



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Psychomotorische Basiskompetenzen

im Kontext von

Lern- & Bildungsprozessen“

Wifzack – Ein Konzept für die Volksschule

verfasst von / submitted by

Claudia Slavik

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	1
2	Einleitung.....	2
2.1	Wissenschaftliche Fragestellung.....	3
2.2	Beschreibung der Arbeit	3
3	Psychomotorik	4
3.1	Historische Entwicklung.....	4
3.2	Die „Theoriebrille“ - Perspektiven in der Psychomotorik.....	5
3.3	Das holistische Menschenbild in der Psychomotorik.....	6
3.4	Didaktische Prinzipien in der Psychomotorik.....	7
3.5	Diagnostik in der Psychomotorik.....	7
3.6	Wirksamkeit psychomotorischer Förderung	10
4	Entwicklung – Bildung – Lernen.....	12
4.1	Lernen als Teilkonstrukt von Entwicklung und Bildung.....	12
4.2	Der Lernbegriff im pädagogischen Kontext	13
4.3	Der Lernbegriff im psychologischen Kontext.....	14
4.4	Lernen im Kontext der Neurowissenschaft.....	15
4.5	Lernen im Focus der Psychomotorik.....	18
5	Psychomotorische Basiskompetenzen und deren Auswirkungen auf Lern- und Bildungsprozesse	21
5.1	Kompetenzen im Lernprozess	24
5.2	Sinneswahrnehmung als Basiskompetenz.....	29
5.3	Psychische Basiskompetenzen.....	33
5.3.1	Sozial-emotionale Basis: Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.....	33
5.3.2	Kognitive Basis: Exekutive Funktionen	39
5.4	Motorische Basiskompetenzen	41
5.4.1	Gleichgewicht als Basiskompetenz.....	44
5.4.2	Grunddimensionen der Bewegung.....	46
5.4.3.	Koordinationsfähigkeit	48
5.5	Sprache - eine komplexe psychomotorische Basiskompetenz.....	53
5.6	Das Selbstkonzept – psychomotorische Basiskompetenz?.....	56
5.7	Spielfähigkeit - die grundlegendste Basiskompetenz	58
5.7.1	Formen kindlichen Spiels.....	58
5.7.2	Wodurch ist Spiel in der Psychomotorik gekennzeichnet?	60
5.7.3	Spielen ist Lernen.....	60
5.8	Engagiertheit - Basis für Kompetenzenwicklung	64
6	<i>Wifzack</i> - Ein Konzept zur Förderung psychomotorischer Basiskompetenzen ...	66
6.1	Entstehung des <i>Wifzack</i> -Projektes	66
6.2	<i>Wifzack</i> – Konzeptbeschreibung.....	68
6.2.1	Allgemeine Zielsetzung.....	69
6.2.2	Bewegungsmodell	69
6.2.5	Evaluation.....	71
6.2.6	Didaktische Prinzipien des <i>Wifzack</i> Konzeptes.....	72
6.3	Lernen durch Bewegung – Lernen in Bewegung	73
6.4	Weiterführende Gedanken durch den ULG-Psychomotorik.....	75
7	Diskussion	77
8	Zusammenfassung	83
	Literaturverzeichnis	86
	Abbildungsverzeichnis.....	91
	Tabellenverzeichnis.....	92
	Abstract.....	94

1 Vorwort

Ich widme diese Arbeit meinem Mann, der das vorliegende Konzept *Wifzack - fit für die Schule* in seinen Grundzügen vor mehr als 20 Jahren entwickelte, sich nicht scheute kritisch zu reflektieren und zu verändern was Veränderung brauchte. Um die Arbeit in unterschiedlichsten organisatorischen Rahmenbedingungen zum Wohl der Kinder fortzuführen bewies er stets äußerste Flexibilität. Er gab mir die Möglichkeit, an der Weiterentwicklung des Konzeptes teilzuhaben und mitzuwirken.

Seit nunmehr 12 Jahren arbeite ich mit dem Konzept *Wifzack* und durfte unzählige lachende und lernende Kinder beobachten und begleiten. Mein Dank gilt ihnen für das unausgesprochene Geben und Nehmen von Lebensfreude, Humor und Kreativität. Ich war immer wieder erstaunt, welche kompetente Lerner „unsere Kinder“ sind. Sie haben mich inspiriert, mein pädagogisches Handeln zu reflektieren, individualisiert zu adaptieren und nie aufzugeben, einen Weg durch das- und im System zu finden, um Schule und Kindergarten zu einem Ort von Lernen in und durch Bewegung in wertschätzender, freudiger Atmosphäre sein zu lassen.

Danken möchte ich allen PädagogInnen, die die Freude an der Begleitung unserer Kinder mit mir teilen, die mich ermutigt haben und mir Einblicke gewährten in ihr Miteinander mit den Schüler/innen, um das Geheimnis des Gelingens pädagogischer Arbeit ein Stück weit zu lüften.

Besondere Wertschätzung möchte ich an dieser Stelle meiner Mutter zuteilwerden lassen, die in mir durch ihre liebevolle und fürsorgliche Erziehung den Grundstein für die Intuition, wie pädagogisches Handeln gelingen kann, legte. Für all die Stunden der Diskussionen und Hilfestellung in Formulierung, Strukturierung und Formatierung dieser Arbeit ein herzliches „Danke!“ auch an meine Schwester Heidi.

Mein Dank gilt den ProfessorInnen und Lehrenden im Universitätslehrgang Psychomotorik für ihr Engagement und ihre Bemühungen, Psychomotorik in Theorie und Praxis spürbar und erlebbar zu vermitteln und natürlich Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß für die wissenschaftliche Lehrgangsleitung. Speziell Prof. Dr. Christina Reichenbach, Anna Kapfer-Weixlbaumer, MA und Mag. Dr. Josef Voglsinger, MAS, legten den Grundstein für inhaltlich wesentliche Aspekte dieser Arbeit. Mag. Nina Stuppacher und Mag. Dr. Michael Methlagl begleiteten die Erstellung im Rahmen des wissenschaftlichen Arbeitens – Danke!

2 Einleitung

Was wäre, wenn... Lernen Freude bereiten könnte ... Lernen Spielen bedeuten könnte...?

Wären Schüler/innen dann öfter bewegt zu lernen?

Während Schulpsycholog/innen über eine Zunahme von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten berichten, verzeichnen Experten in der Sportpädagogik eine Abnahme der koordinativen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen (Bein-Wierzbinski & Heidbreder-Schenk, 2010). Worin bestehen die Zusammenhänge dieser Entwicklungen?

Ob die Ursachen für die wenig erfreulichen Ergebnisse der vergangenen Pisa-Studien bei den Schüler/innen, bei den Lehrer/innen, oder im gesamten Bildungssystem, ja vielleicht sogar in unserem sozio-kulturell bedingten Lebenswandel zu finden sind, beschäftigt Fachleute aus unterschiedlichsten Disziplinen.

Sind Kinder heute nicht mehr schlau genug für die Schule, oder kann die Schule nicht den Rahmen bieten, den Kinder brauchen um zu lernen? Welche Möglichkeiten hat die Schule grundlegenden Kompetenzen die für den Erwerb der Kulturtechniken erforderlich sind, Entfaltungsmöglichkeiten zu bieten? Wie kann psychomotorische Förderung die Entwicklung von Basiskompetenzen unterstützen?

Das in vorliegender Arbeit beschriebene *Wifzack*-Projekt versteht sich als ein Handlungskonzept, welches in seinen Ursprüngen das Ziel hatte, Kindern das Lernen im schulischen Kontext zu erleichtern.

Es entstand an der Schnittstelle von Sport und Lernberatung mit der These, dass Bewegung ein geeignetes Medium zur Erreichung dieses Ziels ist und wurde nach und nach theoretisch begründet. Ähnlich verhält es sich mit der Psychomotorik. Sie wurde in der Praxis entwickelt und schrittweise wissenschaftlich aufgearbeitet.

In der Reflexion der praktischen Tätigkeit mit Schüler/innen und Lehrer/innen im Rahmen des *Wifzack*-Projekts wurde festgestellt, dass für das Gelingen schulischer Lernprozesse neben den motorischen Basiskompetenzen auch andere Faktoren von wesentlicher Bedeutung sind. So zum Beispiel das „Klassenklima“ – also sozial-emotionaler Bestandteil des Lernens, welches sich oftmals ebenso unterschiedlich gestaltet wie die Lernleistung der SchülerInnen. Außerdem berichteten LehrerInnen von deutlichen Unterschieden in der Konzentrationsfähigkeit, der Lernmotivation und der Selbsteinschätzung ihrer SchülerInnen. Eine tiefere Auseinandersetzung mit psychischen Faktoren, die das Lernen der Kinder beeinflussen, scheint daher angebracht. Schließlich erfolgte die Verbindung der Verfasserin dieser Arbeit von psychischen und motorischen Komponenten im Studium der Psychomotorik.

2.1 Wissenschaftliche Fragestellung

Aufgrund beschriebener Auseinandersetzung mit der Thematik ergibt sich folgende Fragestellung für die Masterthesis:

Was sind psychomotorische Basiskompetenzen und wie wirken sie sich auf Lernprozesse aus? In vorliegender hermeneutischer Arbeit wird versucht, diese Frage zu beantworten.

2.2 Beschreibung der Arbeit

Eingangs werden in einem Überblick die Historie, Ansätze und Arbeitsweisen der Psychomotorik dargestellt. Anschließend wird das Lernen im schulischen Kontext aus unterschiedlichen Perspektiven erläutert. Die Beschreibung psychomotorischer Basiskompetenzen und deren Bedeutung für Lernprozesse stellen den umfangreichsten Teil der Arbeit dar. Dabei wird versucht, die unterschiedlichen Perspektiven / Theoriebrillen bewusst „aufzusetzen“ und auch wieder „abzunehmen“, um zu einer ganzheitlichen Betrachtungsweise zu gelangen.

Eine Gliederung ergibt sich aus der Begrifflichkeit „Psychomotorik“, nach der Basiskompetenzen in psychischen und motorischen Dimensionen menschlichen Seins erläutert werden. Als psychische Dimensionen werden dabei soziale, emotionale und kognitive Aspekte betrachtet. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit motorischen Basiskompetenzen werden Modelle von Bewegung verglichen und die grundlegenden Dimensionen der Bewegung sowie koordinative Fähigkeiten mit schulischen Lernprozessen in Verbindung gebracht. Sprache und Selbstkonzept werden als weitere Basiskompetenzen erläutert. Der Bedeutung des Spiels und der Spielfähigkeit, als grundlegendste Basiskompetenz für schulische Lernprozesse, wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Spezielle Aspekte der Heil- & Sonderpädagogik werden nicht berücksichtigt. Die Begründung hierfür liegt in der Perspektive der Inklusion, einem Focus auf individuelle Kompetenzen und Ressourcen als Maßstab für Entwicklung und der bewussten Abwendung von Schwächen-Orientierung und Stigmatisierung.

Abschließend wird, um den Bogen zur praktischen Arbeit zu spannen und ein Basiskonzept für KollegInnen anzubieten, das *Wifzack*-Konzept vorgestellt. Diese Vorstellung beinhaltet sowohl die Entstehungsgeschichte als auch theoretische Überlegungen, deren didaktische Begründung und die Beschreibung der praktischen Umsetzung.

In der Diskussion erfolgt schließlich die kritische Auseinandersetzung und Anstellung weiterführender Überlegungen.

3 Psychomotorik

Die Psychomotorik entwickelte sich an der Schnittstelle unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen. Einflüsse aus Sportwissenschaft, Pädagogik, Entwicklungspsychologie, Psychotherapie, Physio- & Ergotherapie sind je nach grundsätzlichen Theorien zu beobachten (Eggert, 2008b). „Der Begriff Psychomotorik betont innerhalb der menschlichen Motorik den engen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln“ (Fischer, 2009, S. 19).

Bei Betrachtung der Literatur wird deutlich, dass es „die Psychomotorik“ im Sinn eines einheitlichen Konzeptes nicht gibt. Die Ansätze und Arbeitsweisen der Psychomotorik sind genauso vielfältig wie ihr Klientel und die Fachbereiche, aus denen Psychomotoriker/innen kommen und ihr Wissen beziehen (Fischer, 2009; Eggert, 2008b).

3.1 Historische Entwicklung

Der französische Arzt Itard beschreibt sein Erziehungsexperiment mit Victor, dem Waisenjungen und verweist dabei auf die Faktoren Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung als bedeutsam für die Entwicklung. Seguin greift diese Ideen auf und entwickelt ein Konzept zur Förderung der Sinneswahrnehmung mit dem Ziel kognitiver Leistungssteigerung. Die Ideen der Franzosen finden sich im Erziehungskonzept der italienischen Ärztin Maria Montessori (1870-1952) wieder. Die Förderung der sinnlichen Wahrnehmung und der Bewegung im Zusammenhang mit Selbsttätigkeit sind wichtige Kriterien desselben. E.J. Kiphard, der als Begründer der deutschen Psychomotorik gilt, bezieht sein theoretisches Modell der Psychomotorik im Wesentlichen auf diese historischen Konzepte (Fischer, 2009). In der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik in Gütersloh arbeitet Kiphard gemeinsam mit Hünnekens ab 1955 mit psychomotorischen Übungen (Eggert, 2008b). Ziel ist dabei, „über die Motorik eine leibseelische Harmonisierung und Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit [...] zu erreichen“ (Fischer, 2009, S. 17). Elemente der rhythmisch-musikalischen Erziehung, sowie der Leibeserziehung sind dabei von Anbeginn wesentliche Teile der Psychomotorik.

Psychomotorik versteht sich als Entwicklungsförderung durch das Zusammenwirken von Bewegung, Fühlen und Denken im sozialen Kontext in spielerischer Form (Eggert, 2008b).

3.2 Die „Theoriebrille“ - Perspektiven in der Psychomotorik

Konzepte der Psychomotorik sind durch verschiedene Perspektiven, welche Reichenbach in Anlehnung an Seewald als „Theoriebrillen“ (Reichenbach, 2010) bezeichnet, gekennzeichnet. Sie unterscheiden sich in ihren theoretischen Bezügen und dem Verständnis der Ursachen, sowie im Bild vom Menschen, den Intentionen, Methoden und dem Verständnis der Rollen (Reichenbach, 2010).

Da aus diesen sehr speziellen Blickwinkeln der Betrachtung des Menschen immer andere Elemente unberücksichtigt bleiben, ist eine kritische Reflexion der eigenen Arbeit und ihrer zugrunde gelegten Theorie für die professionelle Arbeit unerlässlich (Eggert, 2008b; Fischer, 2009; Reichenbach, 2010).

Im Folgenden werden die verschiedenen Perspektiven in einem kurzen Überblick beschrieben.

3.2.1 Die funktionale Perspektive

Sie betrachtet Bewegung als „Funktionsgeschehen“ (Reichenbach, 2010, S. 34).

Die Hauptkriterien sind „Gewandtheit, Wohlkoordiniertheit, Rhythmus, Sicherheit, Tempo, Kraft, Ausdauer und Tonusregulation“ (Fischer, 2009, S. 30). Die Gesamtpersönlichkeit soll durch Förderung der Sinneswahrnehmung stabilisiert werden. Dabei kommt, im Bezug auf die soziale Entwicklung, der Gruppe eine besondere Bedeutung zu. Die psychomotorische Übungsbehandlung von Kiphard wird hier ebenso wie die sensorische Integrationstherapie nach Ayres zugeordnet und kommt vor allem im klinisch-therapeutischen Kontext zur Anwendung. Während sich in den ursprünglichen neurophysiologischen Ansätzen ein eher passives Menschenbild zeigt (Reichenbach, 2010), verweisen die neuen Erkenntnisse stark auf die Notwendigkeit der aktiven, handelnden Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt als Grundlage für die Entwicklung und Reifung des Nervensystems (Hermann, 2009).

3.2.2 Die erkenntnisstrukturierende Perspektive

Das Hauptkriterium der erkenntnisstrukturierenden Perspektive ist nach Fischer (2009) die Handlungsfähigkeit die sich, begründet durch die Erkenntnisse Piagets, über Lernprozesse auf Basis von Bewegung und Wahrnehmung zur Entwicklung kognitiver Kompetenzen vollzieht. Das subjektive Erleben von Bewegung im sozial-emotionalen Kontext prägt diesen Ansatz, welcher Selbstkonzepttheorien und Erkenntnisse der Spieltherapie integriert. Das Erleben von Selbstwirksamkeit hat dabei zentrale Bedeutung.

Vertreter dieser Perspektive sind u.a. Zimmer (kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung) und Krus (psychomotorische Entwicklungstherapie).

Anwendung findet diese Perspektive im pädagogischen und heilpädagogischen Kontext mit einem Klientel im Alter von etwa fünf bis zehn Jahren (Fischer, 2009).

3.2.3 Der verstehende Ansatz

Durch seine tiefenpsychologische Ausrichtung stellt der verstehende Ansatz von Seewald „eine Besonderheit“ (Fischer, 2009, S. 31) dar. Im Spiel können Kinder Emotionen, Erlebnisse und Lebensthemen ausdrücken und bearbeiten und ermöglichen dabei ein Verständnis des Therapeuten durch den integrierten Dialog mit selbigem.

3.2.4 Die ökologisch-systemische Perspektive

Hauptkriterien für das Verständnis von Entwicklung sind die Dimensionen Zeit und Raum sowie der soziale Kontext in dem das Kind sich bewegt. Besondere Beachtung findet dabei der Dialog in der Förderung. Fragen nach der Gestaltung von Lebensräumen und Beziehungen dominieren (Fischer, 2009). Besondere Berücksichtigung findet in diesem Ansatz die Theorie von Bronfenbrenner, nach der das soziale System in dem sich ein Mensch entwickelt und lernt, in Teilsysteme gegliedert wird. Diese werden als Mikro-, Meso-Exo-, Chrono und Makrosysteme bezeichnet. Bezüglich der Entwicklung von Kompetenzen sind für diese Arbeit besonders Mikrosysteme, zu denen Familie und Schule zählen, von Bedeutung. Der Gedanke, dass Mesosysteme all jene Lebensbereiche sind, die eine Wechselbeziehung der Mikrosysteme umfassen, verdeutlicht die Bedeutung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus für die Entwicklung von Kompetenzen (Lohaus & Vierhaus, 2015).

3.3 Das holistische Menschenbild in der Psychomotorik

Folgende Abbildung verdeutlicht das holistische Menschenbild, welches gleichzeitig grundlegendstes Prinzip der neueren Ansätze der Psychomotorik ist (Voglsinger, 2004; Fischer, 2009):

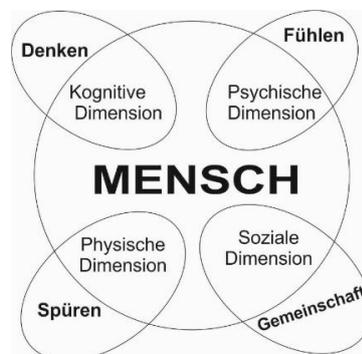


Abbildung 1: Das holistische Menschenbild der Psychomotorik (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)

Im Zentrum der Betrachtung steht das Individuum, in der Gesamtheit seiner Person, die – eingebettet in den gemeinschaftlichen Kontext (soziale Dimension) - körperlich spürt (physische Dimension), seelisch fühlt (psychische Dimension) und denkt (kognitive Dimension). Diese Dimensionen sind untrennbar miteinander verbunden und stehen in sich gegenseitig beeinflussender Wechselwirkung (Voglsinger, 2004).

3.4 Didaktische Prinzipien in der Psychomotorik

Da die Psychomotorik bis dato nicht als eigenes Unterrichtsfach ausgewiesen ist, entwickelte sie auch keine eigenständige Fachdidaktik. Als Rahmen für die Gestaltung psychomotorischer Förderung gelten jedoch nach Fischer (2009, S. 296f.) folgende Prinzipien, die der Orientierung dienen:

Prinzip der Ganzheitlichkeit

Das Kind wird in all seinen Dimensionen des Seins, also mit emotionalen, sozialen, geistigen und motorischen Aspekten, betrachtet. Nicht das symptomorientierte, isolierte Training zur Behebung von Defiziten steht im Zentrum der Aufmerksamkeit, sondern das Ziel, dass das Kind durch die Bewegung in allen Dimensionen erreicht wird und Entwicklungsprozesse in Gang kommen, so dass es sich selbst und seinen Körper annehmen, mit ihm zielgerichtet handeln und sich selbst als wertvollen und wertgeschätzten Teil der Gruppe erleben kann. So können Lernprozesse durch Einsicht und Bedeutung entstehen (Fischer, 2009).

Prinzip der Handlungsorientiertheit

Die Exploration von Ich – Material – Umwelt in Verbindung von konkreten Problemstellungen und Herausforderungen bietet dem Kind die Möglichkeit kreativ und selbstständig in Kooperation mit anderen zu denken und zu agieren. Das Ziel, im Sinn eines Handlungsergebnisses, ist dabei ebenso bedeutsam wie der Weg (Fischer, 2009).

Prinzip der Offenheit

„Offenheit“ bezieht sich sowohl auf die Inhalte und Themen, als auch auf die Art und Weise der Aktivität des Kindes. Über- und Unterforderung wird dadurch vermieden, und die Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz kann erfahren werden (Fischer, 2009).

3.5 Diagnostik in der Psychomotorik

Das Erfassen des Entwicklungsstandes, persönlicher Fähigkeiten und Bedürfnisse eines Kindes ist Grundbedingung für eine zielgerichtete Planung und Gestaltung von Fördermaßnahmen. Diagnostik ist somit ein wesentlicher Bestandteil psychomotorischer Förderung

(Reichenbach & Lücking, 2009). Je nach Ansatz wird das Hauptaugenmerk dabei auf die Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen gerichtet (Eggert, 2008b). Die Motodiagnostik – also das Erfassen motorischer Basiskompetenzen - hat seit Anbeginn der Psychomotorik als Fachdisziplin hierbei besondere Bedeutung und wurde in Deutschland speziell durch Eggert und Mitarbeiter weiterentwickelt (Fischer, 2009).

Das Ziel dieses Kapitels ist nicht die Beschreibung unterschiedlicher Methoden und Verfahren der Diagnostik. Vielmehr sollen die, in Bezug auf die Fragestellung nach Auswirkungen psychomotorischer Basiskompetenzen auf schulische Lernprozesse, wesentlichen Prinzipien psychomotorischer Förderdiagnostik erläutert und ihr Zusammenhang mit dem pädagogischen Alltag dargestellt werden.

Verständnis von Diagnostik

Das Verständnis von Diagnostik bezieht sich, in Anlehnung an Reichenbach und Lücking (2009), auf die, aus dem griechischen Ursprung des Wortes „durch und durch erkennen“, abgeleitete Intention, das Verhalten eines Menschen zu betrachten und einen Zusammenhang mit der Bedeutung seiner Verhaltensweisen herzustellen. Dies geschieht im psychomotorischen Kontext optimaler Weise im Zusammenhang mit der Förderung. Förderung meint dabei das Hervorbringen von Ressourcen, die durch gezielte Anregungen und Unterstützung zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen. Eigenaktivität und Freiwilligkeit gelten dabei als Prämisse für den Erfolg (Reichenbach & Lücking, 2009).

