z: 125- 133) Sie beschrieb die Veränderung der Kinder folgendermaßen [...] *sie sind ruhiger, ausgeglichener, und können sich, ja mit der Zeit dann (.) intensiver beschäftigen mit einem Material. Also sie sind nicht so aufgewirrt und nicht so hektisch [...]* (P2, Z: 159- 169) In Summe bescheinigt Leiterin P2 Kindern, die an ihrem Angebot teilnehmen bessere Konzentrationsfähigkeit und innere Ruhe.

P3 glaubt in ihren Stunden würden Kinder lernen besser miteinander umgehen. Zusätzlich würden Kinder lernen sich zu Bewegen und durch eigenes Bemühen etwas zustande zu bringen. Der zentralste Punkt ist für P3 Kindern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und diese anzuleiten positive Erlebnisse zu artikulieren (P3, Z: 130- 137) Ihrer Erfahrung nach Folge erzählen Kinder in ihren Motostunden keine Alltagsgeschichten. Sie führt diesem Umstand darauf zurück, dass die Gruppe erst entstanden sei und es deswegen zu Früh sei über Alltagsgeschichten mit den Kindern zu sprechen.

Über die Vorlieben der Kinder erzählte sie, dass „bauen“ ein zentrales Thema sei. Ihre Kinder bedauerten oft Werke (z.B. Dschungelhütten) nach der Stunde und dem Spiel wieder

abbauen zu müssen. (P3, Z: 172- 187) Veränderungen an den Kindern hätte sie noch keine beobachtet, wobei sie anmerkt dass sich vor allem die Kleinsten in ihrer normalen Motopädagogikstunde mehr zutrauen würden, weil sie merken würden, durch Anstrengung Ergebnisse erzielen zu können. Sie hofft darauf, dass schüchterne Kinder mehr aus sich herauskommen werden und sich andere besser ins soziale Gefüge einzugliedern lernen. (P3, Z: 231- 252)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Ähnlich wie bei den Zielen beschrieben alle drei Leiterinnen verschiedene Auswirkungen ihres Angebots. Die Unterstützung der Kinder bei deren persönlicher Entwicklung ist ihnen allen ein Anliegen. Hinsichtlich der Tendenz für Veränderungen liegen alle drei Leiterinnen im Einklang mit dem theoretischen Ziel von motopädagogischen Kursen. Der Umgang mit Entscheidungsfreiheit, das Erlangen von Selbstsicherheit, die Möglichkeit sich mit sich selber zu beschäftigen und Ruhe empfinden zu können, das Lernen von sozialem Verhalten und nicht zuletzt die Förderung von motorischen Fähigkeiten sind Teile der motopädagogischen Konzepte. Wenngleich diese Konzepte explizit von den Leiterinnen nicht benannt werden können und auch nicht bekannt sein dürften, scheint es so, als würden sie zumindest teilweise danach handeln.

Um weit reichende und längerfristige Auswirkungen beschreiben zu können müssten alle Leiterinnen im dauerhaften Kontakt zu den Eltern der teilnehmenden Kinder stehen.

#### Themenmatrix der Interviews mit den Leiterinnen

Im Anschluss werden die Inhalte der einzelnen Kategorien in einer Themenmatrix zusammengefasst. In der nachfolgenden Tabelle werden die Inhalte der einzelnen Kategorien stichwortartig zusammengefasst und übersichtlich dargestellt.

Dieser Analyseschritt entspricht nach Mayring (2003 in Lamnek, 2005) der so genannten Zusammenfassung. Informationen werden in tabellarischer Form dargestellt um umfangreiches Material zu verringern.

**Tabelle 8:** Themenmatrix der Kategorien, zusammengefasst aus den Interviews mit den Leiterinnen der motopädagogischen Angebote (Kategorie L1- L14)

Nr.	Leiterin P1	Leiterin P2	Leiterin P3
L1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 31 Jahre</li> <li>• 5 Jahre im motopädagogischen Bereich tätig</li> <li>• Zusatzausbildung als Kindergärtnerin beim AKMÖ um die eigenen Kompetenzen zu erweitern</li> <li>• Charakter und Interessen der Leiterin für das Angebot wichtig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 31 Jahre</li> <li>• Seit fünf Jahren im motopädagogischen Bereich tätig</li> <li>• durchs Studium auf die Zusatzqualifikation beim AKMÖ aufmerksam geworden</li> <li>• Einfluss der Leiterin durch erforderlichen Rückzug nicht groß</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 Jahre</li> <li>• Seit einem Jahr im motopädagogischen Bereich tätig</li> <li>• Durch Freundin am College auf die Zusatzqualifikation beim AKMÖ aufmerksam geworden</li> <li>• Leiterin ist mit ihrer Persönlichkeit für das Klima in der Stunde verantwortlich</li> <li>• Verschiedene Bedürfnisse von Kindern werden durch Pers. abgedeckt</li> </ul>
L2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine theoretischen Hintergrundinformationen vorhanden</li> <li>• Name Kiphard ist ein Begriff</li> <li>• Stunden werden nicht wissenschaftlich aufgebaut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fühlt sich fähigkeitsorientierten Ansatz zugehörig, hat aber kein Wissen dazu</li> <li>• Kennt keine Wissenschaftsvertreter</li> <li>• Name Kiphard ist ein Begriff</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fühlt sich fähigkeitsorientierten Ansatz zugehörig, hat aber kein Wissen dazu</li> <li>• Kennt keine Wissenschaftsvertreter</li> </ul>
L3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaktion: Eltern sind erstaunt über die Fähigkeiten ihrer Kinder</li> <li>• MP ist Möglichkeit sich frei zu bewegen und zu entwickeln</li> <li>• Veränderungen zum Teil auf MP zurückzuführen</li> <li>• Eltern sprechen nicht über Veränderungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MP ist freies Experimentieren mit versch. Materialien</li> <li>• Kreativität ist wichtig</li> <li>• In MP gibt es kein Richtig oder Falsch</li> <li>• Führt Veränderungen der Kinder auf MP zurück</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ansatz der von Bewegung ausgeht und kognitive, soziale und emotionale Aspekte verbindet</li> <li>• MP stellt nicht motorischen Leistungsfortschritt in den Vordergrund</li> <li>• Geht von Stärken aus und will diese fördern</li> <li>• Veränderungen an Kindern zum Teil auf MP zurückführbar</li> </ul>
L4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigeninitiative um Kosten für die Ausbildung wieder reinzuspielen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigeninitiative im Rahmen des AKMÖ um Eltern- Kind Angebot zu schaffen</li> <li>• Prinzipieller Grund wird nicht erwähnt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinderkurs kam auf Eigeninitiative zustande</li> <li>• Mitarbeit beim Eltern- Kind Kurs von P2</li> <li>• Prinzipieller Grund wird nicht erwähnt</li> </ul>
L5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stundenablauf immer gleich</li> <li>• Begrüßung, Spiel, verschiedene Hauptthemen, Abschluss (Gesprächsrunde)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschiede zw. Eltern- Kind Gruppe u. norm. MP- Stunde</li> <li>• Beobachtung der Eltern f. Reflexionsbericht der intensiv. Phase</li> <li>• MP- Stunde: Begrüßung, intensive Phase, Reflexion od. Entspannungsübung</li> <li>• Materialien in Abhängigkeit des Stundenthemas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrüßungskreis, Bewegungsspiel um gleiches Aktivierungsniveau herzustellen, Besprechung der Materialien</li> <li>• Leiterin zieht sich in intensiv. Phase zurück</li> <li>• Abschlussspiel, Reflexionsrunde</li> <li>• Großgeräte oder kleines Material für den gewissen Kick zum ausprobieren</li> </ul>
L6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einstiegsseminar für Eltern zur Abklärung von Inhalten</li> <li>• Kinder sollen allein im Turnsaal sein um nicht von Eltern bewertet zu werden</li> <li>• Größerer Turnsaal um mehr Möglichkeiten zu haben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wünscht sich nicht, es passt alles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 90 Minuten Einheiten für die MP Stunden</li> </ul>
L7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder sollen nicht gezwungen werden etwas zu machen</li> <li>• Kinder Entscheidungsfreiheit geben um Selbstentscheidungsverhalten zu lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziele in Abhängigkeit der Probleme der Kinder</li> <li>• Spaß und Freude an der Bewegung zu vermitteln</li> <li>• Selbsterfahrung mit versch. Materialien fördern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwicklungsfördernde Aufgaben schaffen</li> <li>• Umgebung schaffen um selbstbewusst zu werden</li> <li>• Jedem Kind sein eigenes Unterziel anbieten (versch. Entwicklungsstände)</li> </ul>
L8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• VHS- Klosterneuburg</li> <li>• Ca. seit fünf Jahren</li> <li>• Einmal/ Woche ein Semester lang</li> <li>• 15 Kinder/ Kurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AKMÖ</li> <li>• Eltern- Kind Gruppe ist Experiment</li> <li>• Einmal/ Woche 11x im Semester</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AKMÖ</li> <li>• Stunden werden organisatorisch vom AKMÖ geleitet (Abrechnung, ...)</li> <li>• Gruppe 3- 4 Jahre, 1½ - 3 Jahre</li> <li>• Höchstzahl neun Kinder</li> <li>• Kinderkurs nur eine Stunde lang- Zeit zu kurz um Probleme zu lösen</li> </ul>

L9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Information über Kursheft der VHS</li> <li>• Viele Eltern melden Kindern aus falschen Gründen an</li> <li>• Pers. Kontakt in erster Stunde, ob Kinder teilnehmen können</li> <li>• Keine Zeit für Infos über d. Kurs an d. Eltern</li> <li>• Keine Infos über Kinder</li> <li>• KundInnen sind die Kinder/ Eltern wichtig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontakt über Jahrbuch oder Flyer</li> <li>• Pers. Versuch über Schule Kinder zu begeistern</li> <li>• Erster pers. Kontakt dreht sich um Inhalt</li> <li>• Abrechnung durch AKMÖ</li> <li>• Info- Folder vom AKMÖ</li> <li>• Hat genug Infos über die Kinder aber Eltern schätzen Kinder oft falsch ein</li> <li>• Kundinnen sind die Kinder</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kontakt durch Anfrage seitens der Eltern</li> <li>• Plakate in Schulen und Kindergärten</li> <li>• Erstgespräch mit Eltern am Telefon- Informationen zum Kurs</li> <li>• Eltern bekommen Info- Folder vom AKMÖ</li> </ul>
L10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermutet, dass Eltern MP als Therapieform sehen</li> <li>• Probleme der Kinder sollen gelöst werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Angabe von Gründen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder kommen aus therapeutischen Gründen als Ersatz f. fehlenden Ergotherapieplatz</li> <li>• Eltern wissen oft nicht, was sie von MP erwarten sollen</li> <li>• Möglichkeit Kindern was Gutes zu tun ohne stigmatisiert zu werden</li> <li>• Kinder werden gezielt geschickt um sich frei zu bewegen</li> <li>• Hilfe für Lösung von Problemen</li> </ul>
L11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eltern wollen Kinder nicht alleine lassen</li> <li>• Kinder haben Mindestalter f. Kurs noch nicht erreicht</li> <li>• Zu wenig Informationen über d. Angebot im Vorfeld</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat keine Probleme in den Motopädagogikstunden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder kommen nur aus guter Mittelschicht</li> <li>• Kindern mit mehr Förderbedarf aus anderen Schichten bleibt MP verwehrt</li> <li>• Problem der Finanzierung</li> <li>• Mangelnde Öffentlichkeitsarbeit</li> <li>• Eltern haben keine Vorstellung von MP</li> </ul>
L12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In Klbz zu wenig kindgerechte Bewegungsangebote</li> <li>• Eltern können Kinder aus Platzmangel nicht zu den Kursen anmelden</li> <li>• Eltern weichen weiträumig aus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normale Kinderkurse kommen nur schwierig zustande</li> <li>• Hat Eltern. Kind Kur als versuch ins Leben gerufen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinderkurse kommen schwer zustande (auch wenn große Kinderzahl erreicht wird)</li> <li>• In billigeren Angeboten kein Kindermangel</li> <li>• Vermutet „richtige“ oder „falsche“ Bezirke f. MP</li> <li>• Denkt, dass Geld eine Rolle f. Teilnahme spielt</li> </ul>
L13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebot ist einziges ohne veraltetes anstellen</li> <li>• Kindgerechtes Angebot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für Kinder ist es wichtig etwas neues zu erleben statt vor d. Fernseher zu sitzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebot um sich zu entfalten und auf sich zu bauen</li> <li>• Startvorteil in der Schule wird erworben</li> </ul>
L14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder lernen im Laufe der Zeit mit Entscheidungsfreiheit umzugehen</li> <li>• Kinder werden selbstsicherer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder werden ruhiger und ausgeglichener</li> <li>• Lernen sich selber zu beschäftigen</li> <li>• Kinder sind weniger hektisch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernen miteinander umgehen</li> <li>• Lernen Bewegung</li> <li>• Bringen etwas zustande, haben Erfolgserlebnisse</li> <li>• Keine Alltagsgeschichten</li> <li>• Zentrales Thema ist bauen</li> <li>• Schüchterne Kinder kommen aus sich heraus und lernen sich ins soziale Gefüge einzugliedern</li> </ul>

## 8.5.2. Auswertung der Kategorien der Interviews mit den Müttern

### Kategorie M1: Persönlichkeit und Familie (E1, E2, E3, E4, E5)

Mutter E1 ist siebenunddreißig Jahre alt und hat eine dreieinhalb jährige Tochter Namens Franziska. Sie arbeite als Volksschullehrerin und ihr Mann als technischer Angestellter. Die Familie wohnt in einer Dachgeschoßwohnung, in der Franziska ihr eigenes Zimmer hat. Das eigentliche Spielzimmer, in dem Franziska den größten Teil der Zeit verbringt ist das Wohnzimmer, da in ihrem eigenen Zimmer zu wenig Platz sei. Franziska ist bis dreizehn Uhr im Kindergarten und wird dann von ihrer Mutter abgeholt. (E1, Z: 5- 21)

Mutter E2 ist siebenunddreißig Jahre alt und derzeit mit ihrer 10 Monate alten Tochter in Karenz. Ihr Sohn ist vier Jahre alt und heißt Lukas. Sie plant wieder ins Berufsleben einzusteigen, wenn ihre Tochter eineinhalb oder zwei Jahre alt ist. Der Vater der beiden Kinder ist ebenfalls berufstätig. (E2, Z: 4- 18)

E3 ist achtunddreißig Jahre alt und Mutter von zwei Kindern. Die Familie wohnt in einem alten Haus mit Garten in Klosterneuburg. E3 arbeitet als Beamtin während der Vater der Kinder selbstständig tätig ist. Es gibt in dem Haus keine Kinderzimmer, denn die Kinder seien noch sehr klein und hielten sich außerdem vorwiegend in den Aufenthaltsräumen auf. Die ältere Tochter verbringt täglich die Zeit von neun Uhr bis halb eins im Kindergarten. (E3, Z: 4- 26)

Mutter E4 ist dreiunddreißig und hat einen Sohn im Alter von dreieinhalb Jahren. Der Sohn besucht täglich den Kindergarten bis zwei oder drei Uhr, während beide Eltern berufstätig sind. Die Familie wohnt in Wien in einer Wohnung mit Terrasse, in der Lukas ein eigenes Zimmer hat. (E4, Z: 4- 24)

Die Familiensituation der beiden Buben beschrieb die Großmutter (E5) wie folgt. Die beiden Buben sind vier und fünf Jahre alt. Ihre Mutter sei allein erziehend, sodass die Kinder den größten Teil der Zeit mit Oma und Opa mütterlicherseits verbringen würden. Die Mutter der beiden Kinder ist berufstätig. Die Kinder schlafen bei ihren Großeltern, wenn die Mutter in der Nacht arbeiten muss. Die beiden Buben besuchen jeden Tag bis zwei Uhr den Kindergarten. (E5, Z: 4- 18)

### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Alle Mütter (E1- E4) sind zwischen 35 und 40 Jahre alt und teilweise berufstätig. Außer Mutter E5, sind alle verheiratet und leben mit dem Vater des Kindes zusammen, das an einem der motopädagogischen Angebote teilnimmt, zusammen. Die meisten der Kinder haben Geschwister. E5 ist die Großmutter zweier Kinder die an einem Kurs teilnehmen und erzählt, dass deren Mutter allein erziehend sei und sie (die Großmutter) daher viel Zeit mit den Kindern verbrächte. Die Kinder sind alle zwischen 3½ und 6 Jahren alt. Den Kindern ist gemeinsam, dass sie den Kindergarten alle halbtags besuchen und den Nachmittag mit ihren Müttern, Freunden oder Großeltern verbringen. Ein weiterer Unterschied hinsichtlich der Kinder ist, dass nicht alle über ein eigenes Zimmer in der elterlichen Wohnung verfügen.

Die Aussagen der Mütter erwecken den Eindruck, dass mit Ausnahme der Kinder, deren Mutter allein erziehend ist, alle aus finanziell gut situierten Familien stammen.

### Kategorie M2: Bewegungsalltag des Kindes (E1, E2, E3, E4, E5)

Franziska dürfte aus eigenem Antrieb heraus nicht sehr viel Bewegung machen. Ihre Mutter erzählte, dass ihre Tochter lieber ein Buch lesen würde anstatt sich von sich aus zu bewegen. Mutter E1 sagt ist aus diesem Grund darauf bedacht ihrer Tochter Möglichkeiten zur Bewegung anzubieten um sie zur Bewegung gemeinsam mit anderen Kindern zu motivieren. Innerhalb einer Woche besucht Franziska eine Motopädagogikstunde, einen Schwimmunterricht und einen Gymnastikkurs. Außerdem spielt sie im Garten, geht mit ihrer Mutter auf den Spielplatz und muss die Wohnung im vierten Stock zu Fuß erreichen. (E1, Z: 22- 35)

Mutter E2 meint, ihr Sohn würde sich im Kindergarten viel bewegen. Er kann seinem Drang sich zu bewegen entweder im Garten oder im Turnsaal des Kindergartens nachkommen. Zusätzlich sei er bei der Familie zu Hause im Garten oder auf dem Spielplatz in Bewegung. Von speziellen Bewegungsangeboten erzählte sie nichts, erwähnte aber, dass sie darauf bedacht wäre ihrem Sohn viele Bewegungsmöglichkeiten zu bieten. (E2, Z: 19- 32)

Mutter E3 erzählte, dass ihre Tochter sehr viel Stufen steigen würde, da die Familie in einem alten Haus wohnt, das auf drei bis vier Ebenen gebaut sei. In den Kindergarten gehe sie zu Fuß und bewege sich dort oft im Garten oder im Turnsaal. Am Nachmittag wäre die Mutter mit ihrer Tochter auf dem Spielplatz unterwegs. Einmal in der Woche ginge die Tochter mit Bekannten in Langenlebar spazieren. Am Wochenende sei die Tochter gemeinsam mit ihren beiden Cousins in St. Pölten „unterwegs“: [...] *Die hat zwei Cousins und da geht's immer ab.* Die Mutter berichtete, dass sich ihre Tochter von sich aus bewegt und eher eingebremst werden müsste. (E3, Z: 27- 40)

Mutter E4 beschreibt den Bewegungsalltags ihres Sohnes folgendermaßen: ...[...] *Er bewegt sich im Prinzip @(. )@ immer und überall. Also er ist immer auf Achse, er ist immer unterwegs* [...] Laut Aussage seiner Mutter nütze er die gesamte Wohnung oder den Schrebergarten der Großmutter der Mutter zum Spielen. Zusätzlich gingen sie auf Spielplätze oder in Bogiparks. Nebenbei bewege sich ihr Sohn im Turnsaal im Kindergarten. Diese Familie erreicht den Kindergarten mit dem Auto. Innerhalb einer Woche nähme Lukas nur den Motopädagogikkurs als spezielles Angebot in Anspruch. (E4, Z: 25- 41)

Die Großmutter E5 erzählt, dass sie im vierten Stock ohne Lift wohnen und die Kinder mindestens zweimal am Tag die Treppen hinauf und hinunter gehen müssten. Die Großeltern hätten einen Garten in dem die Kinder Fußball spielen, wenn das Wetter es zulässt. Außerdem gingen die Großeltern mit ihren Enkel Rad fahren oder Rollerbladen. Wenn die Kinder nicht verkühlt seien, besuchten sie einmal in der Woche einen Schwimmkurs und den Motopädagogikkurs. (E5, Z: 18- 32)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Auffällig ist, dass alle Interviewpartnerinnen ihre Kinder als sehr bewegungsfreudig beschrieben. Es scheint als würden sie sich Mühe geben das Bewegungsverhalten der Kinder und ihre Rolle dabei in einem möglichst positiven Licht darzustellen. Alle Mütter erzählten, dass sich die Kinder im Kindergarten viel bewegen, mit Freunden im Garten spielen oder häufig auf den Spielplatz gehen würden. Interessanterweise betonten alle, dass ihre Kinder viel Treppensteigen würden, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass diese Alltagstätigkeit als Beispiel in den Interviews angeführt wurde. Wäre „Einkaufen gehen“ oder „Spazieren gehen“ als Beispiel gebracht worden, wären wahrscheinlich diese Tätigkeiten erwähnt und betont worden.

Einige Mütter betonten besonders darauf zu achten, dass sich ihr Kind viel und ausreichend bewegt.

#### Kategorie M3: Theoretische Grundlagen (E1, E2, E3, E4, E5)

Franziskas Mutter (E1) meinte viel zu wenig über Motopädagogik zu wissen. In ihrer Ausbildung zur Volksschullehrerin sei dieses Thema zu wenig behandelt worden. Sie vermutet, dass [...] *ahm, die Gehirnhälften eigentlich zu beiden Teilen, also überkreuzend genutzt werden. Dass denk ich, dass das ein Ziel ist und das das so durchgeführt wird* [...] (E1, Z: 56- 65)

Mutter E2 konnte ebenfalls kein konkretes Ziel der Motopädagogik benennen. Sie vermutete jedoch, dass Motopädagogik auf ein besseres Zusammenspiel der linken und rechten Gehirnhälfte abzielt. (E2, Z: 66- 70)

Mutter E3 bezeichnete sich, betreffend den theoretischen Hintergrund der Motopädagogik als unwissend. Sie habe einmal ein Buch über Motopädagogik gelesen und glaube, dass Motopädagogik durch bestimmte Spielarten im Zuge der Bewegung das Gehirn auch mittrainiert. (E3, Z: 65- 71)

Die vierte Mutter erfuhr im Rahmen von Schulungen und Kursen schon einmal etwas zum Thema Motopädagogik sagt aber, dass sie kein detailliertes Wissen mehr dazu habe. Aus dem Folder vom AKMÖ habe sie erfahren, dass in den motopädagogischen Einheiten Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Handlungskompetenz vermittelt werden soll. (E4, Z: 79- 84)

Die Großmutter E5 berichtete nichts über die der Motopädagogik zu wissen, da sie den Folder des AKMÖs auch nicht gelesen habe. Sie wüsste allerdings nicht, ob ihre Tochter, die Mutter der beiden Kinder, mehr Informationen habe. (E5, Z: 80- 83)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Keine der befragten Mütter kennen konkrete Ziele der Motopädagogik oder verfügen über Hintergrundwissen. Die befragten Eltern in Klosterneuburg dürften Motopädagogik mit Training zum Überkreuzen der Gehirnhälften verbinden. Möglicherweise ist zur Erreichung motopädagogischer Ziele eine bessere Zusammenarbeit der Gehirnhälften nötig, diese ist aber nicht explizit als solche ausgewiesen. Die in Wien interviewten Eltern sind ebenfalls der Meinung kein ausreichendes Wissen über Ziele zu haben. Eine Mutter konnte dennoch berichten, dass es in den motopädagogischen Einheiten um das Vermitteln der Bereiche Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Handlungskompetenz ginge. Die nähere Bedeutung und eigentlichen Inhalte konnte sie nicht benennen. Dieses Wissen eignete sie sich aus dem Info- Folder des AKMÖ an.

In dieser Kategorie kommt zum Ausdruck, dass die allgemeinen Informationen über Motopädagogik sehr vage zu sein scheinen. Keine der befragten Frauen konnte konkrete Auskünfte über zu erreichende Ziele geben. Es scheint, als vertrauten die Mütter darauf ihren Kindern mit der Teilnahme an motopädagogischen Einheiten Gutes zu tun. Allerdings dürften sie weder die Inhalte noch die Methoden kritisch hinterfragen.

Als Grund für dieses Phänomen kommen möglicherweise Desinteresse, Scham vor der Unwissenheit, Ängstlichkeit bei der Kontaktaufnahme oder Zeitmangel in Frage.

In dieser Diplomarbeit kann der Grund für den offensichtlich geringen Wissensstand nicht erörtert und geklärt werden.

#### Kategorie M4: Motopädagogik (E1, E2, E3, E4, E5)

Mutter E1 meinte, es sei schwierig Motopädagogik zu beschreiben, erzählte aber dann folgendes: [...] *werden eben mit Hilfe dieser Materialien, [...] Zeitungen, Bälle, verschiedene Materialien [...] eben verschiedenste Bewegungserfahrungen gesammelt [...]* (E1, Z: 66- 75)

E2 erzählte, dass die Kinder auf spielerische Weise Übungen machen würden um ihnen beizubringen mit beiden Gehirnhälften zu arbeiten. (E2, Z: 71- 75)

E3 beschrieb Motopädagogik als Spielen an Turngeräten, die mit Bällen, Kegeln, Bändern und anderem kombiniert würden. Diese Mutter beschreibt nicht als „striktes Regelturnen“ sonder sei vielmehr das Kombinieren von spielerischen Elementen. (E3, Z: 72- 80)

Mutter E4 beschrieb die motopädagogischen Einheiten als Bewegungsraum zum Experimentieren, in dem Geräte zum Ausprobieren und Spielen in der Gruppe bereitstünden. In dieser Gruppe könnten sich die Kinder frei, aber dennoch angeleitet bewegen. Außerdem könnten die Kinder auch mal einen „Tapetenwechsel“ genießen. (E4, Z: 103- 109)

Die Großmutter E5 beschrieb Motopädagogik als Turnen mit Geist. [...] *es werden auch andere Sinne, net nur den !Laufen!, sondern auch es wird auch das !Gehirn!, also äh, ä, ä im Sinne von rund, eckig oder andere Sachen halt miteinbezogen [...]* (E5, Z: 84- 89)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Für alle Interviewpartnerinnen scheint es schwierig zu sein, Motopädagogik zu beschreiben. Persönliche Stellungnahmen wurden in diesem Zusammenhang keine abgegeben.

Zusammenfassend werden motopädagogische Einheiten als Bewegungsraum zum nicht angeleiteten Experimentieren und Ausprobieren beschrieben. In diesen Zeiten gäbe es kein fixes Regelwerk. Durch Übungen auf spielerische Art und Weise und das Kombinieren von Elementen würden die Kinder lernen mit beiden Hirnhälften zu arbeiten und durch den Umgang mit verschiedene (Alltags-) Materialien würden sie neue Bewegungserfahrungen sammeln. Die Beschreibung von Motopädagogik durch die Großmutter scheint die vorherrschenden Ahnungen der Mütter gut zu erfassen. Sie charakterisiert Motopädagogik als „Turnen mit Geist“.

### Kategorie M5: Motivation (E1, E2, E3, E4, E5)

Mutter E1 lässt ihr Kind an dem Angebot teilnehmen, da sie in der Schnupperstunde den Eindruck gewonnen habe, das Angebot sei sehr kindgerecht. Außerdem hätte Franziska großen Spaß daran gehabt hat. (E1, Z: 38- 41)

E2 lässt ihr Kind wegen des Bewegungsaspektes an dem Angebot teilnehmen. Sie denkt, dass ihrem Kind geholfen würde seine Gehirnhälften durch spielerische Übungen ideal miteinander zu verbinden ohne zu bemerken, dass er üben würde. (E2, Z: 38- 45)

Den Grund ihr Kind an dem Angebot teilnehmen zu lassen beschrieb Mutter E3 folgendermaßen: [...] *Weil (.), erstens bewegt sie sich sehr gerne und die Kombination mit Spiel- Bewegung, Koordination, abwechslungsreich und sehr lustig findet. Unabhängig vom pädagogischen Wert.* (E3, Z: 44- 47)

Mutter E4 lässt ihr Kind an dem motopädagogischen Angebot teilnehmen, weil sie überzeugt ist ihrem Kind dadurch Möglichkeiten zu bieten, seinen Bewegungsdrang auszuleben, die er in der elterlichen Wohnung nicht vorfindet. Sie möchte einen zusätzlichen Bewegungsraum schaffen, den es in der eigenen Wohnung nicht gäbe. (E4, Z: 47- 54)

Großmutter E5 begründete die Teilnahme der beiden Kinder an dem motopädagogischen Angebot durch die Annahme, dass die Kinder Bewegung hätten, bei der sie auch ihre Sinne verwendeten und demnach auch ein bisschen „mit dem Kopf“ dabei sein sollten. Persönlich könne sie ihnen diese Möglichkeit nicht bieten. (E5, Z: 39- 48)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Auffallend ist, dass alle interviewten Mütter/ Großmütter ihre Kinder aus verschiedenen Gründen an einem motopädagogischen Angebot teilnehmen lassen. Als Begründungen liefern sie Spaß der Kinder in den Einheiten, Bewegungsmöglichkeiten die sonst nicht vorhanden wären, spielerische Übungen, Kombination aus Spiel, Bewegung und Koordination sowie den Aspekt geistiger Herausforderung. Interessanterweise gibt keine Mutter an ihr Kind an dem Angebot teilnehmen zu lassen, damit Probleme desselben gelöst würden. (vgl. Kategorie Motivation P1-P3).

### Kategorie M6: Stundengestaltung: (E1, E2, E3, E4, E5)

Bezüglich des Ablaufs einer Fördereinheit berief sich Mutter E1 auf die Erzählungen ihrer Tochter, da sie selber nur zweimal in einer Stunde anwesend gewesen sei. Franziska hätte von einem gemeinsamen Aufwärmspiel und einem Abschlusslied, dass alle Kinder gemeinsam singen berichtet. Sie dürfte auch von einem Bären erzählt haben, der die Kinder durch die Stunde begleitet und den Kindern offenbar Anreize bietet neue Dinge auszuprobieren. Zum Hauptteil der Stunde konnte Mutter E1 folgendes berichten: [...] *im Hauptteil gibt's dann halt verschiedene, äh, Themen, wie Arbeit mit Bällen, oder an Geräten oder an Seilen klettern, oder sie schwingen und so Sachen.* (E1, Z: 76- 92)

Mutter E2 vermutete eine Förderstunde würde sehr spielerisch und für die Kinder angenehm ablaufen, sodass sie gar nicht merkten, dass ein bestimmtes Ziel verfolgt würde. Sie erzählte, dass die Kinder in den Einheiten mit Großgeräten, wie zum Beispiel Ringen arbeiten. Zusätzlich kämen auch Stäbe oder ähnliches zum Einsatz. Ihr Sohn Lukas erzähle ihr nach den Stunden nur, dass diese schön gewesen seien aber keine konkreten Inhalte. Die Mutter vermutete, dass ihr Sohn beim Erzählen noch Schwierigkeiten hat und daher ein bisschen wortkarg sei. (E2, 76- 94)

Mutter E3 erzählte von Musik zu Beginn der Stunde. Danach folgten Bewegung und Geschicklichkeit, während zum Ende der Stunde gemeinsames Singen auf der Tagesordnung stünde. Dieser Ablauf gefiele ihr ganz gut. Wenn ihre Tochter etwas über den Stundenablauf berichtet, singe sie beispielsweise Lieder nach, oder erzähle vom Bären, der die Kinder in der Stunde begleitet. Mehr Informationen zu den Inhalten einer Stunde konnte Mutter E3 nicht geben. (E3, Z: 81- 93)

Mutter E4 berichtete nicht bei den Stunden zusehen zu dürfen. Aus diesem Grund könne sie auch nichts zum Ablauf einer Stunde sagen, da ihr Sohn Lukas leider nichts über die Stunden erzähle. Sie wusste allerdings über die Verwendung einige Alltagsmaterialien wie beispielsweise Baurohre, sowie über die Verwendung von Kletterwänden bescheid. (E4, Z: 110- 126)

E5, die Großmutter der beiden Buben sagte ihre Enkel erzählen leider nichts über die Motopädagogikeinheit. Wenn die Kinder überhaupt über ihre Erlebnisse sprächen, dann am Abend vor dem zu Bett gehen oder im Lauff der nächsten Tage. (E5, Z: 90- 96) Die Großmutter beschrieb, dass die Kinder mit den verschiedensten Materialien arbeiten würden.

Als Beispiel nannte sie Elektroschläuche oder eine „Kletterschanze“, die in der aktuellen Einheit aufgebaut war (E5, Z: 73- 79)

*Zusammenfassung und Interpretation:*

Die meisten Mütter können nicht detailliert über den Ablauf der Stunde Auskunft geben. In groben Zügen können sie das, auch von den Leiterinnen beschriebene Stundenschema wiedergeben. Die meisten Mütter berufen sich bei ihrer Stundenbeschreibungen auf ihre persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen aus den Schnupperstunden sowie auf Erzählungen ihrer Kinder die aber oft erst ein paar Tage nach der eigentlichen Einheit preisgegeben würden. Einige Mütter erzählten, dass ihre Kinder gar nichts von deren Erlebnissen in den motopädagogischen Einheiten berichten würden. Die Mütter konnten Auskunft über einige verwendete Materialien geben.

Auch in dieser Kategorie kommt zum Ausdruck, dass die interviewten Mütter offenbar großes Vertrauen in die Kursleiterinnen und deren Stundengestaltung setzen, da sie offenbar kein Bedürfnis haben Näheres über die Inhalte der Einheiten zu erfahren. (vgl. Kategorie Theoretische Grundlagen E1- E5)

Kategorie M7: Wünsche (E1, E2, E3, E4, E5)

Mutter E1 wünscht sich die Förderung des Gemeinschaftsgefühls der Kinder im Rahmen der Bewegung. Sie würde am eigentlichen Ablauf der Stunden nichts verändern. (E1, Z: 93- 98)

E2 würde nichts an den Stunden verändern. Über Wünsche bezüglich des Angebots erzählte sie nichts. (E2, Z: 95- 96)

Mutter E3 meinte, dass sie, um sich Veränderungen wünschen zu können zu wenig über den Stundenverlauf Bescheid wüsste. Sie berichtete außerdem, dass sich ihre Tochter über nichts beschwert. (E3, Z: 94- 100)

Mutter E4 erzählte, dass sie an der Stunde selber nichts ändern würde. Sie wünsche sich aber eine bessere Differenzierung der Kinder, da ihrer Meinung nach der Altersunterschied der Kinder in dieser Gruppe zu groß sei. Sie schlug eine bessere Altersstaffelung der Kinder vor, da diese ihrer Meinung nach unterschiedliche Bedürfnisse hätten. Sie vermutete, dass in dem Kurs, den ihr Sohn besucht, zum größten Teil Vorschulkinder sind und ihr Sohn einer der Jüngsten sei. Sie wünscht sich eine altershomogenere Gruppe (E4, Z: 146- 162)

E5 konnte keine Angaben machen was sie an einer Stunde verändert werden sollte. (E5, Z: 97- 101) Sie wünschte sich, dass das Angebot im Sommersemester wieder stattfindet und ihre Enkel weiterhin Spaß daran hätten. (E5, Z: 49- 52)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Bezüglich ihrer Wünsche zeigten sich die interviewten Mütter eher zurückhaltend. Zwei der Befragten würden gar nichts ändern, beziehungsweise beriefen sich darauf zu wenig zu über den Stundenablauf zu wissen um sich etwas wünschen zu können.