Diagnostische Methoden

Als Methoden der Diagnostik können

- die Betrachtung von Arbeitsprodukten
- Beobachtungen
- diagnostische Inventare
- Fehleranalysen
- Gespräche
- schriftliche Befragungen
- Screenings und
- Tests

dienen, deren differenzierte Beschreibung den Umfang dieser Arbeit überschreiten würden. Zielführend im Hinblick auf das Erhalten eines umfassenden Bildes eines Menschen ist der Einsatz unterschiedlicher Methoden (Reichenbach & Lücking, 2009).

Prinzipien der Förderdiagnostik

Eggert beschreibt (2008b) vier Prinzipien der psychomotorischen Förderdiagnostik, die von Reichenbach und Lücking (2009) erweitert und differenziert wurden. Daraus ergeben sich folgende 15 Prinzipien und ihre Zusammenhänge für den pädagogischen Alltag:

1. Betrachtung des Individuums im Kontext seiner Lern- und Lebenshistorie

Als Maßstab dienen nicht Vergleichswerte wie „Altersnormen“, sondern das Kind selbst als Individuum im Kontext seiner persönlichen Entwicklungsgeschichte.

2. Individuelle Planung eines diagnostischen Prozesses

Es erfolgt eine explizite Auswahl von Aufgabenstellungen in denen das Kind beobachtet wird.

3. Berücksichtigung des systemischen Kontextes

Die Einflüsse, den die unterschiedlichen Systeme wie Familie, Freunde, Schule, auf das Wohlbefinden und die Lernprozesse des Kindes haben, werden betrachtet.

4. Rekonstruktion der Biografie

Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukunftswünsche werden mit dem Kind und dessen Bezugsperson thematisiert und verbalisiert.

5. Veränderte Fragestellung

Statt nur „WELCHES Verhalten zeigt das Kind?“, sind auch die Fragen „WEN stört dieses Verhalten und WARUM?“ zu stellen.

6. Basis bilden die individuellen Stärken, Ressourcen und Kompetenzen

Ausgangs- und Ansatzpunkt jeder Förderung sind die Stärken des Kindes.

7. Beziehungsbedeutung

Diagnostik wird als Beziehungssituation verstanden, die von Anfang an positiv gestaltet werden soll.

8. Dialogische Gestaltung

Statt über das Kind zu sprechen, werden mit ihm gemeinsam Lernziele erläutert und die Lernprozessgestaltung thematisiert.

9. Ausrichtung auf Differenzierung, Öffnung, Kooperation

Die Zusammenarbeit aller an der Bildung und Entwicklung beteiligter Erwachsenen (Pädagog/innen, Lehrer/innen, Therapeut/innen) ist für förderdiagnostisches Arbeiten ebenso relevant wie offener Unterricht und Differenzierung.

10. Verständnis von Entwicklung als lebenslanger Prozess

Jedes Kind besitzt die Fähigkeit zu lernen. Eigenschaften und Verhaltensweisen sind durch adäquate Handlungsangebote veränderbar.

11. Prozessverständnis der Diagnostik

Die fortlaufenden Veränderungen im förderdiagnostischen Prozess erfordern eine kontinuierliche Beobachtung und Hypothesenbildung, auf Grund derer Fördermaßnahmen eingeleitet, beobachtet, überdacht, neu bewertet und verändert werden.

12. Gestaltung der Lernumwelt im Hinblick auf maximale Gestaltungsfreiheit

Lernprozesse werden in Hinblick auf die Frage „WIE kann das Kind am besten lernen?“ gestaltet.

13. Vermeidung von Klassifikationen

Die individuelle Beschreibung und differenzierte Einschätzung mit Focus auf die persönlichen Lernziele ersetzt das Ziel der Klassifikation

14. Pädagogische Erklärungs- und Handlungskompetenz als Prämisse

Ein umfangreiches Wissen über Entwicklung und entsprechendes Handlungsrepertoire ist unabdingbar.

15. Umsetzung durch PädagogInnen

Da Beobachtung die wesentlichste Methode der Diagnostik ist und jede Lehrkraft täglich die Verhaltensweisen des Kindes einschätzt, ist Diagnostik ein wesentlicher Aspekt pädagogischer Arbeit (Reichenbach & Lücking, 2009, S. 72ff.).

3.6 Wirksamkeit psychomotorischer Förderung

Zahlreiche empirische Untersuchungen und Vergleiche bestätigen positive Effekte psychomotorischer Interventionen, die sich nach Eggert (2008b) wie folgt zusammenfassen lassen:

Psychomotorische Förderung ist ein wirksames Medium

- im Einsatz als Präventivmaßnahme aufgrund der Förderung basaler Lernvoraussetzungen,
- als sinnvolle Alternative in der Volksschulpädagogik für Kinder, die in ihrer Entwicklung benachteiligt sind,
- als gangbarer Weg zur Inklusion,
- im therapeutischen Kontext der Kinderpsychotherapie.

Da in vorliegender Arbeit besonders die Auswirkungen psychomotorischer Basiskompetenzen als Voraussetzung für schulisches Lernen analysiert werden, soll die Wirkungen diesbezüglich konkretisiert werden:

Fischer (2009) bezieht sich auf Studien von Bertrand (1997; zit. n. Fischer, 2009), sowie Röttgen und Müllenbach (2000; zit. n. Fischer, 2009) zur Bestätigung der Wirksamkeit psychomotorischer Interventionen im Bereich der Raumorientierung und der Raum-Zeit-Entwicklung, deren Entwicklung im Zusammenhang mit exekutiven Funktionen von großer Bedeutung ist. Außerdem konnten Effekte auf die grafomotorische Entwicklung empirisch bestätigt werden (Fischer, 2009).

Zimmer (2012a) verweist auf signifikante Entwicklungen von Motorik und Selbstkonzept im Zusammenhang mit psychomotorischer Förderung.

Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz und Motivation, deren positive Entwicklung durch psychomotorische Förderung bestätigt wurde, bezeichnet Fischer als „Teilkonstrukte des kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesses“ (Fischer, 2009, S. 310).

Das „SPES“ - System psychomotorischer Effekte Sicherung – dient der „Evaluation und Qualitätsentwicklung psychomotorischer Förder- und Therapiemaßnahmen“. Die statistisch erfassten, höchst signifikanten Veränderungen und positiven Effekte beziehen sich nicht nur auf den Bereich der Motorik, sondern besonders auf die psychosoziale Entwicklung und Stärkung von vorhandenen Ressourcen und Schutzfaktoren (Fischer, 2009).

Somit ist, wenn auch nicht monokausal und linear (Fischer, 2009), eine Verbesserung der Lernvoraussetzungen, also der psychomotorischen Basiskompetenzen für Lernprozesse, wissenschaftlich bestätigt.

4 Entwicklung – Bildung – Lernen

Entwicklungsbereiche, Bildungsstandards, Lernfortschritte, Entwicklungsförderung und Bildungsziele sind Begriffe, die im pädagogischen Alltag und im psychomotorischen Kontext wiederholt verwendet werden.

Auf der Suche nach Zusammenhängen zwischen schulischem Lernen und psychomotorischen Basiskompetenzen treten drei Begriffe besonders in den Vordergrund: Entwicklung, Lernen und Bildung.

Gemeinsam ist ihnen, dass eine einheitliche, allgemein gültige Definition in der Literatur nicht zu finden ist. Es soll jedoch versucht werden, vertretene Definitionen aus unterschiedlichen Perspektiven zu erläutern und für das Verständnis vorliegender Arbeit wesentliche Kriterien herauszuarbeiten.

4.1 Lernen als Teilkonstrukt von Entwicklung und Bildung

Entwicklung beschreibt die Veränderungen des Erlebens und Verhaltens eines Menschen über die gesamte Lebenszeit hinweg. Sie ist sowohl Anlage- als auch Umwelt determiniert und beinhaltet sowohl Prozesse des Reifens und des Wachsens als auch des Lernens (Lohaus & Vierhaus, 2015).

In der Psychomotorik anerkannt ist das ontogenetische Entwicklungsmodell von Reinelt und Gerber. In den Dimensionen des Spürens, des Fühlens und des Denkens, die miteinander und mit der Außenwelt in Verbindung und gegenseitigem Austausch stehen, wird Entwicklung als Steigerung des Abstraktionsniveaus betrachtet (Gerber, 2004).

Voglsinger (2016) verweist auf die Verknüpfung von Entwicklung und Lernen als Faktoren, die einander bedingen und doch nicht ident, aber auch nicht voneinander unabhängig sind.

Bildung kann im weiten Sinn als organisierte, institutionalisierte Wissensvermittlung bzw. -aneignung oder im engeren Sinn als ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, welcher sämtliche Entwicklungs- und Bildungsbereiche einschließt, jedoch nicht ausschließlich in Bildungsanstalten vollzogen werden kann, bezeichnet werden (Göppel, 2014).

Bildung beinhaltet sowohl den Prozess als auch das Ergebnis der Aufnahme und Anwendung von Wissen und Können und dient der individuellen Fähigkeit, selbstständig Fragen zu beantworten bzw. sich Themen zu erschließen, sich ein Bild von sich und der Welt zu machen (Beigel, Giesbert & Reichenbach, 2011).

Schäfer bezeichnet Bildung als das „Instrumentarium, mit dem wir unsere Welt deuten“ (Schäfer, 2007, S. 30).

Im Schulunterrichtsgesetz werden Bildungsbereiche, innerhalb derer Bildungsziele definiert werden, die durch Lernen erreicht werden können, definiert.

„Der Lehrplan der Grundschule ist ein Lehrplan mit Rahmencharakter. Dieser äußert sich in der allgemeinen Festlegung des Bildungsziels, der Bildungs- und Lehraufgaben und des Lehrstoffs für die einzelnen Unterrichtsgegenstände sowie der fächerübergreifenden Lernbereiche“ (Wolf, 2014, S. 20).

Dabei ist im Zusammenhang mit Lernprozessen hervorzuheben, dass die Fähigkeit zum selbstständigen Bildungserwerb ein allgemeines Bildungsziel ist, welches auch im Lehrplan explizit festgehalten wird.

„Die Volksschule hat – wie alle österreichischen Schulen – im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, [...] die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen“ (Wolf, 2014, S. 17). Dies begründet eine Auseinandersetzung mit dem Thema Lernen, welches über den unmittelbaren Erwerb konkreter Kompetenzen hinausgeht.

Es lässt sich daher schlussfolgern, dass Überlegungen zu psychomotorischen Basiskompetenzen im schulischen Setting immer das Ziel haben müssen, langfristigen Bildungserwerb im Sinne der Fähigkeit zur Selbstbildung zu ermöglichen und anzuregen.

Die Lernforschung beschäftigt sich fächerübergreifend mit der Beschreibung und Optimierung von Lernprozessen. Zahlreiche Theorien über Art und Ziele des Lernens wurden erstellt. Besonders das schulische Lernen wird seit PISA auf wissenschaftlicher- gleichwohl wie politischer Ebene diskutiert.

In einem interdisziplinären Vergleich soll der Begriff „Lernen“ daher konkretisiert werden.

4.2 Der Lernbegriff im pädagogischen Kontext

Lernen im schulischen Kontext, auf welches sich die Fragestellung bezüglich der Zusammenhänge mit psychomotorischen Basiskompetenzen bezieht, ist weitestgehend im Fachgebiet der Pädagogik angesiedelt, die sich mit der Erziehung und Bildung als spezifischer Tätigkeit befasst. Beeinflusst wird dieses Denken und Handeln seit jeher von und durch Religion, Politik, Philosophie und Soziologie (Lenzen, 1998). Auch medizinische Erkenntnisse und, seit der Etablierung der Neurowissenschaften als Fachgebiet, insbesondere selbige, prägen pädagogische Fachdiskussionen. Die Lehr- und Lernforschung stellt eine eigene interdisziplinäre Wissenschaft dar, die im Fachgebiet der Psychologie angesiedelt ist und wiederum im Bereich der Bildungsforschung Überschneidungen zum Fachgebiet der

Pädagogik aufweist. Im pädagogisch-schulischen Kontext werden Lernprozesse in unterschiedliche Bildungs- und Entwicklungsbereiche gegliedert und im Rahmen derer Kompetenzen überprüft, um zielgerichtetes Vorgehen sowie qualitative pädagogische Arbeit sicherstellen zu können (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017).

Die Pädagogik spricht im Kontext des frühkindlichen Lernens und der Elementarpädagogik meist von Bildung im Sinne ganzheitlicher (in Bezug auf die Gesamtheit der Persönlichkeit) Förderung. Zimmer bezieht sich in ihren Ausführungen auf Schäfer und Fthenakis und beschreibt die Bedeutung von aktiver (handelnder) Auseinandersetzung in spielerischen Formen, die zum Erwerb von Kompetenzen der Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen führt. Der Vermittlung von Lernkompetenz im Sinn von personalen Kompetenzen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (Zimmer, 2012b).

4.3 Der Lernbegriff im psychologischen Kontext

Mayer beschreibt Lernen aus psychologischer Sicht als hypothetisches Konstrukt. Lernen wird in diesem Zusammenhang als „relativ dauerhafter Erwerb einer neuen oder die Veränderung einer schon vorhandenen Fähigkeit, Fertigkeit oder Einstellung bezeichnet, wobei der Leistungszuwachs oder die Leistungsveränderung auf Erfahrung zurückgeht und somit weder die Folge eines natürlichen Reifungs- bzw. Wachstumsprozesses ist“ (Mayer, 2000, S. 99). Eine ähnliche Definition ist auch im Kontext der Lernpsychologie zu finden. Hier wird Lernen als ein „Erfahrungsprozess“ (Bodenmann, Perrez & Schär, 2016) verstanden, der zu einer Verhaltensänderung führt, die nicht auf genetisch bedingte Reifung oder temporäre Gemütszustände, wie beispielsweise Müdigkeit, zurückzuführen ist.

Informationsaufnahme und -verarbeitung sind die wesentlichen Aspekte des heute dominierenden Ansatzes der kognitiven Psychologie, die eine Gegenströmung zum Behaviorismus darstellt, der Lernen als die Folge von Reizen (Stimuli) und deren Reaktionen beschreibt. Den Ansätzen der kognitiven Psychologie folgend, entwickeln sich kognitive Strukturen durch das aktive Aufnehmen, Verarbeiten und Anwenden von Informationen. Ihre Wurzeln haben kognitive Erklärungsmodelle teilweise in der Gestaltpsychologie. Aus ihren Gedanken und Erkenntnissen entwickelte sich der Begriff „ganzheitliches Lernen“ – im Sinne von Lernen mit allen Sinnen (Mayer, 2000).

4.4 Lernen im Kontext der Neurowissenschaft

Im Zusammenhang mit Entwicklung, Lernen und Bildung soll an dieser Stelle ein Exkurs in die Neurophysiologie stattfinden, um Grundbegriffe zu erklären, deren Verständnis im weiteren Verlauf der Arbeit von Bedeutung sind.

4.4.1 Das Gehirn als Steuerzentrale von Lernprozessen

Das Gehirn gilt aus neurowissenschaftlicher Perspektive quasi als „Steuerzentrale“, wenn von Lernen gesprochen wird. Es liegt im Inneren der Schädelhöhle und besteht aus Milliarden von Nervenzellen (Neuronen) und Stützzellen (Gliazellen). Durch elektrochemische Reaktionen werden Reize, also Informationen, von einer Nervenzelle zur anderen übertragen. Die Aufnahme von Reizen bzw. physiologischen Wahrnehmungen erfolgt über die Sinnesorgane bzw. deren Rezeptoren und werden über die Nervenbahnen ins Gehirn weitergeleitet. Dort wird die eingehende Information bewertet, verarbeitet, gespeichert bzw. eine entsprechende motorische Reaktion veranlasst. Den größten Teil des Gehirns bildet das Großhirn, welches aus zwei Hälften (Hemisphären) besteht. Diese werden von einem Balken – dem Corpus callosum – verbunden und von der Großhirnrinde (Cortex) umgeben. Im Cortex finden die meisten motorischen und sensorischen Verarbeitungsprozesse, sowie die Steuerung des Denkens, der Sprache und des Gedächtnisses statt. Mittels EEG kann die elektrische Aktivität des Cortex gemessen werden. Mittelhirn, Brücke und verlängertes Rückenmark bilden den Hirnstamm. Sinnesinformationen werden von aufsteigenden Nervenfasern ans Gehirn und motorische Befehle durch absteigende Nervenfasern vom Gehirn zum Rückenmark geleitet. Wichtige Reflexzentren wie Herzschlag oder Atmung liegen im Hirnstamm. Das verlängerte Rückenmark ist der Sitz der *Formatio Reticularis*. Dieser grauen Substanz wird im Zusammenhang mit der Bewusstseinssteuerung große Bedeutung zugeschrieben. Zwischen Großhirn und Brücke befindet sich das Mittelhirn, welches unter anderem für die Funktion der Augenmuskulatur zuständig ist. Die willkürliche Steuerung der Muskulatur im Zusammenhang mit der Bewegungssteuerung, aber auch die Erhaltung des Körpergleichgewichts vollzieht sich im Kleinhirn (Cheers, 2007).

Neurophysiologische Konzepte basieren auf der Vorstellung, dass zerebrale Funktionen für die Steuerung des Verhaltens verantwortlich sind (Barth, 2006). Die Verbindungen zwischen Körpersinnen und Gehirn sind dabei wesentliche Voraussetzungen für höhere kognitive Fähigkeiten wie den Erwerb der Kulturtechniken. Werden diese Verbindungen, also neuronale Netzwerke, nicht ausreichend entwickelt oder stabilisiert, kommt es zu Verhaltensauffälligkeiten oder Lernstörungen. Durch gezieltes Üben und Trainieren einzelner Be-

wegungen und Bewegungsabläufe, die jenen des Aufrichtungsprozesses entsprechen sollen, werden die Wahrnehmungsfunktionen verbessert und deren strukturelle Organisation im Gehirn bewirkt (Goodard Blythe, 2016).

Aus der Perspektive der Neurowissenschaft ist Lernen etwas, das unser Gehirn permanent tut. Unser Gehirn lernt ständig - egal ob wir uns dieser Tatsache gerade bewusst sind oder nicht. Wir lernen durch Exploration (z.B. das Laufen), durch Nachahmung (z.B. das Sprechen oder Essen), durch gezielte Aneignung von Wissensinhalten (z.B. Vokabeln oder Formeln) (Spitzer, 2014).

Um den Zusammenhang zwischen Bewegung, Denken und Lernen zu verdeutlichen, soll die Funktion von Neuronen und deren Zusammenwirken mit den Sinnen, so wie Muskeln, Sehnen und Gelenken, näher erläutert werden.

4.4.2 Lernen bedeutet die Bildung neuronaler Netzwerke

Neurophysiologisch betrachtet bedeutet Lernen das Schaffen von neuronalen Netzwerken und Verbindungen bzw. deren Umhüllung mit Myelin (Hannaford, 2016).

Neuronen sind Nervenzellen, die auf die Übertragung von Informationen spezialisiert sind. Über sensorische Neuronen werden Informationen aus dem Körper aufgenommen und über intermediäre (oder Assoziations-) Neuronen im Gehirn und Rückenmark an motorische Neuronen zu den Muskeln und Gelenken weitergeleitet (Cheers, 2007).

Der Zellkörper enthält den Zellkern. Die Informationsübertragung erfolgt über Dendriten und Axone. Das Axon, - eine lange Faser des Zellkerns, leitet Impulse vom Zellkörper weg wo sie über die Dendriten – die Verästelungen eines anderen Neurons - aufgenommen werden. Durch wiederholte Benutzung von Neuronen (wie beispielsweise dem Üben beim Lernen) entsteht die sogenannte Myelinschicht rund um das Axon, die eine schnellere Übermittlung der Informationen ermöglicht. Telodendren und Endplatten bilden das Ende des Axons. Darin befinden sich synaptische Bläschen, die sogenannte Neurotransmitter, – chemische Botenstoffe - enthalten. Die Einheit von Axon des Neurons und Dendriten des nächsten Zellkörpers mit dem dazwischen liegenden synaptischen Spalt wird als Synapse bezeichnet. Jeder Gedanke, jede physische oder psychische Aktivität, jede Erinnerung bewirkt die Neubildung von Dendriten, von denen jeder Zellkörper mehr als tausend haben kann. Dadurch entstehen immer komplexere neuronale Netzwerke, die sich im Lauf des Lebens ständig neu organisieren, und strukturieren. Dies wird als neuronale Plastizität bezeichnet (Hannaford, 2016; Spitzer, 2014). Diese ist nicht nur im Fall einer cerebralen Schädigung von immenser Bedeutung. Die Veränderbarkeit und Strukturierungsfähigkeit ermöglicht es dem Gehirn, sich trotz einer grundsätzlich festgelegten Zuständigkeit, gewisser Gehirnareale für bestimmte Tätigkeiten, Wahrnehmungsvorgänge oder

Denkprozesse neu zu organisieren um im Fall einer Schädigung trotzdem funktionieren zu können. Ein Beispiel hierfür sind Schlaganfallpatienten, die trotz einer Schädigung der motorischen Areale wieder laufen lernen können. Damit im Gehirn neuronale Netzwerke entstehen können, muss der Mensch Erfahrungen durch aktive Auseinandersetzung machen. Diese vollziehen sich durch die aktive Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt. Je öfter gewisse Erfahrungen gemacht werden, umso stabiler werden diese Verbindungen, die Wahrnehmungen und Empfindungen im Gehirn repräsentieren (Arnold, 2009). Die Plastizität der neuronalen Netzwerke erklärt die scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten des Menschen zu lernen (Spitzer, 2014).

4.4.3 Motivation und Beziehung als Grundlage für Lernprozesse

Lernen ist in hohem Ausmaß von der Motivation abhängig (Roth, 2011).

Im Mittelhirn befindet sich ein Netzwerk von Nervenzellen, die Basalganglien (Rösler & Sterzer, 2015), welches für die Motivation – genauer beschrieben – für die Herstellung und Aktivierung von Botenstoffen zuständig ist.

Dopamin, Opioide und Oxytocin sind die wesentlichen Bestandteile dieser Botenstoffe. Auf der Suche nach der Ursache für die Aktivierung dieser Motivationssysteme wurde seitens der Neurowissenschaft bestätigt, dass Aufmerksamkeit, Zuwendung, Sympathie anderer Menschen – also eine positiv gestaltete Beziehung – die Motivationssysteme unseres Körpers aktiviert (Bauer, 2009). Dies erklärt den Focus der Psychomotorik auf die Beziehungsgestaltung (Fischer, 2009) als wesentliche Voraussetzung, um Lernprozesse in Gang zu setzen.

4.4.4 Die Atmosphäre als bedeutsamer Faktor für Lernprozesse

Ob ein Neuron ein anderes aktiviert, dies wird auch als „feuern“ bezeichnet, hängt von der Stärke der Synapse ab. Die Synapsenstärke wiederum ist abhängig von der Anzahl und Art der Moleküle der Neurotransmitter. Während Angst und Stress ein Feuern der Neuronen durch hemmende Neurotransmitter reduzieren, wird die Informationsübertragung – also auch Lernen - durch ein entspanntes Lernumfeld, durch positive Emotionen, begünstigt (Spitzer, 2014). Besonders die Erkenntnisse der Erforschung des limbischen Systems dienen als die neurowissenschaftliche Bestätigung der Bedeutsamkeit des Fühlens – also der Emotionen – für Lernprozesse im psychomotorischen Kontext. Das limbische System, welches jede Art der Wahrnehmung bewertet, wird aufgrund der Vermittlung von Affekten, Gefühlen und Motivation als „Kontrolleur des Lernerfolgs“ (Roth, 2009, S. 60) bezeichnet.