Explizite Wünsche die geäußert wurden sind: Förderung des Gemeinschaftsgefühl, größere Differenzierung der Kinder bezüglich des Alters und Weiterführung des Angebots im Sommersemester.

#### Kategorie M8: Ziele (E1, E2, E3, E4, E5)

Bezüglich der Erwartungen erzählte Franzisaks Mutter, dass sie sich ein vielfältiges Angebot für die Kinder, auch bezogen auf das Material, erwarten würde [...] *das Ziel der Motopädagogik, etwa das überkreuzen der Gehirnhälften, dass das ganzheitliche gefördert wird.* Diese Mutter erzählte sie habe sich kein konkretes Ziel gesteckt, weil ihr wichtig sei, dass ihre Tochter Spaß an der Bewegung hat und mit anderen Kindern gemeinsam Bewegungserfahrungen in vielen verschiedenen Richtungen machen könne. Sie glaubt ihre Tochter bekomme im Rahmen des motopädagogischen Angebots eine Grob- und Feinmotorische Ausbildung. (E1: Z, 42- 55)

Mutter E2 erzählt, dass sie sich gar nicht richtig vorstellen habe können, welche Übungen in diesem Angebot gemacht würden. Sie hätte sich allerdings mehr Übungen zum Thema Handgeschicklichkeit erwartet. [...] *also es kam für mich nicht so wirklich heraus, was jetzt das motopädagogische @(. )@ dabei ist, aber ich bin ma ganz sicher, dass es trotzdem (. ) gut gemacht wird* [...] Sie glaubt, dass ihr Sohn Lukas auf spielerische Weise Selbstständigkeit und Koordinationsfähigkeit lernen würde (E2, Z: 46- 62)

E3 erzählte sie erwarte sich von dem Angebot, dass ihre Tochter Spaß hat und durch das Üben in der Gruppe mehr Sicherheit gewinnt. Sie berichtete, dass ihr Kind Bewegung, Geschicklichkeit und soziales Verhalten durch gemeinsames Tun erlernen würde (E3, Z: 48- 64)

Mutter E4 geht davon aus, dass ihr Sohn in den motopädagogischen Einheiten Bewegungsfreiraum habe, in dem er neue Dinge ausprobieren könne um mit diesen zu experimentieren. Sie glaubt, ihr Sohn könne auf diese Weise in der Gruppe neue

Erfahrungen sammeln und mehr Mut in Bezug auf „soziale Dinge“ bekommen würde. [...] *selber seine eigenen (.) Grenzen finden kann und schauen kann, was trau ich mich, was trau ich mich nicht, [...] aber so in einer Gruppe ist er eher der schüchterne und drum glaub ich, dass er da dann besser aus sich rausgehen kann.* [...] (E4, Z: 55- 78)

E5 erwartet nichts im Sinne einer Prüfung am Ende des Semesters. Sie freue sich einfach, wenn ihre Enkel sinnvoll Bewegung machen. Sie beschrieb den Abbau von Schwellenangst des Älteren Kindes im Bezug auf soziale Erfahrungen. Sie war der Meinung, dass er durch das Angebot und mutiger geworden wäre. (E5, Z: 53- 64) Sie glaubt, dass die Kinder Zusammenarbeit in der Gruppe, Beherrschung ihres eigenen Körpers und der eigenen Motorik lernen würden und Selbstvertrauen bekämen. (E5, Z: 66- 72)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Drei von fünf Interviewten Personen gaben im ersten Moment an keine Konkreten Ziele mit der Teilnahme ihrer Kinder an einem motopädagogischen Angebot zu verfolgen. Hinzu kam, dass die Mütter auch keine rechte Vorstellung zu haben schienen, was sie sich von einem motopädagogischen Angebot erwarten könnten.

Erst auf Nachfrage meinerseits stellt sich heraus, dass die interviewten Mütter in einigen Bereichen Erwartungen hätten. Erwartet werden unter anderem, ganzheitliche Förderung mit verschiedenen Materialien im Bereich der grob- und feinmotorischen Ausbildung sowie Bewegung, Geschicklichkeit und Koordination. Übungen zur Handgeschicklichkeit werden vermisst.

Im sozialen Bereich werden vor allem das Erlernen von Selbstständigkeit, Erfahrungen in der Gruppe, Abbau der Schwellenangst und Selbstvertrauen erwartet. Gemeinsam ist allen Müttern, dass sie sich Spaß für ihr Kind in den motopädagogischen Stunden erwarten. Bezüglich der Erwartungen im Lernbereich Sozialkompetenz scheint es, als wollten die Mütter die Unterstützung bei ihrer Erziehungsarbeit. Obwohl sie angeben keine konkreten Ziele zu haben, können sie sehr konkret Eigenschaften formulieren, die das Kind nach einem motopädagogischen Kurs haben sollte. Es scheint fast als erwarteten die Mütter die Entwicklung in den aufgezählten Bereichen als simplen In- und Output Vorgang. (Kinder in-Motopädagogik → gestärkte und gereifte Kinder out Motopädagogik)

#### Kategorie M9: Organisation (E1, E2, E3, E4, E5)

E1 erzählte dass ihre Tochter seit Ende September, seit der Kurs angefangen hat an dem Angebot teilnehmen würde. (E1, Z: 114- 115)

Mutter E2 beschrieb die Teilnahme ihres Sohnes an diesem Angebot seit Anfang des Semesters. (E2, Z: 111- 112)

Hanna, die Tochter von Mutter E3 nimmt das erste Semester seit September an einem motopädagogischen Angebot teil. (E3, Z: 116- 119)

Mutter E4 erzählte, dass ihr Sohn seit Ende Oktober an diesem Angebot teilnehmen würde und zum Zeitpunkt des Interviews bereits das vierte oder fünfte mal eine Stunde besucht hätte. (E4, Z: 182- 187)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Alle Kinder der befragten Mütter nehmen seit Beginn des Wintersemesters 2008 an den motopädagogischen Kursen teil.

#### Kategorie M10: Kontakt mit den Eltern: (E1, E2, E3, E4, E5)

Mutter E1 erzählte, dass sie über das Kursprogramm der VHS- Klosterneuburg von diesem Angebot erfahren hätte (E1, Z: 36- 37) Die Leiterin war für sie kein Grund sich für dieses Angebot zu entscheiden. Diese Mutter erzählte der erste Kontakt würde sehr hektisch ablaufen, dass das aber im Rahmen eines Volkshochschulkurses normal sei da beim ersten Kontakt meist organisatorische Dinge mit der Kursleiterin besprochen werden müssten. Sie berichtete, keine Informationen von der Kursleiterin zu dem Angebot bekommen zu haben. (E1, Z: 99- 113)

E2 erfuhr durch den Tipp einer Freundin von diesem motopädagogischen Angebot. (E2, Z: 33- 37) Für diese Mutter war die Person der Leiterin nicht ausschlaggebend ihr Kind an diesem Angebot teilzunehmen zu lassen. Sie erzählte mit der Kursleiterin in der ersten Einheit nicht großartig über Ziele sprechen zu haben, da dieser dazu die Zeit fehlen würde und sie dafür Verständnis hätte. [...] *strapaziert da die Geduld der Kinder wenn man jetzt sich erwartet, dass sie sich in der Stunde noch vor die Eltern stellt und groß erklärt, was sie jetzt tun werden* [...] Sie hätte sich nicht erwartet, mehr Informationen zu bekommen, weil man wüsste [...] *vorher schon beim anmelden, worums in dem Kurs !ge:ht!* [...] (E2, Z: 97- 110)

Mutter E3 erfuhr durch eine Freundin, beziehungsweise durch die VHS- Klosterneuburg von dem motopädagogischen Angebot. (E3, Z: 41- 43). Für sie stellt die die Leiterin einen Grund dar ihr Kind diesem Angebot teilnehmen zu lassen, weil der Mutter der Umgang der Leiterin

mit den Kindern gut gefallen hätte. Sie würde ihr Kind aber auch in die Stunde schicken, wenn sie von jemandem andren gehalten würde. Der erste Kontakt mit der Leiterin fand in der ersten Stundestatt, wo die Mutter mit ihr ein kurzes, nettes Gespräch geführt hätte. Sie meinte, sie hätte die Kursleiterin gefragt, wenn sie mehr Informationen über das Angebot gewollt hätte. (E3, Z: 101- 115)

Mutter E4 kannte die Leiterin der Motopädagogikstunde bereits als Kinderstubenpädagogin ihres Sohnes. (E4, Z: 42- 46) Sie sah den Folder des Angebots im Kindergarten liegen und fragte ihren Sohn, ob er an diesem Angebot teilnehmen wollen würde. Nachdem ihm die Schnupperstunde gefallen hätte, habe sie ihn angemeldet. Diese Mutter erzählte ihren Sohn nicht dazu zu bringen in die Motopädagogikstunde zu gehen, wenn er die Leiterin nicht bereits gut kennen würde. Sie glaubt, dass die Leiterin einen großen Einfluss auf das motopädagogische Angebot habe. (E4, Z: 87- 102) Die Mutter telefonierte im Vorfeld mit der Leiterin und hätte sich mit dieser sowohl über das Kind als auch über die Inhalte des Kurses unterhalten. (E4, Z: 163- 181)

E5 erfuhr durch den Freund ihre Enkel aus dem Kindergarten von diesem motopädagogischen Angebot. Die Mutter der beiden Kinder wurde gefragt, ob ihre Kinder nicht einen Freund aus dem Kindergarten begleiten wollten. Die Großmutter berichtete durch Mundpropaganda von diesem Angebot erfahren zu haben. (E5, Z: 32- 38) Die Leiterin war nicht der Grund ihre Enkel an diesem Angebot teilnehmen zu lassen. Sie persönlich sprach nicht mit der Leiterin über das Angebot, weiß aber nicht, ob ihre Tochter, die Mutter der beiden Buben mit ihr über die Inhalte des Kurses gesprochen habe. (E5, Z: 102- 115)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Auffallend bezüglich des Informationsflusses ist, dass die Mütter, deren Kinder in Klosterneuburg an dem VHS- Kurs teilnehmen erzählten, keine besonderen Informationen, außer über das Kursprogramm, zu dem Angebot bekommen zu haben, diese aber auch nicht für notwendig erwachten würden.

Die Wiener Mütter berichteten von einem Informationsfolder des AKMÖ und einem telefonischen Gespräch mit der Leiterin des jeweiligen Kurses, bei dem Informationen ausgetauscht und Fragen beantwortet wurden.

Es scheint als würde der Informationsaustausch zwischen den Leiterinnen und den Eltern in Wien besser funktionieren.

Interessanterweise wollte keine der fünf befragten Mütter mehr Informationen zu dem Angebot, obwohl keine genau weiß was unter „Motopädagogik“ zu verstehen sei, und auch nicht wissen welche Ziele und Methoden dieses Konzept habe. (vgl. Kategorie E3) Für

lediglich eine Mutter war die Leiterin ein Grund sich für genau dieses Angebot zu entscheiden.

#### Kategorie M11: Auswirkungen von motopädagogischen Angeboten (E1, E2, E3, E4, E5)

E1 erzählt, dass ihre Tochter im Kindergarten viel selbstständiger und selbstsicherer geworden sei. [...] *Sie ist nicht mehr so an mir hängend und von mir abhängig. (2) Was sehr angenehm ist zu wissen, dass sie sich emotional und physisch distanzieren kann.* [...] Sie würde diese Veränderungen zum Teil schon auf die Motopädagogik zurückführen, wobei sie erwähnt, dass Veränderungen auch körperlich altersgemäßer sein könnten. (E1, Z: 116-130)

Mutter E2 berichtete, dass sich ihr Sohn körperlich nicht verändert habe, aber mehr Selbstbewusstsein durch Erfolgserlebnisse in der Stunde bekommen hätte. Sie denkt, dass die altersgemäße Entwicklung und motopädagogische Unterstützung bei der Veränderung ihres Sohnes zusammenwirken. (E2, Z: 113- 123)

Hannas Mutter E3 meinte, ihre Tochter hätte sich verändert. Sie sei merklich selbstständiger geworden. Die Mutter glaubt, dass die Veränderung auf den normalen Entwicklungsprozess zurückzuführen sind, der im Zuge des Motopädagogikkurses speziell gefördert worden wäre. (E3, Z: 120- 132)

Bezüglich der Veränderungen sagt E4, dass sie Veränderungen schwer den Motopädagogikstunden zuschreiben könne, da ihr Sohn im Moment prinzipiell eine schwierige Phase hätte und außerdem seit kurzem eine andere Kindergartengruppe besucht. (E4, Z: 188- 197)

Die Großmutter E5 erzählte, dass sie vor allem bei ihrem älteren Enkelsohn Veränderungen wahrnehme. Er hätte seine Schüchternheit ein bisschen abgelegt und traue sich mehr mit andern Kindern in Kontakt zu kommen. Sie führt diese Veränderung auf die Motopädagogik zurück. Außerdem erwähnte sie einen guten Kontakt zwischen ihrem Enkelsohn und der der Leiterin. (E5, Z: 118- 129)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Alle Mütter führen beobachtete Veränderungen ihrer Kinder zumindest zum Teil auf die Wirkung von Motopädagogik zurück. Die meisten betrachten Motopädagogik als Unterstützung für ihre Kinder in einem normalen Entwicklungsprozess. Besonders auffallend

ist, dass einige Mütter Veränderungen bezüglich der Selbstständigkeit und Selbstsicherheit beschreiben. Psychische und emotionale Reife dürften nach Angaben einer Mutter auch Effekte der motopädagogischen Intervention sein. Veränderungen hinsichtlich der sozialen Sicherheit und Verbesserung der Fähigkeit mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen scheinen Effekte der Interventionen zu sein.

Offenbar erreichen die Leiterinnen, obwohl sie sich der theoretischen Hintergründe nicht bewusst sind jede auf ihre Art und Weise die Ziele der Motopädagogik. (vgl. Kategorie L2)

#### Kategorie M12: Weiterempfehlung: (E1, E2, E3, E4, E5)

E1 würde das Angebot auf jeden Fall weiterempfehlen. Sie denkt, dass die Kinder Spaß an der Bewegung haben. (E1, Z: 131- 135)

Mutter E2 würde das Angebot weiterempfehlen, weil sie es subjektiv als gut empfindet, die Leiterin mit den Kindern gut umgehen würde und die Kinder in Bewegung seien. Sie glaubt außerdem, dass Motopädagogik ein guter Weg sei das Selbstbewusstsein von Kindern zu stärken. (E2, Z: 123- 130)

Mutter E3 würde das Angebot aus folgenden Gründen weiterempfehlen. [...] *Weil, weil ich's gut finde. Weil ich's auch wichtig finde, ich sehe alle Kinder haben so einen Spaß. Ich denke ma, da kann's nur gut sein.* [...] (E3, Z: 133- 139)

E4 würde das Angebot weiterempfehlen, weil sie der Meinung ist, dass Kinder viel zu wenig Bewegung haben und durch dieses Angebot, vor allem in der kalten Jahreszeit, die Möglichkeit dazu hätten. (E4, Z: 198- 206)

Die Großmutter würde das Angebot weiterempfehlen, bedauerte aber, dass man wenig über Motopädagogik lesen und erfahren könne. (E5, Z: 130- 131)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Alle Mütter würden die von ihren Kindern in Anspruch genommenen Angebote aus verschiedenen Gründen weiterempfehlen. Als Begründungen werden Spaß, ein guter Weg um das Selbstbewusstsein zu stärken und subjektives Gefühl angegeben.

#### Kategorie M13: Problematiken und andere Themen: (E1, E2, E3, E4, E5)

Mutter E1 möchte nichts mehr zum Thema Motopädagogik sagen. (E1, Z: 136- 140)

E2 erzählte, dass sie froh sei in einer Stadt wie Klosterneuburg, die ja eigentlich ein Randbezirk von Wien sei ist ein solches Angebot in Anspruch nehmen zu können. (E2, Z: 131- 137)

Mutter E3 erwähnte, dass sie froh sei, dass es so ein Angebot gäbe. Sie hofft, dass es noch weiter ausgebaut wird. (E3, Z: 140- 145)

E4 beschrieb, dass die anfängliche Begeisterung ihres Sohne in die Motopädagogikstunde zu gehen leider verflogen sei. Sie vermutete es habe etwas mit der Altersheterogenität der Gruppe zu tun. (E4, Z: 130- 145) Ansonsten wollte sie nichts mehr zu den Fragen ergänzen. (E4, Z: 207- 211)

E5 war es ein Anliegen zu erzählen, dass sie es schade findet nicht mehr über Motopädagogische Angebote erfahren zu können. [...] *Schade, dass mas net mehr propagiert, oder das man net, (.) mehr liest* [...] weil sie der Meinung ist, dass [...] *Die Kinder leiden alle an !Bewegungsmangel! an !Kommunikationsmangel! Es wär für viele kleine K- also grad im Vorschulalter. (2)* [...] Zusätzlich war sie der Meinung, dass mehr Aufklärung betrieben werden müsste. [...] *Mehr Werbung u- und aufklären, was des i:s, und was die Kinder da machen. Es kann sich kaum jemand was !vorstellen! drunter. Wenn i sag i geh mit ihnen, Aha, was is n des überhaupt?* [...] (E5, Z: 139- 157)

#### *Zusammenfassung und Interpretation:*

Prinzipiell ist die Grundstimmung bei den Müttern gegenüber den motopädagogischen Angeboten sehr positiv. Eine Mutter möchte nicht mehr über zusätzliche Punkte berichten, während den andren folgende Punkte ein Anliegen waren. So soll das Angebot unter andrem in Klosterneuburg weiter ausgebaut und mehr Öffentlichkeitsarbeit betrieben werden, weil niemand Konkretes über Motopädagogik wissen würde. Der Wunsch nach altershomogeneren Gruppen wird an dieser Stelle von einer Mutter noch einmal erwähnt.

**Tabelle 9:** Themenmatrix der Kategorien, zusammengefasst aus den Interviews mit den Müttern/ Großmutter der Kinder, die an den motopäd. Angeboten teilnehmen

Nr.	Mutter E1	Mutter E2	Mutter E3	Mutter E4	Mutter E5
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 37 Jahre alt</li> <li>• Volksschullehrerin, technischer Angestellter</li> <li>• Tochter: 3½ Jahre</li> <li>• Kind hat eigenes Zimmer</li> <li>• Dachgeschoßwohnung</li> <li>• Tochter halbtags im Kindergarten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 37 Jahre</li> <li>• Mutter in Karenz, Mann geht arbeiten</li> <li>• Sohn vier Jahre alt, Tochter 10 Monate</li> <li>• Mutter plant wieder arbeiten zu gehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 38 Jahre</li> <li>• Mutter Beamtin, Vater Selbstständig</li> <li>• Keine Kinderzimmer</li> <li>• Tochter halbtags im Kindergarten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 33 Jahre</li> <li>• Sohn ist 3½ Jahre</li> <li>• Bis frühen Nachmittag im Kindergarten</li> <li>• Wohnung mit Terrasse</li> <li>• Lukas hat eigens Zimmer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mutter allein erziehend</li> <li>• Kinder vier u. fünf Jahre alt</li> <li>• Oma und Opa verbringen viel Zeit mit den Kindern (Kinder übernachten auch)</li> <li>• Kinder bis frühen Nachmittag im Kindergarten</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kind macht von sich aus nicht viel Bewegung → lieber lesen</li> <li>• Mutter schaut auf Bewegung mit anderen Kindern</li> <li>• Schwimmen, Gymnastikkurs, Motopädagogik, Spielplatz</li> <li>• Stiegensteigen in d. 4. Stock</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sohn bewegt sich im Kindergarten viel → Garten od. Turnsaal</li> <li>• Keine speziellen Bewegungsangebote außer MP</li> <li>• Achtet auf viel Bewegung ihres Sohnes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tochter steigt viel Stufen (altes Haus)</li> <li>• Kindergartenweg → zu Fuß</li> <li>• Tochter bewegt sich im Kindergarten viel → Garten od. Turnsaal</li> <li>• MP und Spielplatz</li> <li>• Tochter bewegt sich von sich aus → (mit Cousins) muss eher eingebremst werden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sohn bewegt sich sehr viel</li> <li>• Nutzt die gesamte Wohnung zum spielen</li> <li>• MP, Spielplatz, Bogipark, Schrebergarten</li> <li>• Mit dem Auto in den Kindergarten</li> <li>• Bewegung im Kindergarten → Turnsaal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder müssen jeden Tag in d. 4. Stock ohne Lift</li> <li>• Im Garten der Großeltern → Fußball, Radfahren, Rollerbladen</li> <li>• Schwimmen, MP</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weiß wenig über MP</li> <li>• Überkreuzung der Gehirnhälften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vermutet Ziel: Zusammenarbeit der Gehirnhälften</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat Buch über MP gelesen → durch Spielarten, in Bewegung wird Gehirn trainiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat über Schulungen und Kursen schon über MP gehört</li> <li>• Kein detailliertes Wissen</li> <li>• Folder: → Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Handlungskompetenz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennt keine Ziele der MP</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwierig zu beschreiben</li> <li>• Sammeln von Bewegungserfahrungen durch versch. Materialien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übungen auf spielerische Weise um zu lernen mit beiden Gehirnhälften zu arbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spielen an Turngeräten und mit Kleinmaterialien</li> <li>• Kein striktes Regelturnen → Kombinieren von spielerischen Elementen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegungsraum zum experimentieren, ausprobieren, spielen in d. Gruppe</li> <li>• Nicht angeleiteter Tapetenwechsel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Turnen mit Geist → Nicht nur laufen, andere Sinne werden miteinbezogen</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eindruck in der Schnupperstunde → sehr Kindgerecht</li> <li>• Kind hatte Spaß</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnahm wg. Bewegung und um Gehirnhälften zu verbinden</li> <li>• Spielerische Übungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kind liebt Bewegung</li> <li>• Kombination aus Spiel, Bewegung und Koordination</li> <li>• Lustig auch unabh. von päd. Wert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Großer Bewegungsdrang des Sohns</li> <li>• Möglichkeit f. einen Bew. Raum den es i. d. Wohnung nicht gibt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder sollen Bew. haben wo auch die Sinne verwendet werden u. Kopf verwenden müssen</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beruft sich auf Erzählungen d. Tochter</li> <li>• Aufwärmspiel, Abschlusslied</li> <li>• Bär, der die Kinder begleitet</li> <li>• Versch. Themen im Hauptteil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stunde ist spielerisch u. angenehm → Ziel wird nicht bemerkt</li> <li>• Arbeit mit versch. Materialien</li> <li>• Sohn erzählt nicht viel → Mutter vermutet Schwierigkeiten beim Erzählen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musik zu Beginn, Geschicklichkeit, Singen</li> <li>• Tochter singt Lieder nach</li> <li>• Erzählt vom Bären</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennt den Ablauf der Stunde nicht</li> <li>• Sohn erzählt nichts</li> <li>• Durfte nicht einmal zuschauen</li> <li>• Kennt einige Materialien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kinder erzählen nichts über d. Einheit</li> <li>• Manchmal ein paar Tage später</li> <li>• Kennt verschiedene Materialien</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gemeinschaftsgefühl soll gefördert werden</li> <li>• Würde an der Stunde nichts ändern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Wünsche</li> <li>• Würde nichts an der Stunde ändern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann nichts über Veränderungen sagen → kennt Stunde zu wenig</li> <li>• Tochter beschwert sich über nichts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine Veränderung an der Stunde</li> <li>• Größere Altersdifferenzierung</li> <li>• Wünscht sich altershomogene Gruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoffte, dass das es das Angebot im Sommersemester wieder gibt</li> <li>• Würde nichts an den Stunden ändern</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kein konkretes Ziel</li> <li>• Erwartet vielfältiges Angebot (Material)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hatte keine rechte Vorstellung zu MP</li> <li>• Erwartete sich mehr</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tochter soll Spaß haben</li> <li>• Durch Üben in der Gruppe mehr Sicherheit bekommen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegungsfreiraum für den Sohn</li> <li>• Experimentieren</li> <li>• Erfahrungen in d. Gruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwartet keine Prüfung</li> <li>• Enkel sollen sinnvolle Bewegung machen</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ganzheitliche Förderung (Überkreuzen d. Hirnhälften)</li> <li>• Tochter soll Spaß haben</li> <li>• Bewegungserfahrungen in alle Richtungen</li> <li>• Grob- und Feinmotorische Ausbildung</li> </ul>	<p>Handgeschicklichkeitsübungen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkennt das motopädagogische nicht</li> <li>• Glaubt ihr Sohn lernt auf spielerische Weise Koordination und Selbstständigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegung, Geschicklichkeit und soziales Verhalten werden gelernt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sohn lernt Mut in Bezug auf soziale Dinge</li> <li>• Ausloten der Grenzen und erweitern der Selben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziale Erfahrungen machen</li> <li>• Schwellenangst abbauen</li> <li>• Lernen → Zusammenarbeit i. d. Gruppe, Beherrschung d. eigenen Körpers und Motorik</li> <li>• Bekommen Selbstvertrauen</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnahme seit Ende September</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnahme seit Semesterbeginn</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnahme seit September</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilnahme seit Oktober</li> <li>• Vier od. fünf Stunden fanden statt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seit Beginn des Kurses dieses Semester</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Info über Kursprogramm der VHS</li> <li>• Leiterin kein Grund f. Entscheidung</li> <li>• Erster Kontakt erst in d. ersten Einheit → hektisch</li> <li>• Keine Infos z. Kurs v. d. Leiterin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch Tipp von Freundin</li> <li>• Leiterin kein Grund f. Entscheidung</li> <li>• Versteht, dass eine Zeit f. Infos f. Eltern war</li> <li>• Hätte nicht mehr Infos erwartet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Info durch Freundin und Kursheft der VHS</li> <li>• Leiterin war ein Grund → guter Umgang mit den Kinder</li> <li>• Erster Kontakt → kurzes nettes Gespräch</li> <li>• Hätte sich mehr Infos geholt wenn sie gewollt hätte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mutter/ Kind kennen Pädagogin aus der Kinderstube</li> <li>• Schnupperstunde hat gefallen → Anmeldung</li> <li>• Sohn würde bei jem. andren nicht bleiben</li> <li>• Leiterin hat Einfluss auf Angebot</li> <li>• Telefonat im Vorfeld</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durch Freund aus dem Kindergarten von MP erfahren</li> <li>• Leiterin war kein Grund am Kinder am Angebot teilnehmen zu lassen</li> <li>• Kein persönliches Gespräch → eventuell Mutter der Kinder</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kind ist selbstständiger und selbstsicherer geworden</li> <li>• Kind kann sich emotional und physisch distanzieren</li> <li>• Veränderungen ist zum Teil Motopädagogik → Rest:: altersgemäßer Sprung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine körperlichen Veränderungen</li> <li>• Mehr Selbstbewusstsein durch Erfolgserlebnisse in der Stunde</li> <li>• MP ist Unterstützung bei der Entwicklung ihres Sohnes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kind ist selbstständiger geworden</li> <li>• Normaler Entwicklungsprozess → aber durch MP gefördert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderungen schwer d. MP zuzuschreiben → Sohn hat schwierige Phase</li> <li>• Veränderung im Kindergarten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veränderungen wahrnehmbar</li> <li>• Weniger schüchtern</li> <li>• Können in Kontakt mit anderen Kindern kommen</li> <li>• Führt Veränderungen auf MP zurück</li> <li>• Pers. Gespräch mit Leiterin</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfiehlt weiter → Kinder haben Spaß an der Bewegung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfiehlt Angebot weiter → empfindet es subjektiv als gut</li> <li>• Guter Weg um Selbstbewusstsein zu stärken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfiehlt Angebot weiter</li> <li>• Kinder haben Spaß → also muss Programm gut sein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfiehlt Angebot weiter → weil Kinder zu wenig Bew haben.</li> <li>• Möglichkeit zur Bew. in d. kalten Jahreszeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfiehlt Angebot weiter</li> </ul>
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Keine zusätzlichen Themen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ist froh, dass es MP in Klosterneuburg gibt → weil ja nur Randbezirk von Wien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hofft das Angebot noch ausgebaut wird</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freude an den Stunden bei ihrem Sohn leider verfliegen → Altersheterogenität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu wenig Info über MP</li> <li>• Mehr Öffentlichkeitsarbeit</li> <li>• Niemand kann sich was vorstellen</li> </ul>

## **8.6. Vergleich der Ergebnisse**

Aus den vorangestellten Analysen und kurzen Zusammenfassungen werden nun die Ergebnisse herausgefiltert und in Beziehung zur Forschungsfrage der Diplomarbeit gestellt, die an dieser Stelle noch einmal wiederholt sei:

Lassen sich Ziele, Wünsche und Erwartungen von Eltern und Kursleiterinnen im Bezug auf außerschulische motopädagogische Angebote miteinander vereinbaren.

Da in den folgenden Interpretationen der Ergebnisse des Öfteren von „Eltern“ die Rede, ist sei an dieser Stelle noch einmal erwähnt, dass es sich in der vorliegenden Untersuchung um die Meinungen und Aussagen von Müttern handelt. Die interviewten Leiterinnen, die von Eltern sprechen, verwenden diesen Begriff wohl synonym für Mütter.

Das Alter der Interviewten Personen lag bei den Leiterinnen wie auch bei den interviewten Müttern zwischen dreißig und vierzig Jahren, wobei die Leiterinnen durchschnittlich jünger waren als die Mütter. (vergleiche Kategorie P1 und E1).

Die Beschreibungen der familiären Umstände durch die Mütter lassen darauf schließen, dass alle Familien finanziell betrachtet der Mittelschicht angehören. (vgl. Kategorie M1) Die Theorie von P3, es würden nur Kinder aus einer guten Mittelschicht an motopädagogischen Angeboten teilnehmen (vgl. Kategorie L11) scheint durch die Beschreibung der Lebensumstände der Familien durch die Mütter bestätigt. Mit Ausnahme der Kinder deren Mutter allein erziehend ist, (vgl. Interview E5) wohnen alle anderen Kinder mit ihren Eltern im Familienverband in einem Haushalt. In den meistens Fällen wohnen die Familien sogar in einem Haus, während die Kinder ihre Freizeit meistens gemeinsam mit ihren Müttern bei Freunden oder in der Natur verbringen. Auf der Annahme fußend, dass sich Familien den „Luxus“ gemeinsamer Freizeitgestaltung nur leisten können wenn genügend Geld dazu zur Verfügung steht, und diese Familien dementsprechend mindestens einer „guten Mittelschicht“ angehören müssen, scheint die These von Leiterin P3 bestätigt.

Bezüglich der Beschreibungen des Bewegungsalltags der Kinder fällt auf, dass fast alle Mütter ihre Kinder als bewegungsfreudig beschreiben. Möglicherweise wurden im Rahmen der Untersuchung zufällig Mütter befragt, deren Kinder tatsächlich bewegungsfreudig sind und auch die Möglichkeit geboten bekommen diesen Drang auszuleben. Vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass die Interviewpartnerinnen versuchten ihr Kind und sich selbst durch ihre Beschreibungen in einem positiven Licht erscheinen zu lassen (vgl. Kategorie M2). An

dieser Stelle ist es schwierig übertriebene Beschreibungen von tatsächlichen Sachverhalten zu trennen oder Begründungen für die gegebenen Auskünfte der Mütter zu finden. Eine Betrachtung der Motivationen für das Verhalten der Mütter in der Interviewsituation wäre sicherlich eine interessante Ergänzung der Fragestellung, steht aber in dieser Diplomarbeit nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Interessanterweise erwähnen alle Mütter, dass ihre Kinder viel und oft Stiegensteigen. Dieser Umstand scheint aber auf die Tatsache zurückzuführen sein, dass diese Tätigkeit als Beispiel für alltägliche Bewegung im Interview erwähnt wurde (vgl. Kategorie M2).

Betreffend das theoretische Wissen über Motopädagogik und deren Hintergründe stellt sich die Situation bei Eltern und Leiterinnen ähnlich dar. Beide Gruppen geben an über den wissenschaftlichen Hintergrund von Motopädagogik nichts zu wissen. (vgl. Kategorie L2 und M2) Die interviewten Mütter haben Vermutungen hinsichtlich der Ziele, wissen aber nicht genau, was sie von Motopädagogik zu erwarten haben.

Im Unterschied dazu können die Leiterinnen eine sehr konkrete Beschreibung geben, was Motopädagogik für sie persönlich ist. Motopädagogische Förderung ist demnach eine Möglichkeit für Kinder sich frei zu entwickeln und mit verschiedenen Materialien frei zu experimentieren ohne der Diktion „richtig oder falsch“ zu unterliegen. Im Unterschied dazu fiel es den Müttern erwartungsgemäß schwer den Gegenstand Motopädagogik zu beschreiben. Nach Zusammenfassung aller Aussagen der Mütter ergibt sich die folgende Charakteristik: Motopädagogik ist Bewegungsraum zum nicht angeleiteten Experimentieren und Ausprobieren, das keinem fixen Regelwerk unterliegt. Motopädagogik ist „Turnen mit Geist“ (vgl. Kategorie L4 und M3)

Die Unsicherheit der Mütter und das fehlende Wissen bezüglich motopädagogischer Inhalte thematisierte vor allem Leiterin P1, die darüber klagte, dass Eltern zu wenig über Motopädagogik wüssten und sich falsche Vorstellungen davon machen würden. Diese Einstellung brachte sie durch den Wunsch zum Ausdruck ein Elternseminar veranstalten zu können (vgl. Kategorie L6). In ähnliche Richtung weist auch die Aussage von P3, die die Vermutung äußerte, Eltern würden ihre Kinder an motopädagogischen Angeboten als Ersatz für einen Ergotherapieplatz teilnehmen lassen. (vgl. Kategorie L10)

Die Leiterin aus Klosterneuburg vermutete ebenfalls falsche Beweggründe der Eltern Kinder an motopädagogischen Angeboten teilnehmen zu lassen und erwähnte außerdem die vermutete Erwartung der Eltern, Motopädagogik würde die Probleme der Kinder lösen.