4.5 Lernen im Focus der Psychomotorik

Dem Konzept der psychomotorischen Förderung liegt, wie bereits erwähnt, ein holistisches – also ganzheitliches - Menschenbild zugrunde. Dieses wird im Modell „Spüren – Fühlen – Denken“ anschaulich beschrieben. Spüren, Fühlen und Denken als „Ebenen“ des Körpers, der Seele und des Geistes stehen miteinander und mit der Umwelt in sich gegenseitig beeinflussender Beziehung (Gerber, 2004). Die eben beschriebenen Erkenntnisse der Neurowissenschaft finden sich in den Theorien zum Lernen in der Psychomotorik als Wissenschaft wieder.

Selbige dienten aber auch in zahlreichen neuromotorischen und motorisch-perzeptuellen Konzepten der Psychomotorik (vorallem in den USA) als Erklärung für die Notwendigkeit von Bewegung zur Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit. Diese wurden wegen des Focus auf Funktionen, insbesondere der Reizaufnahme und Verarbeitung und einem, vom sozial und emotional losgelösten, motorischen Training kritisiert (Eggert, 2008b). Berücksichtigt man neuere Erkenntnisse der Gehirnforschung, so erscheint diese Kritik in einem neuen Licht. Eigentlich lag der Anlass zur Kritik nur bedingt in der Erklärung von Gehirnfunktionen als bedeutsamer Faktor, sondern vorrangig in der Art und Weise wie auf Grund des neurophysiologischen Wissens „trainiert“ wurde. Außerdem standen – konträr zur Betrachtung des Menschen im Mittelpunkt - einzelne Wahrnehmungs- und Bewegungsfunktionen im Focus der Aufmerksamkeit, die ohne inhaltliche / sinngebende Bedeutung vollzogen werden sollten.

Erkenntnisse der Neurowissenschaft bestätigen heute die grundsätzliche These der Psychomotorik, dass an jedem Lernprozess der ganze Mensch – also Körper, Geist und Seele - beteiligt ist (Voglsinger, 2016). Die Bedeutung von sozialen und emotionalen Faktoren wird seitens der Neurodidaktik ebenso wie in der Psychomotorik, im Hinblick auf den Erfolg in Lernprozessen, stark betont (Hermann, 2009). Aus der Perspektive der Psychomotorik als „psychologisch begründetes, pädagogisches Konzept“ (Eggert, 2008b, S. 22), wird Lernen immer als ganzheitlicher, hoch motivierter Prozess verstanden. Bewegung als Handlungs- und Erkundungsaktivität – das sprichwörtliche beGREIFEN - bildet die Basis für das Entstehen innerer Bilder die für höhere kognitive Prozesse erforderlich sind (Voglsinger, 2004, 2016). Es lässt sich daher aus der Perspektive der Psychomotorik folgendes Modell von ganzheitlichem Lernen darstellen:

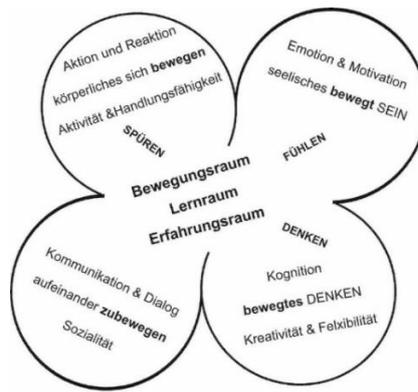


Abbildung 2: Ganzheitliches Lernen in und durch Bewegung (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 78)

Emotionales Wohlbefinden als Grundlage für Lernprozesse

Bevor mit der Erläuterung konkreter Kompetenzen begonnen wird, soll an dieser Stelle das Augenmerk auf das emotionale Wohlbefinden gelenkt werden:

Bereits in den Erläuterungen zum Lernbegriff aus neurowissenschaftlicher Perspektive wurde auf die Notwendigkeit einer positiv gestalteten Lernatmosphäre verwiesen.

Ciampi (2013) zeigt in den Darstellungen seiner Theorien, dass jede Bewegung, jedes Handeln, Denken und jede Interaktion mit der Umwelt untrennbar mit Gefühlen einhergeht und sogar durch sie geleitet ist. Somit steht emotionales Wohlbefinden mit allen Dimensionen menschlichen Seins in Verbindung. Auf die Notwendigkeit der „angstfreien Atmosphäre“ verweist auch Voglsinger im Zusammenhang mit der Theorie der „Affektlogik“ von Ciampi und zieht ebenso die Schlussfolgerung, dass eine Atmosphäre von Vertrauen, Anerkennung und Geborgenheit Grundbedingung für ganzheitliche Lernprozesse ist (Voglsinger, 2004).

Emotionales Wohlbefinden ist nach Vandenbussche und Laevers (2009) gekennzeichnet von Freude in und an Erlebnissen und einer Ausstrahlung von Vitalität und gleichzeitiger innerer Ruhe und Entspanntheit. Wohlbefinden ist eng gebunden an die Erfüllung der Grundbedürfnisse, die in Anlehnung an die „Bedürfnispyramide“ von Maslow in Defizit- und Wachstumsbedürfnisse gegliedert wird. Die Erfüllung der „Defizitbedürfnisse“, zu denen körperliche Grundbedürfnisse, Sicherheit, Liebe und Zugehörigkeit sowie Wertschätzung zählt (Collin et al., 2012), ist Grundvoraussetzung von Wohlbefinden (Vandenbussche & Laevers, 2009). Besonders die „Dialogische Beziehung“ in der Psychomotorik erfährt dabei für die Gestaltung von Lernprozessen und das Erlangen von Wohlbefinden Bedeutung.

Während Eggert (2008b) diesbezüglich auf die Integration der Erkenntnisse der themenzentrierten Interaktion Ruth Cohns in die psychomotorische Förderung verweist, bezieht sich Fischer (2009) auf das dialogische Konzept Milani-Comparettis.

Eggert leitet aus dem Konzept von Cohn Hilfsregeln für die Kommunikation ab, und Fischer beschreibt den Dialog als Prozess zwischen Kind und PsychomotorikerIn in Form einer Exploration von Vorschlag und Gegenvorschlag zur Gestaltung von Fördersituationen. Die „wahre Kompetenz des Psychomotorikers“ liegt nach Fischer (2009, S. 241) in der Fähigkeit, „durch Empathie, partnerschaftliche Beteiligung und Anbieten neuer Unterscheidungen Entwicklungsprozesse anzuregen, ohne die Autonomie und Integrität der Anvertrauten zu verletzen“. Grundlage hierfür ist die Einstellung des Erwachsenen zum Kind. Diese muss geprägt sein von Akzeptanz und Wertschätzung der Persönlichkeit des Kindes (Wolf, 2014). Im Focus der Aufmerksamkeit stehen nicht Fähigkeiten, die „antrainiert“ oder störendes Verhalten, das „wegtrainiert“ werden soll, sondern die Einzigartigkeit des Individuums mit seinen Potentialen, Interessen, und Wesenseigenschaften (Eggert, Reichenbach & Lücking, 2007).

Wie bereits in Kap. 3.6 dargestellt, konnte die Wirksamkeit psychomotorischer Förderung besonders in der Stabilisierung der Gesamtpersönlichkeit, also auch dem Erlangen von Wohlbefinden, empirisch bestätigt werden.

In Erinnerung an die Fragestellung „Wie wirken sich psychomotorische Basiskompetenzen auf schulisches Lernen aus?“ kann an dieser Stelle Folgendes festgehalten werden: Wohlbefinden beschreibt zwar keine „Kompetenz“ als Fähigkeit in sich (dieser Begriff wird in Kap.5 näher definiert), jedoch eine Ressource, einen Zustand, der als Grundvoraussetzung für erfolgreiche schulische Lernprozesse zu betrachten ist.

Aus diesem Aspekt kann psychomotorische Förderung und psychomotorisch gestalteter Unterricht zur grundlegendsten Voraussetzung für schulisches Lernen beitragen: emotionales Wohlbefinden.

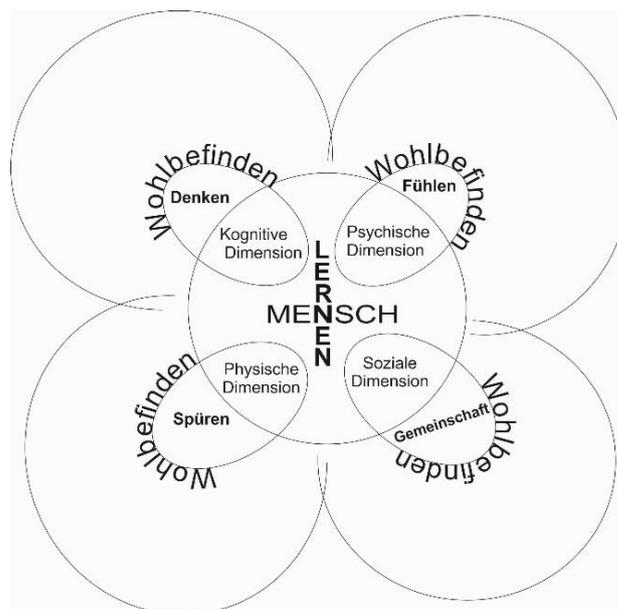


Abbildung 3: Wohlbefinden im psychomotorischen Kontext (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)

5 Psychomotorische Basiskompetenzen und deren Auswirkungen auf Lern- und Bildungsprozesse

Bevor die theoretische Erläuterung zur Thematik fortgesetzt wird, soll eine Situationsbeschreibung aus der Praxis – nämlich aus der Perspektive eines Schulkindes – die Komplexität der Thematik einerseits und die umfassende Bedeutung andererseits verdeutlichen.

Willkommen in der Schule

Ein Kind, wir wollen es hier David nennen, das in die Schule kommt, steht zahlreichen neuen Anforderungen gegenüber.

David braucht Mut, sich von seinen Eltern zu verabschieden und in ein Gebäude zu gehen, welches er zuvor schon einmal gesehen hat, aber im Grunde genommen nicht kennt. Dies setzt eine Kompetenz in der emotionalen Entwicklung voraus. Er braucht die Fähigkeit der Raumorientierung, um seine Klasse (in die er ab dem zweiten Tag alleine gehen soll), den neuen Garderobenplatz und einen freien Platz bei einem Tisch bzw. einen leeren Stuhl zu finden. Nun begegnet er etwa 22 fremden Kindern, mit denen er die nächsten Jahre verbringen soll. Eine fremde Person, die sich Lehrer/in nennt, stellt sich vor und David kann in diesem Augenblick nur hoffen, dass sie „nett“ ist (was auch immer man darunter verstehen mag) und ihm hilft, all das zu lernen, was er in der Schule lernen soll (was auch immer das sein mag – denn in den meisten Köpfen der Schulanfänger ist dies in erster Linie lesen, schreiben und rechnen). Schließlich beginnt der Unterricht und es wird erwartet, dass David sich inmitten der Aufregung darauf besinnt, dass er (vermutlich) schon einmal (oder mehrmals) gehört hat, dass er nicht unterbrechen soll, wenn jemand anderer spricht. Es wird also auch eine gewisse Sozialkompetenz erwartet. Außerdem sollte er sich konzentrieren – im Sinne von aufmerksam zuhören – und den vorbeifahrenden Müllwagen, die tickende Uhr an der Wand, das glitzernde Zopfspangerl der Sitznachbarin und die sich bewegenden, bunten Schultüten, die von der Decken hängen „ausblenden“. Konzentration und Aufmerksamkeit werden in dieser Situation in hohem Maß beansprucht. Die Lehrerin erklärt nämlich einiges über das Zusammenleben in der Schule und darüber, was es denn hier - in diesem Gebäude - für Räume gibt und fordert ihn schließlich auf, sich selbst zu zeichnen. Nur eine ausgebildete auditive Wahrnehmung und ein entsprechendes Sprachverständnis ermöglicht ihm, den Inhalt all dieser Informationen nachzuvollziehen. Nun soll David seine neue Schultasche wiedererkennen (eine visuelle Merkfähigkeit ist dafür Voraussetzung), das Federpenal darin finden, entscheiden, ob er mit Buntstift oder Filzstift malt und sich der Herausforderung stellen, zu malen (obwohl er das gar nicht gerne

tut). Die „Menschzeichnung“ setzt dabei kognitive und grafomotorische Fähigkeiten voraus. Plötzlich nimmt der Junge neben ihm, ohne zu fragen, seinen neuen Stift. Wie soll David reagieren? Sich seinen Stift ebenso wortlos zurückholen? Dem Jungen sagen, dass das sein Stift ist und er gefragt werden will, bevor man sich etwas von ihm ausleiht? Einfach so tun als wäre es ok? Oder den frechen Kerl anschreien und zuschlagen? David schaut zur Lehrerin, ob sie ihn bemerkt. Wird sie ihm helfen? Soll er es ihr sagen? Exekutive Funktionen wie Inhibition und kognitive Flexibilität sind an dieser Stelle wichtige Basiskompetenzen. Ein schriller Ton reißt das Kind aus seinen Gedanken. Die Glocke läutet. Davids Herz beginnt wie verrückt zu schlagen. In diesem Moment sagt die Lehrerin, die Kinder, die fertig sind mögen ihre Zeichnungen abgeben. Doch was bedeutet abgeben? David ist noch gar nicht fertig.....

In der Pause dürfen die Kinder aufstehen und sich bewegen. David hat beschlossen, dem Jungen zu sagen: „Du kannst meinen Stift gerne ausleihen“und nun spielen die beiden miteinander. Sie spielen „Rennauto“ und flitzen durch den Klassenraum. Sofort fühlt sich David ein bisschen wohler doch die Lehrerin kommt zu ihnen und erklärt, dass sie hier nicht so wild sein dürfen, weil das Laufen zwischen den Tischen gefährlich ist, außerdem sollten sie noch ihre Jause essen. David hat keinen Hunger und sitzen mag er jetzt auch nicht. Aber er ist folgsam und setzt sich auf seinen Platz.

Die Mathematikstunde hat begonnen. Jedes Kind hat ein Blatt bekommen, auf dem viele verschiedene Dinge aufgemalt sind. Schultüten, Mäuse, Blumen... David schaut sich das Blatt an. Er soll immer zwei gleiche Dinge einkreisen. Visuelle Differenzierung ist, abgesehen von Grafomotorik und Raumorientierung, die notwendige Fähigkeit. Das kann David gut. Gleiches erkennen fällt ihm leicht. Seine Mama sagt oft „Adlerauge“ zu ihm, weil er so genau schauen kann, doch während er noch einkreist, malt die Lehrerin Kugeln an die Tafel. Oje, er hätte noch nicht beginnen sollen, denn die Lehrerin zeigt, wie er das nächste Beispiel lösen soll. David ärgert sich und beschließt: „Ich hasse Mathematik“. Außerdem fällt ihm auf, dass er durstig ist. Er holt seine Trinkflasche aus der Schultasche und trinkt. Doch die Lehrerin erklärt, dass hierfür die Pause ist...

Die Lehrerin heißt Kathi und ist 25 Jahre alt. Kathi ist sehr engagiert und hat die meiste Zeit der Sommerferien damit verbracht, sich auf das Schuljahr vorzubereiten. Die Klasse hat sie schön geschmückt, und nun lernt sie ihre Schüler kennen. Einige sprechen noch nicht Deutsch. In den ersten Tagen weinen Sahrah und Theo noch als sie sich von ihren Eltern verabschieden. Tims Zeichnung von sich selbst gab Anlass zu genauerer Beobachtung, denn es fehlten Augen und Arme, Martin unterbricht sie jedesmal, wenn sie etwas erklärt und Simon steht mitten im Unterricht auf und sieht sich die Bilder anderer Kinder an, statt sein eigenes fertig zu bringen. Elena spricht sehr undeutlich. Kathi kann sie kaum

verstehen. Dominik und Peter kennen sich aus dem Kindergarten und raufen seit dem ersten Schultag jede Pause. Kathi verbrachte die Pausen damit, ihre Konflikte zu besprechen. Dabei wollte sie doch Pia besser kennenlernen. Sie sitzt jede Pause alleine ziemlich regungslos auf ihrem Platz und scheint Kontaktschwierigkeiten zu haben.

22 junge Menschen befinden sich mit Kathi in diesem Raum. Als Lehrerin ist sie dafür verantwortlich, ihnen all das beizubringen, was sie in der Schule lernen sollen. Jedem auf eine Art und Weise, die er versteht, was auch immer das bedeuten mag, denn Kathi versteht nur, dass sie rein theoretisch eine fundierte Ausbildung hat und sich rein praktisch mit der Situation, die sich ihr hier bietet, überfordert fühlt. Wie kann sie es schaffen, den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes gerecht zu werden? Wie kann sie es schaffen, jedes Kind individuell zu fördern – und das bei 22 die gleichzeitig in ihrer Klasse sind. Jedes dieser Kinder hat unterschiedliche Talente und Begabungen und jedes hat Bereiche, in denen es auf Unterstützung und Förderung angewiesen ist. Jedes dieser Kinder kommt mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Wünschen und Erfahrungen zu ihr. Jedes Kind hat bereits eine „Lebensgeschichte“, also positive und negative Erfahrungen, die sich auf sein Lern- und Leistungsverhalten auswirken wird. Jede Schülerin und jeder Schüler kommt aus einem anderen Elternhaus mit unterschiedlicher Familienstruktur und teilweise auch anderem kulturellen Hintergrund. Wie kann sie diese bewegungshungrigen und wissensdurstigen Jungen und Mädchen unterrichten, sodass in den nächsten vier Jahren alle ihr volles Potential entwickeln können?

Die beschriebene Situation gewährt einen kleinen Einblick in die zahlreichen Anforderungen, die an ein einzelnes Kind im Lauf von nur zwei Stunden gestellt werden.

Sie zeigt aber auch, welchen Herausforderungen sich die Lehrkraft stellt indem sie sich bereit erklärt, die Verantwortung für die ihr anvertrauten Kinder zu übernehmen.

Naheliegend sind daher folgende Fragen:

In welchem Zusammenhang stehen psychomotorische Basiskompetenzen mit Lernprozessen in der Volksschule?

Welche Kompetenzen verlangt diese Herausforderung der Lehrkraft ab?

Bevor die erste Frage, die grundsätzlich das zentrale Thema dieser Arbeit darstellt, näher erläutert wird, soll eine Stellungnahme zur zweiten Frage erfolgen:

„Eine günstige Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit und das Lernen der Kinder sind in hohem Maße von der Persönlichkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers abhängig. Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler befindet sich die Lehrerin bzw. der Lehrer in einer

Vorbildrolle. Diese Rolle wird bestimmt durch Art und Fähigkeit der Lehrerin bzw. des Lehrers, der Schülerin bzw. dem Schüler offen zu begegnen. Sie bzw. er soll auf die Bedürfnisse des Einzelnen eingehen, auftretende Schwächen mit Einfühlungsvermögen und Verständnis akzeptieren und an ihrer Behebung bewusst mitarbeiten. Darüber hinaus muss die Lehrerin bzw. der Lehrer durch ihr bzw. sein Verhalten Vorbild in Konfliktsituationen, Partner in mitmenschlichen Beziehungen sowie Helfer und Berater bei der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten sein. Im täglichen Unterricht darf sich die Lehrerin bzw. der Lehrer nicht ausschließlich als Wissensvermittler und Belehrender, sondern auch als Lernender verstehen“ (Wolf, 2014, S. 19).

Freilich könnte man dieses Zitat aus dem Lehrplan weiter untermauern und bekräftigen, um Redundanzen zu vermeiden, wird darauf verzichtet und zusammenfassend festgestellt: Auch Lehrpersonal braucht in hohem Maße psychomotorische Basiskompetenzen im Sinne von „Spüren – Fühlen – Denken“ eingebunden in den sozialen Kontext.

Es sei auf die Arbeit von Kepplinger verwiesen, die sich eingehend mit der professionellen Haltung von PädagogInnen als Grundlage für gelingende Lernprozesse befasst (Kepplinger, 2018).

Daher soll nun die erste Frage wie folgt konkretisiert werden:

„Welche Fähigkeiten braucht das Kind, um die im Lehrplan vorgesehenen Bildungsziele zu erreichen?“

5.1 Kompetenzen im Lernprozess

Der Kompetenzbegriff bezieht sich nach Eggert (2008a) auf die Fähigkeit des Individuums, sich in seiner spezifischen Situation des Lebens mit seiner Umwelt im physikalischen und sozialen Kontext, wirkungsvoll auseinanderzusetzen.

Die Einführung der Bildungsstandards in Österreich sollen der Veränderung der Schul- und Unterrichtspraxis durch die Orientierung an Kompetenzen dienen (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017¹). Dabei verleitet die Kompetenzmessung mitunter zu einer Orientierung an und Bewertung von „can / can't do“. Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang grundsätzlich als „psychische Dispositionen“, welche das Ergebnis erfolgreicher Lernprozesse darstellen, definiert. Sie setzen sich aus den zusammenhängenden Komponenten von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammen

¹ Zugriff am 27.01.2018 unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>

und inkludieren Aspekte von Einstellung, Erfahrungen und Motivation (ris.bka., o.J.²) Somit rückt die tatsächlich erbrachte (kognitive) Leistung stark in das Blickfeld.

Im Focus dieser Arbeit soll besonders die Lernkompetenz in sich, die von den Faktoren Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, sowie Sach- und Methodenkompetenz beeinflusst wird (Solzbacher, 2017), näher erläutert werden. Außerdem sind die in dieser Arbeit berücksichtigten Gedanken nicht nur in Form einer unmittelbaren, monokausalen „WENN (diese oder jene Kompetenz vorhanden ist) – DANN (kann das Kind diese oder jene konkrete Aufgabe bewältigen) – Beziehung“ zu betrachten, sondern beziehen sich als multifaktorielles Geschehen auch auf die langfristige Entwicklung und die damit verbundenen Lernprozesse. Folgendes Beispiel soll zur Verdeutlichung dienen:

Ein Schüler ist dann in der Lage einen Aufsatz zu schreiben, wenn er die motorische Kompetenz erlangt hat, einen Stift zu halten. – Diese monokausale, lineare Kompetenzerklärung wäre nicht haltbar. Denn es gibt viele Kinder, die keinen Aufsatz schreiben können, obwohl sie zum Halten eines Stiftes in der Lage sind. Die Anforderung zur Abfassung schriftlicher Texte verlangt viel mehr Teilkompetenzen als nur den zielgerichteten Umgang mit dem Schreibgerät.

Ebenso verhält es sich mit der Aussage, dass ein Schüler, der die Bildungsziele der zweiten Klasse Volksschule erreicht hat, ein erfolgreicher Mensch wird. Selbst wenn ein Mensch sämtliche Bildungsziele bis zum Abschluss eines Hochschulstudiums erreicht hat, was auf eine höhere intellektuelle Fähigkeit hindeutet, bedeutet dies noch nicht zwingend den Erfolg in allen Lebensbereichen. Abgesehen davon, dass „erfolgreich“ ein sehr weit gefasster Begriff ist, der nur im Zusammenhang mit den persönlichen Zielen näher definiert werden kann, bestimmen zahlreiche Faktoren den persönlichen Erfolg.

Basiskompetenzen sind demnach grundlegende Fähigkeiten, auf denen die weitere Entwicklung, das Lernen und Bildung aufbaut. In vorliegender Arbeit soll der Gedanke, dass Kompetenzen als Ressourcen grundsätzlich in jedem Kind in unterschiedlich ausdifferenzierter Weise vorhanden sind, präzisiert werden. Ziel pädagogisch intentionalen Handelns muss es sein, diese Kompetenzen zu erkennen, ihre Weiterentwicklung zu fördern und dem Kind nutzbar und erlebbar zu machen (Eggert, Reichenbach, & Lücking, 2007).

² Zugriff am 27.01.2018 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BE-GUT_COO_2026_100_2_434752/COO_2026_100_2_434762.html

Die Psychomotorik verbindet im Wortlaut psychische und motorische Elemente der Persönlichkeit. Auch wenn diese Elemente untrennbar miteinander verbunden sind und in ständiger Wechselwirkung mit- und zueinander stehen, soll im Folgenden versucht werden, psychische und motorische Bereiche in der Beschreibung der Entwicklung und Momenten der Beobachtung, analytisch voneinander zu trennen und mit konkreten Lernprozessen in der Volksschule in Verbindung zu bringen. Im Versuch einer analytischen Trennung wird eine fraktale Struktur der Basiskompetenzen sichtbar. Fraktal bedeutet, „in sich selbst ähnlich auf beliebiger Ebene“ (Ciompi, 2013). Das drückt aus, dass Kompetenzen zwar schwerpunktmäßig einem Bereich der Persönlichkeit zugeordnet werden, in sich selbst jedoch wieder die Elemente von SPÜREN – FÜHLEN - DENKEN und soziale Elemente enthalten. Die folgende Abbildung soll diesen Gedanken anschaulich darstellen:

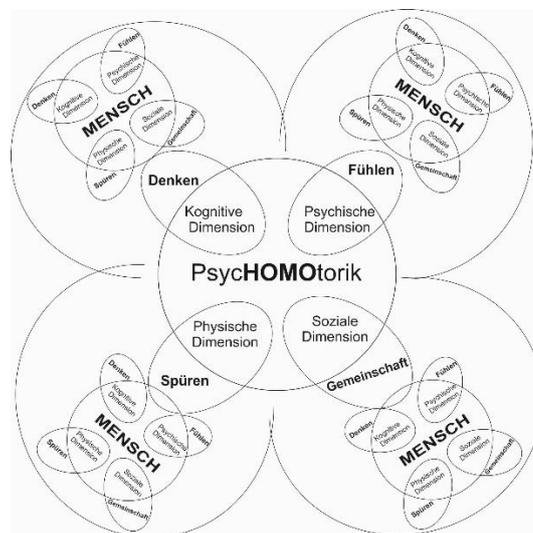


Abbildung 4: Die fraktale Struktur psychomotorischer Basiskompetenzen (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)

Ein vertieftes Verständnis hierfür wird sich im Zuge der weiteren Erläuterungen ergeben.

Basiskompetenzen und ihre Auswirkungen auf schulisches Lernen beinhalten somit zahlreiche Aspekte, von denen, selbst für den eingegrenzten Bereich der Volksschule, im Rahmen dieser Arbeit nicht alle berücksichtigt werden können. Insofern stellen diese Überlegungen weder den Anspruch auf Vollständigkeit, noch einen auf allgemeine Gültigkeit. Denn Lernen, schon im Bezug auf einen einzelnen Menschen, ist ein sehr vielschichtiges und von zahlreichen Bedingungen beeinflusstes Phänomen. Die psychomotorischen Basiskompetenzen von Kindern sind daher eine potenzierte Ansammlung von Faktoren, die in engem Zusammenhang mit der Umwelt und den Mitmenschen stehen.

Der Lernbaum von Schönrade und Pütz (2007) kann dabei als Hilfe zur Annäherung an die Thematik betrachtet werden. Dem förderdiagnostischen Konzept von Schönrade und Pütz

liegt zwar kein ausgewiesenes Modell von Bewegung zugrunde (Reichenbach, 2006), in ihrer Darstellung „der Lernbaum“ lässt sich jedoch nachvollziehen, welche Kompetenzen als „Basiskompetenzen“ für schulisches Lernen von Relevanz sein könnten.

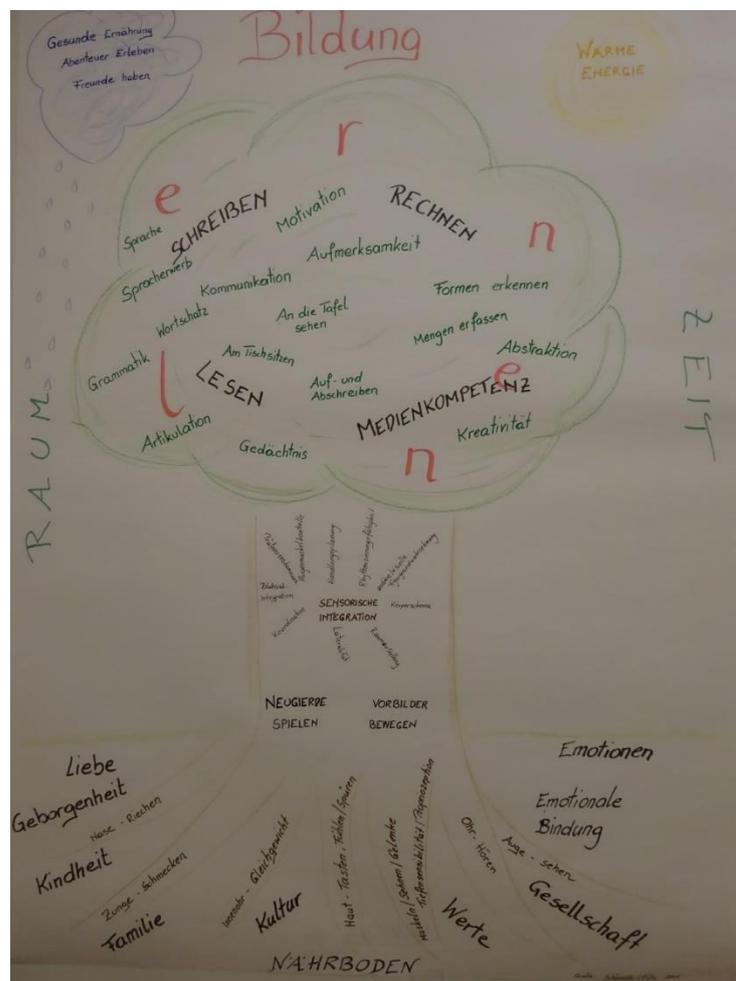


Abbildung 5: Der Lernbaum (mod. n. Schönrade & Pütz, 2007, S. 32)

Als „Nährboden“ für Bildungsprozesse (Schönrade & Pütz, 2007, S. 34) werden Erfahrungen des Kindes in sozio-kulturellen Kontext gebracht, wobei besonders auf die Bedeutung von taktiler Stimulation in Form von liebevoller körperlicher Zuwendung und Kommunikation als Basis für die Sprachentwicklung, sowie die psycho-emotionale Entwicklung verwiesen wird. Die Wurzeln repräsentieren die Funktionen der Sinne, welche als Voraussetzung für die „entwicklungsgemäße Basiskompetenz“ (Schönrade & Pütz, 2007, S. 34) bezeichnet wird. Das eigene Tun und Erleben im Spiel aufgrund von Neugierde und Basis der zugrundeliegenden Vorbilder bildet die Verbindung von Wurzeln und Baumstamm, der als Prozess der sensorischen Integration definiert wird.

Unter sensorischer Integration versteht Ayres das Zusammenführen und Ordnen der durch die Sinne gewonnenen Wahrnehmungen im Gehirn, um eine zielgerichtete Handlung bzw. Interaktion mit der Umwelt zu ermöglichen (Ayres, 2002). Als Beispiel führt sie das Schälen einer Orange an. Dabei werden alle Sinneseindrücke – der Geruch, der olfaktorisch, die Form, die taktil-kinästhetisch und visuell wahrgenommen wird, in Form von elektrischen Impulsen in biochemischen Prozessen an das Gehirn weitergeleitet. Dort werden sie verarbeitet um Hände und Finger zu koordinieren, die das Schälen der Orange ermöglichen (Ayres, 2002).

Im psychomotorischen Konzept von Schönrade und Pütz wird im Bereich der sensorischen Integration auf sensomotorische, psycho-emotionale und soziale Reizverarbeitungsprozesse verwiesen, die als Basiskompetenzen zum Erwerb der Kulturtechniken beschrieben werden. Explizit werden in der grafischen Darstellung die Faktoren Bilateral-Integration, Koordination, Lateralität, Raumvorstellung, Körperschema, Auge-Hand-Koordination, auditive und visuelle Figur-Grund-Wahrnehmung, Rhythmisierungsfähigkeit, Augenmuskelkontrolle und Präferenzdominanz (Schönrade & Pütz, 2007, S. 32) in nicht hierarchischer Anordnung ohne weitere Definitionen angeführt. Die Baumkrone repräsentiert Lernen, insbesondere den Erwerb der Kulturtechniken und Medienkompetenz, aufgrund aller erworbenen Kompetenzen wie die Haltung des Stiftes, das Sitzen beim Tisch udgl.

Die Umgebung des Lernbaumes wird durch die Faktoren Sonne im Sinn von Licht, Wärme und Energie, Wolken, die Regen hervorbringen, beschrieben und mit exemplarischen Faktoren wie Ernährung oder Freundschaften verglichen.

Innerhalb von Zeit und Raum vollzieht sich demnach der Bildungsprozess durch die Verbindung von Lernerfahrungen im Kontext von Handlung, Empfindung, Beziehung und kognitivem Aspekt (Schönrade & Pütz, 2007).

Es sollen in vorliegender Arbeit ausgewählte Aspekte diskutiert werden, die aufgrund der Beobachtungen und der gesammelten Erfahrungen in zwei Jahrzehnten praktischer Tätigkeit der Autorin vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Theoriebildung relevant erscheinen.

Basiskompetenzen sind nicht nur – wie im ersten Eindruck vielleicht angenommen – in der Baumkrone zu finden, sondern können in den unterschiedlichen Dimensionen des menschlichen Seins, wie sie bereits in Kap. 3 erläutert wurden, geortet werden.

Dies soll im Folgenden auf systematische Art und Weise auch geschehen. Begonnen wird jedoch mit einer Besonderheit psychomotorischer Basiskompetenzen: der Sinneswahrnehmung.

5.2 Sinneswahrnehmung als Basiskompetenz

Die Sinne stellen die Verbindung unseres Körpers mit der Außenwelt her. Sinneseindrücke liefern, wie bereits erwähnt, jene Informationen, die im Gehirn verarbeitet werden. Ohne sie wären weder Denken noch Handeln, weder Lernen noch Bewegen möglich. Bereits Seguin und Montessori verwiesen auf die Bedeutung der Entwicklung der Sinne als Basis für Bildung (Arnold, 2009).

In den psychomotorischen Ansätzen und Denkweisen ist die Bewegung von zentraler Bedeutung. Beachtet muss jedoch werden, dass perzeptuell-motorische Konzepte wie jenes von Ayres, nur einen Teilaspekt der Psychomotorik fokussieren (Eggert, 2008b) und eine Reduktion des Menschen auf neurobiologische Funktionen nicht dem der Psychomotorik zugrundeliegenden holistischen Menschenbild, wie in Kap. 1 beschrieben, entsprechen.

Trotzdem ist die Fähigkeit Erfahrungen, die durch die Sinne aufgenommen werden miteinander zu verbinden, eine wesentliche Voraussetzung für jede Art des Lernens (Zimmer, 2012b). Ein zunehmender Mangel an Bewegungsräumen, sowie steigender Medienkonsum der Kinder führt zu einer Reizüberflutung in den körperfernen Systemen, während die körpernahen Sinne oftmals unterstimuliert sind und somit nicht optimal entwickelt werden können. Besonders diese Sinnessysteme sind jedoch für jede Art des Lernens von wesentlicher Bedeutung (Martzy, 2007). Dabei werden als Nahsinne jene bezeichnet, bei denen Körper und Reizquelle in unmittelbarem Kontakt zu einander stehen. Fernsinne sind jene, die einen vom Körper entfernten Reiz aufnehmen (Barth, 2006). Aus medizinischer Perspektive werden höhere und niedere Sinne unterschieden. Während den höheren Sinnen, deren Sinnesorgane im Kopf liegen, das Gleichgewicht, das Riech-, Seh-, Hör- und Geschmacksvermögen zugeordnet wird, sind die Rezeptoren der niederen Sinne im ganzen Körper zu finden (Cheers, 2007). In der Literatur werden im Zusammenhang mit (schulischen) Lernprozessen und Bewegung teils unterschiedliche Modelle von Wahrnehmung vorgestellt.

Während Ayres (2002) und Barth (2006) zwischen taktil-kinästhetischer und propriozeptiver Wahrnehmung unterscheiden, führen Reichenbach und Lücking (2009) diese nicht differenziert an, integrieren jedoch die „Raum-Zeit – Wahrnehmung“ in ihr Modell von Wahrnehmung.

In vorliegender Arbeit soll das praxisorientierte, psychomotorische Modell von Reichenbach und Lücking als Grundlage für die weitere Erläuterung zum Wahrnehmungsbereich dienen. Dabei werden von ihnen Entwicklungsstufen und „Komplexitätsgrade, welche die Hierarchie der Reize betreffen“ (Reichenbach & Lücking, 2009, S. 57), unterschieden.

In den Entwicklungsstufen unterscheiden sie Differenzierung, Lokalisation und Strukturierung. Unter Differenzierung wird das Erkennen bzw. Unterscheiden von Reizen, unter Lokalisation die räumliche Zuordnung verstanden. Mit Strukturierung ist die Einordnung in die Erfahrungen (zB. der Vergleich von größeren und kleineren Gegenständen im visuellen Bereich oder länger bzw. kürzer klingende Geräusche) gemeint (Reichenbach & Lücking, 2009). Die unterschiedlichen Wahrnehmungsdimensionen werden wie folgt differenziert:

Auditive Wahrnehmung

- Einzelgeräusche

- Ballung von Einzelgeräuschen

- Handlungsabläufe

Visuelle Wahrnehmung

- Figur-Grund-Wahrnehmung

- Lage-Raum-Wahrnehmung

- Formkonstanz

- Räumliche Beziehungen

- Gestaltschließen

- Visuomotorische Geschwindigkeit

- Auge-Hand-Koordination

Raum-Zeit-Wahrnehmung

Taktil-kinästhetisch, vestibulär

- Lateralität

- Raumkoordination

- Raumvorstellung

- Ordnung

- Dauer

- Rhythmus

Taktil-kinästhetische Wahrnehmung

- Körperraum

- Körperorientierung

- Bewegungsplanung

Das vestibuläre System als Exemplar der Komplexität

Am Beispiel des vestibulären Systems soll das komplexe Zusammenwirken von Rezeptoren, Nerven, Gehirn und Bewegungsapparat, wie untenstehende Grafik veranschaulicht, dargestellt werden:

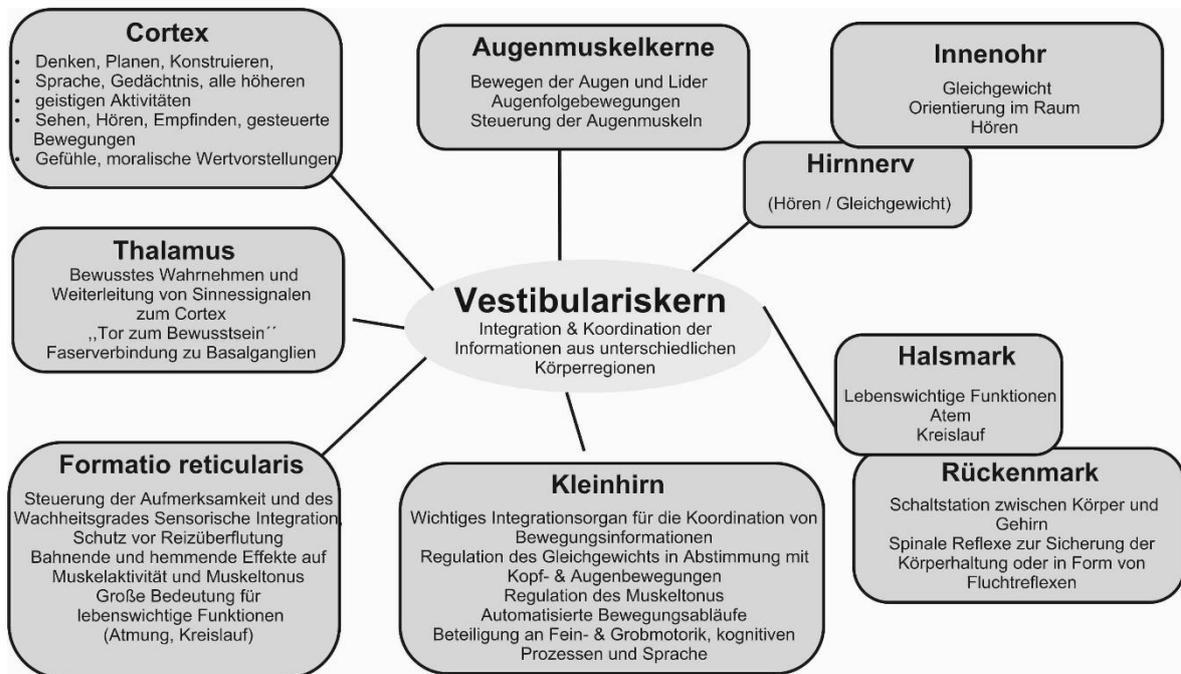


Abbildung 6: Das Gleichgewichtssystem, seine Verbindungen und deren Funktionen
(mod. n. Beigel, 2015, S. 9)

Das Gleichgewichtsorgan entwickelt sich bereits ab der 3. Schwangerschaftswoche und ist für zahlreiche Fähigkeiten, sowohl des täglichen Lebens, als auch des Lernens, von immenser Bedeutung. Körperhaltung, Bewegung, Augenfunktionen, Orientierung im Raum, sowie Wachheit und Erregung resultieren aus der Funktion des Gleichgewichts. (Ayres, 2002)

Im Vorhof des inneren Ohres liegend, besteht das Gleichgewichtsorgan aus zwei Maculaorganen und drei Bogengängen. Die Rezeptorzellen der Maculaorgane leiten Informationen über Lage- und Haltungsveränderungen, die der Bogengänge Informationen über Fortbewegung und Drehbeschleunigung an das Gehirn (Barth, 2006). Die Informationsübertragung erfolgt über den Vestibularnerv, der die Impulse an die vestibulären Kerne im Hirnstamm weiterleitet. Das Vestibularsystem des Fötus ist ab der 25. Schwangerschaftswoche gut entwickelt und wird durch die Körperbewegung der Mutter stimuliert. Durch das Wasser in der Fruchtblase ist das Kind im Mutterleib jedoch vor den Einwirkungen der Schwerkraft geschützt. So wird der Gleichgewichtssinn postnatal

weiterentwickelt und arbeitet, wie in vorangestellter Abbildung sichtbar wird, immer komplexer mit anderen Sinnesorganen, sowie Muskeln und Gelenken zusammen und reift mindestens bis zum siebten Lebensjahr in seiner Grundstruktur und entwickelt sich weiter bis zur Pubertät und darüber hinaus. Die Auswirkungen des Gleichgewichtssinnes auf den gesamten Organismus wird deutlich, wenn man das Einwirken auf Atmung und das vegetative Nervensystem bei starker Aktivierung wie auf der Hochschaubahn beobachtet. Obwohl uns Informationen des Gleichgewichtssystems nur selten bewusst werden (wie zum Beispiel beim Schwindelgefühl am Karussell oder bei Seekrankheit), stellen sie doch den Bezugsrahmen für die Verarbeitung anderer Wahrnehmungen dar. Gleichgewicht und Haltungskontrolle sind untrennbar verbunden. Das visuelle System, sowie Propriozeption und Motorik wirken zusammen, um einen aufrechten Gang zu ermöglichen (Goodart Blythe, 2005, S. 31-35). Durch die Tätigkeit des Gleichgewichtsorgans und dessen Informationsverarbeitung sind wir in der Lage, uns im Raum zu orientieren – unseren Ort im Raum zu erkennen. Wenn man die Konsequenzen dieser Tatsache bedenkt wird verständlich, warum Kinder, deren Gleichgewicht nicht optimal entwickelt und trainiert ist, Schwierigkeiten haben, beispielsweise ihren Sitzplatz in der Klasse, das Heft in der Schultasche, das Wort in der Zeile zu finden oder sich in der Schreibrichtung von links nach rechts zu orientieren. Das Gleichgewichtsorgan "hilft dem Menschen, die Körpermitte zu stabilisieren und unterstützt damit z.B. gezielte feinmotorische Bewegungen, somit auch das Erlernen und Beherrschen der Schrift" (Beigel & Frei, 2013, S. 42).

Im psychomotorischen Kontext wird Wahrnehmungsfähigkeit explizit als Basiskompetenz definiert (Eggert, 2008b). Die Besonderheit auf die in dieser Arbeit Bezug genommen wird besteht in der Tatsache, dass Wahrnehmung in sich, weder für das Individuum selbst, noch für Außenstehende, objektiv beobachtbar ist, sondern nur die jeweilige (motorische) Reaktion auf den Reiz. Außerdem steht sie immer in Zusammenhang mit Emotionen, die das subjektive Erleben beeinflussen (Ciompi, 2013). Aus diesem Grund scheint eine genauere physiologische Differenzierung aus psychomotorischer Sicht obsolet. Als Begründung dient die Erläuterung zum Thema Wahrnehmung von Fischer. Er kritisiert im Einklang mit Eggert und anderen richtungweisenden Persönlichkeiten der deutschen Psychomotorik das isolierte Sinnestraining, einerseits wegen des zugrundeliegenden funktionalistischen Menschenbildes, welches jenem holistischen der Psychomotorik nicht entspricht, und andererseits auch wegen der Interpretation des Wahrnehmungsbegriffes, der - in Anlehnung an Eleonore Gibson – immer im Zusammenhang des handelnden Subjekts in seiner Umwelt betrachtet werden muss (Fischer, 2009). Wahrnehmungsfähigkeit beschreibt im Sinn einer ganzheitlichen Entwicklungsförderung weit mehr als das „Funktionieren“ der Sinne. „Wahrnehmung stellt – bezogen auf den Prozess der kindlichen Entwicklung – von Anfang an

eine komplexe, intermodale Leistung des Subjekts (der Person) auf der Basis bedeutungsgebundener Bewegungshandlungen dar“ (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 43).

Es wird in Anlehnung an Rogers davon ausgegangen, dass dem Kind eine persönliche Fähigkeit, sich - und somit auch seine sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit - zu entwickeln und sein Potential zu entfalten (Collin, et al., 2012), innewohnt. Die Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit ist, abgesehen von genetischen Determinationen, abhängig von der Gestaltung von Lebens- und Lernräumen (Voglsinger, 2004), in denen alle Sinne aktiviert werden. Die Wahrnehmungsfähigkeit kann nicht isoliert beobachtet oder gefördert werden. Aus diesem Grund wird auf eine differenzierte Beschreibung der einzelnen Wahrnehmungsbereiche und -funktionen verzichtet. Vielmehr soll sie im Folgenden im Zusammenhang mit der Entwicklung motorischer beziehungsweise psychomotorischer Basiskompetenzen in Verbindung gebracht werden.

5.3 Psychische Basiskompetenzen

Die Psychologie, deren Name im griechischen Ursprung als die Lehre von der Seele bezeichnet wird (Mayer, 2000), befasst sich mit „Verhalten, Erleben und Bewusstsein des Menschen, deren Entwicklung über die Lebensspanne und deren innere [...] und äußere Bedingungen und Ursachen“ (Zimbardo & Gerring, 1999, S. 2).