Stellt man diesen Vermutungen den Aussagen der Mütter gegenüber müssen diese wohl zurückgewiesen werden. Die meisten Mütter gaben keine konkreten Erwartungen an, die sie an das Angebot haben. Häufig wussten sie aber auch nicht genau, welche Erwartungen

bezüglich der Ergebnisse des motopädagogischen Angebots sie haben könnten. Betrachtet man die Aussagen der interviewten Mütter genauer, wird von ihnen eine ganzheitliche Förderung mit verschiedenen Materialien im Bereich der grob- und feinmotorischen Ausbildung sowie Schulung von Bewegung, Geschicklichkeit und Koordination erwartet. Eine Mutter spricht konkret Handgeschicklichkeitsübungen an, die sie in der Stundengestaltung allerdings vermisst.

Die Erwartungen der interviewten Mütter betreffend den „sozialen Bereich“ erstrecken sich von Entwicklung von Selbstständigkeit über das Sammeln von Erfahrungen in der Gruppe bis hin zum Abbau der Schwellenangst und gleichzeitigem Aufbau des Selbstvertrauens (vgl. Kategorie 8E) Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Mütter Veränderungen an ihren Kindern von den motopädagogischen Angeboten erwarten, die im Rahmen einer Förderung durchaus erreicht werden könnten. Es scheint, als seien diese Erwartungen den Müttern nicht wirklich bewusst.

Bei den fünf interviewten Müttern scheint die Erwartung, dass Probleme der Kinder welche eigentlich schon therapiewürdig sind, gelöst werden nicht vorhanden zu sein. (vgl. Kategorie L10) Um eine vollkommene Bestätigung oder Entkräftung dieser These zu erreichen wäre eine weitere Untersuchung, die den Fokus gezielt auf die „Problemlage“ der Kinder richtet angebracht.

Die Motivationen der interviewten Mütter ihre Kinder an einem motopädagogischen Angebot teilnehmen zu lassen liegen in anderen Bereichen und sind teilweise sehr unterschiedlich. So spielen Spaß, Bewegungsmöglichkeiten die sonst nicht gegeben sind, spielerische Übungen, Kombinationen aus Spiel, Bewegung und Koordination sowie der Aspekt der geistigen Herausforderung wesentliche Rollen bezüglich der Teilnahme der Kinder an einem motopädagogischen Kurs. (vgl. Kategorie M5).

Aus dem Themenkomplex der sich mit dem Ablauf und den Inhalten einer Stunde beschäftigt, ergeben sich zusammenfassend folgende Aspekte:

Alle Leiterinnen gestalten ihre Stunde offensichtlich nach einer Art Schema, wie sie im Ausbildungskonzept<sup>33</sup> gelehrt wird. Eine klassische motopädagogische Einheit besteht nach Ansicht der Leiterinnen aus der Begrüßung, einer intensiven und extensiven Phase die je nach Bedarf zeitlich vertauscht werden können, eine Reflexionsphase und gegebenenfalls einem Abschlussritual oder einer Entspannungsübung. Natürlich bringt jede Leiterin ihre individuellen Stärken und Schwächen in die Stunde mit ein.

Obwohl die befragten Mütter erzählten, nicht sehr viel über die Stundengestaltung zu wissen, können sie doch ein sehr klar strukturiertes Bild von einer Stunde geben. Ihre Kenntnisse

---

<sup>33</sup> In der Praxis hat sich folgendes Grundgerüst methodischen Vorgehens und zeitlicher Planung als sinnvoll erwiesen: Einstimmungsphase (Anfangsritual), individuelle, bewegungsintensive Angebote (intensive Phase), gruppenbezogene Angebote um soziales Miteinander zu ermöglichen (extensive Phase), Abschlussphase (Entspannung, Verabschiedung) (Zimmer, 2006).

entspringen Erzählungen der Kinder. Die Mütter konnten auch exemplarische Beispiele zu Stundenmaterialien geben (vgl. Kategorie L5 und M6).

Das Wissen der Mütter über die Abläufe und Inhalte einer motopädagogischen Einheit scheint größer zu sein, also sie sich selber zugestehen. Aufgrund der Tatsache, dass die interviewten Mütter über den Ablauf einer Stunde sehr genau bescheid wissen, sind die großen Schwierigkeiten bei der Beschreibung des persönlichen Bildes der Motopädagogik erstaunlich. (vgl. Kategorie M3).

Dieser Umstand könnte darauf zurückzuführen sein, dass Inhalte auf anderen Informationskanälen transportiert und vor allem verinnerlicht werden, nämlich über persönliche Berichte der Kinder, als die für eine theoretische Beschreibung des Themas erforderlichen. Offenbar ist es den Müttern nicht möglich aus Erzählungen und Beschreibungen der Kinder keine übergreifende „Ordnung“ der Stunden herauszufiltern.

An dieser Stelle sei hier auf Inhalte der Kategorie M13 verwiesen. An dieser Stelle forderte die Großmutter mehr und bessere Öffentlichkeitsarbeit ein, obwohl sie über das Gesamtsystem Motopädagogik sehr gut Bescheid weiß.

Die Wünsche der Leiterinnen und Eltern hinsichtlich des motopädagogischen Angebots unterscheiden sich erwartungsgemäß.

Neben dem Wunsch nach mehr Öffentlichkeitsarbeit und weiterem Ausbau der Angebotspalette (in Klosterneuburg), wurde größere Altershomogenität innerhalb der Gruppe eingefordert sowie der Wunsch nach Förderung des Gemeinschaftsgefühls erwähnt. (vgl. Kategorie M13 und M7). Bezüglich des Gemeinschaftsgefühls ist anzumerken, dass diese Äußerung auch unter dem Kontext „Erwartungen an das Angebot“ gesehen werden kann.

Die Wünsche der Leiterinnen können in zwei Gruppen eingeteilt werden. Auf der einen Seite stehen organisatorische Anliegen wie Stundenlänge oder Raumgröße und auf der anderen Seite Wünsche, die auf die spezifischen Umstände der jeweiligen Angebote zurückzuführen sind. Interessanterweise haben auch nur zwei Leiterinnen zum Thema Wünsche Angaben gemacht (vgl. Kategorie L6).

Wünsche, Erwartungen und Ziele scheinen sich bei den Müttern nicht eindeutig unterscheiden zu lassen. Neben den bereits beschriebenen Wünschen kann man die Liste nahtlos mit den Anliegen, die unter dem Aspekt „Erwartungen an ein motopädagogisches Angebot“ berichtet wurden fortsetzen.

An erster Stelle steht für die Mütter der Spaß für das jeweilige Kind. Hinsichtlich des Lernbereichs Sozialkompetenz scheint es, als wollten die Mütter die Unterstützung bei ihrer Erziehungsarbeit. Obwohl die Interviewpartnerinnen angaben keine konkreten Ziele zu

haben, konnten sie sehr konkret Eigenschaften formulieren, die das Kind nach einem motopädagogischen Kurs haben sollte (vgl. Kategorie M8)

Die Ziele der Leiterinnen unterscheiden sich personenabhängig. Während die Leiterin aus Klosterneuburg zum Ziel hat Kinder in ihren Einheiten zu nichts zu zwingen sondern ihnen Entscheidungsfreiheit geben möchte um ihnen beizubringen Entscheidungen selber zu treffen, sieht eine Wiener Leiterin ihre Ziele durch die Bedürfnisse der Kinder vorgegeben. Sie möchte außerdem Spaß und Freude an der Bewegung vermitteln sowie Erfahrung mit verschiedenen Materialien fördern. Die dritte Leiterin hat zum Ziel eine entwicklungsförderliche Umgebung zu schaffen, damit jedes Kind sein individuelles Unterziel verfolgen kann. Allen drei Leiterinnen möchten Kindern bei der Selbsterfahrung und bei der Entwicklung ihres Selbst helfen.

Einige Fragen der Interviews beschäftigten sich mit der Kontaktaufnahme zwischen Eltern und Leiterinnen sowie mit der laufenden Kommunikation und dem Informationsaustausch. In diesen Bereichen sind grobe Unterschiede zwischen den Leiterinnen aus Wien und P1 aus Klosterneuburg zu erkennen. Offenbar ist der Themenkomplex Information vom Thema Organisation nicht zu trennen. In weiterer Folge werden diese also gemeinsam betrachtet. In Klosterneuburg wird die gesamte Organisation von der Leiterin durchgeführt. Die Anmeldung, der Erstkontakt und finanzielle Angelegenheiten sind von ihr zu organisieren. Die Örtlichkeiten für ihren Motopädagogikkurs bekommt sie zur Verfügung gestellt. Vor diesem Hintergrund scheint es logisch, dass die Leiterin keine Zeit hat den Eltern Informationen über das Angebot mitzuteilen (vgl. Kategorie L9).

Die Mütter aus Klosterneuburg haben kein Bedürfnis nach mehr Informationen über das Angebot. Im Falle von „Informationsnotstand“ hätten sie Erklärungen eingefordert (vgl. Kategorie M10). In diesem Punkt scheint die Schere der Bedürfnisse und Wünsche in Klosterneuburg besonders weit auseinander zu gehen. Leiterin P1 ist von der Notwendigkeit von mehr Informationen für die Eltern überzeugt, während diese es nicht für notwendig erachten, über die Ziele und Inhalte des Angebots bescheid zu wissen. Es scheint sie nicht zu stören kein fundiertes Wissen über das Angebot, an dem ihre Kinder teilnehmen, zu haben.

Die Leiterin äußerte das Bedürfnis den Eltern vor Beginn des Kurses genaue Informationen zu geben. Eine gute Möglichkeit diese Schere ein bisschen zu schließen, wäre ein Informationsfolder, den die Leiterin an die Eltern ausgeben könnte, wie es beispielsweise in Wien bei den Leiterinnen des AKMÖ üblich ist.

Der Erstkontakt zwischen Eltern und Leiterinnen per Telefon scheint eine gute Lösung zu sein Missverständnisse im Vorhinein auszuschließen. Alle Interviewten, die mit Kursen in

Wien zu tun haben und demnach einem anderen Organisationsmodus unterliegen, sind mit dem Informationsfluss zufrieden. Auch die Übernahme der administrativen Aufgaben durch den AKMÖ von Anmeldung bis Bezahlung wirkt sich positiv auf den Erstkontakt aus (vgl. Kategorie L9).

Alle Kurse werden für die Dauer eines Semesters angeboten. Die Kinder haben in einem Semester einmal pro Woche die Möglichkeit das Angebot zu besuchen. Die Höchstteilnehmerzahl in den Kursen unterscheidet sich um 6 Kinder (15 oder 9). Den Beschreibungen der Leiterinnen zur Folge scheint es „richtige“ oder „falsche“ Bezirke für motopädagogische Angebote zu geben. Die Gründe dafür dürften, wie bereits vermutet und erwähnt im finanziellen Bereich liegen. Der Hinweis auf die finanzielle Lage der Eltern könnte auch Erklärung für die hohe Nachfrage an Plätzen in motopädagogischen Angeboten im „Speckgürtel“ Wiens in Klosterneuburg sein (vgl. Kategorie L11).

Die von den Leiterinnen als problematisch empfundenen Situationen wurden weitgehend in der vorangestellten Betrachtung erörtert und bearbeitet. An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass Probleme wie die Unterschreitung des Mindestteilnehmeralters und die bereits erwähnten Schwierigkeiten in Wien neue Gruppen zu initiieren nicht näher bearbeitet werden, da diese in den Zusammenfassungen der Kategorien bereits erwähnt wurden und keiner weiteren Interpretation bedürfen.

Einigkeit zwischen allen acht Interviewpartnern ist nur bei der Frage hinsichtlich der Weiterempfehlung des Angebots zu erkennen. Alle acht Personen würden unabhängig von einander „ihr“ motopädagogisches Angebot weiterempfehlen. Während die Leiterin aus Klosterneuburg ihr Angebot als einzig kindgerechtes in der Umgebung betrachtet, begründet P2 ihre Aussage damit, dass im Rahmen des Angebots Kinder die Möglichkeit haben etwas Neues zu erleben und nicht bloß vor dem Fernseher zu sitzen. Die dritte Leiterin beschreibt einen Startvorteil der Kinder in der Schule und erzählte, dass sich Kinder in ihrem Angebot entfalten könnten und lernen auf sich selber zu bauen. Die Mütter begründeten ihre Aussage mit Spaß, der Annahme, dass Motopädagogik ein guter Weg sei das Selbstbewusstsein der Kinder zu stärken und einem guten subjektiven Gefühl (vgl. Kategorie M13 und L13)

Bezüglich der Auswirkungen von Motopädagogik ist zu erwähnen, dass alle interviewten Personen positive Veränderungen an den teilnehmenden Kindern teilweise auf die Motopädagogik zurückführen. Als Beispiele nennen die Leiterinnen zunehmende Selbstsicherheit und Ruhe der Kinder, sichererer Umgang mit Entscheidungsfreiheiten und Verbesserung sozialer Komponenten. (vgl. Kategorie L14). Die meisten Mütter betrachten Motopädagogik als Unterstützung in einem normalen Entwicklungsprozess. Sie beschreiben

Veränderungen an den Kindern hinsichtlich der Selbstständigkeit, Selbstsicherheit und emotionalen Reife. Auch soziale Fähigkeiten scheinen durch motopädagogische Interventionen gestärkt zu werden. (vgl. Kategorie M11)

## **9. Zusammenfassung und Ausblick**

Der erste Teil der Arbeit beschäftigte sich mit den theoretischen Grundlagen von Psychomotorik. Wie sich herausstellte existieren bereits hier verschiedene Auffassungen hinsichtlich des Verständnisses und der Durchführung von motopädagogischen Angeboten. Es gestaltete sich außerdem sehr schwierig, Psychomotorik in ihrer Gesamtheit zu erfassen, dieses aber möglichst kurz zu erfassen, ohne wesentliche Aspekte wegzulassen und somit zu riskieren ein unvollständiges Bild motopädagogischer Interventionen entstehen zu lassen.

Bezüglich des zweiten Teils der Arbeit, also des Forschungsteils ist anzumerken, dass aus eigenen Erfahrungen sowie aus Erzählungen von Kollegen und Vortragenden meiner Ausbildung zur Motopädagogin, Theorien und Annahmen entwickelt wurden, die durch Gespräche mit Betroffenen verifiziert beziehungsweise widerlegt werden sollten.

Bei der Transkription und Überarbeitung der Interviews fiel auf, dass persönliche Thesen und Annahmen wider besseres Wissen unbewusst in die Gespräche mit einfließen.

Beim Vergleich und der Interpretation der einzelnen Kategorien kristallisierte sich ein heraus, dass der Schlüssel zu vielen Interessensunterschieden und Problemen die Qualität des Informationsaustausches zwischen Anbieter und Kunden zu sein scheint.

Die Frage nach der Form einer guten Kommunikationsstrategie könnte wahrscheinlich eine weitere Diplomarbeit füllen.

Im Rahmen der Diplomarbeit wurden folgende Erkenntnisse gewonnen, die teilweise einer weiteren Forschung bedürfen. Anzumerken ist allerdings, dass diese Ergebnisse nicht pauschal für alle außerschulischen motopädagogischen Angebote übernommen werden dürfen.

Der theoretische Wissensbestand über das Teilgebiet der Psychomotorik, also Motopädagogik, lässt sich sehr schwer in seiner Gesamtheit erfassen. Die einzelnen Strömungen und Entwicklungen unterscheiden sich in sehr wesentlichen Punkten.

Bezüglich der Literatur und der Neuentwicklung von wissenschaftlich fundiertem greifen die meisten AutorInnen auf die Meisterlehre Kiphards zurück, der seinerseits keine Grundlagentheorien zu seinem Handeln bildete.

In manchen Bereichen aber, vor allem im Bereich der dialogischen und systemischen Ansätzen scheint es, als hätten die Autoren Anleihe am Gedankengut Viktor Frankls oder seiner Schülerin Virginia Satir genommen ohne diese jedoch zu erwähnen. Im Zuge meiner Literaturrecherchen ist mir aufgefallen, dass manche AutorInnen ihre Denkweise wiederum gar nicht erweitern und es vorziehen immer ein und die selbe Linie zu verfolgen um sich, gegebenenfalls selber zu zitieren.

Die Untersuchungsmethode des qualitativen Interviews eignet sich gut um persönliche Stimmungen zu erheben, birgt allerdings immer wieder vor das Problem valider und nachvollziehbarer Auswertung. An dieser Stelle sei erwähnt, dass teilweise persönliche Stimmungen und Überzeugungen auf Interviewpartnerinnen übertragen wurden.

Die Auswertung der Interviews ergab, dass sich die Wünsche, Erwartungen und Ziele von Leiterinnen und Eltern nicht in dem Maße unterscheiden zu Beginn vermutet. Folgende Aspekte haben sich herauskristallisiert:

- Die Leiterinnen der Angebote haben den Eindruck, dass Mütter hohe Erwartungen an motopädagogische Angebote haben.
- Die interviewten Mütter sehen Motopädagogik nicht als Therapieform, sondern als Möglichkeit ihre Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen.
- Finanzielle Aspekte dürften hinsichtlich der Teilnahme von verschiedenen Kindergruppen eine Rolle spielen.
- Informationen über Motopädagogik müssten einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden um Veränderungen bei den oben angeführten Punkten bewirken zu können. Leiterinnen müsste mehr Handwerkszeug für die Information von Eltern, Initiierung neuer Gruppen und Bekanntmachung des Konzepts Motopädagogik an die Hand gegeben werden.

Abschließend sei erwähnt, dass sich im Bereich außerschulische motopädagogische Angebote ein Forschungsgebiet aufdrängt, das sich mit den Schlagworten „Marketingstrategie für motopädagogische Angebote“ zusammenfassen lässt.

## 10. Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A (1997). Salutogenese: Zur Entmystifizierung von Gesundheit. *Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 36. Dt. erw. Hrsg. Alexa Franke. Tübingen: Dgvt- Verlag
- Balgo, R. & Voß, R. (1995). „Kinder die sich auffällig zeigen“ *Die systemisch-konstruktivistische Wende in der Psychomotorik*. In Kiphard, E., & Olbrich, I., (Hrsg.). Psychomotorik und Familie. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Beidels, W., Lensing- Conrady, R. & Beins, H.J. (1997). ... *das ist für mich ein Kinderspiel-Handbuch zur motorischen Praxis*. (4. Aufl.). Dortmund: borgmann publishing.
- Bohnsack, R. (2001). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Eisenburger, M. (2003). *Das Wissenschaftsgebiet Motologie*. In Ullmann, J. & Weiß, O. (Hrsg.). Motopädagogik. Wien: Fakultas Verlag
- Fichtner, G. (2008). *Konzeption der Psychomotorik*. Unterlagen zum vierten Teil der Psychomotorischen Basisqualifikation Motopädagogik der Akademie für Motopädagogik und Mototherapie des Aktionskreises Psychomotorik e. V.
- Fischer, K. (2005). *Bewegung ist Leben- Leben ist Bewegung. Anmerkung aus psychomotorischer Sicht*. In Voglsinger, J., & Kuntz, S., (Hrsg.). Bewegung ist Leben- Leben ist Bewegung. Wien: Jugend und Volk.
- Fischer, K. (2004a). *Einführung in die Psychomotorik*. (2. Aufl.). München: Ernst Reinhard Verlag.
- Fischer, K. (2004b). Psychomotorik in Kindergarten und Frühförderung. In Köckenberger, H. & Hammer, R. (Hrsg.), *Psychomotorik- Ansätze und Arbeitsfelder- Ein Lehrbuch*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Fischer, K. (2001). *Etablierung der Psychomotorik als Wissenschaftsdisziplin- psychomotorische Konzepte im Wandel*. In Fischer, K, & Hilland- Moritz, H. (Hrsg.), Mosaiksteine der Motologie- Reihe Motorik. Band 24. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann
- Fischer, K. (1996). *Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters*. Reihe Motorik. Band 18. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann
- Größing, S. (2003a). Gaulhofer, Karl. In Röthig, P. (Hrsg.). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. (7. Aufl.). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Größing, S. (2003b). Streicher, Margarete. In Röthig, P. (Hrsg.). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. (7. Aufl.). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Hammer, R. (2004a). Der kompetenztheoretische Ansatz in der Psychomotorik. In Köckenberger, H. & Hammer, R. (Hrsg.), *Psychomotorik- Ansätze und Arbeitsfelder- Ein Lehrbuch*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Hammer, R. (2004b). Bewegte Jugend- ein neues Arbeitsfeld in der Psychomotorik. In Köckenberger, H. & Hammer, R. (Hrsg.), *Psychomotorik- Ansätze und Arbeitsfelder- Ein Lehrbuch*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Hammer, R. (2001). *Bewegung allein genügt nicht- Psychomotorik als grundlegendes Prinzip der Alltagsgestaltung*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Hammerich, K. (1992). Professionalisierung. In Beyer, E. (Hrsg.). *Wörterbuch der Sportwissenschaft: Deutsch, Englisch, Französisch*. (2. Aufl.). Schorndorf: Verlag Karl Hofman.
- Häcker, H. & Stapf, K.H. (2004). *Psychologisches Wörterbuch*. (14. Aufl.). Bern: Hans Huber Verlag.
- Häcker, H. & Stapf, K.H. (2004). *Reflexion*. In Psychologisches Wörterbuch. (14. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Höhn, M. (2004). Psychomotorik in der Schule. In Köckenberger, H. & Hammer, R. (Hrsg.), *Psychomotorik- Ansätze und Arbeitsfelder- Ein Lehrbuch*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

- Kiphard, E. (2004). Entstehung der Psychomotorik in Deutschland. In Köckenberger, H. & Hammer, R. (Hrsg.), *Psychomotorik- Ansätze und Arbeitsfelder- Ein Lehrbuch*. Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Kiphard, E. (2001). *Motopädagogik*. (9. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Kiphard, E. (1992a). Motologie. In Beyer, E. (Hrsg.). *Wörterbuch der Sportwissenschaft: Deutsch, Englisch, Französisch*. (2. Aufl.). Schorndorf: Verlag Karl Hofman.
- Kiphard, E. (1992b). *Motopädagogik*. In Beyer, E. (Hrsg.). *Wörterbuch der Sportwissenschaft: Deutsch, Englisch, Französisch*. (2. Aufl.). Schorndorf: Verlag Karl Hofman.
- Klein, J., Knab, E., & Fischer, K., (2006). Evaluation und Qualitätsentwicklung im Bereich psychomotorischer Förderung und Therapie. *Motorik*. 29 (4), 168 - 178.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung- Lehrbuch*. (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Moser, T. (2003). *Evaluation und Effektkontrolle in der Psychomotorik*. In Ullmann, J. & Weiß, O. (Hrsg.), *Motopädagogik*. Wien: Facultas Verlag
- Pinter- Theiss, V. (1997). Psychomotorik- Bewegt durchs Leben. In Pinter, Theiss, V. & Theiss, C. (Hrsg.), *Bewegt durchs Leben- Psychomotorik als Beitrag zur Entwicklung des Menschen*. Wien: Hölder- Pichler- Tempsky.
- Schmidt, W. (2002). *Kinder- Jugend- Sport- Sozialforschung*. Band 1- Sportpädagogik des Kindesalters. (2. Aufl.). Hamburg: Czwalina
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Reinhardt Verlag.
- Serrano, M. (2008). *Wie Gesundheit entsteht*. Unterlagen zum dritten Teil der Psychomotorischen Basisqualifikation Motopädagogik der Akademie für Motopädagogik und Mototherapie des Aktionskreises Psychomotorik e. V.
- Stehno, V. (1997). "Können Zahlen fliegen lernen?" *Psychomotorik im Klassenzimmer*. In Pinter, Theiss, V. & Theiss, C. (Hrsg.). *Bewegt durchs Leben- Psychomotorik als Beitrag zur Entwicklung des Menschen*. Wien: Hölder- Pichler- Tempsky.
- Ullmann, J. (2003). *Meilensteine der Entwicklung der Psychomotorik und Motopädagogik in Österreich*. In Ullmann, J. & Weiß, O. (Hrsg.). *Motopädagogik*. Wien: Facultas Verlag
- Völker, U. (1980). *Grundlagen der Humanistischen Psychologie*. In Völker, U. (Hrsg.). *Humanistische Psychologie- Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen*. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Zimmer, R. (2006). *Handbuch der Psychomotorik- Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. (2. Auflage d. vollst. überarbeiteten Neuausgabe) Freiburg: Verlag Herder.
- Zimmer, R. (1998). *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg: Herder
- Zimmer, R. (1996). *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern: eine empirische Studie*. (2. überarbeitete Auflage). Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 80/ 81. Schorndorf: Hofmann
- Zimmer, R. (1995). *Handbuch der Sinneswahrnehmung- Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung*. (10. Auflage). Freiburg: Verlag Herder.
- Zimmer, R. & Cicurs, H. (1995). *Psychomotorik- neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sonderturnen*. (4. Auflage). Schriftenreihe zur Praxis der der Leibeserziehung und des Sports, Band 190. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Zink, C. (1990). *Psyhyrembel klinisches Wörterbuch*. (256 überarbeitete Auflage). Berlin, New York: de Gruyter.
- Zwahr, A., et al. (2006). *Evaluation*. In Der Brock Haus- Enzyklopädie. Leipzig: F.A. Brockhaus GmbH

## 11. Verzeichnis der Quellen aus dem Internet

- Fonds soziales Wien. (2009). *Frühförderung*. Zugriff am 11. März 2009 unter [www.help.gv.at](http://www.help.gv.at) sowie: Zugriff am 11. März 2009 unter: <http://behinderung.fsw.at/fruehfoerderung/>
- Gesellschaft für motorische Integration e.V, (2009) Ayres, Jean. Zugriff am 11. März 2009 unter [http://www.sensorische-integration.at/themasi\\_page4.0.html](http://www.sensorische-integration.at/themasi_page4.0.html)
- Krus, A. (2007). *Basisqualifikation Motopädagogik*. Zugriff am 22. 07. 2007 unter: [www.psychomotik.com /index.php?m=akp&page=start](http://www.psychomotik.com/index.php?m=akp&page=start) Stand 13.11.2007
- Plattform EduCare- elementare und außerschulische Bildung. (2009). *Kinder- und Jugendhilfe*. Zugriff am 27. April 2009 unter <http://www.plattform-educare.org/suchen.html>
- The European Forum of Psychomotricity, (2008). *The European Forum of Psychomotricity*. Zugriff am 13. August, 2008 um 12: 12 Uhr unter: [http://www.psychomot.org/forum\\_psychomotorik/forum\\_psychomotorik.htm](http://www.psychomot.org/forum_psychomotorik/forum_psychomotorik.htm) und unter: <http://www.psychomot.org/members.htm> am 3. März, 2009.
- Volkshochschule Klosterneuburg. (2009). *Motopädagogik*. Zugriff am 24. März 2009 unter <http://www.klosterneuburg.at/vhs>

## 12. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

### Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verhältnis der einzelnen Bereiche (Anwendungsgebiete) der Motologie untereinander (Schilling 1981 in Fischer , 1996) .....	9
Abbildung 2: Abgrenzung der Begriffe Motopädagogik und Mototherapie als Anwendungsgebiet der Psychomotorik .....	12
Abbildung 3: Übersicht über die Strömungen der Psychomotorik (Bearbeitet nach Fichtner 2008 und Fischer, 2004a) .....	19
Abbildung 4: Unterscheidung der verschiedenen Entwicklungsschritte der menschlichen Bewegung nach Kiphard (2001, S. 23).....	22
Abbildung 5: Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung bezogen auf verschiedene Altersbereiche (Fischer, 2004a) .....	28
Abbildung 6: Darstellung der angewandten schrittweisen Vorgangsweise zur Analyse von Texten frei nach Mayring (2003 in Lamnek, 2005) .....	71

### Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verwendete Fragebögen des Evaluierungsprogramms SPES nach Klein, Knab und Fischer (2006).....	60
Tabelle 2: Die von Klein, et al. eingeführten Indizes zur Bewertung der Entwicklung psychosozialer und psychomotorischer Ressourcen (Klein, Knab und Fischer, 2006) .....	61
Tabelle 3: Tabellarische Darstellung der Themenkreise und Dimensionen des Interviewleitfadens .....	64
Tabelle 4: Tabellarischer Überblick über die Entstehungssituationen der Interviews .....	65
Tabelle 5: Darstellung der Transkriptionszeichen zur sprachlichen Differenzierung des Textes (Angelehnt an Bohnsack, 2001).....	66
Tabelle 6: Categoriesystem zur Analyse der Interviews mit den Kursleiterinnen (P1, P2, P3) .....	72
Tabelle 7: Categoriesystem zur Analyse der Interviews mit den Müttern (E1, E2, E3, E4, E5) .....	73
Tabelle 8: Themenmatrix der Kategorien, zusammengefasst aus den Interviews mit den Leiterinnen der motopädagogischen Angebote (Kategorie L1- L14).....	94
Tabelle 9:Themenmatrix der Kategorien, zusammengefasst aus den Interviews mit den Müttern/ Großmutter der Kinder, die an den motopäd. Angeboten teilnehmen.....	111
Tabelle 10: Darstellung der Transkriptionszeichen zur sprachlichen Differenzierung des Textes (Angelehnt an Bohnsack, 2001).....	127
Tabelle 11: Leitfaden der Interviews mit den Eltern. ....	163
Tabelle 12: Leitfaden der Interviews mit den Eltern. ....	165

## **13. Anhang**

### **13.1. Abstract (Deutsch)**

In der vorliegenden Arbeit wurden sowohl theoretischen Grundlagen motopädagogischer Interventionen dargelegt, als auch eine empirische Untersuchung durchgeführt.

Die Idee dieser Arbeit war die Unterschiede betreffend Leiterinnen von motopädagogischen Angeboten und Mütter, deren Kinder daran teilnehmen hinsichtlich deren Ziele, Wünsche und Erwartungen zu untersuchen.

Im ersten Teil der Arbeit wurden die Basisbegriffe der Psychomotorik erläutert um dann die historische Entwicklung der Motopädagogik zu betrachten. Im Anschluss daran wurden Defizitorientierte Ansätze, Fähigkeits- und Kompetenzorientierte Ansätze, Sinnverstehend-Dialogische Ansätze, sowie der ökologisch systemische Ansatz beschrieben und konkrete Beispiele diskutiert der einzelnen Konzeptionen diskutiert. Den Grundlagen und Prinzipien motopädagogischer Arbeit mit Kindern wurden in einem weiteren Kapitel Aufmerksamkeit geschenkt.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde mit Hilfe qualitativer Interviews acht Befragungen durchgeführt. Es wurden drei Leiterinnen von motopädagogischen Angeboten zum Thema „Außerschulische motopädagogische Angebote Ziele, Wünsche und Erwartungen von Eltern und KursleiterInnen“ befragt. Ein Kurs findet in Klosterneuburg und zwei in Wien statt. Außerdem wurden fünf Mütter, drei aus Klosterneuburg und zwei aus Wien, interviewt.

Die Ergebnisse der Analyse waren durchaus überraschend. So stellte sich heraus, dass die Erwartungen der befragten Mütter bei weitem nicht so hoch sind, wie die Leiterinnen behaupten. In Hinblick auf die Hintergründe war festzustellen, dass alle drei Leiterinnen kein fundiertes Wissen über die theoretischen Grundlagen der Motopädagogik haben und ihre Stunden nach persönlichem Gutdünken gestalten. Bei den Müttern war dieser Befund nicht weiter überraschend. Es bestätigte sich die Vermutung, dass den Müttern wenig bis kein Grundlagenwissen zur Verfügung steht. Interessanterweise verlangten diese aber auch nicht nach mehr Aufklärung. Als Grundlegendes Problem in der Beziehung zwischen Leiterinnen und Müttern konnten die verschiedenen Kommunikationsformen und der mangelnde Informationsfluss von beiden Seiten entlarvt werden. Eine Schlussfolgerung daraus ist, dass Forschung in Hinblick auf Marketingstrategien und gelungenen Verständigungswegen im Bereich motopädagogische Angebote dringend Not tut.

### **13.2. Abstract (English)**

In this diploma thesis theory of psycho- motor offers were discussed and an empiric investigation was accomplished. The idea of this document was to investigate the difference between instructors and parents whose children take place in a psycho- motor offer, concerning the wishes, goals and anticipations.

In the first part of this document the basics of psychomotor domain were illustrated. In the following the different conceptions were explained. About the historical development a review was given. After that the four different conceptions of psycho- motor interventions were summarized and special examples were given. The basics rules of psycho- motor- offers were discussed in the last piece of the theoretical part.

With the help of eight qualitative interviews, three psycho- motor instructors were questioned about psycho- motor offers on the subject „extracurricular psycho- motor offers aims, wishes and expectations of parents and instructors“. One course takes place in Klosterneuburg and two in Vienna. Moreover, five mothers were interviewed, three from Klosterneuburg and two from Vienna. The results of the analysis were astonishing. It turned out that the expectations of the questioned mothers are not as different as the leader's statements as they were assumed. In view of the backgrounds it was found out that all three instructors have no sound knowledge about the theoretical bases of the psycho- motor theory and so they organize their lessons according to personal opinions. Regarding the mothers these findings were not further astonishing. The supposition was confirmed that the mothers have no available basis knowledge. However, it was very interestingly these also did not ask for more clarification. As a basic problem in the relationship between leaders and mothers the different communication forms and the lacking flow of information were exposed. As a conclusion it can be stated, that research, marketing strategies and successful notification ways in the area of psycho- motor offers are urgently needed.

## 13.3. Interviewtranskripte

Im Folgenden werden die Transkripte sowie die Interviewleitfäden wiedergegeben. Alle Interviews wurden mit einem normalen Kassettenrekorder aufgenommen und anschließend transkribiert.

Um Pausen oder Veränderungen der Stimme etc. zu kennzeichnen wurden folgende Zeichen verwendet. Abgekürzte Worte werden ebenso wiedergegeben wie Ausdrücke, die im österreichischen Wörterbuch nicht zu finden sind.