Themen der Entwicklungspsychologie sind insbesondere die Kognition, Emotion und soziale Beziehungen (Lohaus & Vierhaus, 2015). – Bezugnehmend auf das Entwicklungsmodell der Psychomotorik beinhaltet der Aspekt der psychischen Faktoren also das Denken / die Kognition, das Fühlen / die Emotion und den sozialen Kontext in dem sich Lernen vollzieht (Voglsinger, 2004).

Diese sollen im Folgenden erläutert werden, um zu erörtern, worin Basiskompetenzen für schulische Lernprozesse definiert werden könnten und wie sie sich auf schulisches Lernen auswirken.

5.3.1 Sozial-emotionale Basis: Sozialkompetenz und Selbstkompetenz

Soziale und emotionale Basiskompetenzen sind in ihrer Beschreibung kaum voneinander zu trennen und werden auch im Schulunterrichtsgesetz (Wolf, 2014) gemeinsam angeführt. Als Basiskompetenzen sind, wie in Kapitel 8.2 bereits dargestellt, einerseits jene Fähigkeiten zu bezeichnen, die mit Eintritt in die Schule bereits in einem gewissen Ausmaß entwickelt sein sollten, andererseits aber auch jene, die in einem langfristigen Zusammenhang mit der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit in Verbindung stehen.

Einige wurden bereits in der Situationsdarstellung von David erwähnt. Dazu zählt zum Beispiel die emotionale Stabilität die es ermöglicht, sich von der primären Bezugsperson für die Dauer des Schulbesuchs zu trennen und der Mut, sich in die neue Klasse zu begeben. Auch die Fähigkeit seine Impulse zu regulieren und soziale Verhaltensweisen zu zeigen - z.B. bevor ich fremdes Eigentum nehme, frage ich den Besitzer - zählen zu basalen sozial-emotionalen Kompetenzen. Soziale Kontaktfähigkeit um neue Freunde zu finden, sowie grundlegende Formen der Kommunikation (einander zuhören ohne zu unterbrechen) sind ebenso von Bedeutung.

Das Modell zum sozial-emotionalen Entwicklungsbereich von Reichenbach und Lücking (2009) beinhaltet jene Bereiche, die im Zusammenhang mit dem Schuleintritt relevant werden, um die atmosphärische Voraussetzung für „entspanntes Lernen können“ zu schaffen. Sie definieren die sozial-emotionale Entwicklung als Prozess. Die Person / das Kind steht dabei im Zentrum der Betrachtung. Eingebettet in kulturelle Rahmenstrukturen entwickelt das Kind als handelnde Person in Interaktion mit anderen Personen durch das Erleben neuer Situationen in einem spezifischen Kontext sozial-emotionale Kompetenzen wie ein tragfähiges Selbstkonzept, Frustrationstoleranz, Selbstständigkeit, Reflexionsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und vieles andere mehr (Reichenbach & Lücking, 2009).

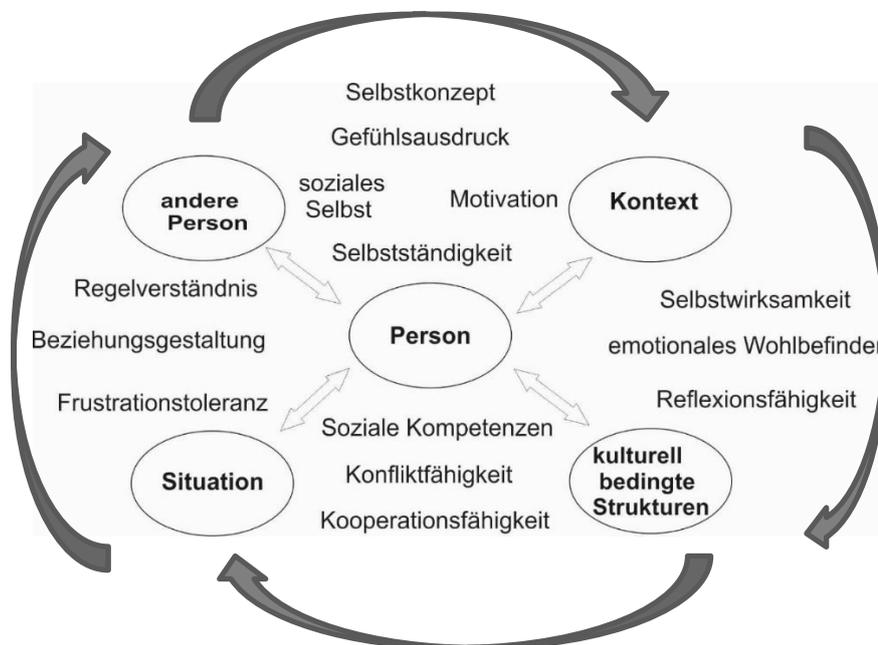


Abbildung 7: Sozial-Emotionale Entwicklung
(mod. n. Reichenbach & Lücking, 2009, S. 41)

Das Schulunterrichtsgesetz verweist deutlich auf die Zusammenhänge zwischen sozial-emotionalen Entwicklungsbereichen und schulischem Lernen und deutet auf Selbstwertgefühl und Vertrauen in eigene Fähigkeiten als Basiskompetenzen hin:

„Die Volksschule muss dem Kind Raum und Schutz gewähren, damit es Selbstwertgefühl entwickeln und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen kann. Durch eine Situation gefühlsmäßiger Sicherheit und Entspannung wird einerseits schulisches Lernen begünstigt, andererseits wird aber auch soziales Verhalten positiv beeinflusst. Eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür ist das grundsätzlich wertschätzende Verhalten der Lehrerin bzw. des Lehrers jedem einzelnen Kind gegenüber. Ein Klima des Vertrauens, der Zuneigung, der Anerkennung und Offenheit begünstigt soziale Verhaltensformen der Kinder.“ (Wolf, 2014, S. 18).

Im Folgenden sollen sie zur Vertiefung der Thematik trotzdem individuell betrachtet werden:

Emotionale Basis: Selbstkompetenz

Selbstkompetenz wird als Basiskompetenz bezeichnet, die eine zentrale Bedeutung für das Lernen von Kindern und Jugendlichen hat (Solzbacher, 2017). Sie beinhaltet einzelne Fähigkeiten wie Selbstwahrnehmung, Selbstmotivierung, Selbstberuhigung und emotionale Ausdrucksfähigkeit (Solzbacher & Calvert, 2014).

Die Zuordnung zum emotionalen Bereich wurzelt in der Beschreibung des Gefühls von Vertrauen in sich und die Welt als Grundlage der Selbstkompetenz auf Basis eines Urvertrauens, welches das Resultat einer sicheren Bindung und Beziehung ist. Auf dieses Gefühl des Vertrauens bauen die Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung und emotionalem Selbstaussdruck auf, die sich in Wechselwirkung mit den Rückmeldungen der Umwelt entwickeln und allmählich differenziert und reguliert werden können. Darauf aufbauend entwickeln sich die Fähigkeiten zur Selbstmotivierung, Selbstberuhigung und Feedbackverwertung (Solzbacher, 2017). Auch das Erleben von Selbstwirksamkeit ist ein wesentlicher Aspekt von Selbstkompetenz (Solzbacher & Calvert, 2014).

An dieser Stelle sei auf die in Kap. 5 beschriebene fraktale Struktur verwiesen.

Selbstkompetenz wird wohl, wie bereits erwähnt, dem emotionalen Bereich zugeordnet, enthält jedoch in sich Elemente der Emotion (Vertrauen), der Kognition (Feedbackverwertung), der Motorik (emotionaler Selbstaussdruck ist nicht nur über Sprache, sondern insbesondere über Körperhaltung, Mimik und Gestik beobachtbar; Selbstwirksamkeit wird durch Bewegungshandlung erlebbar) und der Sozialität (Rückmeldung aus der Umwelt).

Auswirkungen auf das schulische Lernen sind wie folgt zu beschreiben:

Roth (2011) verweist auf die Faktoren der eigenen Persönlichkeit wie Selbstvertrauen, Vertrauen in die eigenen Kräfte, Fähigkeiten zur Impulskontrolle und Regulation unserer

Gefühle sowie Motivation als bedeutsam für Lernprozesse. All diese Aspekte sind im beschriebenen Konzept der Selbstkompetenz enthalten.

Ob ein Kind sich auch an die Lösung schwieriger Aufgaben heranwagt wird unter anderem durch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – einem inneren Gefühl von „ich kann das schaffen“ - beeinflusst. Untersuchungen zur Selbstkompetenz von Vorschulkindern zeigten, dass Begabungen nicht automatisch in Leistungen sichtbar werden. Die Entfaltung von Begabungspotenzialen braucht Selbstkompetenz, unter anderem in Form von Regulation negativer Gefühle sowie Selbstmotivation (Künne & Kuhl, 2017).

Selbstberuhigung ist erforderlich, um in Situationen die mit Stress einhergehen, wie beispielsweise Konfliktsituationen mit anderen Kindern, ein Auftritt beim Klassenabend oder auch in Prüfungssituationen, handlungsfähig zu bleiben (Solzbacher, 2017).

Motivation ist von zentraler Bedeutung für Lernprozesse. Ein selbstkompetentes Kind hat die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren und Aufgabenstellungen im schulischen Kontext zu bewältigen, oder sie nach Unterbrechungen wieder aufzunehmen (Solzbacher, 2017).

Die Entwicklung der Selbstkompetenz ist ein Prozess, die ihre Wurzeln zwar, wie beschrieben, in der frühen Kindheit hat, aber deutlich in die Schulzeit hineinreicht. Für die Entwicklung von Selbstkompetenz im pädagogischen Setting der Schule oder / und der psychomotorischen Fördersituation sind insbesondere eine positiv gestaltete Beziehung und das Erleben von Selbstwirksamkeit von immenser Bedeutung (Zimmer, 2012b).

Aus den vorangegangenen Erläuterungen lässt sich die grafische Darstellung psychomotorischer Basiskompetenzen daher folgendermaßen erweitern:

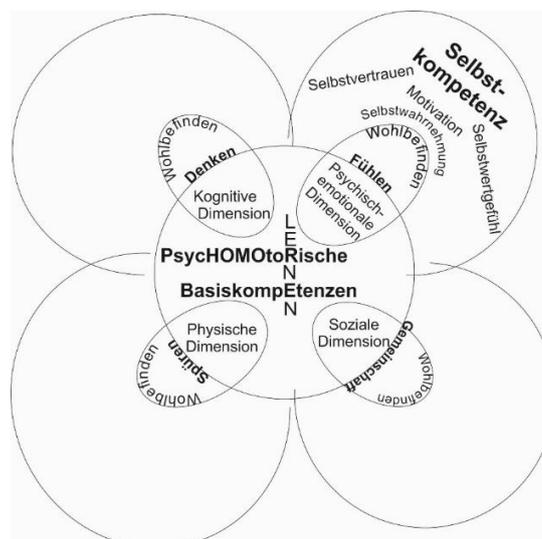


Abbildung 8: Selbstkompetenz im Kontext (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)

Soziale Basis: Sozialkompetenz

Kanning (2002) bezeichnet soziale Kompetenz als „Schlüsselkompetenz“, die von entscheidender Bedeutung für Wohlbefinden und Erfolg (in privater und beruflicher Hinsicht) eines Menschen ist. Er unterscheidet dabei sozial kompetentes Verhalten und soziale Kompetenz. Sozial kompetentes Verhalten zeigt sich in spezifischen Situationen in denen die Balance aus der Verwirklichung eigener Ziele und die Wahrung von Interessen anderer, an der Interaktion Beteiligter, beziehungsweise die soziale Akzeptanz, gelingt. Soziale Kompetenz beinhaltet sämtliches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen, welche die Qualität des eigenen sozialen Verhaltens fördern. Kanning verweist dabei auf die Zusammenhänge mit den Emotionen der Person in Erläuterung des Intelligenzmodells von Gardner und dem Begriff der „emotionalen Intelligenz“ von Salovey und Mayer (1989; zit. n. Kanning, 2002). Aufgrund der in der Literatur unterschiedlich definierten Begrifflichkeiten und uneinheitlichen Abgrenzungen schlägt Kanning vor, den Begriff der sozialen Kompetenz als „Oberbegriff“ zu verwenden, der sowohl kognitive, als auch emotionale Aspekte in sich trägt (Kanning, 2002). Auch hier wird die fraktale Struktur der Sozialkompetenz, die dem Bereich der Sozialität zugeordnet, aber in sich wieder alle Teilaspekte enthält, deutlich. Als Basis für Sozialkompetenz kann demnach die Fähigkeit zur umfassenden (im Sinne von Spüren – Fühlen – Denken) Selbstwahrnehmung, in Wechselbeziehung zur Fremdwahrnehmung, betrachtet werden. Diese Wahrnehmungsfähigkeit ist jedoch ebenso wie die Sinneswahrnehmung, die bereits beschrieben wurde, nicht direkt beobachtbar. Es sollen an dieser Stelle daher Grundqualifikationen sozialen Handelns (Zimmer, 2012b), die sich - wie schon im Modell von Reichenbach und Lücking (2009) erläutert - in spezifischen Situationen zeigen, in Anlehnung an Zimmer (2012b), beschrieben werden:

1. *Soziale Sensibilität* bedeutet, die Gefühle anderer wahrzunehmen, sich in die Lage eines Mitmenschen hineinversetzen zu können, deren Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen und eigenes Verhalten diesbezüglich zu adaptieren.
2. *Regelverständnis* meint, den Sinn und Inhalt von Regeln zu verstehen und situationsangemessen einhalten zu können.
3. *Kontakt- und Kooperationsfähigkeit* ist vorhanden, wenn Kinder zu anderen verbal und nonverbal Beziehungen aufnehmen, sie als Mitspieler akzeptieren und integrieren und sie folglich miteinander spielen können. Außerdem werden in dieser Qualifikation auch die Fähigkeiten, Aufgaben zu lösen, Hilfe anzunehmen und anzufordern und anderen zu helfen, erfasst.

4. *Frustrationstoleranz* geht über die Fähigkeit mit Misserfolgen umgehen zu können hinaus und bedeutet auch, nicht immer im Mittelpunkt stehen zu müssen, Bedürfnisse aufzuschieben und sich in die Gruppe einzuordnen.

5. *Toleranz- und Rücksichtnahme* beschreibt partiell Fähigkeiten, die bereits in Pkt. 1 erwähnt wurden und beinhaltet auch die Leistungen anderer zu akzeptieren und anzuerkennen, die Rücksichtnahme auf Schwächere und die Toleranz von Andersartigkeit (Zimmer, 2012b).

Beobachtet und gefördert kann Sozialkompetenz im psychomotorischen Kontext vor allem im Spiel werden, welches in Kap.5 noch spezifisch erläutert wird.

Ebenso wie für die Entwicklung motorischer Kompetenzen Zeit und Raum, der zum Bewegen einlädt, notwendig ist, kommt der Gestaltung der Beziehung zu den Bezugspersonen und der Schaffung eines atmosphärischen Raums, der geprägt ist von Achtsamkeit, Wertschätzung, Respekt, Geduld und Freude, besondere Bedeutung zu. Die Verantwortung, diesen Raum – im schulischen Kontext - zu schaffen, liegt in erster Linie bei der Lehrkraft. Die Wichtigkeit der Vorbildfunktion der Lehrerin bzw. des Lehrers wird, wie bereits erwähnt, auch im Schulunterrichtsgesetz besonders hervorgehoben (Wolf, 2014).

Bisher wurde die enge Verbindung von sozialen und emotionalen Entwicklungsprozessen, Selbstkompetenz, sowie Sozialkompetenz als psychomotorische Basiskompetenzen beschrieben, wodurch sich folgende grafische Darstellung ergibt:

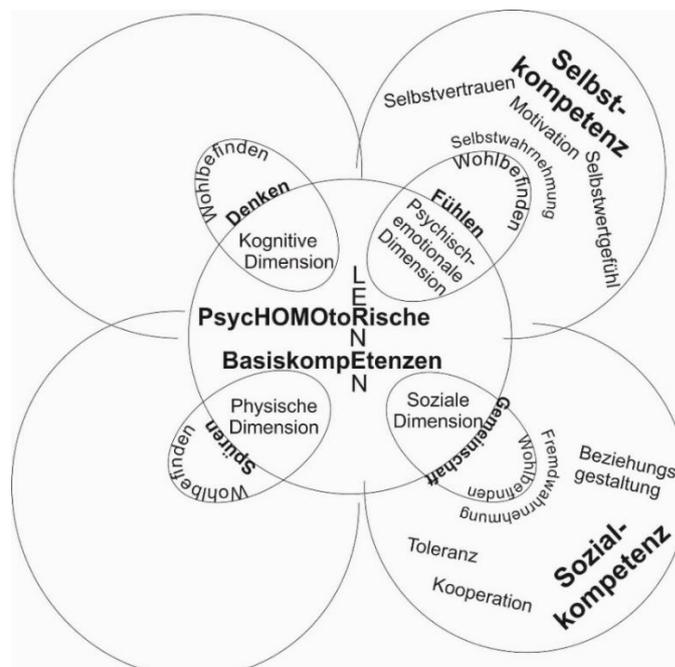


Abbildung 9: Sozialkompetenz im Kontext (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)

Eine Erweiterung des Modells erfolgt nun in der thematischen Auseinandersetzung mit kognitiven Basiskompetenzen.

5.3.2 Kognitive Basis: Exekutive Funktionen

Kognition oder Denken wird als mentaler Prozess beschrieben. Lern- und Gedächtnisvorgänge, Informationsverarbeitung und Problemlösungsfähigkeiten, sowie die Planung und Regulierung von Handlungen zählen zu den kognitiven Fähigkeiten. Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten steht in Verbindung zu anderen Entwicklungsbereichen wie beispielsweise Wahrnehmung und Sprache (Lohaus & Vierhaus, 2015).

Mit der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten setzte sich Piaget weitreichend auseinander und erläuterte, dass die handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt in der sensumotorischen Phase die Grundlage für höhere kognitive Prozesse darstellt. Zahlreiche neuere Konzeptionen der Entwicklungspsychologie bauen auf Piaget's Erkenntnissen auf und versuchen eine Verbindung zu Theorien der Informationsverarbeitung herzustellen (Lohaus & Vierhaus, 2015). Seitens der Neurowissenschaften werden exekutive Funktionen (Spitzer, 2014) als Basis höherer geistiger Fähigkeiten deklariert, die – bei genauerer Betrachtungsweise ebenso wie in den Theorien Piaget's - durch aktive Erfahrungen des Individuums gebildet werden.

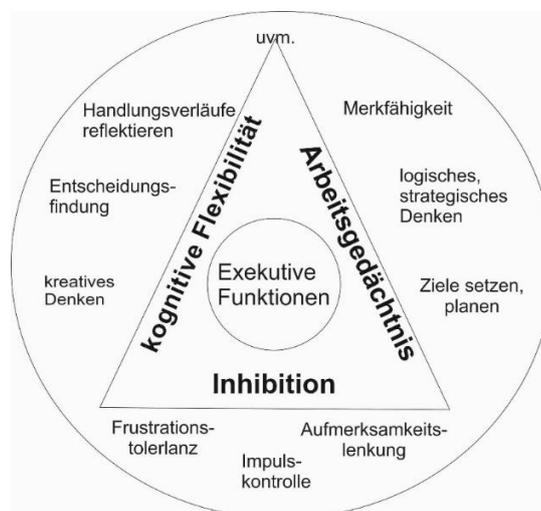


Abbildung 10: Das exekutive System und dessen Zusammenhang mit Voraussetzungen für Lernen (mod. n. Walk & Evers, 2013, S. 30)

Exekutive Funktionen sind geistige Fähigkeiten, die im Frontalhirn gesteuert werden. Sie ermöglichen uns ein planvolles, zielgerichtetes, überlegtes Handeln. Somit stehen sie mit dem Sozialverhalten ebenso wie mit erfolgreichem kognitiven Lernen in Verbindung. Sie setzen sich aus den drei Kernfunktionen Inhibition, Arbeitsgedächtnis und kognitive Flexibilität zusammen (Walk & Evers, 2013).

Das Arbeitsgedächtnis hilft bei der Aufnahme und kurzzeitigen Speicherung von Daten. Es ist beispielweise bei der Aufgabenstellung „Geh in die Garderobe und bringe Schere und Klebstoff aus deinem Werkkoffer.“, ebenso von Bedeutung, wie beim Verfassen von Texten. Das Kind muss, um einen sinnvollen Aufsatz zu verfassen, am Ende noch wissen, was es am Anfang geschrieben hat. Desgleichen ist das Lösen mathematischer Aufgaben nur mit Hilfe des Arbeitsgedächtnisses möglich. Außerdem ist das Arbeitsgedächtnis für die Verbindung neuer Informationen mit bereits Gespeichertem nötig (Spitzer, 2014).

Inhibition ist die Fähigkeit, Impulse zu kontrollieren und zu überlegen ob ein Handeln auch zielführend ist. Sie ist außerdem für die Lenkung der Aufmerksamkeit – also die Konzentration – erforderlich indem sie hilft, Störreize (wie das vorbeifahrende Auto während der Hausaufgabe) auszublenden (Walk & Evers, 2013).

Kognitive Flexibilität bedeutet das Vermögen, sich auf Veränderungen, neue Anforderungen oder Situationen einzulassen. Problemlösefähigkeit auf Basis kreativer Denkmuster resultieren ebenso wie mitfühlendes Sozialverhalten, aus kognitiver Flexibilität (Walk & Evers, 2013). Die Entwicklung exekutiver Funktionen vollzieht sich sehr langsam und dauert bis ins frühe Erwachsenenalter. Sie wird von biologischen Faktoren sowie Umweltfaktoren beeinflusst. Exekutive Funktionen verbessern sich durch „üben“ im Sinne von wiederkehrenden Möglichkeiten des Trainings (Spitzer, 2014), wobei aus neurowissenschaftlicher Sicht – ident mit jener der Psychomotorik – im Kindesalter das Spiel als die Königsklasse des Trainings beschrieben werden (Walk & Evers, 2013).

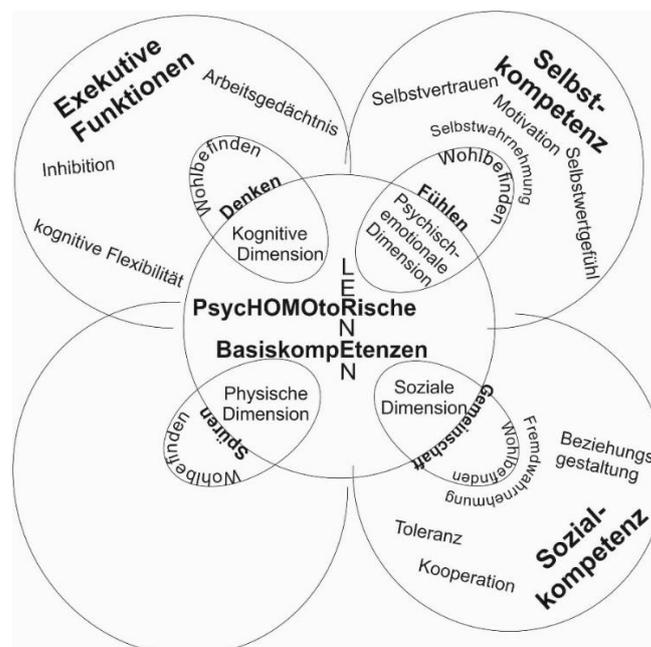


Abbildung 11: Psychische Basiskompetenzen

(mod. & erw. n. Voglsinger 2004, S. 74)

Die voran gestellte Abbildung lässt erkennen, dass im Konzept der psychomotorischen Basiskompetenzen noch ein weiterer wesentlicher Bereich fehlt: Jener, der die Motorik im Allgemeinen und die Bewegung im Speziellen beinhaltet.