**Tabelle 10:** Darstellung der Transkriptionszeichen zur sprachlichen Differenzierung des Textes (Angelehnt an Bohnsack, 2001)

↑	Sprachmelodie geht nach oben
!Ja!	Aussage mit Bestimmtheit/ Bestätigung
L	Beginn von gleichzeitigem Sprechen
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die die Pause dauert
ja	Betont
ja	Laute Reaktion
°ja°	Leise Reaktion des Sprechers in Bezug auf seine normale Sprachlautstärke
haupt-	Abbruch eines Wortes
Nei::n	Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung des Wortes
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Sekunden so lange gelacht wird
nein	Wiedergabe einer wörtlichen Aussage
P1- 3	Motopädagogin 1 bis 3
E1- 5	Mütter/ Großmutter 1 bis 5

### 13.3.1. Interview P1

- 1 I: Die Angaben werden vertraulich behandelt und ich bräucht' bitte die
- 2 Einverständniserklärung, dass ich es aufnehmen darf.
- 3 P1: Ja
- 4 I: Dann fangen wir an. Wie alt sind Sie?
- 5 P1: Einunddreißig.
- 6 I: Wie lange sind sie schon im psychomotorischen Bereich tätig?
- 7 P1: Fünf Jahre.
- 8 I: Welche Qualifikation zur Durchführung von motopädagogischen Angeboten haben Sie?
- 9 P1: Also ich hab die Motopädagogikausbildung beim AKMÖ gemacht. Bin Kindergärtnerin
- 10 also von daher hab ich, äh, von turnen und Bewegung grundsätzlich mal was mitbekommen.
- 11 Ja und nachher hab ich auch noch die Montessoriausbildung gemacht, was ich find, da fließt
- 12 auch noch einiges so seitlich ein.
- 13 I: Das heißt die Motopädagogikausbildung war eine Zusatzausbildung für die ...
- 14 P1: für die Kindergärtnerinnen Ausbildung. Also für die, ja zusätzlich.
- 15 I: Also die Ausbildung ist dann auch fünf Jahre her in etwa?

16 P1: Meine Kindergärtnerinnenausbildung?  
17 I: Na, die Motopädagogikausbildung.  
18 P1: Die ist fünf Jahre cirka her, ja.  
19 I: Schwierige Frage, welchem Ansatz der Psychomotorik fühlen Sie sich am ehesten  
20 zugehörig?  
21 P1: Welchem Ansatz?  
22 I: Ja, fähigkeitsorientierter Ansatz, defizitorientierter Ansatz, verstehender Ansatz.  
23 P1: °Hmm°, Na ich gla::ub am ehesten (.) Wie heißen die noch mal?  
24 I: funktionell, Defizit, verstehend und ökologisch, oder welcher, welcher  
25 Wissenschaftsvertreter ist bekannt?  
26 P1: °Das weiß ich gar nicht°.  
27 I: Gar nix.  
28 P1: Nein.  
29 I: L Okay, Na es is...  
30 P1: J  
31 I: Ja, sagt der Name Kiphard was?  
32 P1: Ja, ja, aber ich hab das jetzt nicht mehr so  
33 I: L Nicht mehr so präsent.  
34 P1: Nicht mehr so präsent, weil ich mach das ha hauptsächlich dann, äh, nicht mehr so  
35 wissenschaftlich @(.).@.  
36 I: Okay. Wie sind die überhaupt zur Psychomotorik gekommen?  
37 P1: Eben, ah, ich bin Kindergärtnerin und wir haben so einen Weiterbildungskatalog gekriegt,  
38 und das war eine der Zusatzqualifikationen die mich dann angesprochen hat, weil, ja Turnen  
39 im Kindergarten war immer so ein Thema, was mach ma:::, zu sehr (.) leitend hab ich immer  
40 das Gefühl g'habt, taugt den Kindern nicht zu sehr, und ich wollt auch mal einen anderen  
41 Ansatz probieren.  
42 I: Im Rahmen welcher Institutionen bieten Sie jetzt motorische, äh motopädagogische  
43 Förderung an?  
44 P1: Dadurch, dass ich in Karenz bin, also nicht im Kindergarten sondern über die  
45 Volkshochschule.  
46 I: Seit wann bieten Sie diesen Kurs an?  
47 P1: Seit ich damals fertig geworden bin vor fünf Jahren. Mit Unterbrechungen, weil ich in  
48 Karenz war.  
49 I: Das heißt der Volkshochschulkurs läuft seit fünf Jahren.  
50 P1: °Ungefähr ja° (.) mit Unterbrechungen, weil ich immer (3) in Karenz war. Also da hab ich  
51 einmal ein Semester und beim Simon hab ich zwei Semester ausgesetzt.  
52 I: °Okay°. Das heißt also, der ist deswegen zu Stande gekommen, weil Sie in Karenz  
53 gegangen sind?  
54 P1: Nein, da war ich noch, äh, nicht in Karenz sondern hab noch gearbeitet, und hab einfach  
55 dacht, ah, jetzt hab ich eine Zusatzausqualifikation, irgendwie im Kindergarten ahm ist zwar  
56 schön und gut umzusetzen, aber ja (..) man kann nicht Geld zusätzlich auch noch machen,  
57 weil wir kriegen ja nicht mehr gezahlt, nur weil ma eine Ausbildung mehr hat, und das ganze  
58 hat viel Geld gekostet und ich hab mir gedacht, ah, um das ein bisschen reinzuspielen biet  
59 ich's über die Volkshochschule an. Also ich war arbeiten und nachher hab ich dann noch den  
60 Kurs g'macht.  
61 I: °Mmmh°. Das heißt es ist auch Eigeninitiative entstanden.  
62 P1: Auf Eigeninitiative.  
63 I: Sie sind zur Volkshochschule gegangen.  
64 P1: Genau, hab g'sagt, ich könnt's das, braucht's das, wollt's das.  
65 I: Ja, zur Organisation eine Frage. Betrachten Sie die Eltern oder die Kinder als Kundinnen  
66 und Kunden?  
67 P1: (...) Hm. Eigentlich haupt- nur die Kinder, obwohl die Eltern schon ganz wichtig sind. Ich  
68 hab halt, äh:::, in der Volkshochschule, (..) mein Dilemma ist, dass viele irgendwie bei, in  
69 Beratungsstellen waren und dann rauskommt, *na ja Motopädagogik würd den Kindern ganz  
70 gut tun* und die lesen dann in der Volkshochschulkurs (erhebt die Stimme zu einer Art  
71 Singsang) *ja Motopädagogik wird angeboten, dass ist total ein Heilmittel für mein Kind*. Nur

72 find ich halt, ähm, dass in der Volkshochschule, wo zehn bis fünfzehn Kinder sind, also wir  
73 haben jetzt fünfzehn Kinder, dass ähm, nicht mehr für eine speziell::e äh, also wie's jetzt zum  
74 Beispiel Sankt Martin macht, dass das jetzt einem Kind mit Defiziten so sehr hilft. Und das ist  
75 mein größtes Problem mit den Eltern, dass viele Eltern sich halt dann von Motopädagogik  
76 auch erwarten, die Probleme die das Kind hat lösen sich dadurch in Luft auf. Und ich seh's  
77 mehr als ein Turnangebot, ahm ich Rahmen der Volkshochschule, dass einfach nicht so::  
78 auf, alle stellen sich an und alle machen jetzt dies, und alle machen jetzt jenes. !Ja!, seh' das  
79 einfach als Möglichkeit für die Kinder ahm, sich frei zu bewegen und frei zu entwickeln.  
80 I: Das heißt, wie, (.) wie kommt der Kontakt zu Stande eigentlich?  
81 P1: Mit den Eltern? Wie die Eltern in den Kurs kommen?  
82 I: Ähm, ja zum Beispiel.  
83 P1: Ja, ja, über das Volkshochschulprogramm.  
84 I: Also sie sehen das...  
85 P1: Sehn das, melden sich an, aber ich find halt, sie melden sich auch oft aus den falschen  
86 Gründen an.  
87 I: Die sind zum Beispiel eben...  
88 P1: Ahm, weil sie gehört haben, ihr Kind hat Probleme↑ und Motopädagogik wär da ein  
89 Ansatz, und lesen das und sind dann of auch ganz enttäuscht, also enttäuscht, dass ist  
90 vielleicht übertrieben, aber die sehn das mehr als, als (4), wie soll ich sagen, also nicht als  
91 Förderung sondern, als, ähm (5) wie nennt man das?  
92 I: Therapie?  
93 P1: Therapieart, !und das ist es aber in keinem Fall! Bei uns. (2) Mit fünfzehn Kindern.  
94 I: Okay, ähm. In welchem zeitlichen Umfang bieten Sie diesen Kurs an? Also wie oft pro  
95 Woche können die Kinder...  
96 P1: Einmal die Woche pro angemeldeten Kurs. Wir, äh, ich mach zwei Stunden aber da ist  
97 jedes Kind nur einmal in der Woche dran, also...  
98 I: °Mh°. (5) Welche Ziele setzen Sie sich? °Also was möchten Sie mit diesem Angebot  
99 erreichen?°  
100 P1: Ja, dass die Kinder eben nicht gezwungen werden irgendwas zu machen, deswegen ist  
101 mir auch ganz wichtig, ich hab ja alle Eltern aus dem Kurs rausgestampert, auch, wir bieten's  
102 auch für drei bis vierjährige an und viele Eltern konnten sich dann nicht vom Kind trennen  
103 oder umgekehrt und die hab ich dann eigentlich auch verabschiedet, weil mir das ganz  
104 wichtig ist, das die !Eltern nicht dabei sind! und ihrem Kind dann sagen (Erhebt die Stimme  
105 und macht die Eltern nach) *Jetzt kletter mal da rauf und jetzt mach mal dies und jetzt mach  
106 mal jenes*. Ich find eigentlich die Kinder wissen, was sie brauchen, die wissen was sie  
107 können und ähm, sie solln die Entscheidungsfreiheit haben das zu tun, was sie möchten und  
108 was sie üben wollen und nicht weil's die Mama sagt, (.) weil's ich jetzt sag oder weil's eine  
109 Vorturnerin aus einem anderen turnen sagt, sondern ich möchte einfach, dass die Kinder  
110 Selbstentscheidung lernen.  
111 I: Wie konzipieren Sie den Ablauf einer Stunde?  
112 P1: Ja, also auf jeden Fall mal ein Begrüßungsritual. Das immer gleich bleibt, auf das sich  
113 die Kinder schon einstellen können, dass auch die Kinder die zu spät kommen dann auch  
114 schnell reinfinden können, dann meistens also Bewegung, also irgendwie, ja Laufspiele oder  
115 Spiele, halt was den Kindern auch gefällt, wir haben dann ein Repertoire. Und ich sag, was  
116 wollt's denn heute machen, wir hätten da, ich weiß nicht, Krankenhaus, Schneckenspiel,  
117 oder irgendwas anderes, dann sagen's dann meistens was wollen und ich mach eine Stunde  
118 mit Geräten und die nächste Stunde bring ich Material mit. Also abwechselnd, nicht immer  
119 nur Geräte sondern mal Bälle, Tücher, Rollbretter oder sonstiges. Am Ende machen wir  
120 dann immer noch so eine Besprechung, was den Kindern g'falln hat, was sie gerne wieder  
121 machen möchten, was schwierig war für sie, was sie eigentlich gar nicht ausprobiert haben  
122 heute, was sie sich wünschen fürs nächste Mal, und dann mach ma immer noch so 10  
123 Minuten, viertel Stunde wie sichs ausgeht irgendwas mit Körperwahrnehmung, mit Massage,  
124 letztes Mal hab ich Bürsten mit gehabt, dass hat ihnen irrsinnig getaugt und ham gsagt,  
125 *nächstes Mal brings wieder mit*. Und dann mach ma's halt nächstes Mal wieder, einfach  
126 weil's den Kindern g'falln hat und weil sie's gerne noch mal ausprobieren wollen.

127 I: Welche Reaktionen löst eine Förderstunde bei den Kindern aus? Also, was erzählen Sie  
128 ihnen, über was beschweren sie sich. Was finden sie, was erzählen sie, wenn sie grad nicht  
129 schwer beschäftigt sind.

130 P1: Wenn die Kinder jetzt nicht auf den Turngeräten oder so was sind?  
131 I: Mh

132 P1: Also manche Kinder gibt's ahm, die dann ständig fragen, *was soll ich machen, du was*  
133 *soll ich machen, was soll ich machen*. Das sind eben die Kinder, deren Mütter, die eben  
134 dabei waren und g'sagt ham (erhebt die Stimme zu einer Piepsstimme) *so und jetzt kletter*  
135 *mal da rauf du mach mal das*. Und ich sag dann immer, schau mal du hast da die Angebot-  
136 also mir fällt auf, dass die Kinder nicht wissen, was sie mit ihrer Zeit machen sollen am  
137 meisten da sind und sagen, was soll ich machen. Die dann auch mit dieser Freiheit im ersten  
138 Moment auch gar nicht umgehen können. Weil sie eben überfordert sind. Aber die möchte  
139 ich eben dazu hinführen, dass sie Entscheidungs- (.) frei werden, also dass sie das auch  
140 können.

141 I: Erzählen die Kinder private Sachen auch?

142 P1: (3) Vielleicht ein bisschen am Anfang. Bis alle kommen sitz ma so zam und dann wird  
143 eben geplaudert, schau ma, wer da ist, oder ja, so wie Leopoldi<sup>34</sup>, das ist dann halt schon  
144 ein Thema, aber, aber nicht se:hr viel.

145 I: Beschreiben Sie bitte den ersten Kontakt mit den Eltern von den Kindern, über was  
146 sprechen sie mit denen?

147 P1: Ob sie eh einen Platz haben in dem Kurs und ich find halt, Eltern erzähl teilweise viel zu  
148 wenig.

149 I: Mh.

150 P1: Über ihre Kinder. Ich hab jetzt einen Diabetiker dabei. Dass wusst ich über Umwege,  
151 dass der Diabetiker ist und erst nach drei Stunden hat die Mutter mir das wirklich gesagt.  
152 Und ich ma dacht hab, also, wenn der was in meiner Stunde hat find ich das auch irgendwie,  
153 ja (2). Einmal hat ma ein Kind mit Entwicklungsverzögerungen, der war eben Epileptiker und  
154 ich mein, nach vier Stunden habe ich die Mutter mal angedet, so hmmm, also das ist  
155 eindeutig aufgefallen, und dann hab ich ma auch dacht, wie das rauskommen ist, aha. Na ja,  
156 das wär schon eine Information, die ich gerne früher gehabt hätte. Weil, (.) ja, wenn da  
157 wirklich gesundheitliche Probleme auch irgendwie beim Kind vorliegen. Also ich merk, das  
158 Verheimlichn, Eltern verheimlichen auch irrsinnig viel und (.) genießen sich. und wollen viel  
159 nicht sagen.

160 I: und erzählen Sie etwas über sich und über das Angebot?

161 P1: Ahm, !ja!. In der ersten Stunde schon. (.) Ah, es ist da leider viel zu wenig Zeit, also  
162 wens nach mir ginge, würde, würds da so quasi wie einen ähm, Einführungstag geben, wo,  
163 das nur für die Eltern wäre und nicht für die Kinder, dass ma beschreibt, was mach ma, wie  
164 bau ich das auf, was ist mir wichtig und ähm, was ist Motopädagogik überhaupt. Weil das  
165 wird, da ham die Eltern teilweise überhaupt keine Ahnung.

166 I: Mh, Also, dieses keine Ahnung haben, dass äußert sich dann eben, dass sie...

167 P1: Na, wa- sie sind neugierig, interessiert, was machts'n ihr überhaupt, was ist  
168 Motopädagogik. Wir hams dieses Jahr so ausgemacht, da sitzen am Anfang immer irrsinnig  
169 viele Eltern dabei, und es ist ausgemacht, dass drei Stunden dürfen sie zuschauen. Erstmal,  
170 dass die Kinder da lockerer reinkommen und dass ihr seht, was wir hier machen, und ich  
171 denk ma, nach dreimal hat man eine Ahnung, was hier abläuft und die Kinder sollten soweit  
172 sicher sein, dass sie dort auch alleine hinkommen können. Also so läufts halt in meiner  
173 Stunde ab. Dass ich sag, dreimal Eltern gern dabei und zuschauen und (4) ja.

174 I: Gibt es etwas, (.) strukturell oder organisatorisch was sie gerne verändern möchten. Das  
175 ist eh schon kurz angeklungen. Gibt's?

176 P1: Ja

177 I: So einen Wunschzettel quasi, was sie verbessern würden.

---

<sup>34</sup> Traditionell wird in Klosterneuburg rund um den 15. November das so genannte Leopoldifest gefeiert. Zu diesem Fest werden auf dem Rathausplatz verschiedene Ringelspiele und diverse Schießbuden aufgestellt. Der Leopoldimarkt, wie er auch genannt wird ist zu dieser Zeit ein „Muss“ für jung und auch alt und ein Anziehungspunkt für viele Touristen.

178 P1: Also ich hätte gerne so wie einen, einen ein Einführungsseminar für Eltern irgendwie.  
179 Um schon vorher Wünsche und äh::: abzuklären. Es kommt dann immer viel halt heraus.  
180 Weil einer meiner Wünsche war, dass die E-, dass die Kinder alleine sind beim Turnen.  
181 Einfach, dass die Eltern die Kinder nicht so sehr unter Druck setzten. (.) Und sie wirklich frei  
182 sind und ähm, weil ich auch das G'fühl hab, Eltern verstehen nicht, wenn die Kinder mal nur  
183 unter der Bank hocken und Däumchen drehen. Dann ham sie das G'fühl die, die machen nix  
184 in dem Turnen und ich find aber diese Zeiten, wo sie dann einfach mit ihrer Freundin drunter  
185 sitzen und den anderen zuschauen, ist auch eine !ganz! qualitative Zeit (2) und weil Eltern  
186 viel von dem einfach nicht verstehen ah, is es ungut sie ↑sehn's. Wenn das Kind rauskommt  
187 und sagt super war die Stunde, gut hat's ma g'falln dann ist es für die Eltern in !Ordnung!.  
188 Wenn sie aber sehen, dass das Kind da vielleicht nur drunter sitzt zehn Minuten und schaut,  
189 sagt zwar auch nachher super, toll wars, schön wars, und die sagt, ja aber du host ja gar nix  
190 g'macht. Dann mach ich ihm das wieder ↑schlecht und das ist was, was mir wichtig ist. Also  
191 so einfach vorher äh:, Wünsche zu sagen, heans ich will nur dass, dass die Kinder alleine  
192 sind, das war für viele Eltern ein totales Problem, bei den !Kleinen! dieses Jahr.  
193 I: Also das sind die Drei- bis Vierjährigen?  
194 P1: die Drei- bis Vierjährigen, dass die auch ohne Eltern dableiben. Da °ham ma schon  
195 besprochen°, nächstes Jahr werden wir das, irgend- schon ins Programm vorher  
196 reinschreiben. Es war noch nie so ein Problem wie dieses Jahr. Weil sich aber auch viele zu  
197 junge Kinder angemeldet haben, die dann erst !zweieinhalb! waren. Die noch nicht im  
198 Kindergarten waren oder die dann mit der Krabbelgruppe grad begonnen haben. Und für die  
199 Kinder ist dass dann einfach auch zu viel auch noch zusätzlich so was noch zu machen. Und  
200 um solche Sachen vorher abzuklären, ähm, passt das für mein Kind↑, passt das dann in der  
201 Gruppe,(.) und dann, dass das dann nicht so zwisch'n Tür und Angel, wos schon  
202 eingeschrieben sind, wo's vielleicht den Kurs schon zahlt haben und dann draufkommen das  
203 passt doch nicht, dass ma das einfach schon vorher abklärt und nicht so viel dann später  
204 erst (.) bei den Eltern vielleicht an Enttäuschung und bei den Kindern an Frustration äh  
205 rauskommt.  
206 P1: Haben sie eine Vermutung, warum sich Kinder anmelden, die offensichtlich laut  
207 Kursprogramm noch zu jung sind?  
208 I: Na weil die Eltern meinen, ihre Kinder sind eh schon so super und so toll und die können  
209 das alles schon, weil sie sie nur zu Hause in der familiären Situation sehen, da is- da können  
210 sie alles, da sind sie toll, aber eine Gruppe mit fünfzehn Kindern ist dann !ganz, ganz! was  
211 anderes und das !sehen! Eltern, dass wissen Eltern nicht, dass sehen Eltern nicht und  
212 verstehen auch nicht, dass das so schwer für ihre Kinder dann ist.  
213 I: Also (2) der oberste Wunsch quasi, ist, dass die Kinder alleine turnen.  
214 P1: Nein, mein oberster Wunsch...  
215 I: Also jetzt turnen unter Anführungszeichen  
216 P1: Für mich wärs auch kein Problem, wenn die Eltern !dabei! sitzen würden, aber nicht  
217 werten dann ihre Kinder. Und sich nicht einmischen. Also wenn zwischendurch amal eine  
218 Mutter sagt, also du, heut möchte er überhaupt nicht bleiben, kann ich mal dabei sitzen, is es  
219 für mich in Ordnung, da sag ich dann nicht (.) geh raus, aber weil ich nicht die Zeit hab den  
220 Eltern zu erklä:ren, schau, lass sie alleine, es ist in Ordnung, dass sie sie da sitzen, weil ich  
221 mich ja mit den Kindern beschäftigen möchte, ah, deswegen ist es einfacher, wenn die Eltern  
222 nicht dabei sind. Es ist jetzt nicht, nein, ich würd' nicht sagen, dass das mein oberster  
223 Wunsch ist, es erleichtert nur die Sache einfach.  
224 I: Mh  
225 P1: Weil ich, die E- die Kinder werden dann nicht bewertet, was sie gemacht haben, weil  
226 wenn die Eltern nicht sehen, was sie gemacht haben, sondern sagen was war schön, das  
227 wars in Ordnung (.) und das ist mir ein Wunsch, dass die Eltern nicht bewerten, was die  
228 Kinder machen und was sie turnen und das da nicht ein Druck von den Eltern auf den  
229 Kindern lastet.  
230 I: Und jetzt ähm, so von den Materialien her, äh, von den Räumlichkeiten würden sie da was  
231 verändern.  
232 P1: Ja, also ich hätte gerne den großen Turnsaal. Wir sind ja nur im kleinen Turnsaal und  
233 der hat natürlich viel weniger Geräte S- und Ringe, Taue, Seile. Da, der ist mit Basketball

234 belegt und den können wir !nicht! haben. Und das ist natürlich ein, ein äh: ja, wir sind halt,  
235 wir sind eingeschränkt im Bereich des Schaukelns und solche Sachen. Das is aber in  
236 Klosterneburg in bei der Volkshochschule überhaupt ein Problem, weil die guten Turnsäle  
237 sind von den langährigen Kursleitern schon belegt und da ist es irrsinnig schwer dann was  
238 zu bekommen. Oder um Uhrzeiten, ja von halb zwei bis halb drei (.) was dann einfach für die  
239 Kinder noch zu früh is, für mich noch zu früh is.

240 I: Mh, also mehr Entgegenkommen von der Volkshochschule.

241 P1: Das würd' ich nicht sagen ich, ich, ja: aber, das ist ja nicht böswillig, dass sies mir nicht  
242 geben. Sondern es ist einfach der Raum wirklich nicht frei und die könnten noch zwei  
243 Turnsäle dazubauen und der wären auch ausgelastet auf Dauer. Also es ist einfach für so  
244 viele Kinder im Raum Klosterneburg fast zu !wenig! Angebot. Ich hör nur immer die Eltern  
245 jammern, *wir kommen nicht in die Kurse, wir kommen nicht in die Kurse*, und weichen die  
246 schon nach St. Andrä Wördern, Langenlebern und Wien aus um einfach dann ein Angebot  
247 für ihr Kind zu finden. Und das ist jetzt nicht böswillig von der Stadtgemeinde, dass die mir  
248 nicht den großen Turnsaal geben, sondern die sind halt schon belegt mit Sachen, Basketball  
249 gibt's scho wahrscheinlich schon seit fünfzehn Jahren, das ist immer schon im großen  
250 Turnsaal und ja, die haben einfach das Vorrecht, weil die als erstes da waren.

251 I: Bemerken Sie eigentlich Veränderungen an den Kinder, die an dem Angebot teilnehmen?

252 P1: (2) !Ja!, also bei den, zum Beispiel bei den Kindern, die ähm mich so am Anfang immer  
253 nur fragen *was soll ich machen, was soll ich tun*, die sind dann am Ende des Semesters  
254 eigenständiger in dieser Gruppe geworden. Wie weit sich das nach Hause trägt kann ich jetzt  
255 nicht beurteilen, aber ich hab zum Beispiel von einer Freundin einmal die Kleine gehabt, da  
256 war zu Hause so das Thema immer, *na bis* so botschert und die fliegt eh überall runter und  
257 die macht immer nur Missgeschicke und jesus na. Und ich hatte diese Tochter bei mir in  
258 Motopädagogik und ich hab ihr da alles zugetraut. Für mich war das kein Thema. Da ist nie  
259 etwas passiert. Die ist nie irgendwo runtergefliegen und nach dem Semester warst dann zu  
260 Hause auch irgendwie, (erhebt die Stimme und macht die Eltern nach) *ah, aha der passiert*  
261 *gar nimmer so viel, mh*, vielleicht hat's auch einen Entwicklungsschub prinzipiell gemacht,  
262 !aber vielleicht! hat das Quäntchen auch die Motopädagogik dazu beigetragen dass sie  
263 einfach Selbstsicherheit gewonnen hat auch.

264 I: Also sie führen die, die Veränderung, von diesem Speziellen Kind schon auf die  
265 Motopädagogik zurück.

266 P1: Zu einem Teil.

267 I: Generell, gibt's andere Beispiele vielleicht auch noch↑, oder hüpfen die Kinder weniger  
268 oder mehr herum, oder...

269 P1: Zu Beginn und zu Ende des Semesters?

270 I: Ja, °ja°

271 P1: Hmmm °das würd ich jetzt°, das fällt mir jetzt nicht so auf.

272 I: Erzählen die Eltern über Veränderungen?

273 P1: Hmm, nein auch nicht so. Wär' mir jetzt nicht so aufgefallen.

274 I: Welchen Einfluss glauben Sie, hat die Person der Leiterin (.) für das ganze Angebot?

275 P1: (Unverständliche Aussage)

276 I: Vor allem für die Ergebnisse.

277 P1: °Also das find ich, das, das ist irgendwie das Wichtigste°, weil jeder Mensch legt alles  
278 anderes aus, weil für einen ist äh:: Motopädagogik nur das, für den anderen mehr das, und  
279 der andere legt auf das mehr Wert, oder zum Beispiel eine Freundin von mir hat auch mal  
280 meinen Kurs vertreten (.) und (bläst die Luft aus), äh, ja, die hat dann zum Beispiel weniger  
281 (.) angeleitete Spiele gemacht als ich, weil sie g'meint hat, *hmm es reicht, was die machen..*  
282 Und ich hab das G'fühl, die Kinder wollen das !schon! ganz gerne. Und wolln' dann schon  
283 ganz gern Spiele, die angeleitet sind, wo ich sag so, dass und dass Spiel wür ma jetzt  
284 machen. Wenn ich merk die Kinder wolln's nicht, brech ich das Spiel eh ab, und und sie  
285 müssen's ja auch nicht machen, aber so:: ich glaub, da bringt schon jeder seinen  
286 persönlichen Einfluss auch rein. Auf was leg ich mehr Wert, oder was kann ich selber gut.  
287 Und manche singen vielleicht mehr, die anderen äh, können nicht singen und äh machen  
288 mehr im Massage Bereich. Also, ich glaub schon, dass das sehr wichtig ist.

289 I: Ja, und zur Abschlussfrage noch. Aus welchen Gründen würden Sie persönlich ihr  
290 Angebot weiterempfehlen? Also, warum glauben sie, dass ihr Angebot gut ist?  
291 P1: (5). Ganz einfach aus dem Grund, weil ich mich auch so ein bisschen umgehört hab,  
292 was für andere ähm, Bewegungsangebote es im Rahmen der Volkshochschule in  
293 Klosterneuburg und Umgebung gibt und wenn ich dann hör, die Kinder müssen sich hinter  
294 einer Bank anstellen um alle dann gleich über diese Bank drüberzukrabbeln, das ist für mich  
295 irgendwie, wo ich ma denk, dass kann nicht, der kindlichen Natur entsprechen und  
296 deswegen @(. )@ find ich, dass das einfach von dem her dem !Bedarf! der Kinder besser  
297 entspricht als alle stellen sich an und alle krabbeln jetzt da drüber. Das find ich schon sehr,  
298 ein bisschen veraltet.  
299 I: Mh.  
300 P1: Und dadurch, dass ich weiß, dass es mehr solche Angebote gibt, ich mein was es zum  
301 Beispiel auch gibt, sind Rhythmikkurse, und so was wird schon auch von der  
302 Volkshochschule angeboten. So was find ich auch toll, wenn jemand mehr was mit Musik  
303 und äh mehr was mit Rhythmik machen möchte, find ich das auch toll, aber ich weiß nur in  
304 der Anton Brucknergasse gibt's nur zwei äh (.) Turnnachmittage für Kleinkinder und  
305 deswegen, weiß ich, dass da Anstellen an der Tagesordnung ist.  
306 I: °Okay° Dann danke ich vielmals für ihre Zeit.  
307 P1: Gut.  
308 I: Und wir wären dann am Ende.

### 13.3.2. Interview E1

- 1 I: Heut ist der 20. November und es ist ungefähr halb vier und das ist das zweite Interview.  
2 Sind sie damit einverstanden, dass ihre Daten im Rahmen der Diplomarbeit verwendet  
3 werden, Sie werden vertraulich behandelt.  
4 E1: Ja, gerne.  
5 I: Dann fang ma an: Ähm, wie alt sind Sie?  
6 E1: Siebenunddreißig.  
7 I: Sie sind Mutter von wie vielen Kindern?  
8 E1: Einem.  
9 I: Beschreiben Sie bitte Ihre Familie. Was machen Sie beruflich, ...  
10 E1: Also ich bin Volksschullehrerin und mein Mann ist technischer Angestellter und die  
11 Franziska ist dreieinhalb Jahre alt.  
12 I: Und wie sieht die Wohnsituation zum Beispiel aus?  
13 E1: Wir wohnen, wir wohnen in einer Dachgeschoßwohnung. (Unverständliche Aussage) Die  
14 Franziska hat ihr eigenes Zimmer, ihr kleines Zimmer, aber ein eigenes Zimmer und (.) ja,  
15 Spielzimmer ist eigentlich im Wohnzimmer, weil das Schlafzimmer ist zu klein.  
16 I: Und ist die Franziska am Nachmittag in der Kinderbetreuung oder...  
17 E1: Nein, sie ist nur bis dreizehn Uhr im Kindergarten und dann hohl ich sie ab.  
18 I: °Okay° Das lässt sich mit Ihrem Beruf vereinbaren.  
19 E1: Das lässt sich vereinbaren, ja.  
20 I: Ja, äh, wie alt ist ihre Tochter?  
21 E1: Sie ist dreieinhalb.  
22 I: Beschreiben Sie bitte den Bewegungsalltag von der Franziska, also, was macht Sie so.  
23 Wenn Sie eine typische Woche beschreiben, wo bewegt sie sich?  
24 E1: Also sie bewegt sich eigentlich, von sich aus ist sie nicht grad der Typ, der irgendwie::  
25 großartig von sich aus Bewegung machen würde. Sie würde eher in Ruhe mit einem Buch  
26 sitzen und lesen. Deswegen schau ich, dass sie mit andern Kindern zusammen Bewegung  
27 macht. Wir gehen zum Beispiel Motopädagogik oder Schwimmen und Gymnastik macht sie  
28 auch noch  
29 I: Mh.  
30 E1: So gesehen bewegt sie sich eigentlich dann eh viel.  
31 I: Und so im Garten spielen mit Freunden, ...  
32 E1: Ja, im Garten spielen, schaukeln, Spielplatz, also es is...  
33 I: Also zu Bewegung zählt halt auch Stiegensteigen in den vierten Stock zum Beispiel.  
34 E1: Ja genau, also so gesehen macht sie wirklich viel Bewegung. @(2)@ nachdem wir im  
35 Dachgeschoß wohnen und wir immer zu Fuß hinauf gehen tut sie das mehrmals täglich.  
36 I: Wie haben Sie von diesem Angebot erfahren, von diesem motopädagogischen Angebot?  
37 E1: Über die Volkshochschule über ein Kursheft.  
38 I: Warum lassen sie ihr Kind an diesem Angebot teilnehmen?  
39 E1: Weils, ihr die Stunde sehr viel Spaß macht, also wir haben eine Schnupperstunde  
40 angeschaut und die Leiterin des Kurses macht das sehr kinderecht. Und sie hat sehr viel  
41 Spaß. Das ist mir wichtig, ja.  
42 I: Was erwarten sie sich von diesem Kurs?  
43 E1: Ähm, ja, dass die Kinder sich bewegen, vielfältiges Angebot bekommen und auch  
44 vielfältiges Materialangebot, und das eben die::, das Ziel der Motopädagogik, etwa das  
45 überkreuzen der Gehirnhälften, dass das ganzheitliche gefördert wird.  
46 I: Mh, was haben Sie gehört, was sie dann erwarten können, also, macht das Kind dann  
47 Fortschritte, oder was erwarten Sie, was am Ende rauskommen soll?  
48 E1: Ich hab jetzt kein Ziel mir gesteckt, was hinterher rauskommen soll, weil mir wichtig ist,  
49 dass sie Spaß an der Bewegung ham und in diesem Rahmen mit anderen Kindern  
50 Bewegungserfahrungen machen.  
51 I: Was glauben Sie lernt ihr Kind in dieser Einheit?  
52 E1: Ich denk mir, dass sie Bewegungserfahrungen sammelt mit den vielen Richtungen.

53 I: Warum glauben Sie das?

54 E1: @ (2) @ Ahm, Eine Grob- und Feinmotorische Ausbildung und, (.) ja, nachdem ein  
55 gesunder Geist in einem gesunden Körper stecken sollte.

56 I: Was wissen Sie über die Ziele der Motopädagogik, die sie sich selber setzt?

57 E1: (2). Viel zu Wenig. Meine Ausbildung ist gar nicht in diese Richtung gegangen.

58 I: Was vermuten Sie?

59 E1: Das Ziel der Motopädagogik?

60 I: Genau.

61 E1: Ahm, ganzheitliche Bewegungserfahrungen denk ich, und und, dass ahm, ich denke,  
62 dass auch ein Teil ist, eben, dass die, man darauf achtet, dass die motorischen Teile  
63 einfließen, und dass, dass ahm, die Gehirnhälften eigentlich zu beiden Teilen, also  
64 überkreuzend genutzt werden. Dass denk ich, dass das ein Ziel ist und das das so  
65 durchgeführt wird. Das ist absolut ein...

66 I: Beschreiben Sie bitte ihr Bild von der Motopädagogik. Was ist das jetzt für Sie persönlich?  
67 (3). Also wie würden, wie würden sie das Angebot, also wie würden sie Motopädagogik einer  
68 Freundin beschreiben, die nicht weiß, was das ist.

69 E1: Mh, (.) ganz schwierig. (7)

70 I: Beschreiben Sie mal, was die Kinder machen.

71 E1: (räuspert sich) Die Kinder, ah ahm, arbeiten in jeder Stunde mit den unterschiedlichen  
72 Materialien, wie zum Beispiel, einmal ist das Hauptthema Zeitungen, oder das Thema Bälle  
73 und da werden eben mit Hilfe dieser Materialien, eben verschiedenste  
74 Bewegungserfahrungen gesammelt. Und das ist das, was sie tut.