5.4 Motorische Basiskompetenzen

Bei Sichtung der Literatur wird deutlich, dass (wie schon im Konzept der „Theoriebrillen“ erwähnt) den verschiedenen Ansätzen in der Psychomotorik unterschiedliche Modelle von Bewegung zugrundeliegen. Auch werden die Begriffe Bewegung und Motorik teilweise synonym oder aber auch differenziert verwendet.

Motorik und Bewegung – Begriffsdefinitionen

In vorliegender Arbeit soll folgende Begrifflichkeit behilflich sein:

Motorik wird als „die Gesamtheit aller Bewegungshandlungen, die den Zugang des Menschen zu- und die Auseinandersetzung mit der materiellen und sozialen Umwelt einschließlich der eigenen Person ermöglichen“ (Fischer, 2009, S. 303) definiert. Sie umfasst somit sowohl Prozesse der Bewegung als auch der Kognition, so wie Motivation und Emotion. Einmal mehr wird somit in dieser Begrifflichkeit die fraktale Struktur der Psychomotorik deutlich.

Der Begriff Bewegung bezieht sich auf die rein körperliche, durch Muskelaktivität determinierte Veränderung der Lage in Raum und Zeit (Reichenbach & Lücking, 2009).

Wie bereits durch die Definitionen von Bewegung und Motorik dargelegt, beinhaltet Motorik immer die ganzheitliche Perspektive im Sinne von „Fühlen – Spüren – Denken“ im sozialen Austausch mit der Umwelt. Gewisse Aspekte sind jedoch in der Bewegung beobachtbar und somit durch gezielte Angebote im psychomotorischen Kontext förderbar. Diese sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Dazu wird eingangs ein Vergleich der Modelle von Bewegung vorgenommen.

Ein Vergleich der Modelle von Bewegung

Eggert beschreibt als psychomotorische Basiskompetenzen die Faktoren Gelenkigkeit, Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Gleichgewicht (Eggert, 2008a), womit er sich auf die in der Literatur am häufigsten genannten Dimensionen von Bewegung bezieht (Reichenbach, 2006). In Zusammenhang setzt er diese „Lernvoraussetzungen“ (Eggert, 2008a, S. 30) mit emotionalen, motivationalen, kognitiven und sprachlichen Entwicklungsbereichen (Eggert, 2008a). Als in gleicher Weise von besonderer Bedeutung werden die kombinierten Basiskompetenzen sensorischer Wahrnehmung hervorgehoben (Eggert, 2008a).

Reichenbach und Lücking erweitern und differenzieren Eggert's Modell der Bewegung aufgrund von Untersuchungen und Befragungen von Fachkräften, wobei sie sich statt auf den Begriff „Motorik“ auf „Bewegung“ nach der Definition von Schnabel und Thieß beziehen. Diese wird „als eine zeitliche und räumliche sowie zielgerichtete Ortsveränderung des Körpers als Folge regulierter Muskeltätigkeit verstanden“ (Schnabel & Thieß, 1993, S. 149; zit. n. Reichenbach & Lücking, 2009, S. 28). Unter dem Begriff „Bewegungsdimensionen“ werden Bewegungsmerkmale (z.B. Rhythmus, Präzision,...), Bewegungsparameter (z.B. Schnelligkeit) und Bewegungsfähigkeit (z.B. Gleichgewicht, Kraft) zusammengefasst.

Aus diesen Bewegungsdimensionen entwickeln sie ein Modell von Bewegung, welches relevante Faktoren für den entsprechenden Entwicklungsbereich - nämlich Bewegung - vereint.

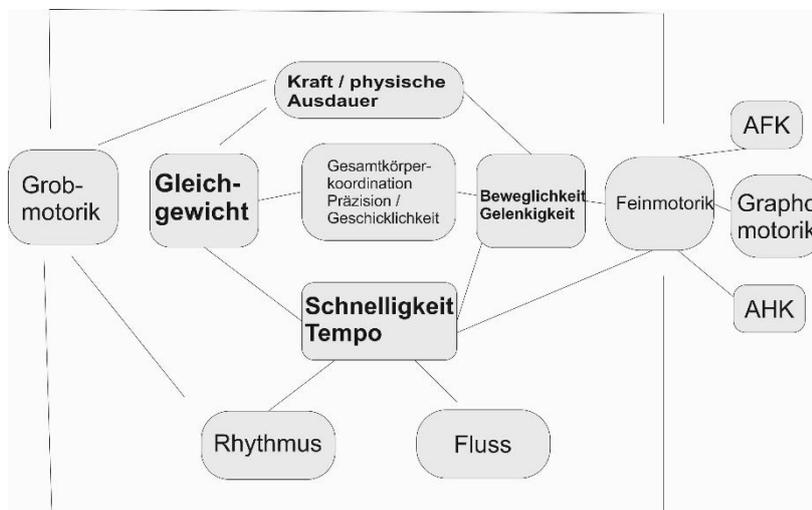


Abbildung 12: Modell von Bewegung (mod. nach Reichenbach & Lücking 2009 S.30)

Eine Betrachtung der sportwissenschaftlichen Perspektiven lässt folgendes Modell erkennen:

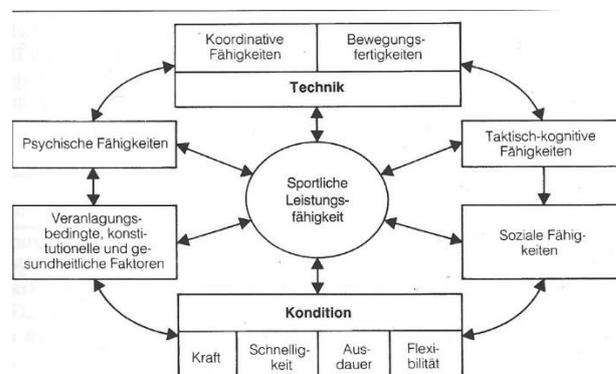


Abbildung 13: Komponenten der sportlichen Leistungsfähigkeit (mod. n. Weineck, 2002, S. 21)

Demnach ergibt sich, wie obenstehende Abbildung zeigt, die sportliche Leistungsfähigkeit aus dem Zusammenwirken von konditionellen, konstitutionellen und gesundheitlichen Faktoren, psychischen Fähigkeiten, technischen Kompetenzen, die koordinative Fähigkeiten und Bewegungsfertigkeiten beinhalten, sowie taktisch-koordinativen und sozialen Fähigkeiten.

Im psychomotorischen Kontext geht es freilich nicht um die sportliche Leistungsfähigkeit, sondern – wie in der Kompetenzdefinition beschrieben – um die Handlungsfähigkeit des Individuums. Im Bezug auf die Handlungsfähigkeit der Schüler/innen zum Erwerb der Kulturtechniken sowie dem Erreichen von Bildungszielen, lassen sich die Modelle von Weineck, Eggert und Reichenbach & Lücking jedoch in adaptierter Form anwenden.

Im Vergleich der Modelle wird sichtbar, dass Eggert in seinem Modell jene Faktoren berücksichtigt, die Weineck als Bereiche der Kondition beschreibt und Gleichgewicht hinzufügt, welches im Modell von Weineck als ein Teilbereich der koordinativen Fähigkeiten beschrieben ist. Im Modell von Reichenbach und Lücking werden Rhythmus und Fluss als Bewegungsmerkmale differenziert, die im Modell von Weineck ebenso Elemente der koordinativen Fähigkeiten darstellen. Die koordinativen Fähigkeiten nach Weineck (2002, S. 539) sind:

- Kopplungsfähigkeit
- Differenzierungsfähigkeit
- Gleichgewichtsfähigkeit
- Orientierungsfähigkeit
- Rhythmisierungsfähigkeit
- Reaktionsfähigkeit
- Umstellungsfähigkeit

Wenn auch „ein trivialer Transfer von motorischem auf kognitives oder verbales Lernen im Schulalter unwahrscheinlich“ ist (Eggert, 2008b, S. 65), so ist der Zusammenhang zwischen den Faktoren Spiel, Bewegung und Lernen offensichtlich und wissenschaftlich anerkannt (Fischer, 2009).

Im Folgenden werden jene Elemente definiert, die für schulisches Lernen und Bildung, wie den Erwerb der Kulturtechniken und andere Bildungsziele, von Bedeutung sein könnten oder deren Einfluss anhand empirischer Studien bereits bestätigt ist.

Das in dieser Arbeit vorgestellte Praxiskonzept zur Förderung psychomotorischer Basiskompetenzen wird in Schulklassen mit einer Anzahl von 18 - 24 Kindern durchgeführt. Es handelt sich daher weder um eine individuelle Einzelförderung noch um die Zielsetzung

einer differenzierten Einzeldiagnostik. In diesem Sinne wird im Folgenden auf jene Kompetenzen Bezug genommen, die

1. bewegungsdeterminiert,
2. beobachtbar und
3. im Rahmen der psychomotorischen Bewegungseinheiten, die in den Sportunterricht integriert werden, in der Klassensituation förderbar sind.

Auge-Hand-Koordination beispielsweise kann beim Werfen und Fangen eines Balles beobachtet werden. Aufgrund des Zusammenhanges mit der Grafomotorik als wesentliche Voraussetzung zum Erlernen des Schreibens, kann sie als Basiskompetenz bezeichnet und im Turnsaal spielerisch gefördert werden. Auditive Wahrnehmungsförderung kann zwar spielerisch im Turnsaal geschehen, sinnvoller ist dafür jedoch ein Kleingruppensetting. Außerdem ist sie nicht im gleichen Ausmaß bewegungsabhängig wie zum Beispiel Körperorientierung, weshalb nicht näher auf sie eingegangen wird.

5.4.1 Gleichgewicht als Basiskompetenz

Das Gleichgewichtssystem als Wahrnehmungssystem wurde bereits im Kapitel „Wahrnehmung“ beschrieben. Als Bewegungsdimension wird es von Reichenbach und Lücking übereinstimmend mit Weinek als koordinative Fähigkeit bezeichnet (Reichenbach & Lücking, 2009). In Anlehnung an Schnabel und Thieß (1993; zit. n. Reichenbach & Lücking, 2009) heben sie in der Definition folgende Faktoren hervor:

Unterschieden werden statisches und dynamisches Gleichgewicht. Während das statische Gleichgewicht für die Aufrechterhaltung der Körperposition nötig ist wenn dieser nicht bewegt wird (stehen, sitzen), wird das dynamische Gleichgewicht bei Körperbewegungen (gehen, balancieren, springen,...) eingesetzt.

Eggert und Mitarbeiter nahmen im Rahmen der Entwicklung des DMB “Diagnostisches Inventar motorischer Basiskompetenzen” (Eggert, 2008a, S. 31) an, “dass die motorische Entwicklung im Grundschulalter von Gelenkigkeit über Kraft, Ausdauer und Schnelligkeit zur Gleichgewichtserhaltung fortschreitet” (Eggert, 2008b S. 32), bei der Überprüfung kamen sie jedoch zu dem Schluss, dass - in Übereinstimmung mit Kephart und Ayres - das Gleichgewicht eine basale Funktion darstellt (Eggert, 2008b, S. 32).

Gleichgewicht wird als psychomotorische Basiskompetenz für Lernprozesse bezeichnet, weil es, wie in untenstehender Grafik gezeigt wird, nicht nur Bewegung, sondern allgemein das Verhalten (sozial und emotional) und Lernen direkt beeinflusst.

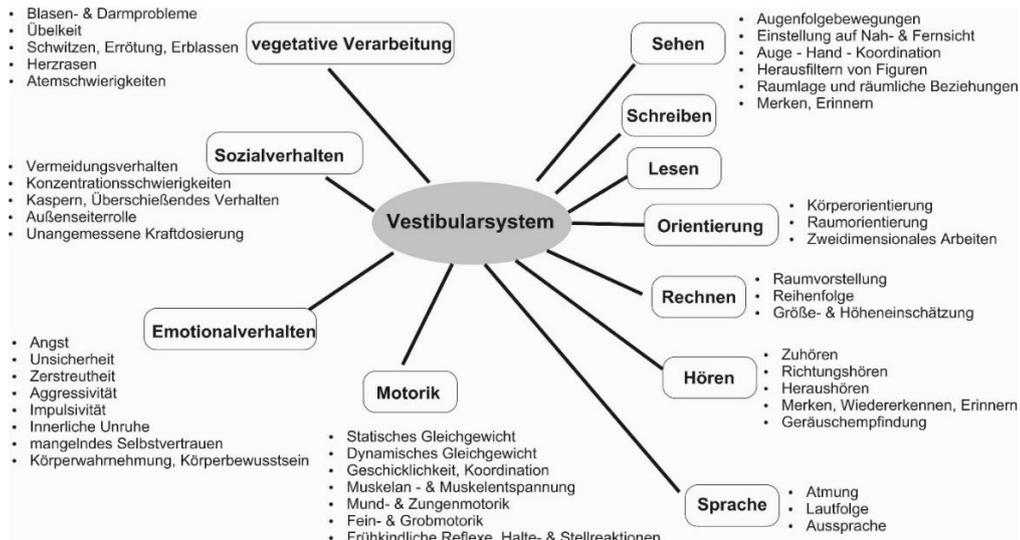


Abbildung 14: Das Gleichgewichtssystem und seine Verbindung zum Lernen und Verhalten
(mod. n. Beigel, 2015, S. 9)

Die wissenschaftlich begleitete Studie des hessischen Kultusministeriums (2007-2012) belegt Zusammenhänge zwischen Gleichgewicht und schulischem Lernerfolg. Dabei zeigte sich, dass SchülerInnen, die Schwierigkeiten mit der Verarbeitung von Gleichgewichtsreizen hatten, deutlich schlechtere Noten in Deutsch, Mathematik und Sport erhielten, als SchülerInnen mit gut trainiertem Gleichgewicht. Ein regelmäßiges Training des Gleichgewichts führte neben Leistungsverbesserungen in Deutsch und Mathematik auch zu einer Zunahme an sozialen und emotionalen Kompetenzen (Klassenklima und Lernfreude) (Beigel & Frey, 2013).

Beigel und Frey verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die Korrelation von Aufmerksamkeit und Gleichgewicht, weil „die Aufmerksamkeitsspanne durch eine besondere Anstrengung des Gleichgewichtssystems sinkt“ (Beigel & Frey, 2013, S. 43).

Die Richtungswahrnehmung, die mit der Raumorientierung in Verbindung steht, ist unter anderem von einer guten Entwicklung des Gleichgewichts abhängig (Goodard Blythe, 2005). Somit ist der Zusammenhang der Gleichgewichtsfähigkeit mit der Raumorientierung und dem schulischen Lernen offensichtlich, denn die Fähigkeit des Erkennens von Lese- und Schreibrichtung steht damit in direktem Zusammenhang.

Goodard Blythe erwähnt Zusammenhänge von vestibulären Störungen und spezifischen Lernschwierigkeiten bei Kindern (beispielsweise Legasthenie), aber auch emotionalen Problemen, sowie Ängsten bei Erwachsenen (Goodard Blythe, 2005).

Somit wird nicht nur ein Zusammenhang zwischen Raumorientierung, Richtungswahrnehmung und Gleichgewicht offensichtlich, sondern die fehlende beziehungsweise mangelhaft ausgeprägte Qualität dieser Kompetenzen bewirkt in direkter Folge eine Erschwernis beim Erwerb der ersten Kulturtechniken sowie bei der Anpassung an schulische Anforderungen insgesamt.

5.4.2 Grunddimensionen der Bewegung

Kraft – Ausdauer – Schnelligkeit – Beweglichkeit

Kraft – / Tonusregulation

Kraft wird aus sportwissenschaftlicher Sicht nur in Zusammenhang mit der Art der Kraft, die nach Maximalkraft, Schnellkraft und Kraftausdauer unterschieden wird, definiert (Weineck, 2002). Grundsätzlich ist mit Kraft das Potenzial der Muskulatur zur Überwindung eines Widerstandes gemeint (Reichenbach & Lücking, 2009). Im Zusammenhang mit Alltagshandlungen eines Schulkindes, sowie schulischen Lernprozessen wie dem Erwerb der Kulturtechniken steht im psychomotorischen Kontext nicht die Entwicklung von Maximalkraft im Vordergrund, sondern die mit dem Krafteinsatz verbundene Regulationsfähigkeit. Exemplarisch soll dafür das Malen angeführt werden: Um zu malen wird, abgesehen von der Kraft die wirken muss um sich gegen die Schwerkraft aufzurichten, Kraft benötigt, um den Stift zu halten. Diese muss jedoch so differenziert eingesetzt werden, dass eine entspannte Körperhaltung, sowie ein gezielter, unverkrampfter Einsatz des Schreibgerätes möglich ist. Es kommt also, um die Handlung zu ermöglichen, auf die Muskeltonusregulation in Verbindung mit Orientierungsfähigkeit an. Aus diesem Aspekt gesehen ist Kraft zwar eine motorische Basiskompetenz, die aber erst durch die Verbindung mit der auszuführenden Handlung, als Dimension einer koordinativen Fähigkeit im psychomotorischen Kontext betrachtet werden kann.

Kraft im psychischen Kontext wird mit Antriebskraft – also Motivation (Walk & Evers, 2013), Widerstandsfähigkeit – also Entwicklung des Kohärenz-Sinns (Fischer, 2009) in Verbindung gebracht.

Ausdauer

Als Ausdauer wird die Widerstandsfähigkeit gegen psycho-physische Ermüdung (Weineck, 2002) definiert. Sie umfasst auch die Fähigkeit, sich nach Belastungen zu regenerieren (Selchow, 2007). Anregung der Herz-Kreislauffähigkeit, Stoffwechselbeschleunigung und verbesserte Regenerationsfähigkeit sind ausgewählte Aspekte der Ausdauerförderung (Selchow, 2007), die sich auf Lernprozesse positiv auswirken (Hannaford, 2016).

Körperliche Fitness geht einher mit einer entsprechenden Ausdauerfähigkeit. Studien bestätigen, dass Schüler, die als körperlich fit bezeichnet werden, bessere Lernleistungen vollbringen als Vergleichsgruppen mit geringerer körperlicher Fitness (Hannaford, 2016).

Ausdauer ist – abgesehen vom motorischen Aspekt auch eine Komponente der Aufmerksamkeit. Um dem Unterricht aufmerksam zu folgen und sich aktiv am Lerngeschehen zu beteiligen, benötigen Kinder Ausdauer. Diese Aufmerksamkeitsausdauer steht in Verbindung mit Bewegungsausdauer (Arnold, 2009).

Schnelligkeit / Temporegulation

Schnelligkeit hat sowohl koordinative als auch konditionelle Elemente und wird aus sportwissenschaftlicher Perspektive mit maximaler Bewegungsgeschwindigkeit in Verbindung gebracht. Handlungsschnelligkeit, Aktionsschnelligkeit, Bewegungsschnelligkeit, Reaktionsschnelligkeit, Entscheidungsschnelligkeit, Antizipationsschnelligkeit und Wahrnehmungsschnelligkeit werden dabei als „Teileigenschaften der Schnelligkeit“ (Weineck, 2002, S. 398) beschrieben (Weineck, 2002).

Die Wahrnehmungsschnelligkeit bezieht sich auf die Fähigkeit, Informationen die durch die Sinne aufgenommen werden, in der Handlung schnell aufzunehmen, zu bewerten und zu verarbeiten. Bezugnehmend auf die im Kapitel „Neurophysiologie“ beschriebenen neuronalen Netzwerke, innerhalb derer Informationen dann besonders rasch weitergeleitet werden, wenn es zur Myelinisierung der Nervenfasern durch oftmaliges Wiederholen von Handlungen kommt, bedeutet dies, dass die Steigerung der Wahrnehmungsschnelligkeit durch motorische Aktivität eine erhöhte Wahrnehmungsschnelligkeit, die für schulische Lernprozesse von Bedeutung ist, impliziert (Hannaford, 2016).

Ein Beispiel hierzu: Im Spiel mit dem Ball muss das Auge, um selbigen zu verfolgen, immer wieder von Nah- auf Fernsicht umstellen. Dieselbe Fähigkeit ist von Nöten, um im Klassenzimmer von der Tafel abzuschreiben. Die Wahrnehmungsgeschwindigkeit, die durch das Spiel erhöht wird, erleichtert somit den schulischen Bildungsprozess aufgrund der erworbenen Basiskompetenz.

Der Reaktionsgeschwindigkeit kommt im Zusammenhang mit Auffassungs- und Umstellungsfähigkeit besondere Bedeutung zu. Sie steht in Verbindung mit der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit – also einem Faktor, der bei der Messung der Intelligenz (Lohaus & Vierhaus, 2015) von Bedeutung ist. Somit ist der Zusammenhang zwischen kognitiven und motorischen Fähigkeiten erkennbar.

Im Zusammenhang mit schulischen Lernprozessen verlangt die Temporegulation, ähnlich wie bei der Kraft, also sowohl die Steigerung als auch die Verzögerung der Bewegungsgeschwindigkeit im Handlungskontext, besondere Aufmerksamkeit. Hierzu folgendes Beispiel: Um einen Aufsatz bei einer Schularbeit innerhalb der festgelegten Zeit schreiben zu können, ist es zwar notwendig „so schnell wie möglich“ zu schreiben, damit die Schrift jedoch leserlich bleibt, muss das Kind in der Lage sein, sein Tempo entsprechend zu regulieren.

Beweglichkeit / Gelenkigkeit

Beweglichkeit bezieht sich sowohl auf die Schwingungsweite der Gelenke (Gelenkigkeit) als auch auf die Fähigkeit zur Dehnung der Muskeln, Sehnen und Bänder (Beweglichkeit) und bezieht sich auf bestimmte Körperregionen wie z.B. Schulter, Hand, Finger... (Reichenbach & Lücking, 2009). Abgesehen von Alltagshandlungen, wie Anziehen oder Schuhe binden, bedeutet die Beweglichkeit der Hände und Finger für das Tun und Schaffen bei feinmotorischen Tätigkeiten (z.B. Schneiden, Kleben...) besonders für das Schreiben grundlegende Voraussetzung.

Der kognitive Aspekt der Beweglichkeit besteht in der Flexibilität, die als exekutive Funktion im Bereich der psychischen Basiskompetenzen näher erläutert wird.

Nachdem nun die motorischen Basiskompetenzen, auf die sich Eggert im DMB bezieht (Eggert, 2008a), beschrieben wurden, sollen im Folgenden koordinativen Fähigkeiten, welche als Basiskompetenzen für Bildungsprozesse betrachtet werden können, erläutert werden.

5.4.3. Koordinationsfähigkeit

Orientierung – Rhythmisierung – Differenzierung

Koordination

Koordination beschreibt das Zusammenwirken der Bewegungsdimensionen in der Bewegungssteuerung (Weineck, 2002). Die „sensible Phase“, also jener Zeitraum, in dem der Organismus die intensivste Entwicklung koordinativer Fähigkeiten durchläuft, liegt zwischen dem siebten Lebensjahr und dem Beginn der Pubertät. Koordinative Fähigkeiten werden aus sportwissenschaftlicher Perspektive als Voraussetzung für den Erwerb spezifischer Sportarten betrachtet (Weineck, 2002).