75 I: Wissen sie, wie eine Förderstunde konkret jetzt abläuft? Während diesem Angebot.

76 E1: In diesem Angebot. Was in einer Stunde passiert?

77 I: Mh!

78 E1: (3) Also, da ich selber nur in zwei Stunden anwesend war, kann ich dass eigentlich gar  
79 nicht sagen.

80 I: Was sie wissen...

81 E1: (4) Was in einer Stunde passieren sollte?

82 I: Nein, was in der Stunde passiert, nicht was passieren sollte, sondern was passiert. Was  
83 erzählt die Franziska zum Beispiel darüber?

84 E1: Ja, also es gibt immer ein gemeinsames ähm Aufwärmspiel und es gibt auch ein  
85 Abschlusslied, dass sie immer gemeinsam singen ähm, sie haben einen, einen Bären, einen  
86 Joggingbären, der mit ihnen alle Dinge absolviert und das ist eben auch Anreiz für die Kinder  
87 das mitzumachen mit ihm. Ahm, und bei dem Anfangslied ähm, erzählt sie, dass sie, (2)  
88 dass sie verschiedene Bewegungsmuster nach Ansage eben zu diesem Lied äh, eben tun  
89 sollen, und zum Schluss ist auch wieder das gleiche Lied wo sie halt auch wieder  
90 Bewegungen machen. Also es ist der gleiche Anfang und der gleiche Abschluss. Und im  
91 Hauptteil gibt's dann halt verschiedene, äh, Themen, wie Arbeit mit Bällen, oder an Geräten  
92 oder an Seilen klettern, oder sie schwingen und so Sachen.

93 I: Was würden Sie persönlich in den Stunden anders gestalten, wenn sie es könnten?

94 E1: Also ich find's gut, so wie's jetzt ist. Ich würd's, mir fällt eigentlich keine Veränderung ein.

95 I: Was würden sie, also auf einen Wunschzettel, den sie jetzt bekommen würden, am Anfang  
96 des Kurses, was würden Sie da drauf schreiben?

97 E1: Ähm, dass das Gemeinschaftsgefühl der Kinder im Rahmen der Bewegung gefördert  
98 wird.

99 I: War die Leiterin der Fördereinheit ein Grund sich für genau für dieses Angebot zu  
100 entscheiden?

101 E1: Nein. Auf keinen Fall.

102 I: Beschreiben Sie bitte den ersten Kontakt mit der Leiterin. Über was haben sie  
103 gesprochen?

104 E1: (3). Also im Rahmen der Volkshochschulgruppe ist es immer schwierig den ersten  
105 Kontakt wirklich zu beschreiben, weil die erste Stunde einfach ahm, sehr hektisch abläuft  
106 und alle Eltern neu in dem Kurs sind und es ist deswegen eigentlich hauptsächlich über  
107 organisatorisches gesprochen worden und wenig über Inhalte. Deswegen weiß ich eigentlich  
108 nur das, was ich selber in den Schnupperstunden die immer zu Beginn stattfinden

109 mitgenommen hab. Weil im Gespräch war dann einfach eigentlich nur Organisatorisches  
110 Thema.  
111 I: Das heißt, sie haben also keine Informationen von der Leiterin über das Angebot  
112 bekommen.  
113 E1: Nein.  
114 I: Wie lange nimmt ihr Kind schon an diesem Angebot teil?  
115 E1: Seit Ende September. Wie der Kurs angefangen hat.  
116 I: Haben sie, seit ihr Kind an diesem Angebot teilnimmt Veränderungen an ihrem Kind  
117 entdeckt?  
118 E1: Also sie ist im Allgemeinen (bläst die Luft aus), seit sie im Kindergarten ist viel  
119 selbstständiger geworden. Aber es ist, ob das jetzt aber an dem Programm liegt, a, wirklich,  
120 weiß ich nicht, aber es ist ja so, dass sie (.) sehr viel Selbstständiger und selbstsicherer  
121 geworden ist. Sie ist nicht mehr so an mir hängend und von mir abhängig. (2) Was sehr  
122 angenehm ist zu wissen, dass sie sich emotional und physisch distanzieren kann.  
123 I: Also sie ist selbstständiger geworden und traut sie sich vielleicht mehr oder weniger zu?  
124 E1: Sie traut sich mit Sicherheit mehr zu, also es ist auch so, was schon zu bemerken ist, ist  
125 dass zum Beispiel auf Spielplätzen an Klettergeräten um vieles mutiger geworden ist. Dass,  
126 ich weiß, dass das ein Teil des Programms ist, aber das, da traut sie sich wirklich viel mehr  
127 zu.  
128 I: Also führen Sie diese Veränderungen schon auf die Motopädagogik auch zurück?  
129 E1: Auch Ja, wobei ich denk auch, dass es zum Teil auch ein, ein körperlicher,  
130 altersgemäßer Sprung ist, aber ich würd's schon auch damit zu tu haben.  
131 I: Würden Sie anderen Müttern dieses Angebot weiterempfehlen?  
132 E1: Auf jeden Fall.  
133 I: Warum?  
134 E1: Weil, weil ich einfach find, dass die Kinder Spaß an der Bewegung haben und, ahm  
135 (unverständliche Aussage, 5 Sekunden lang)  
136 I: Gibt's noch was, was jetzt in den Fragen nicht vorgekommen ist, was sie noch gerne über  
137 das Angebot erzählen möchten?  
138 E1: (.) Nein, eigentlich nicht.  
139 I: Nein, eigentlich nicht, dann danke ich vielmals.  
140 E1: Gerne.

### 13.3.3. Interview E2

- 1 I: Sind sie damit einverstanden, dass ich die Daten und Antworten im Rahmen der  
2 Diplomarbeit verwende? Die werden natürlich vertraulich behandelt.
- 3 E2: Ja, selbstverständlich.
- 4 I: Ahm, wie alt sind sie?
- 5 E2: Ahm, muss ich nachrechnen (.) ahm, siebenunddreißig.
- 6 I: Wie viel Kinder haben sie?
- 7 E2: Zwei.
- 8 I: Wie alt sind die?
- 9 E2: Der Lukas ist vier und sie (deutet auf ihr Kind, dass auf dem Boden sitzt) ist zehn Monate  
10 alt.
- 11 I: Beschreiben Sie bitte ein bisschen ihre Familie. Was machen sie von Beruf, wo wohnen  
12 sie?
- 13 E2: Mh, äh, also ich bin derzeit in Karenz, ähm, weil eben sie erst zehn Monate ist. Wir  
14 wohnen bei Klosterneuburg, in der Nähe von Klosterneuburg °in einem Haus°, ja. Der Lukas  
15 geht in den Kindergarten, mein Mann geht arbeiten und ich plane auch wieder arbeiten zu  
16 gehen, wenn sie einenhalf- zwei Jahre alt ist.
- 17 I: Dauert noch ein bisschen.
- 18 E2: Bisschen wird's noch dauern, ja.
- 19 I: Beschreiben sie mal, was der Lukas so die ganze Woche an Bewegung macht. Also das  
20 kann sein, eben in dem motopädagogischen Angeboten, aber auch Stiegen steigen und  
21 solche Sachen. Wenn sie im vierten Stock zum Beispiel wohnen, ...
- 22 E2: Ah, okay, Na, angefangen mim Kindergarten, wo er doch relativ viel Zeit verbringt, also  
23 er ist von acht bis vierzehn Uhr im Kindergarten, ähm hab ich das Gefühl, dass sie sich  
24 schon sehr viel bewegen, also, sie sind sehr oft im Garten auch an der frischen Luft, was ich  
25 sehr begrüße. Er ist auch dementsprechend schmutzig, was total in Ordnung ist, aso ma, ma  
26 sieht sie tun was. Sie geht oft in den Turnsaal, also von daher kann er schon mal, kann er  
27 sich wirklich austoben. Und bei !uns! zu Hause, also wir sind relativ viel im Garten auch, er  
28 hat ein Laufrad, wir gehen auf den Spielplatz wo er sich bewegen kann. Hm, nicht jeden Tag,  
29 aber so oft wie möglich, ähm, ja Stiegen ham ma im Haus auch, also von dem her, also ich  
30 hab das G'fühl er bewegt sich eigentlich sehr viel.
- 31 I: Aber sie schau'n auch drauf, dass er sich bewegt?
- 32 E2: Ja, ja, ja, dass ergibt sich und ich schau auch drauf.
- 33 I: Wie haben Sie von diesem konkreten Angebot, also von dem motopädagogischen  
34 Angebot, diesem Kurs eigentlich erfahren?
- 35 I: War ein Tipp von einer Freundin.
- 36 E2: Also !nicht! über das Programmheft, °sondern Mundpropaganda°?
- 37 I: Nein, nein, ja Mundpropaganda.
- 38 E2: Warum lassen sie ihr Kind an dem Angebot teilnehmen?
- 39 I: (.) (Räuspert sich). Also (.) sicher (.) der Bewegung wegen, also wegen °dem Aspekt° und  
40 auch weil Motopädagogik, ich ma gedacht hab, dass es ihm einfach hilft, seine ja  
41 Körperhälften, Gehirnhälften @ (.) @ ideal zu verbinden und, und damit, äh (.) zu arbeiten,  
42 ohne dass er es merkt, dass is ja eigentlich auf spielerische Weise Übungen in diese  
43 Richtung zu machen.
- 44 I: Mh.
- 45 E2: °Und das hat sich eigentlich sehr gut angehört und drum hab ich ihn angemeldet.°
- 46 I: Und was erwarten Sie jetzt von dem Angebot?
- 47 E2: (2). Es ist schwierig, ich hab ma nicht so wirklich vorstellen können (.) welche Übungen  
48 da jetzt gemacht werden, aber ich kann ma schon vorstellen (.) jetzt. Ich hab vielleicht ein  
49 bissl mehr erwartet, dass mehr Handgreiflichkeiten, also (.) so kleine Dinge gemacht werden.  
50 Die eben, mit kleinen Dingen etwas zu tun. Jetzt, ich glaub es wird sehr viel !geturnt!, was  
51 auch fein ist, ja also (1) i:, Man hat als Eltern ein bissl wenig Einblick, weil man ja nicht dabei  
52 ist. Also ich glaub ich war jetzt einmal dabei in der °ersten Stunde°, da wars das überhaupt  
53 amal kennen lernen und jetzt noch einmal, weil er nicht alleine bleiben wollte. Und da hab ich

54 das G'fühl g'habt, also es kam für mich nicht so wirklich heraus, was jetzt das  
55 motopädagogische @(.)@ dabei ist, aber ich bin ma ganz sicher, dass es trotzdem (.) gut  
56 gemacht wird. Und ich's vielleicht gar nicht erkenn.

57 I: Mh. Und was glauben Sie jetzt !lernt! °der Lukas in dieser Einheit°?

58 E2: Also ganz sicher einmal Selbstständigkeit, weil dass das erste Mal ist, dass er alleine in  
59 einem !Kurs! ohne der Mama, ähm Zeit verbringt. °Das ist mal der Aspekt.° Und eben das  
60 Zweite, dass er einfach lernt, ja Koordination, Mmm @(.)@ die Bewegung zu koordinieren.  
61 Seine Bewegung kontrolliert vielleicht (.) zu steuern und zu lenken, (.) ja, und das auf  
62 spielerische Art und Weise.

63 I: Also, was ich sicher jetzt, Sie haben vorher schon g'sagt, dass Sie nicht so viel über die  
64 Motopädagogik eigentlich wissen,...

65 E2: Ja.

66 I: Wissen sie, können sie sich ein Ziel vorstellen? Was wissen Sie über die !Ziele!, die sich  
67 die Motopädagogik selber setzt? Also ein Ziel zum Beispiel.

68 E2: Ein °Ziel°. (4) Da muss ich jetzt passen. Also Ziele, die die Motopädagogik sich selbst  
69 setzt. Ahm. (4). Am, mit beiden Gehirnhälften zu arbeiten. Linke (.) rechte (.) einfach...  
70 abwechselnd, gemeinsam zu arbeiten. Das wär ein –

71 I: Wenn Sie jetzt einer Freundin das Angebot beschreiben würden, wie ist das Bild, dass Sie  
72 von der Motopädagogik jetzt haben?

73 E2: Hmm (3). Also, ich würds ihr genauso erklären, dass sind im Prinzip Übungen die man in  
74 spielerischer Weise, in dem Altern nehm ich amal jetzt noch an macht, um Kindern das  
75 beizubringen eben mit beiden Gehirnhälften zu abreiten. Ähm, ja. Und Dinge zu tun.

76 I: Wissen Sie wie so eine Förderstunde abläuft?

77 E2: Eine Förderstunde?

78 I: Ja, wie so eine Stunde abläuft.

79 E2: Na, also, ich war eben zweimal dabei! (2) Also, im Prinzip is es (.) sehr, für die Kinder  
80 sehr spielerisch, das ist mal s- sehr a- angenehm glaub ich für sie, also sie merken also gar  
81 nicht dass sie jetzt ah, irgendwas, ein bestimmtes Ziel verfolgt wird und, ja sie, es wird sehr  
82 viel mit Geräten gemacht, also mit (.) mit Turngeräten ahm, mit Elementen wie Ringen und  
83 so weiter, oder äh, Stäben, wo sie jetzt letztens zum Beispiel Entfernung schätzen mussten,  
84 also, ja. (.) Verschiedenste Ebenen.

85 I: Was erzählt der Lukas über die motopädagogische Stunde? Wenn er so aus der Tür  
86 rausstürmt, was ist das erste °was er Ihnen erzählt°?

87 E2: *Es war sehr !schön!* (.) aber mehr, als dass er jetzt meint er war turnen sagt er nicht. (.)  
88 Wobei das liegt glaub ich auch (.) also, ich schon gehört im Kindergarten, viele Buben sind  
89 eher bei beschreibenden Sachen ein bissl wortkarg, also sie sagen auch im Kindergarten es  
90 *war schön und wir haben gespielt* viel mehr kommt nicht, obwohl sie viel mehr machen.

91 I: (2) Was würden Sie ...

92 E2: Na vielleicht sind Mädchen da ein bissl, weiter schon. (.) Mir kommt vor, Mädchen  
93 können schon mehr beschreiben, was sie erleben und !tun!, als Buben die sind da noch ein  
94 bissl °wortkarg° lieber. (Unverständliche Aussage)

95 I: Was würden Sie persönlich in den Stunden anders gestalten, °wenn Sie's könnten?

96 E2: °Gar nix°

97 I: War die Leiterin (.) ein Grund genau dieses Förderangebot

98 E2: L Nein.

99 I: auszuwählen? Ähm, Beschreiben Sie bitte den ersten Kontakt mit der Leiterin. Über was  
100 haben Sie mit ihr geredet.

101 E2: Ähm, das war in der ersten Stunde einfach ein gegenseitiges Vorstellen, ja (.) und, (.) es  
102 is, also (.) ob der vielen Kinder, nachdem sie das ganz selbstständig macht, auch die Kinder  
103 dort betreut, äh, sag ich mal kann sie eigentlich nicht mit jedem Elternteil da großartig über  
104 ihre Kursziele sprechen. Das versteh ich natürlich.

105 I: Hätten Sie sich dass ein bisschen gewünscht vielleicht?

106 E2: (2). °Mmm, muss nicht sein, nein (.), nein°. (4) Weil man wusste man vorher schon beim  
107 anmelden, worums in dem Kurs !ge:ht!, und ich glaub ma (.) ah, strapaziert da die Geduld  
108 der Kinder wenn man jetzt sich erwartet, dass sie sich in der Stunde noch vor die Eltern stellt

109 und groß erklärt, was sie jetzt tun werden und die Kinder müssen jetzt daneben sitzen und,  
110 (.) das °hätt ich mir nicht erwartet° nein, dass find ich...  
111 I: Wie lange nimmt ihr Kind schon an dem Angebot teil?  
112 E2: Seit Beginn des Semesters, ist der Lukas dazu gekommen.  
113 I: Ham sie am Lukas, (.) seit er da mitmacht Veränderungen bemerkt?  
114 E2: Na, er ist sehr stolz, dass er ganz selbstständig, ah, eine St- Stunde macht, °ja, °ja  
115 dass°. Sag ma für ihn Turnstunde, ah, jeden Mittwoch absolviert.  
116 I: Und klettert er jetzt zum Beispiel mehr, oder weniger oder traut er sich mehr oder weniger  
117 zu?  
118 E2: Also ich könnt jetzt nicht sagen, dass er mehr klettert, oder sich bewegt, dass würd ich  
119 nicht sagen, aber es hat ihn sicher, (.) in seinem Selbstbewusstsein gestärkt. (2) Auch sein,  
120 die Erfolgserlebnisse in der Stunde. °Also°  
121 I: Diese Veränderungen führn sie auf die, auf die Motopädagogik zurück. Oder kann das  
122 vielleicht auch einfach altersbedingt sein?  
123 E2: Es (.) Es spielt sicher alles zusammen. Aber das ist ein !Teil! davon. Also, wenn man  
124 jetzt Kindern Selbstbewusstsein stärken möchte, ist das sicher °ein° ein guter Weg dorthin.  
125 I: Würden Sie anderen Müttern das, (.) den Kurs weiterempfehlen?  
126 E2: Ja.  
127 I: Warum?  
128 E2: Mm, weil ich in subjektiv, jetzt ah, sehr gut empfinde. Also sie, die Leiterin, die den Kurs  
129 hält, geht sehr gut mit den Kindern um, ähm, und sie bewegen sich, also was, was will man  
130 mehr.  
131 I: Ja, Möchten Sie noch irgendwas, also wir sind jetzt am Ende, irgendwas über das ganze  
132 Angebot erzählen, was ihnen noch °noch wichtig ist°?  
133 E2: (bläst die Luft aus). Vielleicht noch abschließend, bin ich froh, dass es in Klosterneuburg,  
134 was ja @(. )@ doch mehr ein Randbezirk ist, also sag ma jetzt nicht eine große Stadt wie  
135 Wien, bin ich froh, dass es so etwas gibt. So ein Angebot gibt.  
136 I: Ich danke vielmals für Ihre Zeit.  
137 E2: Bitteschön.

### 13.3.4. Interview E3

- 1 I: Sind Sie damit einverstanden, dass die Daten, die ich jetzt quasi aufnehmen im Rahmen der  
2 Diplomarbeit verwendet werden. °Die werden natürlich vertraulich behandelt°.
- 3 E3: Selbstverständlich.
- 4 I: Ähm, wie alt sind Sie?
- 5 E3: 38.
- 6 I: Sie haben wie viele Kinder?
- 7 E3: Zwei.
- 8 I: Wie alt sind sie?
- 9 E3: Zwei und vier.
- 10 I: Beschreiben Sie bitte ein bisschen ihre Familie, was machen Sie beruflich, wo wohnen  
11 Sie?
- 12 E3: Also, wir wohnen in Klosterneuburg, mein Mann ist Selbstständig u::nd ich bin Beamter.
- 13 I: °U::nd°, in einem Haus, in einer Wohnung?
- 14 E3: In einem Haus, in einem !alten! Haus, mit (unverständliche Aussage) mit einem kleinen  
15 Garten dabei, und
- 16 I: Wie viele Kinderzimmer gibt's? @(. )@
- 17 E3: @(3)@. Also wir haben momentan noch ein Kinderzimmer, das reicht, weil sie noch  
18 relativ klein sind und sie sind eigentlich vorwiegend in den Aufenthaltsräumen.
- 19 I: Mh
- 20 E3: In Bewegung.
- 21 I: Ihre Tochter, °Tochter oder Sohn°?
- 22 E3: Zwei Töchter, °zwei Töchter°
- 23 I: Ihre Tochter geht in den Kindergarten?
- 24 E3: Geht in den Kindergarten ja.
- 25 I: Und ist dort von...
- 26 E3: Ist dort nur am Vormittag von neun bis um halb eins.
- 27 I: Ahm, beschreiben Sie bitte den Bewegungsalltag von ihrer Tochter. °Also° wenn sie jetzt  
28 eine !typische Woche! nehmen, wo bewegt sie sich überall?
- 29 E3: L° Bei Aktionen°
- 30 I: Stiegensteigen und Spielplatz (.) und Turnstunde, alles zählt.
- 31 E3: °Alles zählt°. (.) Der Tagesablauf, erstens im Haus haben wir relativ viele Stufen, weils  
32 auf drei bis vier Ebenen is, altes Haus, das in den Hang gebaut ist. Ahm, dann bewegt sie  
33 sich in den Kindergarten zu Fuß @(. )@, dort ist sie natürlich auch immer in Bewegung, da  
34 gibt's einen Turnsaal (.) Am Nachmittag ah (.), sind wir entweder am Spielplatz unterwegs,  
35 oder bei Freunden, oder sonst in Wien, Mittwoch eben Turnstunde. Ah, einmal die Woche ist  
36 sie bei einem Bekannten in Langenlebern, da geht sie auch entweder spazieren oder  
37 einkaufen, auch auf den Spielplatz. Am Wochenende sind wir oft in St. Pölten, da ist sie  
38 eigentlich !auch! nur in Bewegung. Die hat zwei Cousins u:nd da geht's immer ab.
- 39 I: Also sie bewegt sich von sich aus?
- 40 E3: Ja, also ich muss sie nicht, ich muss sie eher bremsen.
- 41 I: Ahm, wie haben Sie von dem motopädagogischen Kurs erfahren?
- 42 E3: Ah, (.) durch die Silvia. Ah, durch eine Freu:ndin, beziehungsweise durch, die  
43 Volkshochschule.
- 44 I: Warum lassen Sie ihr Kind an diesem motopädagogischen Angebot teilnehmen?
- 45 E3: (.) Weil (.), erstens bewegt sie sich sehr gerne und die Kombination mit Spiel-  
46 Bewegung, Koordination, abwechslungsreich und sehr lustig findet. Unabhängig vom  
47 pädagogischen Wert.
- 48 I: Was erwarten Sie von diesem Kurs?
- 49 E3: Dass sie Spaß hat. Dass sie einfach Spaß hat, ah:: (4). Ja, eigentlich, ich hab keine  
50 großen Erwartungen, es taugt ihr recht, weil sie das halt z'haus nachspielt und umsetzt, also  
51 das bissl verarbeitet, und für mich ist das auch okay. Aber große Erwartungen hab ich  
52 überhaupt keine gesetzt.

53 I: Also sie möchten jetzt nicht, dass am Ende was !„rauskommt“!. Dass sie jetzt zum Beispiel  
54 besser klettern kann, oder...

55 E3: Sie kann schon gut klettern, sie, sie ist motorisch sehr begabt, dass sie vielleicht sicherer  
56 wird beim klettern, aber (.) das ist, war für mich eigentlich logisch, wenn sie das in der  
57 Gruppe !macht! und !übt!, ahm. Wenn es nicht so wäre, oder wenn sie nicht hat, wäre es  
58 keine Enttäuschung. Also für mich ist wichtig, dass sie Spaß hat und ich hab es eigentlich  
59 vorausgesetzt, dass sie dadurch die Sicherheit gewinnt. Aber so, dass ich g'sagt hab, und  
60 ich erwarte mir von dem Kurs, dass sie am Ende das und das gut kann, da sind die  
61 Voraussetzungen nicht da, das geht nicht.

62 I: Was glauben Sie, (.) lernt ihr Kind in diesem Kurs?

63 E3: Erstens Bewegung, zweitens Geschicklichkeit, drittens soziales Verhalten einfach  
64 hinkommen und miteinander gemeinsam Sachen zu machen.

65 I: Was wissen Sie über die Ziele, die sich die Motopädagogik selber setzt?

66 E3: °Ja:°. Ich hab zwar vor Uhrzeiten ein Buch drüber gelesen, aber ich weiß nur, dass sie  
67 bestimmte (.) ah, Spielarten, glaub ich, die Gehi:m-, das Gehirn auch da mittrainiert wird im  
68 Zuge der Bewegung und mehr weiß ich nicht. Ich muss ganz ehrlich zugeben @(2)@. Ich bin  
69 da relativ unbewandert.

70 I: Wissen sie noch, von wem das Buch war?

71 E3: (5) Nein. (.) Keine Ahnung @(. )@.

72 I: Beschreibe Sie bitte Ihr Bild von der Motopädagogik, also, wenn sie's jetzt einer Freundin  
73 beschreiben müssten, die nichts davon weiß, was würden Sie ihr erzählen?

74 E3: Also, so wie's ich mich vorstelle. Also das Kind bewegt sich mit Spielen, also macht was  
75 an Turngeräten, die aber kombiniert werden, mit Bällen, mit Kegeln, mit Bändern, einfach,  
76 dass ist es für mich, dass ah, nicht nur striktes Regelturnen ist, sondern das Kombinieren mit  
77 den spielerischen Elementen, ich weiß nicht, ob's richtig oder falsch ist, aber das ist meine  
78 Vorstellung von Motopädagogik. L @(2)@

79 I: Es gibt kein richtig oder falsch. Also, das (.) möchte ich schon noch mal sagen.

80 E3: Ja.

81 I: Wissen Sie, wie so eine Förderstunde abläuft?

82 E3: Am Anfang Musik spielen, ein Lied, dann kommt Bewegung und Geschicklichkeit und  
83 dann spielen und viel, sehr viel kann sie mit Singen verbinden, was mir auch gut gefällt. (.)  
84 Aber das sind meine ganzen Erfahrungen, die ich damit hab.

85 I: Was erzählt Ihre Tochter?

86 E3: Sie singt die Lieder nach. Sie erzählt, ah, welche Geräte (.) diesmal vorgekommen sind.  
87 (.) Sie erzählt vom Joggingbären in der Regel, was der immer macht und was er erzä:ht,  
88 und, ja und es kommen so Sachen, ja alles was sie halt beeindruckt hat, oder was sie sich  
89 gemerkt hat.

90 I: Der Joggingär, ist eine, das ist eine Puppe?

91 E3: Na, das ist ein Teddyär, und der, also, den hat Sie in der ersten Stunde mitgebracht und  
92 zur Begrüßung, der hat mit den Kindern immer gesprochen hat und wie die Bä:ren das  
93 machen und, ah, ja, tolle Idee.

94 I: Was würden Sie persönlich an den Stunden anders gestalten, wenn Sie's könnten?

95 E3: Keine Ahnung. (.) Dazu müsst ich öfters den Einblick haben.

96 I: Mh.

97 E3: Also, da war mir die eine Stunde zu wenig, (.) da kann ich nichts kritisieren, also weil's  
98 mir sehr gut gefallen hat, also, da müsst ich mehr in den Stunden anwesend sein.

99 I: Also, es gibt nichts, worüber sich ihre Tochter ständig beschwert.

100 E3: Nein, überhaupt nicht.

101 I: War die Leiterin der Fördereinheiten ein Grund genau diesen Kurs auszusuchen?

102 E3: Ja.

103 I: Wieso?

104 E3: Ich ke:nn sie erstens vom Spazieren her, und zweitens kenn ich sie von privat. Da hab  
105 ich gesehen, wie sie sich mit Kindern beschäftigt. Das hat mir einfach sehr gut gefallen.

106 I: Könnten Sie sich vorstellen, ah, ihr Kind in die Stunde zu schicken, wenn's jemand anderer  
107 machen würde?

108 E3: Ja.

109 I: Beschreiben Sie bitte den ersten Kontakt mit der Leiterin, über was haben sie gesprochen,  
110 wie ist der abgelaufen?  
111 E3: Das war eigentlich in der ersten Stunde, wo sich alle auf einmal angemeldet haben. Da  
112 haben wir kurz geplaudert, wer eben die Hanna ist und wie alt sie ist, und ah,(.) ja das war  
113 ein kurzes, nettes Gespräch und das war alles, im ersten Moment wozu wir gekommen sind.  
114 I: Mh. Hätten Sie sich vielleicht mehr gewünscht?  
115 E3: Wenn ich mehr gewollt hätte, hätte ich sie sicher nachher drauf angesprochen.  
116 I: Wie lang nimmt Ihr Kind schon an dem Kurs teil?  
117 E3: Hm, seit, im September hat es angefangen.  
118 I: Das erste Semester, also  
119 E3: Ja, das erste Semester.  
120 I: Hm, haben Sie an der Hanna, seit sie da teilnimmt Veränderungen bemerkt?  
121 E3: Also, das ist schwierig. Weil sie entwickelt sich ja immer weiter.  
122 I: °Ja° Lalso zum Beispiel...  
123 E3: G'schickt is sie, also,  
124 I: Traut sie sich zum Beispiel mehr oder weniger zu?  
125 E3: Sie ist überhaupt schon sehr mutig, aber beim balancieren ist sie sicher, im Kindergarten  
126 gibt's da, also beim rausgehen, das macht sie alleine mittlerweile, ich weiß nicht, das jetzt im  
127 Zuge des Motopädagogikkurses, aber es wird dadurch gefördert. (.) Und Sprossenwand rauf  
128 und runter ist auch kein Problem mehr, leider, ich merk das immer Verwandten @(1)@. Also  
129 sie ist merklich selbstständiger geworden.  
130 I: Mh, aber Sie führen das nicht nur auf die Motopädagogik zurück.  
131 E3: Nicht nur, nein. Und sonst, ist (.) allgemein. (.)Vielleicht wird's von daher besonders  
132 gefördert, aber (.) ich glaub es ist einfach ein Entwicklungsprozess.  
133 I: Würden Sie anderen Müttern das Angebot weiterempfehlen?  
134 E3: Auf jeden Fall.  
135 I: Warum?  
136 E3: Weil, weil ich's gut finde. Weil ich's auch wichtig finde, ich sehe alle Kinder haben so  
137 einen Spaß. Ich denk ma, da kann's nur gut sein. Wenn die Kinder herauskommen *hm*, es  
138 *war fad und es hat nicht gepasst*, da kann man's vergessen. Also, denk ich muss es passen  
139 @(. )@.  
140 I: Gibt's, ahm, wir sind jetzt am Schluss, gibt's noch irgendwas, was Sie noch gerne über das  
141 Angebot erzählen würden, was Ihnen noch wichtig ist?  
142 E3: Nein, ich bin einfach froh, dass es das jetzt gibt und hoffe, dass das auch noch  
143 ausgebaut wird.  
144 I: Dann danke ich vielmals!  
145 E3: Bitteschön.

### 13.3.5. Interview P2

- 1 I: Heute ist der 25. November, es ist neun Uhr und sind Sie damit einverstanden, dass ich  
2 die Daten im Rahmen der Diplomarbeit verwende?  
3 P2: Ja.  
4 I: Okay, dann fang ma an. Wie alt sind Sie?  
5 P2: Einunddreißig.  
6 I: Wie lang sind Sie schon im psychomotorischen Bereich tätig?  
7 P2: Uh, Ui, seit ca. fünf Jahren.  
8 I: Welche Qualifikation zur Durchführung von mototpädagogischen Angeboten haben Sie?  
9 Also welche Ausbildung haben Sie gemacht?  
10 P2: Ich ha-, ich bin Kindergärtnerin, hab Pädagogik, Sonder- Heilpädagogik studiert und hab  
11 die Zusatzqualifikation Motopädagogik absolviert.  
12 I: Beim AKMÖ?  
13 P2: Beim AKMÖ, ja.  
14 I: Welchem Ansatz der Psychomotorik fühlen Sie sich am ehesten zugehörig? (1). Also es  
15 gibt zum Beispiel den Fähigkeitsorientierten Ansatz, systemischen Ansatz, ökologischen  
16 Ansatz.  
17 P2: (2) Mmm. Den ersten @(1)@.  
18 I: Den fäh- L  
19 P2: Den fähigkeitsorientierten, ja.  
20 I: Gibt's einen Wissenschaftsvertreter, den Sie kennen?  
21 P2: °Nein°.  
22 I: Kiphard, ...  
23 P2: Aso, ja, Kiphard kenn ich jetzt, ja.  
24 I: Wie sind Sie zur Psychomotorik gekommen?  
25 P2: Durchs Studium, und und durchs Kinderturnen und Eltern- Kindturnen, nachdem ich da  
26 eigentlich weitermachen wollt. Und dann hab ich jemand kennen g'lernt beim AKMÖ und bin  
27 dann darauf aufmerksam geworden.  
28 I: Beschreiben Sie bitte Ihr Bild von der Motopädagogik, was ist es für Sie persönlich?  
29 P2: (3) Ähm, kreativ sein können, ohne Anleitungen irgendwas machen können, es gibt kein  
30 Richtig, kein Falsch, einfach °ja°, Spaß haben.  
31 I: Was ist jetzt das Besondere grad an der Motopädagogik?  
32 P2: Das es kein Richtig und kein Falsch gibt. Das ich machen kann was ich möchte, in den  
33 intensiven Phasen, sozusagen.  
34 I: Wie würden Sie Motopädagogik jemanden beschreiben, der davon keine Ahnung hat?  
35 P2: (2) Ahm, das is a gute Frage @(2)@. Damit hab ich immer zum kämpfen g'habt im  
36 Kinderturnen, aber (.) an und für sich. Ein !freies! experimentieren mit verschiedenen  
37 Materialien, (.) nach (.), ja, so wie ich sage, es gibt kein Richtig, kein Falsch. Wir haben grad  
38 mit Klopapier hantiert. Egal was damit g'macht wird, es passt einfach.  
39 I: Im Rahmen welcher Institution bieten sie diese motopädagogischen, dieses  
40 motopdagogische LAngebot an?  
41 P2: Vom AKMÖ.  
42 I: Im Rahmen vom AKMÖ?  
43 P2: Ja  
44 I: Ist das ein Kurs, oder wie läuft das ab?  
45 P2: Also ich hab jetzt grad eine Eltern- Kind Motogruppe gestartet. Das heißt, wir sind grad in  
46 der, ja ich sag mal Experimentierphase so was aufzubauen, weil bis jetzt gibt's ja immer nur  
47 ah, ja mit Kindern, aber wo die Eltern dabei sind, für Kinder von eineinhalb bis drei, ist mir,  
48 also ja, starten wir das Experiment grad. @(1)@.  
49 I: Der Kurs ist wöchentlich...  
50 P2: Ja, der Kurs ist wöchentlich für eine Stunde, einmal in der Woche.  
51 I: Und geht übers ganze Jahr, oder nur in der Schulzeit.  
52 P2: Nein, also, es ist pro Semester, ist es elfmal. Und dann im nächsten Semester wieder  
53 elfmal.

54 I: Ahm, wie ist es dazu gekommen? Also, warum bieten Sie grad diesen motopädagogischen  
55 Kurs jetzt an?

56 P2: (3) Ahm, Ich hab vorher zwei Kinderkurse gehabt, und der eine ist jetzt grad mit Müh und  
57 Not zustande gekommen und da in der Schule wollt ma auch wieder für Volksschüler was  
58 anbieten, nur war das Interesse nicht da, von den Eltern her. Weil, ich hab das G'fühl es wird  
59 von Jahr zu Jahr weniger (.) und ich hat mir den Turnsaal, und nachdem ich auch eine, ja  
60 fast zweijährige Tochter hab, ist mir die Idee gekommen, (.) eben so was anzubieten, mit  
61 Eltern und Kinder, weil ich ziemlich viele in ihrem Alter kenn.

62 I: Das heißt, es war Eigeninitiative.

63 P2: Genau.

64 I: Betrachten Sie die Eltern oder die Kinder als Ihre Kunden <sup>L</sup> °und Kundinnen°?

65 P2: Die Kinder.

66 I: Wieso die Kinder?

67 P2: Weil es geht um die Kinder, also die Kinder machen den Kurs. Und die Kinder stehn im  
68 Vordergrund.

69 I: Wie treten Sie jetzt an Eltern, die das ja wohl entscheiden ob das Kind in den Kurs geht  
70 oder nicht, wie treten Sie an die heran?

71 P2: Ah, Übers Jahrbuch, also mit den Flyern, in, also in die Schule, wenn's jetzt in die Schule  
72 geht, in die Schulen gehen, ähm, schau, dass das in die Mitteilungshefte kommt, mit den  
73 Lehrerinnen reden, die Lehrerinnen vermitteln das den Kindern und die Kinder sagens dann  
74 den Eltern, weiter, beziehungsweise geben die Folder an die Eltern weiter. (2) Also bei den  
75 Eltern- Kind Gruppen is jetzt wieder so, dass ich eigentlich die Eltern ansprechen muss, weil  
76 mit den ein bis zweijährigen kann ma ja net wirklich (.), ja kann ich net sagen, komm zu mir  
77 in die Stunde @(. )@. Da muss ich die Eltern machen.

78 I: Das heißt, es ist altersabhängig.

79 P2: Ja.

80 I: Ahm, welche Ziele setzten Sie sich? Also, was möchten Sie mit dem Angebot erreichen?

81 P2: (5), Jetzt, kommt auch die Kinder drauf an. Also wir ham (.) ähm, wenn ich Kin-, also ich  
82 krieg Kinder geschickt vom Psychologen oder so, und da is:, sag ich mal, da ist so das  
83 Anforderungsprofil gegeben. Wenn's Konzentrationsstörungen gibt, oder  
84 Wahrnehmungsstörungen, (.) ähm, (hustet) dass man das, eben (.) ja, ausgleichen kann,  
85 sag ich jetzt mal. Sonst sag ich mal (.), der Spaß soll da sein. Freude und Spaß, genauso an  
86 der Bewegung und an Tun.

87 I: Also in Schülergruppen wäre das Ziel jetzt (.) Spaß zu vermitteln, oder,

88 P2: Ich mein die Motopädagogik (.) klingt jetzt blöd, aber da kommen ja unter anderem  
89 hauptsächlich Kinder, die unter Führungszeichen, nicht ganz normal sind @(. )@. Das  
90 heißt, die werden geschickt. Weil, es, das Anforderungsprofil ist ja da schon gegeben,  
91 teilweise.

92 I: Und bei dem Mutter- Kind Motopädagogikkurs, was ist da jetzt genau das Spezielle?

93 P2: Da ist das spezielle einfach Spaß, Spaß (.) Spaß an der Bewegung, Spaß an der Freude  
94 mit anderen Kindern was gemeinsam tun, den Eltern zu vermitteln, das die Kinder sich auch  
95 selber was tun können, also, das die Eltern die Kinder mehr zutrauen sollen. Da-, das  
96 Experimentieren mit Materialien, die net so alltäglich sind. Selbsterfahrung. (.) Ja.

97 I: Wie konzipieren Sie den Ablauf einer Stunde? (.) Also welche Materialien verwenden Sie,  
98 gibt's ein Ritual?

99 P2: Ahm, bei der Eltern Kind Gruppe ist es so, dass wir uns das Selber erst an- ausmacht  
100 haben, wie ma das macht, weil sich's ein bissl unterscheidet von einer normalen  
101 motopädagogischen Gruppe, weil eine Reflexion, (.) eine Reflexion kann man ja mit den  
102 Kleinen auch nicht machen, und deshalb hab ich den Eltern die Aufgabe gegeben, also der  
103 Anfang is so, dass die Eltern am Anfang mit den Kindern was machen, am Schluss auch und  
104 in der intensiven Phase, ist es so, dass die Eltern sich zurückziehen sollen und ihre Kinder  
105 beobachten sollen und die Reflexion ist dann so, dass die Eltern erzählen, wie sie ihr  
106 eigenes Kind erlebt haben. Was, was die Kinder jetzt gemacht haben. Also, also jetzt grad  
107 einmal in der Anfangsphase is was für die Eltern ziemlich schwie- scher ist sozusagen, weil  
108 sie es nicht gewohnt sind ihr eigenes Kind so zu beobachten und dann zu beschreiben was

109 hat mein Kind jetzt eigentlich gemacht. (.) Also das ist grad erst im Aufbau sozusagen das  
110 Ganze.

111 I: Und in einer normalen, unter Anführungszeichen normalen Motopädagogikstunde, wie  
112 läuft's da ab?

113 P2: Da lauft's nach einem, einem Schema ab, dass vor:gegeben ist von der Psychomotorik  
114 her. Also ang'fangen mit, mit ähm, mit der Einführung, mit der Begrüßung (.) mit einem  
115 Anfangsspiel, also die extensive Phase, die intensive Phase. (.) Die intensive Phase, dann  
116 die Reflexion. Also Wertschätzung ist vor allem auch ein Spiel, die Reflexion, ahm, dann ist  
117 die Entspannung, °ja, danach dann° (2)

118 I: Was setzen Sie zum Beispiel für Materialien ein?

119 P2: Das kommt auf das Thema drauf an, je nachdem, was ich jetzt grad machen möchte. Also  
120 wenn's, keine Ahnung, Thema (.) klettern, oder balancieren, dann werd ich Großgeräte aus  
121 dem Turnsaal nehmen, (.) oder wenn's ums experimentieren geht, zum Beispiel Klopapier, ja  
122 also Alltagsmaterialien oder, ja, Klopapierrollen, Bierdeckel, über eine St- ich hab eine  
123 Gruppenstunde schon über Messen, verschiedene Maßstäbe, Lineal und so weiter, Seile,  
124 also alles was es, was zur Verfügung gibt.

125 I: Welche Reaktionen löst eine Förderstunde bei den Kindern aus? Was erzählen sie, über  
126 was beschweren sie sich?

127 P2: °In einer Förderstunde?°. Weiß ich nicht. Damit hab ich nicht wirklich viel Erfahrung,  
128 Aber ich denk ma,

129 I: Na in so einem Kurs, wenn die Kinder jetzt nicht grad schwerst Beschäftigt sind, erzählen  
130 die Ihnen was?

131 P2: In der Motostunde? Sicher erzählen Sie uns den Alltag , was sie heut g'macht ham, was  
132 in der Schule passiert ist, was im Hort passiert ist, was sie zu Hause machen. Also es wern  
133 da, ja (.)wir kriegen Geschenke genauso, also, °also° sie nehmen uns sehr gut an.

134 I: Beschreiben Sie den ersten Kontakt mit den Eltern ihrer Kinder. Über was sprechen Sie  
135 miteinander?

136 P2: Der erste Kontakt, ist meistens so, dass die Eltern wissen wollen, wie die Stunde abläuft  
137 und wir die Stunde erklären, beziehungsweise wir, was einfacher ist, die Folder vom AKMÖ  
138 in die Hand drücken und wenn sie dann Fragen haben, kommen sie noch immer zu uns,  
139 oder uns fragen wie die, was das eigene Kind in der Stunde gemacht hat. (.) Meistens sind  
140 Vorurteile von den Eltern da, mit *mein Kind ist aber wild* und *mein Kind kann das nicht und*  
141 *kann das nicht*, und ja das stimmt aber dann gar nicht.

142 I: Erzählen Sie über sich auch was?

143 P2: Die Eltern über sich?, Nein, nicht wirklich.

144 I: Und über das Kind?

145 P2: Über das Kind !schon!. Also ich sag ja, wir sehen dann, weiß nicht, *mein Kind kann sich*  
146 *nicht konzentrieren oder kann nicht lang (.) bei dem ruhig sitzen bleiben* oder ich war gestern  
147 bei der Eltern- Kind Gruppe war eine Mutter, die zum ersten Mal gekommen ist und gleich  
148 g'meint hat *mein Kind kann sich nicht lang beschäftigen und das braucht immer mich, und es*  
149 *wird nie weggehen von mir*, und genau das Kind war, aber das, das !alleine! eine viertel  
150 Stunde mit der Klopapierrolle gespielt hat und die Mutter *nicht* gebraucht hat. Und da hat ma  
151 wieder g'sehn, die Mutter hat, (.) ja keine Ahnung g'habt hat, was ihr Kind jetzt eigentlich  
152 macht, oder, ja hat das Kind eigentlich total falsch eingeschätzt.

153 I: Mh. Gibt es etwas, was, organisatorisch oder strukturell, was sie ändern würden, wenn  
154 sie's ändern könnten?

155 P2: (4) L°Nein°

156 I: Wenn Sie jetzt so einen Wunschzettel gäbe am Anfang eines Kurses, was würde da oben  
157 stehen?

158 P2: (5). Gar nix, ich find es passt eh so wie's is.

159 I: Bemerkten Sie Veränderungen, an Kindern die am, am Angebot teilnehmen?

160 P2: Ja.

161 I: Was zum Beispiel?

162 P2: Ahm, sie sind ruhiger, ausgeglichener, und können sich, ja mit der Zeit dann (.)  
163 intensiver beschäftigen mit einem Material. Also sie sind nicht so aufgewurlt und nicht so  
164 !hektisch! und nicht so, ja , ja (.) !eigentlich nicht so hektisch!. Das heißt, sie kommen immer

165 so ganz hektisch rein und immer auf alles schnell, schnell, schnell und da kriegen sie echt  
166 das G'fühl, dass sie sich jetzt !Zeit! lassen können, dass die Stunde net gleich aus ist, wie sie  
167 eben neunzig Minuten dauert. (2) Ja, dass sie ernst genommen werden.

168 I: Traun sie sich zum Beispiel mehr oder weniger zu?

169 P2: Am Anfang nicht, aber mit der Zeit schon, ja.

170 I: Führen Sie diese Veränderungen auf die die motopädagogische Intervention zurück?

171 P2: Ja.

172 I: Also es ist jetzt nicht so, dass das prinzipiell eine Entwicklung sein könnte?

173 P2: Nein, ich find es ist einfach die Motopädagogik, weil, erstens schon mal von der Zeit her  
174 und zweitens auch vom Angebot, weil egal ob's in der Schule is, den Kindern wird immer  
175 vorgegeben, du musst das machen, du musst das machen, heut gibt's das Material und wir  
176 basteln das und das, oder die Leiter ist zum raufklettern da (.) und in der Motopädagogik, so  
177 wie ich ich g'sagt hab, es gibt keine Richtig, kein Falsch. Wenn das Kind von oben  
178 runterrutschen will auf der Leiter oder unten durchklettert, oder (.) oben drüber, oder die  
179 Leiter durch den Turnsaal schiebt. Is auch okay. Also die Kinder haben einfach viel zu viel  
180 Vorgaben was mit allem gemacht wird. Und in der Motopädagogik können's experimentieren.  
181 (.) Seis, egal jetzt, (.) weiß net Zeitungspapier, das is net nur zum Lesen da, das kann ich  
182 falten, kann ich reißen, kann ich schmeißen, (.) äh, ja, das ist eben in der Motopädagogik,  
183 dass ma, ja, ich sag immer wieder, kein Richtig und kein Falsch. Und das ist unser Moto halt  
184 so hauptsächlich.

185 I: Welchen Einfluss kann die Person der Leiterin ihrer Meinung nach auf die Ergebnisse  
186 haben?

187 P2: (3) Ahm, die muss sich auf ähm, schwierig is als Leiterin sich selbst zurückzuziehen in  
188 der intensiven Phase und die Kinder selber handeln zu lassen, indem man nicht hingehet und  
189 sagt, *du nein, das darf man nicht*, du sollst das so und so machen, oder pass auf, du fallst da  
190 jetzt runter, oder. (1). Also da muss sich die Leiterin eben !zurückziehen! und das ist aber  
191 auch schwierig und das kann sicher, aber auch das Kind wieder verändern, weil dann ist  
192 man halt genau wieder in dem Punkt drinnen, dass das Kind wieder nur die Richtlinien  
193 macht, nachdems eigentlich vorgegeben ist.

194 I: Aus welchen Gründen würden Sie ihr Angebot weiterempfehlen?

195 P2: (2) Aus welchen Gründen? @(.).@. Ja wei- (2) weils einfach wichtig ist für das Kind in der  
196 heutigen Zeit vor allem, wos alle nur vorm Fernseher sitzen oder so, einfach ja Spaß zu  
197 haben, mal was anderes, mal was Neues zu erleben.

198 I: Gibt's jetzt noch was, was im Rahmen der Fragen nicht vorgekommen ist, was ihnen noch  
199 ein Bedürfnis ist, das über die Motopädagogik zu erzählen.

200 P2: (3) Ahm, Ich find Motopädagogik sollte mittlerweile überall angewendet werden. Sei's in  
201 der Schule, da ist es irgendwie selbstverend-, selbstverständlich is, oder im Kindergarten  
202 gibt's eh auch schon viele Gruppen. Dass es irgendwie noch populärer wird, weil's es wird  
203 immer verglichen mit *es is ja nur turnen. Es is ja eh wie turnen.* (5) Ja, weil's eben schwierig  
204 zus- für mich selber schwierig zu unterscheiden ist, was ist turnen und was ist  
205 Motopädagogik, weil ich selber Eltern- Kind turnen und Kinderturnen unterricht und es is  
206 aber, (.) ja, ich find, es muss jeder für sich selber °rau:sfinden°. (2) Und jeder macht's °jeder  
207 macht's auf seine Weise° und es gibt zik verschiedene Motostunden. °Ja°

208 I: Okay, dann dank ich vielmals.

### 13.3.6. Interview P3

- 1 I: Heute ist der erste Dezember, und sind Sie damit einverstanden, dass die Daten, die sie  
2 jetzt, die wir jetzt erheben,  
3 P3: L Ja.  
4 I: verwendet werden? Ahm, wie alt sind Sie?  
5 P3: Dreißig.  
6 I: Wie lang sind Sie schon im psychomotorischen Bereich tätig?  
7 P3: Ein Jahr jetzt.  
8 I: Welche Qualifikation zur Durchführung von motopädagogischen Angeboten haben Sie?  
9 P3: Ich hab vom valeo die Zusatzqualifikation Motopädagogik gemacht.  
10 I: Mh, wie sind Sie dazu gekommen?  
11 P3: Hmmm, über eine Freundin, und eigentlich schon seit Anfang der Ausbildung im Colleg,  
12 weil wir da so ein kurzes Seminar g'habt haben mit dem Thomas Schätz, der auch wiederum  
13 im der Ausbildung drinnen ist und (.) ja, hat mich nicht mehr loslassen.  
14 I: Was machen Sie für ein Colleg?  
15 P3: Ahm, ich hab das Kindergartencolleg g'macht, nach dem Gymnasium und war dann  
16 Kindergärtnerin.  
17 I: Ein bisschen deinen theoretische Frage (.) ähm, welchem Ansatz der Psychomotorik  
18 fühlen Sie sich zugehörig?  
19 P3: (2) Mmmm, ...  
20 I: Also, da gibt's zum Beispiel den defizitorientierten, fähigkeitsorientierten, ...  
21 P3: Hm, das ist definitiv der fähigkeitsorientierte und nicht der defizitorientierte Ansatz.  
22 I: (.) Ist zum Beispiel ein Wissenschaftler in der, von der Motopädagogik bekannt?  
23 P3: Ahm, ich hab zwar einiges g'lesen, weiß aber jetzt eigentlich, nein, kenn ich keinen  
24 Namen.  
25 I: Beschreiben Sie bitte ihr Bild von der Motopädagogik, was ist es für Sie persönlich? Also  
26 was macht die Motopädagogik so besonders?  
27 P3: Hmm, es ist für mich ein Ansatz, der einfach, (.) der erstens Mal von der Bewegung  
28 ausgeht, die:: meiner Meinung nach von den Kindern aus her einfach ein (2), ja ein zentrales  
29 Entwicklungs- ähm, thema ist, und mit dem viel mehr zusammenhängt, als dass sie sich  
30 motorisch verbessern, sonder das, dass verbindet eben einfach dann auch das Kognitive  
31 und das Soziale und das Emotionale und (.) das hat sich bewährt, also grad, besonders bei  
32 Kindern, die sonst oft schwer handlebar (Macht mit den Händen Führungszeichen in die  
33 Luft) sind, sag ich mal, ahm, ist ma oft nachher ganz erstaunt, was, was alles möglich ist.  
34 Und das, (.) ja, es geht eben d-, also mir geht's drum, dass man von den Stärken der Kinder  
35 ausgeht und dass sie von sich aus selbst in was reingehen können und von ihren  
36 Ressourcen einfach (.) weiter aufbauen können, und das, das hat mich eigentlich ziemlich  
37 überzeugt, im Gegensatz zu vielen anderen Dingen, die ich auch (.) °g'sehn und ,g'höht  
38 hab°.  
39 I: Wie würden Sie jetzt Motopädagogik beschreiben, der davon überhaupt keine Ahnung hat?  
40 P3: (1) Hmm, ist ein pädagogischer Ansatz, der die Bewegung in den Vordergrund stellt,  
41 allerdings nicht eben, um motorisch oder irgend-, also bewegungsmäßig Vorschritte zu  
42 machen, sondern einfach das ganze Kind, oder den ganzen Menschen, ähm, ahm, damit  
43 fördern will. (1) Und zwar ganz wichtig von den Stärken aus.  
44 I: Mh. Im Rahmen welcher Institutionen bieten Sie motopädagogische Förderungen an?  
45 P3: Im, über den Aktionskreis Motopädagogik. Also, der organisiert die Stunden, und ahm,  
46 stellt praktisch auch die Motopädagogen !an!. Und, ja.  
47 I: Wie viele Kurse machen Sie da?  
48 P3: Zwei.  
49 I: Können Sie die mal kurz beschreiben?  
50 P3: Ja, also einer ist, ahm, mach ich mit einer zweiten !Kollegin! zusammen, da sind Kinder  
51 zwischen eineinhalb und drei Jahren. Also die Gruppengröße ist maximal, wir haben jetzt  
52 neun Kinder. Ahm, (.) ja mit den kleinen Kindern turnen sie, also, bewegen sich die Eltern  
53 auch mit, weil die Kinder von allein noch nicht so selbständig wären, dass das funktionieren

54 würde. Das steht hauptsächlich im Vordergrund, dass wir ihnen (.) ganz oft Material  
55 anbieten, mit dem sie dann halt einfach !ausprobieren! auch. Ja. Sich so selbst besser  
56 kennen lernen. Auch mit den anderen Kindern in Kontakt kommen und ausprobieren können  
57 wie das ist. Ja, das ist so das eine. Ahm, Die zweite Gruppe ist eine ahm, drei bis  
58 sechsjährigen Gruppe hmm, da sind die Eltern nicht mehr dabei. (.) Ja, das ist eigentlich so  
59 die klassische Motopädagogikstunde. Also wir (.) beginnen mit Aufwärm-, und Laufspielen,  
60 dass die Kinder halt einigermaßen auf einem, auf ein angenehmes Level, so  
61 Aktions@(.)@radius kommen, und ahm, und dann steht eine Aufgabe im Mittelpunkt, die  
62 kriegen die Kinder und dann ist, je nach Aufgabe halt steht ein Material im Mittelpunkt oder  
63 eine Bewegungsaufgabe, oder eine Aufgabe in der sie sich miteinander koordinieren  
64 müssen. Das Ende ist dann eine !Reflexionsrunde! und ein !Abschlussspiel!, ja und °das  
65 wars°.

66 I: Seit wann bieten Sie diese Kurse an?

67 P3: Jetzt erst seit September, eigentlich Oktober.

68 I: Beide?

69 P3: Mh.

70 I: Wie oft in der Woche haben die Kinder die Möglichkeit den Kurs zu besuchen?

71 P3: Einmal in der Woche.

72 I: Glauben Sie, dass das reicht?

73 P3: (4). Na ja, reicht, es kommt drauf an, welches Ziel man damit erfolgt, also ich denk ma,  
74 das ist ein Ansatz und es ist für die Kinder halt ein Freizeitprogramm wie (.) , ähm, vieles  
75 ander auch (,) ob in die Musikschule gehen, oder sonstiges, ahm, ja (.) also die Kinder, die  
76 jetzt, die jetzt im Kurs sind, für die ist es ein, ein !Anreiz! und und ich denk ma für die reichs  
77 mal, sag ma mal so. Ahm und also ahm, Kinder, die kommen, weils Probleme haben, oder  
78 weils eben irgendwie nicht so klappt im normalen sozialen Umfeld, für die ist das bestimmt  
79 nicht genug.

80 I: Wie ist es zu dem Kurs überhaupt gekommen? Wie ist er zustande gekommen? (.) Aus  
81 Eigeninitiative oder ist der AKMÖ an Sie herangetreten?

82 P3: Hm, der AKMÖ schreibt an die Mitglieder, welche Turnsäle zum Beispiel noch frei sind  
83 und am Anfang eines Schuljahrs, und da hat sich dann herausgestellt, dass gleich in  
84 meiner Wohnnähe einer frei ist, und (.) ja ich hab ma dacht, wenn ihn sonst keiner haben  
85 will, dann probier ich's mal. Zeit hab ich jetzt auch, also ist okay. Ja, und das, die zweite  
86 Gruppe ist auf die Initiative meiner Kollegen zustande gekommen.

87 I: (2) Betrachten Sie die Eltern, oder die Kinder als Ihre Kunden, betreffend jetzt einem Kurs?

88 P3: Also, wenn ma schon von Kunden sprechen, dann sind's definitiv eher die Kinder, als die  
89 Eltern, ahm. Der Kurs !ist! an den Kindern orientiert, die Eltern sie sind Teil davon. Sie  
90 werden informiert, allerdings, ahm grade bei den drei bis sechsjährigen ham sie sich auch  
91 irgendwie damit abgefunden, dass sie eigentlich die sind, die vor der Tür sind @(.)@ und nur  
92 das mitkriegen im Großen und Ganzen, was die Kinder dann erzählen Ahm, sie werden am  
93 Ende des Kurses, ahm ein, eine Aufstellung praktisch kriegen, welche, welche Einheiten wir  
94 mit welchen Materialien und so weiter g'macht haben und es wird ein paar Fotos geben, die  
95 die Kinder mit nach Hause nehmen, aber an sich, (.) ahm, ja, sind die Kinder die  
96 (unverständliche Aussage)

97 I: Ahm, wie nehmen Sie jetzt Kontakt auf zu den Eltern?

98 P3: Mmm, das ist unterschiedlich, also es wird, ahm zum einen hat der AKMÖ, ah von sich  
99 auch schon Anfragen oft, ahm gibt's eine Gruppe in der Nähe, dann melde ich mich bei  
100 denen (.) telefonsisch, wenn ich die Telefonnummer hab. Sonst wird, werden Plakate  
101 aufg'hängt in Schulen und Kindergärten, (.) ahm wobei man sagen muss, dass eigentlich nur  
102 über Mundpropaganda funktioniert. Also es ist eigentlich schwer, erstaunlich schwer eine  
103 Gruppe zusammenzukriegen, ahm wenn nicht wenigstens **einer** drinnen ist, der von sich aus  
104 dann sagt, *ja ich kenn noch Eltern, die nehm' ich auch noch mit* und dann, !dann! geht's.  
105 Also sobalds mal ins Laufen gekommen ist, funktioniert. Wenn Eltern mal dabei sind, sind  
106 sie meistens nämlich auch so begeistert, das wir einen zweiten Kurs zusammenkriegen. Wie  
107 sichs jetzt schon langsam herausstellt. Aber der !Anfang!, so das initiieren ist ziemlich  
108 mühsam eigentlich.

109 I: Sind da auch Kinder dabei, die aus, (.) ahm therapeutischen Gründen zu Ihnen kommen?

110 P3: In der eigenen Gruppe schon, bei den Kleinen erstaunlicherweise. Bei den eineinhalb bis  
111 dreijährigen. Ahm, da hat der Kindergarten der Krippe a festgestellt, ahm, dass es einfach  
112 schwierig ist mit ihm in der Gruppe, dass das sozusagen nicht mehr normal ist, haben ihn  
113 dann in Richtung Ergotherapie empfohlen, da gibt's aber relativ lange Wartezeiten gibt. Und  
114 dann war so die Motopädagogik, weil die Kindergärtnerin dort auch eine motopädagogische  
115 Ausbildung grade macht, eben so die (.) , ja der Anstoß schau doch mal *ob'st du da in der*  
116 *Richtung was findest*. Ich glaub aber nicht, dass wir das ersetzen können. Also über kurz  
117 oder lang wird er (.) doch auch bei der (räuspert sich) bei der Ergotherapie landen, °also da  
118 bin ich mir ziemlich sicher°.

119 I: Welche Ziele setzten Sie sich (.) ähm, jetzt im Bezug auf beide Angebote?

120 P3: Mmm (2). L den Kinder

121 I: Oder unterscheiden sich die Ziele bei den zwei Angeboten?

122 P3: Eigentlich nicht, nein. Den Kindern eine entwicklungsfördernde Aufgabe und Umgebung  
123 zu schaffen, in der sie sich selber so wohl fühlen und so selbstbewusst sind, dass sie, dass  
124 sie eben von sich aus lernen können. Und das hängt von jedem Kind selber ab, da hat jedes  
125 Kind seinen eigenen Stand, und auf seine (.), !eigentlich! dann sein eigenes Unterziel. Also  
126 für den einen ist es endlich mit den anderen in Kontakt zu kommen, und für den anderen (.)  
127 irgendwelche technischen und physikalischen Gegebenheiten auszuprobieren, sei es, dass  
128 die Kugel runterrollt, aber nicht raufrollt, oder sonst irgendwas. Ja (.), also das Ziel ist, dass  
129 die Kinder aktiv werden, °und zwar von sich aus°.

130 I: Was lernen die Kinder jetzt konkret, glauben Sie?

131 P3: Das Miteinander, dass es, dass manche Dinge allein nicht so gut funktionieren wie  
132 zusammen, der Weg miteinander, also wie, wie ich miteinander umgehen muss, dass der  
133 vielleicht mir hilft, und nicht davonrennt, wenn ich etwas von ihm haben will. Ahm, ja ganz  
134 wichtig, sie lernen, dass sie selber was bewegen können (.), also, das sie die sind, die  
135 Sachen auch in der Hand haben, die nachdenken und auch was zustande bringen, dann  
136 auch ein Erfolgserlebnis haben, das auch zeigen können. (1) Ich glaub eigentlich, dass das  
137 Wichtigste, also das Zentralste von der ganzen Sache ist. Alles andere passiert nebenbei.

138 I: Wie konzipieren sie jetzt den Ablauf einer Stunde? Also so ein Stundenschema.

139 P3: Mh. Also ich beginn immer mit der Begrüßung, mit dem Begrüßungskreis ahm da schau  
140 ma mal wer da ist und begrüßen alle Einzelnen, dann wird kurz besprochen, was wir am  
141 Anfang spielen, dass ist dann eben ein Spiel mit hm, Bewegungs- ja, hoher  
142 Bewegungsmotivation, dass die Kinder ins Laufen kommen. Ahm, weil Sie Teils doch mit  
143 ziemlich unterschiedlichen ahm, ja (2) einfach Levels hereinkommen. Also die Einen, die  
144 sch- , die kommen da hereingeschlichen, sind schon ziemlich k.o. vom Vormittag, vom  
145 Nachmittag, die anderen fangen sofort zu rennen an, und dass das einigermäßen gleich wird  
146 (.), ja gibt's einfach mal ein Laufspiel. Das ist auch so der erste Kontakt, und wo's dann,  
147 dadurch, dass sie sich nur einmal in der Woche sehen, dann immer so zur Gruppe werden.  
148 Dann treff ma uns noch einmal zum Gespräch. Da wird eben kurz besprochen, was die  
149 !heutige! Aufgabe ist (.) ahm, die Regeln dafür noch einmal festg'setzt. Die !Materialien!  
150 besprochen. Hm, eigentlich auch so das Ziel, dass die Kinder damit haben, dann am Ende,  
151 beziehungsweise was hm, wie das Ende der Stunde ausschaut °ja°. Und dann wird  
152 losgelegt, also dann beginnt die °intensive Phase°, in der ich mich auch zurückzieh', in der  
153 die Kinder ziemlich alleine Arbeiten. °Ja°, dann kommt ein, dann wird kurz das Ende schon  
154 mal angedeutet. Da sag ich *in fünf Minuten müss ma dann langsam fertig werden*, (.) dann  
155 gibt's eine (2), ja eine, eine Runde, in der wir uns !entweder!, wenns Arbeiten sind mit  
156 Material, die einzelnen, (.) die einzelnen Werke anschauen, beziehungsweise eine Runde  
157 noch mal ausprobieren, was möglich ist, und dann gibt's die Reflexionsrunde im Kreis, in der,  
158 in der ich frag, was sie heute g'macht haben, oder wies ihnen, (.) ja °wie's ihnen g'fallen hat  
159 eigentlich gar nicht so, aber eben vor allem was entstanden ist und, und dann erzählen die  
160 Kinder halt. Dann gibt's ein kurzes und ruhiges Abschlussspiel, und dann die  
161 Verabschiedung und hinaus.

162 I: Wie lang dauert eine Stunde?

163 P3: Ahm, also bei mir ist es jetzt wirklich eine Stunde (räuspert sich), im Normalfall sind's  
164 aber (räuspert sich) aber eineinhalb Stunden. Also eine Einheit wär im Idealfall eineinhalb  
165 Stunden.

166 I: Welche Materialien verwenden Sie?  
167 P3: Mmm, unterschiedlich. Also zum einen die Großgeräte vom Turnsaal einfach, mmm,  
168 aber auch Alltagsdinge, also die letzten Stunden waren, ähm Elektroschläuche und Murmeln,  
169 und Klebeband, und (.) Zeitungspapier, also, ähm, also es eignet sich eigentlich fast alles.  
170 Schachteln, Klopapier (2) ja, also man muss einen Kick geben, dass die Kinder einfach  
171 ausprobieren können.  
172 I: Welche Reaktionen löst eine Förderstunde bei den Kindern aus? Also, was erzählen sie,  
173 über was beschweren sie sich, was taugt ihnen gar nicht? Von was sind sie besonders  
174 begeistert, erzählen sie Alltagsgeschichten?  
175 P3: Ähm, also die Alltagsgeschichten das ist im Moment noch so eine Sache in der Gruppe.  
176 Dadurch das ma jetzt erst seit, seit Anfang Oktober wirklich zusammenarbeiten, ahm und wir  
177 uns nur einmal in der Woche sehen, ist, ist das kein wirklich enges Verhältnis, also sie  
178 wissen was sie !erwartet!, und das vordern sie auch ein, also sie wollen laufen. Das kommt  
179 auch, als wenn ich das wirklich weglassen würd, dann wärn wahrscheinlich große, große  
180 Beschwerden da. Ahm, °das ist°, ich weis nicht, obs damit zusammenhängt, aber bis auf ein  
181 Mädchen sind's lauter Burschen, ahm, die bauen wahnsinnig gerne, ahm wenn ich frag was  
182 ich mitnehmen soll, dann ist es auch wieder irgendein Baumaterial mit dem sie, (.) °ja°  
183 Dschungelhütten und sonstiges halt zustande bringen (.) ahm, sie beschweren sich, dass zu  
184 wenig Zeit haben, manchmal, das man die Dinge nicht stehen lassen kann (.) Ahm, ja aber  
185 sonst ist ihnen glaub ich klar, was sie von der Stunde erwarten können, was einigermaßen,  
186 also was passieren wird in etwa, und ich glaub darauf freuen sie sich auch, also, dass es  
187 eine Stunde ist, in der sie werkeln dürfen.  
188 I: Beschreiben Sie bitte den ersten Kontakt mit den Eltern von den Kindern. Wie läuft der ab,  
189 über was reden sie da? Erzählen Sie von sich was? Erzählen die Eltern was über die  
190 Kinder? Was, was °passiert da genau°?  
191 P3: Also der erste Kontakt ist meistens dann telefonisch gewesen, ahm, da erzählen die  
192 Eltern, ja kurz, meistens von sich aus woher, woher sie die Informationen haben, ahm (.) wie  
193 viele Kinder kommen, wie alt die Kinder sind, °meistens wie sie heißen°. Das ist's in etwa eh  
194 schon, ich erzähl dann kurz , !wenn! sie's interessiert, was ma machen (.) Viele Eltern haben  
195 dann schon einen Folder vom AKMÖ in die Hand bekommen, der relativ umfangreich ist,  
196 also da stehen schon die wichtigsten Dingen eigentlich drinnen, (.) ja (.) Also dann nur noch  
197 kurz Ort und Zeit, und dann sieht man sich eigentlich das nächste Mal in der Garderobe. Im  
198 Turnsaal dann, vor der ersten Stunde. Und da ist dann halt schon Mal das persönliche  
199 Gespräch °wichtig°. Also das man von sich aus mal die Leute !anspricht!, und dann eben  
200 auch fragt, ja, wer sie jetzt @(. )@ eigentlich sind , ahm, ja (.) was ma in der ersten Stunde  
201 machen werden, und dann entscheidet sich's meistens über die Reaktion der Kinder was  
202 weiter passiert. Kommen die allein und gern in den Turnsaal hinein, oder brauchens noch  
203 eine Hand von der Mama, ja. Über das ergibt sich dann eigentlich das weitere Gespräch.  
204 I: (2) Ähm!, Gibt es etwas, ah ja, was ich noch fragen wollte: Sind sie mit dem  
205 !Informationsaustausch! zwischen Eltern und Ihnen jetzt, also °so wie sie das jetzt  
206 beschrieben haben° zufrieden, oder würden sie da was ändern?  
207 P3: Mmm, es ergibt sich jetzt eigentlich ganz gut. Also ich bin nehm ma immer vor allem  
208 nachher Zeit, dann, während sich die Kinder anziehen, dass wir noch Zeit zu plaudern haben  
209 in der Garderobe, und das passt eigentlich schon ganz !gut!. Ahm, wenns Fragen haben,  
210 dann kommens damit (.) Also Sie fragen dann auch immer indirekt so die Kinder mit Blick zu  
211 mir *was habts denn heute gemacht*, (.) ahm, ja dann ist klar, dass ich erzähl was ma heute  
212 gemacht haben, was die einzelnen Kinder gemacht haben. Es gibt Eltern, die machen sich  
213 mehr Sorgen, als andere, dass das Kind nicht °mitmacht und nicht mitkommt°, wobei ich nur  
214 sag, dass ist in einer Motopädagogikstunde in dem Sinn ja nicht möglich, dass sie nicht  
215 mitkommen, weil wir uns ja drauf einstellen, dass jeder seine Geschwindigkeit und sein Ziel  
216 hat. Ahm, aber das ist !meistens! auch neu für die Eltern, °also° das ist halt dann nicht so wie  
217 die Flötenstunde, wo ma das Ergebnis erreichen muss, sondern, ja, also von dem her, glaub  
218 ich passt's schon (.) °ganz gut°.  
219 I: Gibt es etwas, ahm, strukturell, oder organisatorisch was Sie ändern würden, wenn Sie's  
220 könnten?