Durch die Entwicklung koordinativer Fähigkeiten kommt es zu einer „Bewegungssicherheit“, die in der Unfallprävention eine bedeutende Stellung einnimmt (Kosel & Hecker, 2005).

Außerdem bedeutet das Erlangen von Bewegungssicherheit auch eine Steigerung der emotionalen Sicherheit, des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls (Moosmann, 2006). Diese Faktoren wirken auf die Entwicklung des in Kap.8.6. beschriebenen Selbstkonzeptes ein.

Wenn Wahrnehmungsfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit als wesentliche Bedingungen für Bewegungssicherheit bezeichnet werden (Kosel & Hecker, 2005), lässt sich daraus schließen, dass immer dann, wenn Kinder in der Bewegungshandlung ihre koordinativen Fähigkeiten und somit auch die Bewegungssicherheit weiterentwickeln, auch die Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit gesteigert wird (Bein-Wierzbinski & Heidbreder-

Schenk, 2010). Diese sind wesentliche Bestandteile sämtlicher Lernprozesse - insbesondere im schulischen Kontext - wodurch die Annahme positiver Auswirkung der Förderung koordinativer Fähigkeiten auf Lernprozesse logisch erscheint.

Besonders die Augen-Hand-Koordination ist sowohl für Alltagshandlungen wie Brot streichen oder Knöpfe schließen, als auch für schulisches Lernen von immenser Bedeutung.

Augen-Hand-Koordination ist ein Teilaspekt der Visuomotorik (Beigel, Giesbert & Reichenbach, 2011).

Unter Visuomotorik werden sämtliche Bewegungen verstanden, die von den Augen gesteuert werden. Der Mensch vollzieht fast alle Bewegungen aufgrund der Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung visueller Reize. Eine Straßenlaterne beispielsweise wird während des Spaziergangs visuell wahrgenommen und der motorische Impuls veranlasst uns, selbiger auszuweichen. Fehlt die visuelle Kontrolle, ist der Mensch auf taktile und auditive Wahrnehmung zur Bewegungssteuerung angewiesen, was sich auf die Bewegungssicherheit und -geschwindigkeit erheblich auswirkt (Beigel, Giesbert, & Reichenbach, 2011).

Unter Augen-Hand-Koordination wird das Zusammenwirken von Augen und Händen verstanden. Aufgrund der Integration taktiler Informationen stellt sie eine komplexe, intermodale Leistung dar. Für schulisches Lernen ist die Augen-Hand-Koordination nicht nur für die Handhabung von Lernmaterial und das Schaffen von Arbeitsprodukten (z.B. Werkstücke) von Bedeutung. Sie steht auch in unmittelbarem Zusammenhang mit grafomotorischen Fähigkeiten – also dem Zeichnen und Malen, sowie dem Aneignen einer leserlichen und formrichtigen Schrift, oder dem exakten Untereinanderschreiben von Ziffern und Zahlen im Rechenprozess (Beigel, Giesbert, & Reichenbach, 2011).

Der Koordination von Augen und Händen wird daher auch im vorgestellten Praxiskonzept *Wifzack* besondere Aufmerksamkeit, im Sinne von zahlreichen Bewegungsangeboten, die diese Kompetenz fördern, gewidmet.

Orientierungsfähigkeit

Die Orientierungsfähigkeit in der Bewegungssteuerung vereint räumliche und zeitliche Dimensionen und beschreibt die Fähigkeit, die Position des eigenen Körpers im Raum in Relation zu Subjekten und Objekten der Umgebung zu erfassen.

Orientierungsfähigkeit wurde im Kapitel „Willkommen in der Schule“ im Zusammenhang mit dem Finden des Klassenraumes bereits erwähnt. Schulkinder müssen sich nicht nur in der räumlichen Lernumgebung orientieren können. Oben, unten, hinten, vorne, links, rechts, sind Begriffe, die erst durch die Bewegungserfahrung Bedeutung gewinnen und für den Erwerb der Kulturtechniken von Relevanz sind (Barth, 2006). So ist es beispielsweise in unserer Kultur notwendig, von links nach rechts zu schreiben. Man beginnt damit auf dem Blatt ganz oben. Beim schriftlichen Addieren und Subtrahieren werden Zahlen jedoch exakt

untereinander geschrieben, wobei die „Einerstellen“ den Bezugspunkt bilden. Auch die Unterscheidung von b-p-d und q bezieht sich auf die Fähigkeit, die unterschiedliche Lage im Raum wahrzunehmen. Räumliche Fähigkeiten stehen dabei in engem Zusammenhang mit der visuellen Wahrnehmung und der kognitiven Entwicklung (Reichenbach & Lücking, 2009). Im Teilleistungskonzept von Sindelar stellt Raumorientierung eine basale Kompetenz dar, die im Falle einer mangelhaften Entwicklung als Teilleistungsschwäche zu Lern- und Verhaltensauffälligkeiten führen kann (Sindelar, 2006).

Die Orientierung im Tages- und Wochenablauf sowie im Jahreskreis als zeitliche Orientierungsfähigkeit spielt eine Rolle im Entwicklungsprozess im Sinne der Abstraktionsfähigkeit. Orientierungsfähigkeit entsteht durch räumliche Erfahrungen, die für mathematische Lernprozesse von großer Bedeutung sind (Moser, 2016).

Auch im sozial-emotionalen Kontext stellt Orientierungsfähigkeit eine Basiskompetenz dar. Für Lernen und Bildung in der Gemeinschaft ist das Orientieren an persönlichen Bedürfnissen und Interessen - das Wahrnehmen und Einordnen von „Was brauche ich?“ - und die Bezugnahme auf die Bedürfnisse auf anderer (Kanning, 2002) erforderlich, um einen gemeinsamen Rahmen für Lernprozesse zu schaffen.

Differenzierungsfähigkeit

Als Differenzierungsfähigkeit wird aus sportwissenschaftlicher Perspektive jene Kompetenz bezeichnet, die für Bewegungsgenauigkeit und Bewegungseffizienz auf Basis einer präzisen Abstimmung der muskulären Tätigkeit in Bezug auf Umgebung und Aufgabenstellung erforderlich ist, beschrieben (Weineck, 2002). Im Modell der Wahrnehmung wird, wie bereits in Kap. 8.3. erwähnt, Differenzierung als erste Entwicklungsstufe im Sinn von Erkennen und Unterscheiden von Reizen beschreiben, auf der die Lokalisation und Strukturierung aufbaut (Reichenbach & Lücking, 2009). Im Kontext psychomotorischer Basiskompetenzen meint Differenzierung die Unterscheidungsfähigkeit im jeweiligen Handlungskontext.

Zur Veranschaulichung sollen folgende Beispiele dienen:

Beim Ballspielen ist die nötige Wurfweite (erforderlicher Krafteinsatz) für das gezielte Zuspielen zu einem Partner abhängig von Größe und Gewicht des Balles sowie der räumlichen Entfernung des Spielpartners. Die Differenzierungsfähigkeit in Bezug auf diese Faktoren muss mit der Differenzierungsfähigkeit des Krafteinsatzes in Verbindung gebracht werden, damit das Zuspiel präzise gelingen kann.

Beim Schreiben ist ein gewisser Druck mit dem Stift auf das Papier erforderlich, damit der Buchstabe auf der Unterlage sichtbar wird. Abhängig von der Beschaffenheit des Papiers und des Schreibgerätes (z.B. weichere oder festere Mine, dickeres oder dünneres Papier) darf nicht zu fest aufgedrückt werden, damit sich die Schrift nicht durch die nachfolgenden

Seiten durchdrückt, aber doch so fest, dass die Form erkennbar wird. Hier bezieht sich die Differenzierungsfähigkeit auf den Krafteinsatz.

Soll ein Satz zu Papier gebracht werden, so müssen die Wörter innerhalb des Satzes mit größerem Abstand zueinander als die Buchstaben innerhalb eines Wortes geschrieben werden. Hier bezieht sich die Differenzierung auf die räumliche Dimension.

Differenzierung von Farben, Formen und Größen wird als Basiskompetenz von Schulanfängern im Rahmen der Überprüfung der Schulfähigkeit betrachtet (Barth, 2012).

Im sozial-emotionalen Kontext bezieht sich die Differenzierungsfähigkeit beispielsweise auf die Unterscheidung von Gefühlen, von Spielpartnern und deren Eigenschaften und Fähigkeiten, sowie auf angemessenes Verhalten in bestimmten Situationen.

Die grundsätzliche Fähigkeit zu differenzieren vollzieht sich also auf Basis der durch Handlung gewonnenen Erfahrungen, in der Interaktion mit der Umwelt, welche im Gehirn gespeichert, verarbeitet und abgeglichen werden.

Aus dieser Perspektive ist die Vielfalt und Variation an Erfahrungen ein Schlüssel für die Entwicklung der Differenzierungsfähigkeit, die weit über das Bewegungsverhalten hinaus, sowohl für schulisches Lernen als auch für die lebenslange Entwicklung von Bedeutung ist.

Rhythmisierungsfähigkeit

Als Rhythmisierungsfähigkeit ist in der Sportwissenschaft die Kompetenz der Erfassung eines Rhythmus und dessen Reproduktion in der Bewegung definiert (Weineck, 2002).

Unter Rhythmus ist die „Verknüpfung von Ordnung und Dauer“ (Reichenbach & Lücking, 2009, S. 32) zu verstehen.

Rhythmus ist ein Phänomen, welches uns vom eigenen Herzen, das in einem bestimmten Rhythmus schlägt, über den persönlichen Schlafrhythmus bis hin zum Sprachrhythmus begegnet. Jede Bewegung hat ihren Rhythmus und Rhythmisierungsfähigkeit korreliert mit Bewegungssicherheit (Kosel & Hecker, 2005).

Der Begriff der Rhythmik, der in der Psychomotorik Verwendung findet, bezieht sich auf eine reformpädagogische Methode der Erziehung zur und durch Musik und geht auf Jaques-Dalcroze zurück. Durch seine Schülerin Charlotte Pfeffer wurde der Begriff Psychomotorik erstmals in Verbindung mit der Rhythmik verwendet und später von Kiphard übernommen (Bankl, 2016).

Als Lernbereiche der Rhythmik gelten „sensibilisieren der Sinne / differenzieren der Wahrnehmung, kreatives Gestalten / Ausdrucksfähigkeit, entwickeln sozialer Kompetenzen“ (Bankl, 2016, S. 134). Musik und Bewegung stehen dabei im Mittelpunkt dieses mehrdimensionalen Bildungsangebotes (Bankl, 2016), womit die Verbindung zur Psychomotorik offensichtlich wird.

Rhythmisierungsfähigkeit ist nicht nur für das Erlernen von konkreten Bewegungshandlungen von Bedeutung, sondern auch für die Sprachentwicklung, die Lesefähigkeit und grafomotorische Kompetenzen erforderlich (Barth, 2006).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Zusammenhang mit schulischen Lernprozessen Kompetenzen stehen, die aus Wahrnehmungsfunktionen und sensorischen Integrationsprozessen durch Bewegung ausgebildet und differenziert werden und somit koordinative Fähigkeiten und höhere kognitive Leistungen ermöglichen. Vertreter/innen der Psychomotorik betonen, dass dies nur im Kontext von individuell sinngebender und bedeutungsvoller Bewegungshandlung im Zusammenhang von sozialen und emotionalen Aspekten erfolgen kann (Eggert, 2008b; Fischer, 2009; Voglsinger, 2004).

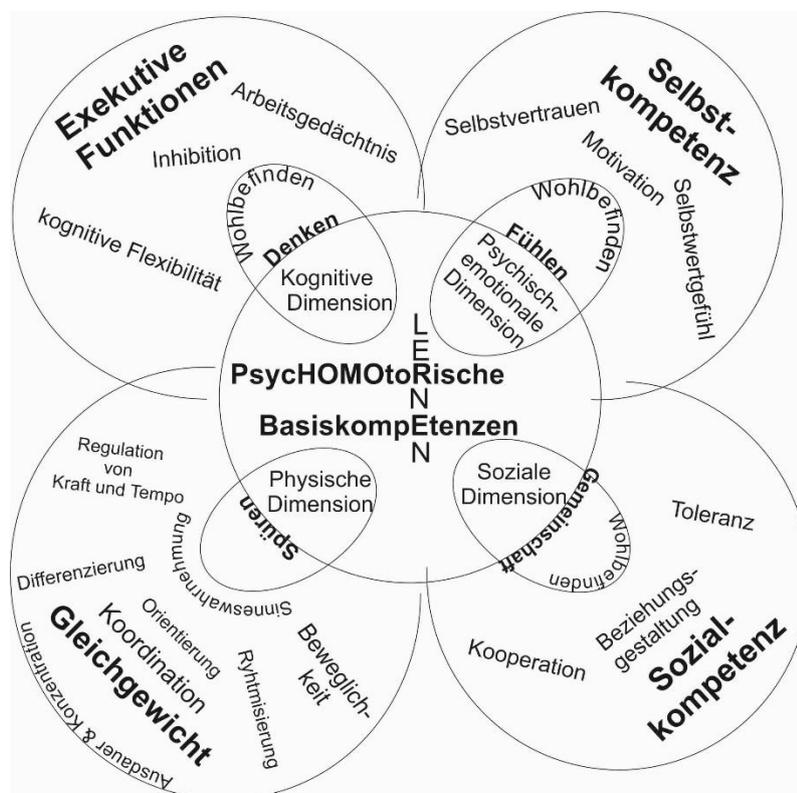


Abbildung 15: Bewegungskompetenzen im Zusammenhang
(mod. und erw. n. Voglsinger 2004, S. 74)

Die Abbildung lässt die Erläuterungen an dieser Stelle bereits vollendet erscheinen. Zur inhaltlichen Vervollständigung fehlt jedoch ein wesentlicher Aspekt, der keinesfalls unberücksichtigt bleiben darf: die Sprache.

5.5 Sprache - eine komplexe psychomotorische Basiskompetenz

Die Komplexität bezieht sich im eingangs gewählten Begriff sowohl auf die Struktur, als auch auf die Entwicklung der Sprache. Diese in vorliegender Arbeit nach zu skizzieren würde den Rahmen bei weitem sprengen. Es werden daher ausgewählte Aspekte, die im Zusammenhang mit schulischem Lernen von Bedeutung sind, thematisiert.

Die Begründung für die Bezeichnung als „psycho-motorische-Kompetenz“ wird einleitend in den Zusammenhängen des in Kap. 3 erwähnten „ontogenetischen Entwicklungsmodells“ (Gerber, 2004) und der Entstehung von Worten als bio-psycho-geistige Repräsentationen, dargestellt:

Eindrücke, die durch Sinneswahrnehmung und Perzeption entstehen, werden verarbeitet, gedeutet und interpretiert. Durch körperliches Handeln, Tun, Bewegen kommt es zu einer neuronalen und psychischen Speicherung. Fühlen, welches sich in der psychisch-seelischen Dimension vollzieht, baut auf dem physischen Spüren auf und steht mit diesem in Wechselbeziehung (Gerber, 2004). „Innere Bilder“ (Gerber, 2004, S. 37), Vorstellungen, Symbole und Assoziationen (psychische Repräsentationen) entstehen durch das körperlich Gespürte. Denken, in dem all diese Wahrnehmungen mit bereits vorhandenen Erfahrungen verbunden und verknüpft werden, also „integrative Denkprozesse“ (Gerber, 2004, S. 37), führen zu einer „Bedeutungsgebung“ der Worte. Diese sind somit nicht mehr inhaltslos in ihrer Bedeutung, sondern stellen bio-psychische Repräsentationen dar, die unter anderem in Form von Worten durch die Kommunikation in den sozialen Kontext gelangen.

Sprache bedeutet folglich „Wirklichkeit konstruieren zu können“ (Kuntz, 2004).

Während Erwachsenen das Erschließen der Welt aufgrund der höheren Abstraktionsfähigkeit, die sich durch eine Fülle an (sinnlichen) Erfahrungen ergibt, durch das Lesen (Erfahrungen aus zweiter Hand) möglich ist, ist für Kinder in besonderem Maß das physische / körperliche Erleben (Erfahrungen aus erster Hand) notwendig, um über das Spüren zum Denken zu gelangen (Gerber, 2004). Aus diesen Erklärungen wird nicht nur der Zusammenhang zwischen Bewegungsaktivität und Lernen deutlich, sondern ganz konkret die Notwendigkeit der Psychomotorik – im Sinn eines ganzheitlichen „Bewegt-Seins“ - und des psychomotorisch gestalteten Unterrichts als Voraussetzung für erfolgreiche Lernprozesse – insbesondere der Sprachentwicklung (Kapfer-Weixlbaumer, 2016) – begründet.

Für schulisches Lernen scheint im Hinblick auf die in den Bildungsstandards festgelegte Kompetenzorientierung (Wiesner, Schreiner, Breit, & Pacher, 2017³) in erster Linie die verbale linguistische Kompetenz als Teilaspekt der Sprachentwicklung von Relevanz. Diese ist nicht nur für den Schriftspracherwerb, die sprachliche Gestaltung von Texten und das Textverständnis als grundlegende Fähigkeit zum Lösen von mathematisch-sprachlichen Aufgaben erforderlich. Schon (scheinbar) einfache Anweisungen der Lehrerin / des Lehrers wie „Bitte nimm ein Blatt Papier und hole deine Malfarben aus dem Malkoffer“, müssen sprachlich-inhaltlich erfasst und gedeutet werden, um eine entsprechende Reaktion zu ermöglichen. Dieses Beispiel beschreibt die Rezeption – das Sprachverständnis. Um eigene Gedanken in Worte zu fassen sind auch Fähigkeiten der Sprachproduktion (Expression) erforderlich. Das Arbeitsgedächtnis, welches in Erläuterung der exekutiven Funktionen bereits beschrieben wurde, ist dabei ebenso von Bedeutung (Jungmann, 2007).

Besonders im Kontext der sozial-emotionalen Entwicklung sind jedoch auch nonverbale Aspekte der Kommunikationsfähigkeit wesentlich. Sie beinhalten nach Jungmann (2007) rezeptive und produktive Fähigkeiten in den Bereichen paralinguistisches Verständnis und - Äußerungsfähigkeiten, Gestik und Mimik. Diese werden zusammenfassend als pragmatische Komponente der Sprache bezeichnet.

Kommunikation umfasst sämtliche Aspekte der Sprache wie rhythmische Gliederung und Betonung, sowie Intonation (Prosodie), die Organisation von Sprachlauten (Phonologie), Wort- und Satzbildung (Morphologie und Syntax), Wort- und Satzbedeutung (Lexik und Semantik), sowie das sprachliche Handeln (Jungmann, 2007).

Die Fähigkeit des Psychomotorikers / der Psychomotorikerin, sich von den „Signalen des Kindes leiten zu lassen“, das „spielerische Zwiegespräch“, das gemeinsame Erleben, Ausrichten der Aufmerksamkeit, Erleben von emotionalen Befindlichkeiten und der Austausch darüber sind zentrale Faktoren für das Gelingen von Spiel- & Lernprozessen. Die Sprache und der Spracherwerb ist dabei ein Teilbereich der Kommunikation (Papousek, 2003, S. 30ff) Das Kind, welches sich im Kommunikationssystem entwickelt und durch die Kommunikation in der Muttersprache ständig Neues lernt, perfektioniert selbige in einem fortlaufenden Prozess (Jungmann, 2007).

Erst die Entfaltung der Kommunikationsfähigkeit, die sich aus verbalen und nonverbalen, also aus linguistischen und pragmatischen Kompetenzen ergibt, und rezeptive, produktive und Gedächtnisfähigkeiten erfordert, ermöglicht einen sprachlichen Dialog mit der Umwelt und befähigt das Individuum daher sich mit selbiger wirkungsvoll auszutauschen.

³ Zugriff am 27.01.2018 unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>

Kommunikation ist ein Teilaspekt des Dialogs zwischen PsychomotorikerIn und KlientIn (vgl. Kap 4.4.1) bzw. im schulischen Kontext auch zwischen LehrerIn und SchülerIn. Kuntz (2004) skizziert die Möglichkeit, den Spracherwerb durch den psychomotorischen Dialog zu unterstützen. Das Kind erlebt seine Selbstwirksamkeit (im Dialog) wodurch das eigenaktive Lernen in linguistischen Alltagsprozessen angeregt, im Dialog wieder thematisiert wird und schließlich zu einer tieferen Aufmerksamkeit, im Sinne von Spüren – Fühlen – Denken, gelangt. Dadurch wird auch das Selbstkonzept beeinflusst (Kuntz, 2004), was eine weitreichende Auswirkung der Basiskompetenz Sprache auf das Lernen, im Sinne einer positiven Beeinflussung über das schulische Setting hinaus schlüssig erscheinen lässt.

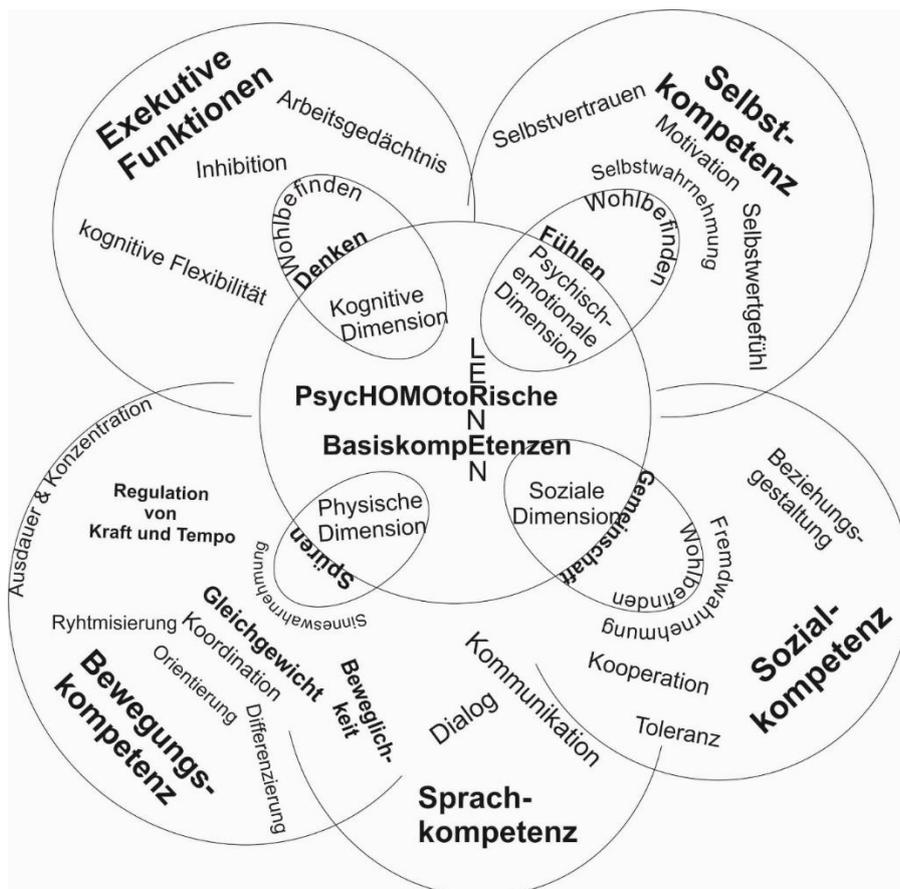


Abbildung 16: Sprache und Motorik (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)

Ein weiterer wesentlicher Begriff, der in der Psychomotorik als Wissenschaft von zentraler Bedeutung ist, ist das Selbstkonzept. Eine direkte Definition als Basiskompetenz konnte in der Literatur nicht gefunden werden. Da es jedoch von fundamentaler Bedeutung für Lernprozesse ist, soll es nicht unberücksichtigt bleiben:

5.6 Das Selbstkonzept – psychomotorische Basiskompetenz?

Selbstkonzept ist ein Schlüsselbegriff der Psychomotorik der sowohl kognitive, als auch emotionale und soziale Elemente beinhaltet. Die Wirksamkeit psychomotorischer Förderung wurde in hohem Maß im Zusammenhang mit der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes bestätigt (Eggert, 2008b; Fischer, 2009). Ein positives Selbstkonzept beeinflusst das Lernen sowohl im unmittelbaren Erwerb von Fertigkeiten, als auch „Lernen“ im Zusammenhang mit der langfristigen Entwicklung der Persönlichkeit.