221 P3: Also ich würd' mir schon gerne die eineinhalb Stunden wünschen, was, ahm (.) die sind  
222 im Moment vom Turnsaal her nicht möglich. Ahm, von dem her geben wir uns jetzt mit der  
223 Stunde !zufrieden!, das ist ein bissl eng, einfach von dem, ahm, vom Ablauf her, aber sonst  
224 ist es eigentlich sehr gut organisiert. Also von, von den organisatorischen Dingen, wie, wie  
225 !Abrechnung! und so weiter, also das ist wirklich angenehm, dass das dann alles nicht  
226 mehr in meiner Hand ist (.), so muss ich mich eigentlich wirklich nur um, um die Motostunde  
227 kümmern und, °ja° (.), das ist das, was ich wollt halt, wolln hab, (.) und das funktioniert  
228 eigentlich sehr gut.

229 I: De Abrechnung und organisatorisches läuft über den AKMÖ?

230 P3: Genau.

231 I: Okay. Mm, Bemerken Sie Veränderungen an Kindern, die an dem Angebot teilnehmen?

232 P3: (1). Ahm, also ich hab, (.) jetzt in den Stunden noch nicht. Das, dazu ist es glaub ich  
233 auch noch zu früh. Also ich seh, das sie sicherer werden beim reingehen, dass sie (.)  
234 mittlerweile mit dem Ablauf so vertraut sind, dass es auch !da! keine Unsicherheiten mehr  
235 gibt, ahm, (.) Sonst (bläst die Luft aus) (.) ahm ist es, nein ist es eigentlich noch zu früh, kann  
236 ich noch nix sagen.

237 I: Vermuten Sie Veränderungen?

238 P3: Ich denke schon, ja. Also ich denk mir, dass einige, eher schüchterne Kinder, da weitaus  
239 mehr aus sich herauskommen werden noch mit der Zeit und dann auch viel mehr nützen  
240 können !für! sich, ahm (.) ich hoff, dass manche sich, sag ma mal vom sozialen her besser  
241 einbringen können und da vielleicht noch für sich was rausziehen, aber °das wird man  
242 sehen° also, ...

243 I: Und dass sie sich zum Beispiel mehr oder weniger zutrauen, oder dass sie sich  
244 möglicherweise auch in eine ganz andere Richtung verändern, haben Sie da Vermutungen?

245 P3: Ahm, also viele von den Burschen traun sich mal schon, sich jetzt im Moment schon sehr  
246 viel zu. Ahm, die kommen eigentlich auch schon recht selbstbewusst in die, in d-, an die  
247 ganze Sache heran. Ich hab nur zwei:, noch relativ !junge! Kinder drinnen, also die jetzt grad  
248 erst mal drei sind, ahm die kämpfen ein bissl mit den Älteren. Kommen da eben nicht ran,  
249 wenn mal aber die sehen, aber schon sehr wohl, dass sie, (.) wenn sie's ausprobieren sehr  
250 wohl auch einiges Zustände bringen und daraus auch ziehen, dass sie Teil von der Gruppe  
251 sein können und das hilft schon. Also das hilft ihnen sicher auch im Kindergarten, in den sie  
252 grad g'wechselt habm, in dem sie auch wieder die Kleinen sind und dass, °das stärkt schon°.

253 I: Also Sie führen mögliche Veränderungen schon auf die Motopädagogik zurück?

254 P3: Doch, ja. Also es kann ein Teil davon sein, ja.

255 I: Mmm. Welchen **Einfluss** kann ihrer Meinung nach die Person der Leiterin auf die  
256 Ergebnisse haben?

257 P3: Mm (2). Na ja, (.) Also die Leiterin der Stunde sagt ja in dem Sinn schon mal, (.) ja ist  
258 zuständig für das Klima, °in der ganzen Motopädagogikstunde°. °Das heißt, das hat sicher  
259 einen Einfluss drauf, welche Regeln es gibt° wie weit und wie frei sich die Kinder dann  
260 bewegen können, wie klar ihnen auch ist, wo die Grenzen sind. °Also°, das hängt sicher  
261 damit zusammen, wer drinnen steht. Das Angebot ist abhängig davon, (.) also allein darüber,  
262 davon leit ich ja schon was sie machen werden (.). Ja: im Großen und Ganzen ist das schon  
263 eine zentrale Sache.

264 I: Glauben Sie, dass die Kinder auf eine andere Person gleich reagieren würden wie auf Sie?

265 P3: °Nein, glaub ich nicht, also ich denk ma, dass ist schon personenabhängig°, ahm, dass  
266 seh' ich auch eben, wenn ich mit meiner Kollegin zusammen °bin°, die Einheit mache bei  
267 den Kleinen, dass wir uns einig sind, **ganz klar**, was wir machen, wie wirs machen, aber  
268 dass wir einfach von den Personen unterschiedlich sind, und die Kinder anders mit uns  
269 umgehen. Also wir bedienen !verschiedene! Bedürfnisse und die Kinder haben andere  
270 Reaktionen auf uns, auch die Eltern klarerweise, und das, das ist gut so, also das erweitert  
271 das Spektrum der ganzen Sache.

272 I: Was sind das zum Beispiel für Reaktionen von den Eltern? Was kommt da?

273 P3: Ahm, bei den vielen Kindern ist es, ahm, also ist die Motopädagogikstunde, im Moment  
274 so, der erste Kontakt zu anderen Kindern, dass heißt es kommt, und auch anderen Eltern,  
275 dass heißt es kommt oft zu Vergleichen, *was kann mein Kind, was können andere Kinder*,  
276 und dann kommt Unsicherheit, und dann sind wir einfach die Ansprechperson. Dann kommt

277 *ist das jetzt norma:l, oder sollt er sich nicht mehr bewegen* und dann ist einfach unsere  
278 Reaktion auch das was, entweder Sicherheit !gibt! oder wahrscheinlich noch mehr  
279 Unsicherheit macht. Und, ja (.) dem sind ma uns schon bewusst und darauf reagiert meine  
280 Kollegin !anders! zum Beispiel, weil sie selber zwei Kinder hat. Und da als auch Mutter  
281 wieder auch eine andere Ansprechperson ist als ich bin, die halt dann eigentlich !nur! als  
282 Fachfrau im Raum steht.

283 I: Also dieses Vergleichen zwischen den, Eltern das ist schon Thema?

284 P3: Ist schon stark, ja. (räuspert sich). Ich glaub, dass hört auch s- so schnell nicht auf. Also  
285 (2) Hm. (.) Vielleicht werdens die Eltern irgendwann im Kindergarten oder später gewohnt,  
286 aber grad jetzt eben, wenn sie das !erste! Mal die Berührungspunkte mit anderen sehen, ist  
287 das schon ganz, ganz stark.

288 I: Aus welchen Gründen würden Sie Ihr Angebot weiterempfehlen?

289 P3: Mm. Also ich glaub, dass die Kinder i- im Moment, so wie's, also so wie ich weiß, dass  
290 es im Kindergarten und so weiter abläuft eher wenig ahh Möglichkeiten haben sich wirklich  
291 selbst zu entfalten und auf sich selbst zu bauen. Dass ganz viel angeleitete Angebote für sie  
292 bereitstehen, ob in der Musikschule oder sonst irgendwo. Ahm, das ist !gut!, ahm, deckt aber  
293 meiner Meinung nach nicht alles ab, was die Kinder brauchen, und da ist die  
294 Motopädagogikstunde einfach ein (.) , eine Möglichkeit (.) dass die Kinder wirklich, auch von  
295 sich selbst ausgehend ihre Stärken kennen lernen. Und das ist grade dann, wenn ich in die  
296 Schule kommen und ganz viel fremdbestimmt ist, ein riesen Vorteil zu wissen worauf sie  
297 bauen und wer sie sind.

298 I: Wir sind jetzt am Ende, gibt's noch was, was ihnen wichtig ist über die Motopädagogik zu  
299 erzählen?. Ganz egal was es ist, was jetzt nicht vorgekommen ist?

300 P3: Nein, eigentlich nicht.

301 I: Keine Wünsche mehr?

302 P3: Nein, keine Wünsche.

303 I: Gut, dann danke ich vielmals!

304 P3: Gerne.

305 I: Das wars schon.

306

307 Im Anschluss an das bereits transkribierte Interview entwickelte sich ein lockeres Gespräch,  
308 dass ebenfalls die Motopädagogik zum Inhalt hatte. Folgende Passagen daraus konnten  
309 auch noch aufgezeichnet werden.

310

311 Erste spontane Aufnahme:

312 P3: Dass ist ma schon wichtig, dass es klar ist, dass, dass ich kein- kein Therapieplatz bin.  
313 Also das ist glaub ich das, wo sie dann eben oft kommen und sagen, *okay, ich hab keinen*  
314 *Ergotherapieplatz, wir haben !so! ein Problem und jetzt mach damit.* Ahm, das geht nicht,  
315 ahm, also ich kann nur sagen, ich, ich wills, ahm ich weiß zwar dann auch, was denn  
316 Kindern an Defizit, was sie mitbringen, aber ich geh von den Stärken aus, und dann schau  
317 ma, was draus wird, und das ist für die !Kinder! oft total erleichternd, dass endlich einmal  
318 keiner mehr sagt, *wie, wou du kannst das und das nicht*, sondern die sieht mich das, die  
319 sieht an mir das, was ich wirklich kann. Ja, dass das manchmal mit den Eltern nicht  
320 zusammenpasst @(.).@.

321 I: Wird schon von den Eltern erwartet L?

322 P3: Ja.

323 I: ... dass Probleme gelöst werden?

324 P3: Ja, sicher, (.) ich mein, das ist das Einfachste für die Eltern. Ich bring mein Kind wohin,  
325 und am Ende kommt das Kind raus, dass ich ma g'wünscht hab. Ahm, dass ist ein  
326 Lernprozess für Eltern, dass das wahrscheinlich noch länger nicht so funktionieren wird.  
327 Dass ma ein Teil, Stück vom Weg sein kann, dass kann schon sein, ich glaub dass kann  
328 man schon sehen. Dass ma oft den !Eltern! ganz viel Angst auch nimmt und sagt, *he so*  
329 *schlimm is ja vielleicht gar nicht, vielleicht ist die Gruppe die falsche, vielleicht bist du auch*  
330 *an Leute geraten, die (.) die das (.) viel zu eng sehen. Hol dir eine andere Meinung.* Also die  
331 auch ein bissl selbstbewusster machen. Also das ist dann schon manchmal was, was man  
332 leisten kann. (2). Ich glaub aber auch, dass die Eltern ihre Ansprüche verändern, wenn sie

333 sehen wie, wie glücklich die Kinder dann rauskommen, wie zufrieden und, und mit wie viel  
334 Spaß sie da, da dabei sind. Dann geht das auch. Die Eltern wissen nie, oft gar nicht, was sie  
335 von Motopädagogik erwarten sollen. Also das ist so ein Wort, das steht im Raum, keiner  
336 weiß, was dahinter steht. Bei turnen weiß man wenigstens (.) was man macht. Sie zahlen  
337 relativ viel, also irgendwas muss es ja bringen.

338 I: Also kann's schon sein, dass da von außen (.) Panikmache gemacht wird, von Seiten  
339 Kindergarten, Psychologen, ...?

340 P3: (3). Ja.: Panikmache. Also es (.) Also ich denk ma, dass ist einfach so ein Trend, dass  
341 (.) Kinder ganz früh auch schon in die Grippe kommen, einfach eingeteilt werden, ahm, *das*  
342 *funktioniert, das geht nicht*. Und wenn's nicht funktioniert, dann gibt's jemanden, der's richten  
343 kann. Und sei es dann Ergotherapie, Physiotherapie, oder: der (.) Logopäde. Ahm, ja das  
344 Angebot ist gut, aber es, es, also es !verängstigt! die Eltern auch einfach und, eben dieses  
345 Vergleichen steht von Anfang an sowieso im Raum. Sobald dieses Kind auf der Welt ist. Und  
346 dann (.) dann is schwierig. Und dann ist halt Motopädagogik oft so ein Weg ahm, der nicht  
347 ganz so offiziell (.) defizientorientiert, wie die Ergotherapie, wo eindeutig klar ist das Kind hat  
348 was. Sondern na ja, dass ist halt noch so, *tu ma halt was dafür*, aber es ist, man erzählt man  
349 macht Motopädagogik ist das nicht gleich, ganz anders als das Kind hat was. °Ja° und (.)  
350 das soll's aber eigentlich auch nicht sein. Das ist m- meiner Meinung nach nicht der richtige  
351 Ansatz, aber mit den Eltern dann zu arbeiten und zu reden, bringts meistens dann dazu,  
352 dass man sich doch annähert °und das klarstellt°.

353 I: Also schon den Kontakt zu den Eltern suchen und auch gewisse Dinge richtig stellen?

354 P3: Ja, also wenn man merkt, dass einfach das Bedürfnis der Eltern da ist zu reden, oder (.)  
355 dass da (.), man merkt's an den Fragen auch, die kommen. Was jetzt dahinter steht. Wenn  
356 die schon so lauernd fragen, *und was hat er heute gemacht, und was hat er heutet gelernt*,  
357 dann wird die Antwort eine andere sein, wenn mich jemand fragt, *wars lustig und was habt's*  
358 *denn eigentlich g'macht*. Ahm, !ja!, dann kann man drauf reagieren, und es (.) meistens hat  
359 sich herausgestellt, es ist gut, wenn man ziemlich klar und offen anspricht, was meine  
360 Vermutung ist (.) ähm und dann einfach fragt, wie geht's jetzt eigentlich mit der ganzen  
361 Sache, oder was waren die Erwartungen an die Motopädagogikstunde, dann (.), dann klärt  
362 sich das schon. (.) Ja. Bloß nicht, nichts wirklich im Raum stehen lassen. Dass wirkt sich  
363 einfach negativ auf die Kinder aus.

364 Ende der ersten spontanen Aufnahme.

365

#### 366 Zweite spontane Aufnahme

367 P3: Also zum einen ist die eine Mutter selber Motopädagogin. Die hat das schon ganz klar  
368 ausg'sucht, dass Sie mit ihrem Kind dort hingehet und eben die Chance hat eine Stunde lang  
369 hier drin halt zu verbringen und weiß was es macht, so in etwa. Ahm, ich hab ein Schulkind  
370 in der Gruppe, von dem ich bis jetzt nicht gewusst hab, dass es schon Schulkind !ist!. Ahm,  
371 da ich eigentlich angenommen hab, dass es ein Kindergartenfreund der anderen Burschen  
372 ist. Ahm, da stellt sich langsam heraus, dass ich, (.) also, dass ich !vermutel!, ich hab's noch  
373 nicht gehört, dass er schon, (.) wa:hrscheinlich ein Problem in der Schule hat. Also so, wie er  
374 das Verhalten jetzt in meiner Stunde zeigt, und daraus schließ, was in der Schule  
375 wahrscheinlich passiert und auch wie ich seh wie er mit seiner Mutter im Großen und  
376 Ganzen, oder mit Bekannten den Turnsaal (.) die Garderobe verlässt, ahm glaub ich schon,  
377 dass die Mutter so was wie (2) Hilfe erwartet. Aber (.) ich !seh! die Mutter nicht, also er  
378 kommt immer mit irgendjemanden anderen mit. Das, da ist es halt schwierig, dass dann  
379 abzuklären, ja. Würd' mich schon interessieren, wenn sie mal mit ihm selber auftaucht.

380 I: Mh.

381 P3: (räuspert sich) Vielleicht zum Ende des Kurses hin, dass sie es dann doch mal  
382 interessiert, was wirklich passiert. (.) Ja, die a-, ich glaub schon, dass es ist, dass ihre Kinder  
383 sich !bewegen!, also dass ist auch immer so eine Frage dann, *habt's uich bewegt, seid's*  
384 *gelaufen*. Das ist auch was, was sich die Eltern vorstellen können. Also es ist dann halt doch  
385 was so ähnliches wie eine Turnstunde für viele Eltern, und dass dann noch mehr  
386 mittransportiert wird, das ist ihnen langsam !klar!. Was sie wirklich davon erwarten (bläst die  
387 Luft aus), °also°, dass nehm' ich an, wird sich in den nächsten Gesprächen und so dann

388 herausstellen. (4) Dass Erwartungen da sind, ist klar, weil ich zahl für nix, ahm, von dem ich  
389 anehm, dass es nichts bringt, also da würd' ich nicht @(. )@ hingehen.

390 I: Und je teurer es ist, desto besser muss es helfen.

391 P3: Ja, ja, genau.

392 I: Die Frage ist nur, bei was hilft's?

393 P3: Also was ich jetzt schon noch als Problem seh, ist, (.) dass sichs, dass sichs  
394 herauskristallisiert, dass es definitiv Eltern sind, ähm, die aus einer guten Mittelschicht  
395 kommen @(. )@ oder wie auch immer man dass dann nennt. Ahm, also das Angebot geht  
396 !definitiv! an Kinder, die (2) ohnehin schon sehr viel gefördert sind. Ahm und nicht an Kinder,  
397 die ich mir manchmal wünsche, wo ich ma denk, *ihr bräuchtets es weitaus mehr, aber es*  
398 *kommt halt keiner mit euch.* (.) Das ist schon schade.

399 I: Liegt das am Preis, oder liegt das an der Kontaktaufnahme?

400 P3: Also die Kontaktaufnahme (.), ahm, wär für alle gleich g'wesen, es kann nur sein, dass  
401 sich spez- ähm, manche Eltern nicht davon angesprochen fühlen, wenn sie ein Plakat  
402 irgendwo sehen. Ich glaub schon, dass der Preis eine Rolle spielt!. Wenn man aber die  
403 Eltern darauf anredet, kriegt man dann aber immer gleich, ahm, *na ist eh nicht so schlimm*,  
404 und wird so abgetan, *nein, es passt schon*. Ähm, ja ich hab's einmal in einem Kindergarten  
405 versucht zum Beispiel eine Motopädagogikgruppe auf die Beine zu stellen, wo über hundert  
406 Kinder sind, und davon sind !zwei! gekommen. Die Leute kennen mich, ähm, die kennen, (.)  
407 d- die wissen wie ich arbeit, ähm, sind meiner Meinung nach schon zufrieden g'wesen was  
408 ich, was im Kindergarten passiert ist, ähm, aber nicht einmal das reicht aus, dass sie  
409 kommen. Also, ähm wobei ich zum Beispiel auch noch Turnstunden mach. Ähm über einen  
410 Sportverein, der um die Hälfte billiger ist da hab ich weitaus mehr Kinder. Ahm, als im  
411 Kindergarten. Also ich glaub schon, dass es eine Rolle spielt. Das !andere! ist,  
412 Motopädagogik ist ein Wort, auch wenn ich's versuch über das Plakat irgendwie zu  
413 transportieren, was, was passiert, dass es für viele Leute nicht durchschaubar ist. Also  
414 turnen ist klarer Auftrag, ahm (.) weiß ich nicht (.) tanzen mit Kindern wär ein klarer Auftrag,  
415 Ballett wissen die Eltern was passiert. Motopädagogik is (.) schau ma mal was passiert, °so°.  
416 Manche machen das halt und machen.

417 I: Liegt's an der Öffentlichkeitsarbeit?

418 P3: °Ja, Nein°, **Ja!** (2) Ja irgendwie schon ja. (1) Aber ich denk ma, es ist für viele Leute halt,  
419 es ist noch eine relativ junge Sache also die ahm, (1) ja. Turnen gehen die Kinder seit  
420 Jahrhunderten! mittlerweile, Ballett ist auch was ganz klares, Musikschule ist auch ganz kla:r  
421 strukturiert und seit, ja, seit Generationen da. Motopädagogik nicht. Ahm, und das (1), ja  
422 passt vielleicht auch vom Konzept her manchmal nicht so in die Zeit weils eben nicht so  
423 zielorientiert ist nach außen hin, wie -, nicht leistungsorientiert ist (4) und das °ja° wünschen  
424 sich die Eltern aber zum großen Teil.

425 I: Mmm. Vielleicht ändert sich was. Vielleicht wenn man es über die Schulen versucht zu  
426 integrieren, °oder°

427 P3: Ich war an einem Elternabend also, ahm in einer Schule in der wir jetzt die Stunde auch  
428 machen und ich schätz jetzt mal mindestens !drei- bis vierhundert! Kinder in der Schule. Ich  
429 war in fünf oder sechs Klassen persönlich. Den Rest hab ich versucht mit Foldern,  
430 beziehungsweise am Gang zu erwischen. (2). Ahm, die Gruppe ist nicht zustande  
431 gekommen. Obwohl !angeblich! auch die Lehrer dafür Werbung g'macht haben (.) und da  
432 drüber gesprochen haben, wir haben es nicht geschafft. Der Weg wär Null der Kindern, die  
433 müssten nur von der Schulklasse direkt in den Turnsaal kommen. °Geht nicht°. Wobei ich da  
434 sagen muss, ich vermut, dass es schon auch einen (2) das ist ein soziales Problem. °Also°  
435 die Schule ist (.) scheinbar gibt's richtige und falsche Bezirke für Motopädagogik @(. )@. Also  
436 das ist wirklich eine, ein ein zum großen Teil glaub ich eine Geldfrage auch, ja. Wobei ich  
437 hätt's den Kindern wirklich gewünscht, aber (.) da passt's sozial nicht.

438 I: Und wenn man es von der Schule finanzieren würde?

439 P3: Würden sicher mehr kommen. (.) Ja, da ist halt einfach der Ansatz, das man  
440 wahrscheinlich, dass man versuchen sollte möglichst viele Lehrer eine Zusatzausbildung  
441 zukommen zu lassen, weil da kann man das einfach in den Schulalltag schon einfließen  
442 lassen. Und wenn's dann noch extra (1) ähm, Kinder brauchen, dass man halt sagt, okay, es

443 gibt nachmittags noch ein Zusatzangebot. Keine Frage, dass ist sicher ziemlich  
444 (unverständliche Aussage)  
445 I: Viel Arbeit.  
446 P3: Ja. Aber es ist auch schön.

### 13.3.7. Interview E4

- 1 I: Zu Beginn müsst ich Sie nur fragen, sind Sie damit einverstanden, dass ich die Daten im  
2 Rahmen der Diplomarbeit verwende?  
3 E4: Ja.  
4 I: Okay. Wie alt sind Sie?  
5 E4: Dreiunddreißig.  
6 I: Wie viele Kinder haben Sie?  
7 E4: Eines.  
8 I: Wie alt ist es?  
9 E4: Dreieinhalb.  
10 I: Ahm, beschreiben Sie bitte ein bisschen ihre Familie. (3) Wie laufft's da ab?  
11 E4: °Ja°, mein Mann und ich gehen beide arbeiten und unser Sohn geht in den Kindergarten  
12 und die Freizeit nutzen wir halt für verschiedene Aktivitäten. Zum Beispiel Motopädagogik  
13 oder singen, oder mit der Familie unterwegs sein. Eigentlich immer auf Achse.  
14 I: Wie lang ist ihr Sohn im Kindergarten? Den ganzen Tag oder?  
15 E4: Ahm, meistens hol ich ihn zwischen zwei und drei. °Also länger ist er nicht°.  
16 I: Wie sieht zum Beispiel ihre Wohnsituation aus? Wohnen Sie in einer Wohnung, (.) mit  
17 Garten?  
18 E4: In einer Wohnung mit Terrasse.  
19 I: In Wien?  
20 E4: In Wien, ja!  
21 I: Ein eigenes Zimmer?  
22 E4: Der Lukas?  
23 I: Ja.  
24 E4: Ja.  
25 I: Ahm, beschreiben Sie bitte den Bewegungsalltag ihres Sohnes. Also was macht der Lukas  
26 in einer typischen Woche? Wo bewegt er sich überall? Wobei Stiegensteigen auch zur  
27 Bewegung gehört zum Beispiel.  
28 E4: °Ja, wo bewegt er sich°? Er bewegt sich im Prinzip @(. )@ immer und überall. Also er ist  
29 immer auf Achse, er ist immer unterwegs. Entweder eben in der Wohnung, die er komplett  
30 nutzt zum Spielen, u::nd (.) meine Großmutter hat einen !Schrebergarten!, da sind wir sehr  
31 viel unterwegs auch. Oder auf Spielplätzen, im Bogiepark im Kindergarten (.) im Turnsaal,  
32 also, (.) er nutzt sehr viel.  
33 I: Und spezielle Angebote? Nehmen Sie die auch in Anspruch?  
34 E4: Motopädagogik. °Ja°.  
35 I: Das ist einmal die Woche?  
36 E4: Einmal die Woche, ja.  
37 I: Wie weit ist denn der, der Weg in den Kindergarten zum Beispiel?  
38 E4: Das si:nd, bah (bläst die Luft aus) cirka zehn Minuten mit dem Auto.  
39 I: Also er (.) mit dem Auto in den Kindergarten.  
40 E4: Wir fahr'n mit dem Auto in den Kindergarten, weil ma dann gleich weiter in die Arbeit  
41 fahrn.  
42 I: Wie haben Sie von diesem Motopädagogischen Angebot erfahren?  
43 E4: Ahm, die Pamela, die Leiterin von dem Kurs war seine !Kinderstubenpädagogin!, die er  
44 bis September noch hatte, und dann hat er in die Kindergartengruppe gewechselt und die  
45 hat das dann im Haus aufgelegt, dass Sie das nebenbei macht (.) . Wir ham uns gedacht,  
46 eine vertraute Bezugsperson (.) ist sicher was sehr positives.  
47 I: Warum lassen Sie ihr Kind an dem Angebot teilnehmen?  
48 E4: Weil ich davon überzeugt bin, dass der Bewegungsdrang von meinem Kind an und für  
49 sich sehr groß ist und dass er da einfach Möglichkeiten hat, die ich ihm !nicht! bieten kann.  
50 Einen Turnsaal; Ich kann ihm zwar noch so viele Freiheiten in der Wohnung lassen, aber (.)  
51 an Turnsaal wird's nie rankommen und somit (1) ham ma gesagt, wir schau'n uns das an.  
52 I: Das heißt, der Grund ist eine zusätzliche Bewegungsmöglichkeit zu schaffen, dies eben in  
53 der Wohnung einfach nicht gibt.

54 E4: Ja.

55 I: Was erwarten Sie von dem Angebot?

56 E4: Was erwart ich mir? Ja, dass er seinen Bewegungs- frei- raum hat. Dass er viele  
57 verschiedene neue Dinge auch mal ausprobieren kann und einfach experimentieren kann.  
58 Und sich das einfach alles anschauen kann. (2) °Ja°, einfach mit, in der Gruppe neue  
59 Erfahrungen sammeln kann.

60 I: Was glauben Sie lernt der Lukas in der Stunde?

61 E4: (3) Hm. Was lernt er? (4) Für ihn in erster Linie glaub ich Mut. Und der fehlt im a bissi.

62 I: Wodurch lernt er den, glauben Sie?

63 E4: Da es keine wirklichen Vorschriften gibt und er einfach !selber! experimentieren kann  
64 und selber seine eigenen (.) Grenzen finden kann und schauen kann, was traue ich mich, was  
65 traue ich mich nicht, ohne, dass es ein Zwang ist *das muss er jetzt machen oder das muss er*  
66 *jetzt nicht machen*, sondern einfach durch beobachten(.) und durch sich mitmachen dann  
67 einfach traue, auch ausprobieren.

68 I: Aber Sie erwarten jetzt nicht, dass er (.) nachher besser klettern kann, oder ruhiger ist,  
69 wenn er von der Stunde heimkommt.

70 E4: Hm, Nein, überhaupt nicht, weil ahm, vom klettern her, also das was ich gemeint hab mit  
71 dem Mut und so, dass fin- °ich°, das ist eigentlich mehr allgemein. Beim Klettern und so, da  
72 ist er eh überall dran und drauf. Das kann er, und das !weiß! er auch, aber so in einer  
73 Gruppe ist er eher der schüchterne und drum glaub ich, dass er da dann besser aus sich  
74 rausgehen kann.

75 I: Das heißt der Mut bezieht sich aufs soziale...

76 E4: Ja.

77 I: Komponenten?

78 E4: Ja.

79 I: Ahm, was wissen Sie über die Ziele, die die Motopädagogik sich selber setzt?

80 E4: (4) Sag ich mal nicht !so! besonders detailliert, sondern grad das, was in dem Folder  
81 drinnen gestanden ist. Und was ich mal auf Schulungen und Kursen mal ein bissl gehört hab  
82 und °von dem her, ja°.

83 I: Und was ist in dem Folder drinnen gestanden?

84 E4: Ja, dass sie eben Fachkompetenz bekommen, Sozialkompetenz, Handlungskompetenz,  
85 dass es eben viele !Freiheiten! gibt. Dass die Kinder selbst (.) tun dürfen. °Und das hat mich  
86 alles schon sehr angesprochen°.

87 I: Also der Folder war eigentlich so der Grund das jetzt dann wirklich zu machen, oder wars  
88 mehr °die Pamela°?

89 E4: Amm, (.) Ich würd sagen beides, weil (.) durch die Pamela haben wir den Folder  
90 überhaupt gesehen, weil er bei uns im Kindergarten ausgelegt wurde! u:nd (.) hm, der  
91 Grund, warum ich dann überlegt hab und wo ich dann mit Lukas auch drüber gesprochen  
92 hab, ob ers machen will oder nicht , ist einfach dann g'wesen, weil ich g'sagt hab, okay, °!bei  
93 einem Fremden weiß ich, dass er mir nicht gehen würde! Dass er nicht gegangen wäre. Also  
94 wenn man so ein wirklich komplett !externes! Angebot wählen will, dann macht er das nur,  
95 wenn er die Person gut kennt.

96 I: Das heißt aber, die Person hat doch schon einen Einfluss L

97 E4: Auf jeden Fall.

98 I: ihrer Meinung nach.

99 E4: Auf jeden Fall, °auf jeden Fall°. Also ich weiß !definitiv!, also er ist nach wie vor so, dass  
100 er nicht wirklich gehen will. Wo ich aber sag, du bist jetzt angemeldet das Semester musst  
101 auf jeden Fall gehen, und wenn nicht die Pamela !wäre! (.) hätt ich keine Chance. Also, da  
102 würd er überhaupt nicht mitmachen und würd' sich strikt weigern mitzumachen.

103 I: Mh. Wie würden Sie das Angebot einer Freundin beschreiben, die davon überhaupt keine  
104 Ahnung hat. Die von Motopädagogik noch nie was gehört hat?

105 E4: (4) Ja, ich, da würd ich einfach erzählen, dass er hauptsächlich eben darum geht, dass  
106 man Bewegungsraum schafft und einen Raum zum experimentieren schafft. Einen neuen (.)  
107 !Raum!. Mit Geräten und einfach zum Ausprobieren und Spielen und in der Gruppe ein bissl  
108 doch geleitet, aber so frei wie möglich sich bewegen können. Einfach mal !Tapetenwechsel!  
109 auch.

110 I: Ja, wissen Sie, wie so eine Förderstunde abläuft?  
111 E4: **!Nein!** Wir ham nicht zuschauen dürfen @(2)@.  
112 I: Gar nicht?  
113 E4: Na ja, wir warn am Anfang schon kurz drinnen nur ahm, (.) wenn ich !mit reingeh!, dann  
114 sitzt er bei mir am Schoß und macht nicht mit.  
115 I: Was erzählt der Lukas, über so eine Stunde?  
116 E4: (2) So gut wie !gar nix!, außer, dass ihn die Anderen zu wild sind, und drum will er nicht  
117 gehen.  
118 I: Mh, (.) Wissen Sie, mit welchen Materialien in den verschiedenen Stunden gearbeitet wird?  
119 E4: Ahm °Das wiss ma, ja°. Also es is-, wir haben schon !Kletterwände! gehabt, mit den  
120 Seilen mit einem, (.) ach, wie nennt man die? (Wendet sich an eine daneben sitzende  
121 Mutter) Warst du da mit? Das Rohr?  
122 I: Die Baurohre.  
123 E4: **Ja, ja genau!** L  
124 I: Die flexiblen Rohre L.  
125 E4: Mit solchen solchen Rohren ham auch schon amal (.) , mit den Matten. Halt, also das...  
126 I: °Quer durch°  
127 E4: Quer durch, ja. °Ganz toll, ja° und, und der Lukas, wie er heute gesehen hat, was die  
128 Pamela aufgebaut hat, war er auch wieder total begeistert, aber dann diese Trennung, ist  
129 wieder (1) *bleib da*, und *setz dich zu mir*, da geht er dann wieder nicht weg.  
130 I: Das heißt, es hat schon sehr hohen Aufforderungscharakter für ihn, aber so das gewisse  
131 etwas, dass er von sich aus alleine hineinstürmt, °dass fehlt noch ein bisschen°.  
132 E4: Ahm, !das war da!. Das war an und für sich am Anfang da und er wollte auch unbedingt  
133 !gehen! und war schwer begeistert und wie ich ihn nach der Schnupperstunde g'fragt hab,  
134 ober er wieder gehen will, *ja und unbedingt*, und er will angemeldet werden: und das nächste  
135 Mal hat er dann gleich g'fragt *bin ich schon angemeldet, darf ich gehen?*, und dann wars  
136 scheinbar einmal, da war er nicht ganz !gesund! und da waren die anderen scheinbar recht  
137 wild, er ist ein paar mal umgestoßen worden und seit de:m ist es nur mehr Kampf, *ich will*  
138 *nicht angemeldet sein, ich will nicht gehen*. Wenn ich ihn vom Kindergarten abhol fangt er  
139 schon an, *nein, fahr ma nach Hause, ich mag nicht, wo fahrn wir hin?* Und jetzt, ich !hoffe!  
140 dass es sich jetzt einfach mit der Zeit wieder (räuspert sich) mehr die positiven Erfahrungen  
141 wieder da sind und das Experimentieren, weil wenn ich ihn dann abhol fragt er, und ich frag  
142 ihn, *wars schön, wars toll, möchtest wieder gehen? Es war schön, es war toll; Willst wieder*  
143 *gehen? Nein!* Also @(.)@ Und ich hoff, dass sich das einfach wieder leg durch das.  
144 I: Mh  
145 E4: °Ja°.  
146 I: Ähm, wenn Sie am Anfang von dem Semester, oder wenn Sie jetzt einen !Wunschzettel!  
147 bekommen würden, wo Sie draufschreiben könntnen, was Sie an der Stunde anders gestalten  
148 würden, °was würden, was würden Sie da draufschreiben°?  
149 E4: (2) An der Stunde selber würd ich nichts ändern. Das was ich ändern würde, mein  
150 !Wunsch! wäre, dass man versucht die Kinder ein bissl mehr zu differenzieren, nach ihren  
151 Bedürfnissen. (3) Denn, ahm, (.) der Lukas ist einer der jüngsten da in der Gruppe. Er ist  
152 eher derjenige, der sich !nicht so traut! in einer Gruppe mitmachen und alle anderen sind ihm  
153 einfach zu wild und zu !groß!. Also da find ich den Altersunterschied, (.) das g'hörert mehr  
154 gestaffelt.  
155 I: Wie groß ist der Altersunterschied in der Gruppe?  
156 E4: Ich glaub, die die meisten sind !Vorschulkinder! was ich weiß.  
157 I: Mh.  
158 E4: °Was ich mitgekriegt hab°, und das sind halt rechte Rabauken und recht Wilde, die das  
159 wirklich voll brauchen um auszupowern und das passt für mich nicht so ganz zusammen,  
160 weil der Lukas ganz andere Bedürfnisse an die Gruppe stellen !würde!.  
161 I: Das heißt, sie würde sich eine altershomogenere Gruppe wünschen.  
162 E4: !Ja!.  
163 I: Das haben wir eh vorher schon besprochen: Die Leiterin war also definitiv ein Grund  
164 !dieses! Angebot aus zu suchen.  
165 E4: !Definitiv!, ja.

166 I: Das heißt, Sie würden ihn auch nicht schicken (.), wenn jemand anderes das Angebot  
167 machen würde? °Da war eh vorher schon drinnen°  
168 E4: **Ja**, na dann würd ich ihn nicht schicken, weil ich weiß, dass er nicht bleiben würde, dass  
169 er's dann schon gor net machen würd.  
170 I: Haben Sie mit der Pamela über die Motopädagogik gesprochen? Also Sie kennen sie vom  
171 Kindergarten, das haben wir ja schon besprochen. Hat sie mit Ihnen über die Motopädagogik  
172 geredet, wie d- in der ersten Stunde zum Beispiel?  
173 E4: Ahm, Wir haben im Vorfeld !telefoniert! W- Wie ich sie angerufen hab und wie ich den  
174 Folder bekommen hab und g'sagt hab, *ich möchte ihn anmelden*, da haben wir drüber  
175 telefon-, ähm !telefonisch! drüber gesprochen und da sie den Lukas ja an und für sich !recht  
176 gut kennt! ham ma da doch sehr, schon drüber g'sprochen, dass das für ihn sicher was  
177 Tolles wär.  
178 I: Mh  
179 E4: °und so°.  
180 I: Da hat Sie auch erzählt, was für Inhalte in der Motopädagogik L  
181 E4: °Ja, Ja°  
182 I: vorkommen? Der Lukas nimmt also seit !Herbst! teil?  
183 E4: °Hm, es es ist jetzt das !vierte! oder fünfte Mal°  
184 (Mutter, die auch noch im Umkleideraum sitzt) Ja, es hat angefangen Mitte Oktober.  
185 E4: Oktober, ja, Mitte Oktober hat's angefangen.  
186 (Mutter, die auch noch im Umkleideraum sitzt) Ende Oktober.  
187 E4: Ende Oktober **Ja genau**, sogar Ende Oktober wars, ja.  
188 I: Haben Sie Veränderungen am Lukas festgestellt, seit er an dem Angebot teilnimmt?  
189 E4: @(2)leise@. Ähm, schwer zu sagen, weil, ähm er überhaupt in einer schwierigen Phase  
190 momentan ist, und es gibt so Phasen wo wir nur Kämpfe haben zu Hause, weil er trotzt und  
191 !spinnt! und weint und dann gibt's wieder Wochen, die sind total super. (.) Also mir kommt  
192 vor, dass er nach der Stunde aufgekratzt ist. Das sich aber sehr schnell wieder legt (.), und  
193 sonst, ja, kann i net sagen, ob's mit Motopädagogik zusammenhängt, oder ob das einfach  
194 jetzt altersbedingte Veränderungen sind, und durch die Veränderungen, dass er jetzt eben  
195 seit September jetzt in die andere !Kindergartengruppe! ge:ht und, (.) also das ist schwer zu  
196 sagen, ob's mit dem zusammenhängt. Weils einfach zu viele Veränderungen rundherum  
197 !auch! gegeben hat im Kindergarten. Und mit all dem.  
198 I: Würden Sie anderen Müttern das Angebot weiterempfehlen?  
199 E4: °Das ist keine Frage, ja°  
200 I: Warum?  
201 E4: Ahm, (.) ja, weil i anfach der Meinung bin, dass Kinder viel zu wenig !Bewegung! haben  
202 und viel zu wenig !Möglichkeiten! haben und grad jetzt in der Jahreszeit sag ich mal, ist ah  
203 ein Bogiepark ahm so ziemlich oder eben so ein Indoorspielplatz das einzige wirkliche, was  
204 man bieten kann. !Draußen! lang viel unternehmen kann ma (.) wetterbedingt nicht wirklich.  
205 Und sie brauchen's einfach. Das is, is, °Die brauchen den Ausgleich auch, und die  
206 Möglichkeit.  
207 I: Wir wären jetzt am Ende, gibt's noch irgendwas, was Sie von sich aus über die  
208 Motopädagogikstunde gern erzählen würden, was jetzt nicht vorgekommen ist, oder was  
209 ihnen noch einfällt.  
210 E4: Mmm. Nicht wirklich. Nicht wirklich, nein, ich glaub das wars.  
211 I: Gut, dann danke ich vielmals.

### 13.3.8. Interview E5

- 1 I: Zu Beginn, darf ich die Daten im Rahmen der Diplomarbeit verwenden und aufschreiben?  
2 E5: **Natürlich!** Meine, oder die Daten der Kinder?  
3 I: Das was Sie mir jetzt sagen. Also es wird nur das verwendet, was Sie mir jetzt erzählen.  
4 E5: Also die Kinder sind zwei !Buben!, einer ist fünf und einer ist, also einer wird fünf und  
5 einer wird sechs.  
6 I: Mh. Und die sind beide in dem Angebot?  
7 E5: Die sind beide da drinnen, ja.  
8 I: Können Sie die Familie ein bisschen beschreiben? °Also...°  
9 E5: Ahm, die Mutter ist alleinerziehend u:nd ich bin die Oma und ich hmm, mach halt, wenn  
10 die Mutti arbeiten geht alles mit den Kindern.  
11 I: Also, so Kindertaxi von A nach B.  
12 E5: !Alles! Sie schlafen bei mir. Sie sind (.) wenn die Mama zu !Hause! ist, sind sie bei der  
13 Mama und ansonsten sie bei, beim Opa und bei mir.  
14 I: Mh. Und die Kinder gehen beide in den Kindergarten?  
15 E5: Die gehen beiden in den !Kindergarten!.  
16 I: Sind den ganzen Tag im Kindergarten?  
17 E5: Nein, bis zwei Uhr.  
18 I: °Bis zwei Uhr° Wenn Sie jetzt so die Woche von den zwei so anschauen wo bewegen sie  
19 sich da überall. Also, Stiegensteigen gehört genauso <sup>L</sup>  
20 E5: Ja: Also, ...  
21 I: zur Bewegung wie Spielplatz.  
22 E5: Wir wohnen im vierten Stock ohne Lift. (.) Also da müss ma in der Früh runter und um  
23 zwei rauf oder jetzt um fünf rauf u::nd ja, also des is mal Stiegensteigen. Dann ist es eben  
24 !hier! ein bisschen im !Kindergarten! und äh: also wir schau schon sehr, dass die Kinder  
25 Bewegung haben. Wir ham ein !Garten! (.) Wettermäßig san ma, wenns erlaubt äh, sind ma  
26 draußen und da wird Fußball g'spielt und ahm einen großen Garten mit viel Freifläche.  
27 Radg'fahn, Rollerbalde. Eb- <sup>L</sup>  
28 I: Alles was so gibt.  
29 E5: Eben alle diese Angebote. Ja. (.) Schwimmen, einmal in der Woche gehen ma  
30 schwimmen, sofern die Verkühlungen net zu arg sind. Also es wird sehr auf Bewegung  
31 geachtet.  
32 I: Wie haben Sie von dem Angebot erfahren?  
33 E5: Ah, ä Ein Kind aus dem Kindergarten, der auch da ist, der wollte nicht !alleine! gehen (.)  
34 und (.) ä da sie gut befreundet sind, die Buben und auch die:, meine Tochter und die Mutter  
35 von den Buben, ah, hat die g'sagt, wollts nicht mitgehn, dann bleibt er vielleicht !auch! da  
36 und so ham ma erfahren °und so sind wir hergekommen°.  
37 I: Also Mundpropaganda?  
38 E5: Mundpropaganda, ja genau.  
39 I: Okay, (.) Mmm und Sie lassen die zwei eben dran teilnehmen, dass sie zusätzlich  
40 Bewegung haben, oder was sind so die Gründe für Sie? <sup>L</sup>  
41 E5: Äh, wie ich so seh...  
42 I: °herzukommen°  
43 E5: Ähää, regt es die verschieden Sinne an, also net nur die Bewegung, sondern sie  
44 müssen vielleicht auch !denken!. Irgendwann hab ich eine Übung g'sehen, da müssens in  
45 eine Ecke gehen, oder sie müssen im Kreis gehen. Also, e- es is net nur das Rennen und  
46 das sa sich, dass Bewegung haben, sondern sie müssen auch a bissl äh, (.) mit dm Kopf  
47 dabei sein. Und des find i sehr !gut! Weil nur rennen, kann i mit ihnen a, aber des kann net,  
48 weil ich eben net die Schulung hab.  
49 I: Mh. Was erwarten Sie jetzt von dem Angebot? Oder was wünschen Sie sich?  
50 E5: Erwarten! (bläst die Luft aus). Dass es ihnen gefällt, und das ist ja auch der !Fall!, es  
51 gefällt ihnen sehr gut, und sie gehen gerne her beide u:nd, ja i wünsch ma dass ma eben im  
52 Sommer auch noch das Semester (1) !ausschöpfen! können...  
53 I: (4) Haben Sie eine Erwartung, was am Ende des Semesters, was da dabei rauskommt?

...

- 54 E5: Ja!, eigentlich net, weil wie Prüfung oder wie (.) eigentlich net, also es !freut! mich, wenn  
55 die Kinder mit Freude in der Gruppe sind, wenns a Bewegung machen und die sinnvoll auch  
56 noch is, also des find i is die, is des Ziel, oder (.) Der Große ist etwas schüchtern, mag halt  
57 net, wenn a paar Leut sind und des find i sehr gut, da wird er !freier! und man sieh des  
58 eigentlich beim zweiten, dritten Mal scho. Er geht !frei herein!, wo er sonst nirgendwo hinein  
59 gern geht allein, oder halt (.) schon mit mir, aber (.) Er geht da gerne !herein!, und, also er  
60 wird freier und , und es find ich, also das war dann a ein Aspekt, wo ma g'sagt ham so a  
61 Gruppe ersteinmal eine kleine zum Anfangen (.) °und° er muss ja nächstes Jahr in die  
62 Schule gehen (.) in diese Schule. Und das ist vielleicht amal ein feeling für ihn und (.) die  
63 Schwellenangst ist vorbei °find ich°  
64 I: Also auch soziale Erfahrungen?  
65 E5: Genau.  
66 I: Mh. Sie habens vorher schon angesprochen, dass sie mit verschieden Sinnen arbeiten,  
67 was glauben Sie lernen die zwei (.) in so einer Einheit?  
68 E5: (3) Lernen. (.) Vielleicht, i- i wie g'sagt i- i- hab erst einmal hineinschaut. Vielleicht die  
69 Zusammenarbeit, oder ah, ää, die Arbeit in der Gruppe, kann auch sein. Oder eben mit de-,  
70 den eigenen !Körper kennen lernen! Und, und die eigene äh, Motorik beherrschen. Wenn i  
71 da rauf klettern muss, oder irgendwo runter turn, unten durch, also (.) Vielleicht auch a bissl  
72 Selbstvertrauen (3)  
73 I: Ahm, wissen Sie, was für Materialien in der Stunde vorkommen?  
74 E5: Ah, ich hab g'sehn, es kommen die verschiedensten Materialien. Letztens hat sie so ein  
75 Elektroschlauch g'habt und das war sehr interessant @(.).@. U:nd, ja, verschiedensten. (.)  
76 Was genau, net wie g'sagt, letztes Mal hab i den Elektroschlauch g'sehen, Heute ham a so a  
77 Schanz aufgebaut, ...  
78 I: Quer durch den Gemüsegarten.  
79 E5: @(1)@ Quer durch den Gemüsegarten ja, also querbeet.  
80 I: Ahm, Wissen Sie was über die Ziele, die sich die Motopädagogik selber setzt?  
81 E5: Nein, weiß ich nichts.  
82 I: Ham Sie den Folder (.) vom AKMÖ gesehen?  
83 E5: Auch nicht.  
84 I: °Auch nicht°. Wie würden Sie jemanden Motopädagogik beschreiben, der jetzt nicht Kinder  
85 dabei hat, der davon überhaupt keine Ahnung hat?  
86 E5: !Ja! Ich würd sagen, die Kinder machen viel Bewegung, und es werden auch andere  
87 Sinne, net nur den !Laufen!, sondern auch es wird auch das !Gehirn!, also äh, ä, ä im Sinne  
88 von rund, eckig oder andere Sachen halt miteinbezogen. Also es ist nicht ein reines turnen,  
89 sondern es ist ein Turnen mit Geist, sag ma so.  
90 I: Was erzählen die Kinder über die Stunde so? Wenn sie so !herausstürmen!  
91 E5: Leider gor nix @(2)@. Zwei Buben und lei:der gar n- also fast nichts. Im Laufe der  
92 nächsten !Tage! oder am Abend, wenns bei mir !schlafen!, kommt vielleicht einmal ein  
93 bisschen was, aber wenn ich, letzthin ha ich g'sagt, bitte, *was habts ihr mit diesem Schlauch*  
94 *gemacht? Ja, eine Kugelbahn, °Ende°.*  
95 I: @(.).@. Okay, dass ist nicht sehr viel, °aber°  
96 E5: Na.  
97 I: Was würden Sie, wenn sie's könnten an der Stunde !verändern!. Also wenn Sie jetzt einen  
98 Wunschzettel bekommen, was würden Sie da drauf schreiben?  
99 E5: (.) Ah. (.) °Des is schwierig° Des (1). I kann des gor net sagen, weil i net was, was  
100 machen, und ... was nächstes Mal, oder was letztes Mal mmmm noch gemacht, haben, also  
101 °das kann ich leider nicht sagen°.  
102 I: Mh. (2) War die Leiterin, wie Sie sie kennen gelernt haben ein Grund genau dieses  
103 Angebot auszuwählen?  
104 E5: °Nein° Ich mein wir sind herg'kommen eben weil der g'sagt hat er will ähh er wi- nicht  
105 alleine gehen und meine Tochter hat g'sagt, dann schau ma obs ihnen gefällt, dann gehen  
106 sie mit. Also ich bin, wir san da praktisch (.) Ort und Leitung und so äh, war also vorhanden,  
107 sag ma so.  
108 I: Beschreiben Sie bitte den ersten Kontakt mit der Leitern.

...

- 109 E5: (2). Ja, sie war sehr nett, sie ist auf die Kinder !zugegangen! U:nd des war für mich des  
110 Wichtigste. Sie hat sie gleich- , also gefragt wie sie !heißen!. Sie hat sie beim !Namen!  
111 angesprochen gleich, °und° (.) also auch der Große, der wie g'sagt schüchtern ist (.) ah, fühlt  
112 sich bei ihr sehr wohl.
- 113 I: Haben Sie über die Inhalte von dem Angebot auch was gesprochen?
- 114 E5: !Überhaupt! nicht. Äh, also wi g'sagt, i- manchmal, es geht auch meine Tochter mit. Also  
115 !vielleicht! ham, ha- hat die mit ihr gesprochen. I bin eben nur da Taxi. Chauffeur @(2)@.
- 116 I: Haben Sie an ihren zwei Buben, sinds zwei Buben?
- 117 E5: Ja
- 118 I: äh, Veränderungen wahrgenommen, seit sie an dem Angebot teilnehmen?
- 119 E5: !Veränderungen! Wie i g'sagt hab. Der Große, der sehr schüchtern is (.) ah, Ich hab das  
120 Gefühl e tut ihm sehr !gut!. Weil er (1) auch jetzt, wenn ma wo hineingehen, oder so. Wir  
121 warn am Christkindlmarkt und da hat er (.) gebacken in der Backstube, was er nie g'macht  
122 hätt, weil er ja schüchtern is. Und wann Kinder wo am Spielplatz san, da geh ma lieber  
123 wieder. Aber das wird jetzt, i- i kanns jetzt net sagen, ist es nur wegen !dem!, aber es ist in  
124 der letzten Zeit besser geworden. Und i find des, vielleicht auch ein Grund, ah, eben die  
125 Gruppe und das er mit der Leiterin auch spricht, is a scho !viel!, weil er hat früher a mit kann  
126 g'sprochen, mit kann anderen Erwachsenen. Und i find des is (.) für mich schon, ah, a kleiner  
127 !Fortschritt!.
- 128 I: Also sie führ'n das schon auch auf die Motopädagogik zurück.
- 129 E5: Ja, ich für des schon a auf die Motopädagogik zurück.
- 130 I: Würden Sie anderen Müttern, Großmüttern das Angebot weiterempfehlen?
- 131 E5: Ich würd es sehr weiterempfehlen. Schade, dass mas net mehr propagiert, oder das man  
132 net, (.) mehr liest. I les schon alle !Kinderzeitungen!, oder von der Stadt Wie::n, oder. I lies  
133 scho sehr viel, und i tu- also ich f- für mich als Großmutter tu mi sehr viel !informieren! und  
134 geb das dann meiner Tochter soviel ich kann auch !weiter!, aber ich hab !eigentlich nix!  
135 gehört noch davon. (.) Es ist schade. I hab schon mit einer Bekannten g'sprochen, i hab  
136 g'sagt, *he du des is so toll. Des Kind is a a bissl, net so bewegungsfreudig* . Sag i in der  
137 Gruppe ist des alles anders, na. °I find des is° also i °finds halt° quat (.) und bin sehr erfreut  
138 drüber, dass ma des ausfindig g'macht ham.
- 139 I: Wir sind jetzt so weit am Ende, gibt's noch was, was ihnen ein Bedürfnis ist, das noch zu  
140 erzählen über die Motopädagogik? E- egal was das ist.
- 141 E5: Ja, Bedürfnis net, aber wie g'sagt a Information, irgendwelcher Art, oder mehr äh, dass  
142 andere Eltern !auch! wissen, oder Großeltern. (2) Die Stadt Wie:n verschickt immer Folder  
143 über Kinder. Sachen und i l- (.) i schreib ma des auf und i merk ma des am Kalender vor.  
144 Also man könnte des viel mehr (.) I find des wär was Tolles. Die Kinder leiden alle an  
145 !Bewegungsmangel! an !Kommunikationsmangel! Es wär für viele kleine K- also grad im  
146 Vorschulalter. (2)
- 147 I: Mh, also mehr, mehr Werbung °eigentlich°
- 148 E5: Mehr Werbung u- und aufklären, was des is: und was die Kinder da machen. Es kann  
149 sich kaum jemand was !vorstellen! drunter. Wenn i sag i *geh mit ihnen, Aha, was is n des*  
150 *überhaupt?* Also, find i (.), und mir san wirklich net hinterm Mond, oder dass ich sag i wohn  
151 im neunten !Bezirk!. I les ma alles durch und i hör ma alles an, (.) oder vieles, oder (.)  
152 informier mich über !Bücher!, und, und.
- 153 I: Aber wenn Sie sich nicht selber informieren würden, würden sie...
- 154 E5: Ich also, ich na ich bin Also wenn die das net sagt, auf das wärm a nie gestoßen, na.
- 155 I: Mh.
- 156 E5: Und i find des wäre, eigentlich, es is schon schade. Weil eben, vor allem der große sehr  
157 viel profitiert hat.

...

### 13.4. Interviewleitfaden (Eltern)

Außerschulische motopädagogische Angebote für Kinder- Eine Qualitative Untersuchung der Ziele, Wünsche und Erwartungen von Eltern und KursleiterInnen

Datum: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_

#### INTERVIEWLEITFADEN (Eltern)

Einleitung: Heute ist der .... Einverständnis der interviewten Person einholen

Danke, dass Sie sich zu diesem Interview bereiterklärt haben und wenn es Ihnen recht ist, würden wir jetzt mit ein paar Fragen zu Ihnen und Ihrer Familie beginnen:

**Tabelle 11:** Leitfaden der Interviews mit den Eltern.

<b>Biographische Daten/ Familienumfeld</b>		
Persönlich	Wie alt sind Sie?	
Familie	Sie sind die Mutter/Vater von wie vielen Kindern?	
Familie	Beschreiben Sie bitte Ihre Familie	Was machen Sie beruflich? Wie viele Kinder haben sie? Wie alt sind ihre Kinder? Wie sieht ihre Wohnsituation aus?
Kind	Wie alt ist ihr Sohn/ ihre Tochter?	
Kind	In welche Klasse geht ihr Sohn/ ihre Tochter?	In welche Schule geht ihr Sohn/ ihre Tochter?
Kind	Beschreiben die bitte den Bewegungsalltag ihres Sohnes/ ihrer Tochter.	Welche Bewegung macht ihr Kind in einer typischen Woche? Welche Freizeitangebote besucht ihr Kind? Spielt ihr Kind mit anderen Kindern beispielsweise im Garten? Geht ihr Kind mit zum Einkaufen? Geht ihr Kind zu Fuß in die Schule, oder fährt es mit dem Bus?
<b>Fragen zum motopädagogischen Angebot</b>		
Angebot	Wie haben Sie von diesem Angebot erfahren?	Haben Sie durch Freunde davon erfahren? Haben Sie über die Schule davon erfahren? Hat Ihnen jemand dieses Angebot empfohlen?
Motivation	Warum lassen Sie ihr Kind an diesem Angebot teilnehmen?	Wieso schicken Sie ihr Kind einmal in der Woche in diese Motopädagogik Einheit?
Erwartungen	Was erwarten Sie sich von diesem Angebot?	Was möchten Sie, das am Ende herauskommt? Soll Ihr Kind beispielsweise etwas Besonderes lernen? Klettern, ...? Was glauben Sie, können Sie von MP erwarten?
Erwartungen	Was glauben Sie lernt ihr Kind ihrer Meinung nach in diesen Fördereinheiten?	Was machen die Kinder in einer Fördereinheit? Macht ihr Kind Übungen daheim nach?
Ziele	Was wissen Sie über die Ziele der Motopädagogik, die sie selber setzt?	Was glauben Sie sagt die Theorie, was Kinder lernen sollen/ können?
Erwartung/ Wünsche	Beschreiben Sie bitte Ihr Bild von Motopädagogik. Was ist MP für Sie persönlich?	Wie würden Sie das Angebot einer Freundin beschreiben?

...

<b>Fragen bezüglich der Methodik</b>		
Inhalte	Wissen Sie, wie eine Förderstunde abläuft?	Beschreiben Sie bitte eine Stunde. Mit welchen Hilfsmitteln wird gearbeitet?
Inhalt	Was erzählt Ihr Kind über die motopädagogischen Stunden?	
Wünsche	Was würden Sie persönlich in den Stunden anders gestalten, wenn Sie es könnten?	Wenn Sie einen Wunschzettel am Anfang des Kurses bekommen würden, was würden Sie drauf schreiben?
Persönlichkeit der LeiterIn	War die Leiterin der Fördereinheiten ein Grund sich für dieses Angebot zu entscheiden?	Wenn ja/ nein, Warum? Könnten Sie sich vorstellen, dass auch eine andere Person die Stunde leiten würde
Inhalte/ Ziele	Beschreiben Sie den ersten Kontakt mit der Leiterin. Über was haben sie miteinander gesprochen?	Hat sich die Leiterin bei Ihnen vorgestellt? Wissen Sie über ihre Ausbildung bescheid? Hat sie mit ihnen über die Methodik gesprochen? Über Inhalte?
<b>Fragen bezüglich der Ergebnisse</b>		
	Wie lange nimmt Ihr Kind schon an einem motopädagogischen Angebot teil?	Seit wann besucht Ihr Kind das Angebot? Seit diesem Schuljahr?
Ziele	Haben Sie, seit Ihr Kind an diesem Angebot teilnimmt Veränderungen bemerkt, wenn ja welche?	Springt es weniger/ mehr herum? Ist es in der Schule aufmerksamer/ unaufmerksamer? Traut es sich weniger/ mehr zu? Spielt es plötzlich (nicht mehr) mit anderen Kindern?
Erwartungen	Glauben Sie, dass diese Veränderungen auf die Motopädagogik zurückzuführen sind, wenn ja warum?	Kann es beispielsweise auch auf eine Ortsveränderung zurückzuführen sein? Hat Ihr Kind einen guten Freund verloren? Kindergartenwechsel?
Zufriedenheit	Würden Sie anderen Müttern dieses motopädagogische Angebot weiterempfehlen?	Wenn ja warum, wenn nein, warum nicht

...

### 13.5. Interviewleitfaden (Leiterinnen)

Außerschulische motopädagogische Angebote für Kinder- Eine Qualitative Untersuchung der Ziele, Wünsche und Erwartungen von Eltern und KursleiterInnen

Datum: \_\_\_\_\_ Ort: \_\_\_\_\_

#### INTERVIEWLEITFADEN (Leiterinnen)

Einleitung: Heute ist der .... Einverständnis der interviewten Person einholen

Danke, dass Sie sich zu diesem Interview bereiterklärt haben und wenn es Ihnen recht ist, würden wir jetzt mit ein paar Fragen zu Ihnen und Ihrer Familie beginnen:

**Tabelle 12:** Leitfaden der Interviews mit den Eltern.

<b>Daten zur Person</b>		
Persönlich	Wie alt sind Sie?	
Berufliche Laufbahn	Wie lange sind Sie schon im psychomotorischen Bereich tätig?	Ist es ihr erster Kurs? Haben Sie schon mal ein anderes motopädagogisches Angebot geleitet?
Berufliche Laufbahn	Welche Qualifikation zur Durchführung von motopädagogischen Angeboten haben Sie?	Wann und wo haben Sie ihre Ausbildung gemacht?
Theoretisches Wissen	Welchem Ansatz der Psychomotorik fühlen Sie sich am ehesten zugehörig?	Funktioneller, defizitorientierter, ..., mit welchem Autor können Sie sich am ehesten identifizieren? Kennen Sie einen Wissenschaftler, der sich mit Motopädagogik beschäftigt?
Motivation	Wie sind Sie zur Psychomotorik gekommen? Wie war ihr psychomotorischer Werdegang?	Warum haben Sie diese Ausbildung gemacht?
Ziele	Beschreiben Sie bitte Ihr Bild von Motopädagogik. Was ist sie für Sie persönlich?	Was ist für Sie das Besondere an der Motopädagogik? Wie würden Sie Motopädagogik jemandem beschreiben, der davon keine Ahnung hat?
	Im Rahmen welcher Institutionen bieten sie motopädagogische Förderung an?	
<b>Fragen zum motopädagogischen Angebot</b>		
	Seit wann bieten Sie diesen Kurs an?	
Motivation	Wie ist es dazu gekommen? Warum bieten Sie einen motopädagogischen Kurs an?	War es Zufall? Hat Sie jemand gefragt? Ist dieser Kurs auf Ihre Initiative zurückzuführen?
Organisation	Betrachten Sie die Eltern oder die Kinder als Ihre KundInnen und wie treten Sie an diese heran?	Wie nehmen Sie Kontakt zu Eltern von Kindern auf? Teilen Sie Flugzettel aus? Funktioniert die „Mundpropagader“?
Organisation	In welchem Zeitlichen Umfang bieten Sie diesen Kurs an?	Wie oft in der Woche können die Kinder bei Ihnen an einer Motopädagogikstunde teilnehmen?

...

	Welche Ziele setzen Sie sich? (in Bezug auf das motopädagogische Angebot?)	Was möchten Sie mit Ihrem Angebot erreichen?
<b>Fragen bezüglich der Methodik</b>		
Inhalte	Wie konzipieren Sie den Ablauf einer Stunde?	Welche Inhalte/ Themen versuchen Sie den Kindern näher zu bringen? Welche Materialien verwenden Sie beispielsweise für eine Stunde?
	Welche Reaktionen löst eine Förderstunde bei den Kindern aus?	Was erzählen Sie ihnen, über was beschweren sie sich, was finden sie super, ... Über was reden Sie mit den Kindern während der Stunde?
Inhalte/ Ziele	Beschreiben Sie den ersten Kontakt mit den Eltern ihrer Kinder. Über was sprechen sie miteinander?	Erzählen Sie Ihnen etwas über sich? Über das Angebot? Ziele?
	Gibt es etwas (vielleicht strukturell, organisatorisch, ...) das Sie ändern würden, wenn Sie es könnten?	Wünschen Sie sich mehr Materialien? Mehr Zeit um mit den Eltern reden zu können? Mehr Einfluss in den Familien? Mehr bewirken zu können?
<b>Fragen bezüglich der Ergebnisse</b>		
	Bemerken Sie Veränderungen an Kindern, die an Ihrem Angebot teilnehmen?	Wenn ja welche? Sind Sie aufmerksamer/ unaufmerksamer? Springt es weniger/ mehr herum? Ist es in der Schule aufmerksamer/ unaufmerksamer? Traut es sich weniger/ mehr zu? Spielt es plötzlich (nicht mehr) mit anderen Kindern? Verhält es sich in der Einheit anders als zu Beginn?
Erwartungen	Führen Sie diese auf die motopädagogische Intervention zurück?	Wenn ja, wie begründen Sie diese Aussage? Warum glauben Sie hilft ein motopädagogisches Angebot?
	Welchen Einfluss kann die Person der LeiterIn ihrer Meinung nach auf die Ergebnisse haben?	Glauben Sie, dass Sie Einfluss auf die Kinder haben? Inwiefern? Glauben Sie, dass jemand anderes den gleichen Einfluss haben würde wie Sie?
	Aus welchen Gründen würden Sie Ihr Angebot weiterempfehlen?	Warum glauben Sie, dass Ihr Angebot gut ist?

...

## 13.6. Lebenslauf

- Persönliche Daten:** Geboren am 19. Oktober 1984 in Wien
- Ledig
- Römisch- katholisch
- Österreichische Staatsbürgerschaft
- Ausbildung:** Seit **2007**- Magisterstudium der Sportwissenschaften an der Universität Wien
- 2003 – 2007** Bakkalaureatsstudium der Sportwissenschaften an der Universität Wien (Gesundheitssport)
- 2003** Matura
- 1995 – 2003** Bundesrealgymnasium Klosterneuburg
- 1990 – 1994** Volksschule Anton- Brucknergasse
- Weiterbildung:** **2008** systemische Fortbildung „Systemerkennung- zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit“ (Institut f. Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation)
- 2008** Psychomotorische Basisqualifikation Motopädagogik (Akademie f. Motopädagogik und Mototherapie des Aktionskreises Psychomotorik e. V.- Deutschland)
- 2007** und **2008** Grundlagenseminar und Methodenseminar der Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs (GU/SP Stufe)
- 2007** systemische Fortbildung „Selbstwert und Kommunikation“ (Institut f. Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation)
- 2007** Schneesportlehrer/ Landesschilehrer 1 (SBSSV)
- 2006** Schilehrer Anwärter Kurs (SBSSV)
- 2003** Übungsleiter für Schwimmen- Lehrgang (Union NÖ)
- Berufstätigkeit:** Seit Jänner **2009** Anstellung im Rehabilitationszentrum Wien Mitte als Sportwissenschaftlerin im Bereich „Ambulante Wirbelsäulenrehabilitation“
- Ab Herbst **2007** bis Sommer **2009** Leitung des Turnunterrichts der Sekundarstufe 1 des Montessori Vereins Hütteldorf
- von **2005** bis **2008** Volkshochschulkurs in Klosterneuburg – Kinderturnen. Zusätzlich seit **2007** Turnen Bewegungseinheiten ebenfalls im Rahmen der VHS für Kindergartenkinder
- Seit dem Winter **2005** wochenweise Tätigkeit als Schilehrerin in der Schischule Russbach (Snow Sports Russbach). Seit dem

...

Winter **2008** auch Tätigkeiten in der Schischule Mühlbach am Hochkönig (Schischule Sport Klaus)

Im Sommer **2006, 2007 und 2008** jeweils mehrere Wochen Tätigkeit als Schwimmlehrerin, Freizeitbetreuerin und im Feriencamp (Champion Feriencamp)

Seit dem Winter **2003** wochenweise Begleitlehrerin/ Schilehrerin auf zahlreichen Schulschikursen

- BG/ BRG Klosterneuburg (4x Wagrain, 1x Obertauern)
- BG/BRG Waltergasse (1040- Wien) (2x Wagrain, 1x Hochkar)
- Montessori Verein Hütteldorf (Mariazell)

Trainertätigkeit beim 1. USC Klosterneuburg seit **2001**- Leitung einer Kinderschwimmgruppe sowie Schwimmkurse für Kinder und Erwachsene im Anfänger- und Fortgeschrittenbereich

Seit Sommer **2000** geringfügige Beschäftigung als Ordinationshilfe bei Dr. Johannes Tichy- Arzt für Allgemeinmedizin- Weinberggasse 71/ 46 1190- Wien

**Soziales:**

Seit **2004** Ehrenamtliche Tätigkeit in der Pfadfindergruppe Klosterneuburg1- Kinderbetreuung- Da ich das große Glück hatte mit dieser Organisation aufzuwachsen und viel Spaß daran hatte, möchte die positiven Erfahrungen, die ich selber machen durfte Kindern ebenfalls ermöglichen.

**2000- 2005** Ehrenamtliche Tätigkeit als Jungscharleiterin in der Pfarre St. Leopold (Klosterneuburg)

**Besondere Kenntnisse:**

Englisch (Maturaniveau in Wort und Schrift)  
Französisch (Schulkenntnisse)  
EH- Kurs (16 Stunden)  
B- Führerschein

**Sonstige Informationen:**

**2002** Sprachaufenthalt in Canada/ Montréal

**1998** Sprachaufenthalt in Großbritannien/ Wales

**Hobbys/ Interessen:**

Zu meinen Hobbys zählen eine Vielzahl von sportlichen Tätigkeiten wie:  
Schwimmen (Wasserball), Laufen, Schifahren, Klettern, Radfahren (Mountainbiken), Bergsteigen, Volleyball, Turnen, ...