Die kognitive Komponente des Selbstkonzepts beinhaltet das Wissen um die eigene Person, also Interessen, Neigungen, persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten. Die emotionale Komponente – der Selbstwert - wird durch die Bewertung dieses Wissens bestimmt (Lohaus & Vierhaus, 2015). Die Psychomotorik begründet ihre Stellungnahme zum Selbstkonzept weitestgehend durch die Theorien und Erkenntnisse der Selbstkonzeptforschung von Epstein und Filip (Fischer, 2009).

Die Art und Weise wie ein Kind an Situationen herangeht, seinen Fähigkeiten vertrauen kann, auf seine Umwelt aktiv zugeht, ist abhängig vom Selbstbild.

Dieses entwickelt sich vor allem durch Körper- und Bewegungserfahrungen und den damit zusammenhängenden sowohl eigenen, als auch fremden Rückmeldungen und Vergleichen. Aus diesen Erfahrungen, Erkenntnissen und Rückmeldungen bildet sich das Selbstkonzept (Zimmer, 2012a).

Ein Teilbereich des Selbstkonzepts ist die Körpererfahrung. Körpererfahrung wird als die wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung von Körperschema und Körperbild betrachtet. Das Körperschema wird als ein „inneres Koordinatensystem“ (Fischer, 2009, S. 84) betrachtet welches eine Orientierung in Zeit und Raum erst möglich macht. Diese ist wiederum Voraussetzung für jede Art der zielgerichteten Bewegung, weshalb der Entwicklung des Körperschemas für Lernprozesse, im Sinne einer handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt, eine basale Bedeutung zukommt. Mit dem Begriff „Körperbild“ wird auf die subjektive Einordnung und Bewertung der Informationen, die das Körperschema liefert, verwiesen. Somit wird das Körperbild als „emotionales Selbstbewertungssystem“ (Fischer, 2009, S. 85) bezeichnet.

Der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts, als elementare Kompetenz für Lern- und Bildungsprozesse, ist ein zentrales Anliegen der Psychomotorik (Zimmer, 2012a). Das Erleben von Selbstwirksamkeit stellt dafür eine wirkungsvolle Möglichkeit dar. Ein Kind, das sich in der Bewegungshandlung als kompetent erlebt, das die Gelegenheit bekommt, sich selbst als „Urheber von Handlungen und Verursacher von Handlungseffekten“ (Fischer, 2009, S. 89) wahrzunehmen, erwirbt nicht nur Bewegungskompetenzen, sondern kann

durch positive Rückmeldungen in seinem Selbstwertgefühl und seiner Leistungsmotivation unterstützt werden (Zimmer, 2012a; Fischer, 2009). Es lässt sich daher schlussfolgern, dass ein positives Selbstkonzept als Basiskompetenz, im Sinne einer Ressource die grundsätzlich im Kind vorhanden ist, bezeichnet werden kann, die (schulische) Lernprozesse begünstigt.

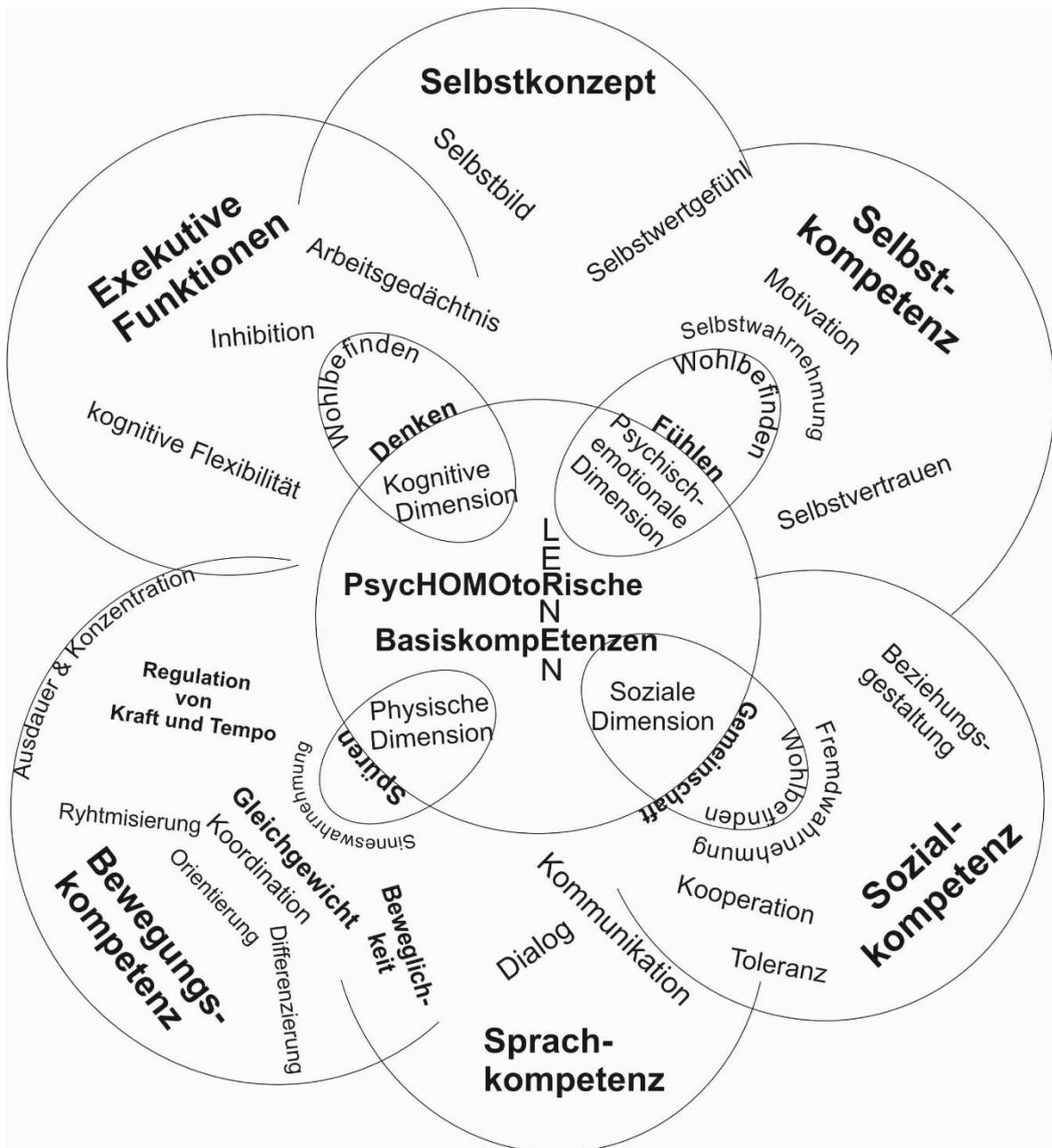


Abbildung 17: Psychomotorische Basiskompetenzen

5.7 Spielfähigkeit - die grundlegendste Basiskompetenz

Bevor ein Kind die erste Bildungseinrichtung betritt, ist ein ganz spezielles Phänomen zu beobachten, in dem Lernen wie von selbst, scheinbar zufällig und doch abhängig von der Umwelt und den sozialen Beziehungen in seiner Umgebung, stattfindet.

Dieses Phänomen wird Spiel genannt.

In Ermangelung konkreter Definitionen soll eine Annäherung an die Begrifflichkeit aufgrund von Erfahrungen und Assoziationen, die Teilnehmer/innen im Rahmen des ersten Wiener Kongresses für Psychomotorik bezüglich des Spiels äußerten, erfolgen:

- Spielen ist freiwillig
- Spielen bedeutet An- und Entspannung
- Spielen geht einher mit positiven Emotionen wie Freude, Spaß und Lust
- Spielen ist die schöpferische Auseinandersetzung mit der Welt
- Spielen wird auch assoziiert mit der Lösung von Problemen, sowie mit dem Sammeln von Erfahrungen über die eigene Person, die Mitmenschen und die Umwelt
- Spiel bedeutet die Konstruktion einer eigenen Wirklichkeit
- Spielen hat eine befreiende Wirkung für die Seele
(Kapfer-Weixlbaumer, 2016)

Zimmer macht die zentrale Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung deutlich indem sie sagt: „Spiel und Bewegung stellen für Kinder grundlegende Betätigungsformen, zugleich aber auch elementare Medien ihrer Erfahrungsgewinnung und ihrer Ausdrucksmöglichkeit dar.“ (Zimmer, 2012b, S. 17).

Spiel äußert sich in unterschiedlichster Art und Weise und wird im pädagogischen / psychomotorischen Kontext in unterschiedlichen Formen differenziert betrachtet.

5.7.1 Formen kindlichen Spiels

Schenk-Danzinger geht in ihrer Beschreibung unterschiedlicher kindlicher Spielformen von Piagets Theorie von Assimilation und Akkommodation aus. In ihren weiteren Ausführungen unterscheidet sie (im Kleinkindalter) Funktions- und Explorationsspiele, konstruktive Spiele sowie Rollen- oder Illusionsspiele (Schenk-Danzinger, 1994, S. 194-206).

Das freie Spiel – das bewegte Spiel

Eine bedeutsame Rolle in der Psychomotorik hat schon zu Kiphards Zeiten das „freie Spiel“, welches sich durch entsprechendes Raum- und Materialangebot und „Begleitung“ einer Psychomotorikerin / eines Psychomotorikers entfalten kann (Hölter, 2005, S.135).

Auch die „tägliche Bewegungszeit“, die Eggert im Rahmen der Organisationsformen für Psychomotorik aufgreift, beschreibt das freie Spiel auf dem Schulhof oder im Klassenraum

(Eggert, 2008b). „Frei“ bedeutet in diesem Kontext dabei ohne die Einmischung von Erwachsenen, die dieses Spiel lenken und kontrollieren wollen. „Frei“ bezieht sich auch auf den örtlichen und zeitlichen Rahmen. Denn, wenn Kinder zu spielen beginnen, denken sie nicht im Stundentakt von Unterrichtseinheiten – vielmehr vergessen sie Zeit und Raum und sind ganz bei sich selbst und ihrem Spielgeschehen. Der Raum – sei es das Kinderzimmer oder der Schulgarten - wird zur Kulisse in einer eigenen Welt in der es das Unmögliche nicht gibt. Denn im freien Spiel wird der Schreibtisch, der mit der Bettdecke abgedeckt wird, zur Höhle der Urwaldbewohner, ein kleiner Ast im Garten zur Fischer-Angel und der Kochtopf zum Feuerwehrhelm. „Frei“ bezieht sich ebenso auf die Freiwilligkeit, sich dem Spiel der anderen Kinder anzuschließen und mitzuspielen. „Frei“ bedeutet die Möglichkeit, die Spielregeln selbst zu gestalten. Das freie Spiel kann frei von Material sein, wenn ein Kind scheinbar meditativ den Sand von einer Hand in die andere rieseln lässt. Es kann aber auch Material – frei von seinem ursprünglichen Zweck - zum Einsatz kommen, wenn beispielsweise die Fliegenpatsche oder der Kochlöffel verwendet wird, um gemeinsam einen Luftballon hin und her zu bewegen.

Wer Kinder aufmerksam beobachtet stellt bald fest, dass das freie Spiel meist ein sehr bewegtes im Sinne körperlicher, emotionaler und geistiger Bewegung ist (Kapfer-Weixlbaumer, 2004).

Das Konstruktionsspiel

Das Konstruktionsspiel beinhaltet das Thema „Bauen“ im engeren und weiteren Sinn: Vom ersten Aufeinanderstapeln von Bauklötzen über die Gestaltung einer Behausung aus Ästen und Moos bis hin zur Konstruktion einer großen Bewegungslandschaft.

Das Bewegungsspiel, das Konstruktionsspiel, aber auch Symbol- und Rollenspiele sind auf der „Bewegungsbaustelle“ zu beobachten. Dort haben die Kinder die Möglichkeit, Kisten, Bänke, Bretter, Reifen ... zu heben, zu schieben, zu tragen, damit zu bauen und sich ihre eigene Kulisse für ihr individuelles Spiel zu kreieren. Dabei wird geklettert, geschwungen, balanciert und gelaufen, gehüpft und gerollt. All dies sind grundlegende Bewegungsbedürfnisse (Miedzinski & Fischer, 2009).

Das Symbol- und Rollenspiel

Das Symbol- und Rollenspiel entwickelt sich oft aus dem freien Spiel.

Themen der Kinder aus Lebenserfahrungen und Fantasie werden aufgegriffen und im Spiel „bearbeitet“. Kinder nehmen Rollen ein, in denen sie kompetent und wichtig sein können. Sie bestimmen ihre Aktivität selbst und können somit all ihre Kräfte und Fähigkeiten einsetzen. Handlungen haben Symbolcharakter und ermöglichen dem Kind die Äußerung und Bearbeitung von Problemen. Insofern steht das Rollenspiel oftmals an der Schnittstelle von Pädagogik und Therapie (Zimmer, 2012a).

5.7.2 Wodurch ist Spiel in der Psychomotorik gekennzeichnet?

Unterschiedliche Merkmale kennzeichnen das Spiel im psychomotorischen Kontext. Diese werden im Folgenden nach Fischer (2009) beschrieben:

Individuelle Sinnggebung und Bedeutungsoffenheit

Das Kind schlüpft in unterschiedliche Rollen, sowohl von Bezugspersonen, als auch in jene von Fantasiefiguren oder Fernsehhelden. Dabei arbeitet es Erlebtes auf, baut Ängste und Aggressionen ab, oder übernimmt die Eigenschaften der jeweiligen Rolle, um neue Verhaltensweisen zu erproben.

Umkehrung üblicher Einfluss- und Machtbeziehungen

Im Spiel der psychomotorischen Fördersequenz hat das Kind die Möglichkeit durch die Rolle in die es schlüpft, sich selbst in einer neuen Rolle, die es sich im realen Leben nicht zutrauen würde, zu erleben und dadurch auch den Einfluss bzw. die Macht dieser Rolle, zum Beispiel des mutigen Elefanten, dem andere Tiere Platz machen und gehorchen, zu erleben.

Entscheidungsfreiheit und Freiwilligkeit

Soll die psychomotorische Förderung anhaltend von Erfolg sein und die Gesamtpersönlichkeit des Kindes betreffen, muss gewährleistet sein, dass das Kind sich als Person ernst genommen fühlt. Dies setzt die freiwillige Teilnahme am Spielgeschehen und die selbstständige Entscheidung bezüglich der Art und Weise der Einbringung in selbiges und Übernahme konkreter Rollen voraus.

Ambivalenz – Angst – Lustgefühle

Wesentlich für den Erfolg der Förderung durch Spielsituationen ist der passende Schwierigkeitsgrad. Dieser gewährleistet, dass Kinder einerseits Angst vor den Herausforderungen der Übungen haben und doch Lust darauf verspüren, diese zu bewältigen, sowie Spaß an der Aufgabe an sich empfinden (Zimmer, 2012a).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass all den unterschiedlichen Spielformen in den verschiedensten räumlichen Voraussetzungen und sozialen Arrangements einige Merkmale gemein sind, nämlich: Freiwilligkeit, Zweckfreiheit, intrinsische Motivation und Freude.

5.7.3 Spielen ist Lernen

Obwohl ganzheitliches Lernen die Aktivierung aller Sinne und aller Persönlichkeitsbereiche (Körper - Seele - Geist / vgl. „Spüren - Fühlen - Denken“) umfasst und immer im Zusammenhang mit der Umwelt des Individuums und deren strukturellen sozialen Bezügen steht,

werden, zum leichteren Verständnis, Lernprozesse in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen in psychomotorischen Spielsituationen beschrieben.

Physische / Körperliche Lernprozesse - SPÜREN

Wahrnehmung – Sinnestätigkeit – koordinative Fähigkeiten

Im Spiel werden alle Sinne der Kinder aktiviert. Konkret erleben sie auditive Sinnesreize im Gespräch miteinander und mit der Psychomotorikerin / dem Psychomotoriker, visuelle Anregungen in den verschiedenen Dimensionen des Raumes, spüren den Unterschied der Oberflächen und Formen der Materialien. Besonders das vestibuläre und propriozeptive Wahrnehmungssystem wird beim Balancieren, Klettern, Hangeln, Rutschen, Rollen, Laufen, Hüpfen und Kullern... aktiviert (Goodard Blythe, 2005).

Sämtliche motorisch-koordinativen Fähigkeiten wurzeln in der spielerischen Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Der Reiz für die Kinder liegt in der angebotenen oder selbst gewählten Spielsituation. „Durch den Spielgedanken, der im Vordergrund steht, kommt es nicht zum ‘sinnlosem Üben‘, sondern es können für die Kinder Situationen sinnvollen Lernens entstehen“ (Martzy, 2007, S. 273).

Seelische / Psychische Lernprozesse - FÜHLEN

Spielen bewirkt, dass die Amygdala – jenes Zentrum im Gehirn, das bei Angstzuständen besonders aktiv ist – nachweislich (mittels Kernspintomograph) eine reduzierte Aktivität zeigt. Damit kommt dem Spiel, in Bezug auf emotionales Wohlbefinden, besondere Bedeutung zu. Außerdem kommt es zu einer Aktivierung eines Bereichs im Mittelhirn, welcher als Belohnungszentrum bezeichnet wird, womit das Erlebnis von Freude im Spiel und eine Steigerung der Lebensfreude neurobiologisch bewiesen ist (Hüther & Quarch, 2017).

Geistige / Kognitive Lernprozesse – DENKEN

Wer Kinder beim Spielen beobachtet, kann nur staunen, wie viele Ideen sie in ihr Tun einbringen und auf welcher vielfältigen Art und Weise sie Handlungen vollziehen.

Die schöpferische Fähigkeit, Neues zu erfinden, anders zu denken, komplexe Aufgabenstellungen erfolgreich zu bewältigen, beruht, aus neurobiologischer Perspektive auf der gleichzeitigen Aktivierung mehrerer Gehirnareale (Spitzer, 2014). Dies ist beim Spiel zu beobachten. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Spiel zu einer Steigerung der Kreativität führt (Hüther & Quarch, 2017).

Mit der Entwicklung des Denkens und der Intelligenz setzte sich Piaget weitreichend und intensiv auseinander. „Dem abstrakten Denken geht eine praktische Intelligenz voraus, die von Piaget sensomotorische Intelligenz genannt wird, weil sie auf Sinnesleistungen und motorischen Handlungen beruht“ (1975; zit. n. Fischer, 2009, S. 135). Kognitive Leistungen,

wie der Erwerb der Sprache, sind abhängig vom Erleben und Entwickeln unterschiedlicher Stadien der sensomotorischen Entwicklung (Fischer, 2009). Demnach stellt beGREIFEN eine Grundlage für die weitere Entwicklung der Intelligenz dar.

Psychomotorische Spielhandlungen bieten unzählige Möglichkeiten, die Sprachentwicklung in den unterschiedlichsten Stadien zu unterstützen. Diese können von der Begriffsbildung im freien Spiel durch den Umgang mit unterschiedlichen Materialien über die verbale Verständigung bei gemeinsamen Bauvorhaben auf der Bewegungsbaustelle bis zur differenzierten Kommunikation im Rollenspiel reichen. Im Spiel sammeln Kinder durch aktives Tun und konkretes Handeln Erfahrungen, die Basis für kognitive Prozesse und Auseinandersetzung mit Themen der Naturwissenschaften sind (Kapfer-Weixlbaumer, 2004).

Das Selbstbild gilt nach Zimmers Ansatz, als kognitives Element des Selbstkonzepts und beinhaltet das Wissen über die eigene Person. Beim Kriechen durch einen Tunnel oder Klettern auf einen Kasten erfährt das Kind seine körperlichen Grenzen und Relationen beispielsweise in Bezug auf eine Größe (Zimmer, 2012a).

Auch Handlungsplanung stellt eine komplexe kognitive Leistung dar, die im Zusammenhang mit der spielerischen Gestaltung von Bewegungslandschaften auf der Bewegungsbaustelle steht. Die Grundlagen hierfür können im psychomotorischen Kontext geboten werden (Miedzinski & Fischer, 2009).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Spielhandlungen in Momenten der Handlungsplanung, Materialerfahrungen, Regelverständnis, Formen der verbalen und nonverbalen Kommunikation auf kognitiver wie auch auf sozialer Ebene komplexe Lernprozesse darstellen.

Soziale Lernprozesse

Soziale Aspekte sind in jedem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung wirksam und sind in dem, dieser Arbeit zugrundeliegenden, Modell von „Spüren – Fühlen – Denken“ (Gerber, 2004) repräsentiert. Bei den Rollenspielen besteht die Erweiterung der sozialen Kompetenz unter anderem in der Fähigkeit, sich in die Empfindungen eines anderen Wesens hineinzuversetzen, was auch mit der Entwicklung von Empathie zusammenhängt (Zimmer, 2012a). Im Rahmen eines gemeinsamen Bauvorhabens auf der Bewegungsbaustelle stehen neben den kreativen Aspekten und der Handlungsplanung vor allem die Kommunikation und Kooperationsbereitschaft im Vordergrund (Miedzinski & Fischer, 2009).

Sich behaupten, sich streiten und versöhnen, sich durchsetzen, unterordnen, verhandeln und bestimmen, teilen und gemeinsame Lösungen suchen, sind wesentliche Bestandteile der Entwicklung sozialer Kompetenz. In sämtlichen beschriebenen Formen des Spiels sind sie Bestandteil ganzheitlichen Lernens (Kapfer-Weixlbaumer, 2004).

Spielfähigkeit im Sinne von sich „ganzheitlich“, also in den beschriebenen Dimensionen menschlichen Seins, hingeben und einlassen können, ist als Schlussfolgerung der vorangegangenen Erläuterungen als die wesentlichste Basiskompetenz für schulisches und lebenslanges Lernen zu betrachten. Es gilt die Spielfähigkeit durch unterschiedlichste Spielangebote und kompetente Begleitung zu fördern und das Spiel in den verschiedensten Situationen des schulischen Lernens zu etablieren.

Der Entwicklung und Erhaltung der Spielfähigkeit muss daher nicht nur besondere Beachtung geschenkt werden, sie muss wertgeschätzt und bewusst durch die Bereitstellung der Ressourcen Zeit, Raum, Material und vor allem Atmosphäre unterstützt werden (Winnicott, 1979).

„Wenn wir zu spielen aufhören, hören wir auf, das Leben in all seinen Möglichkeiten zu erkunden“ (Hüther & Quarch, 2017, S. 17).

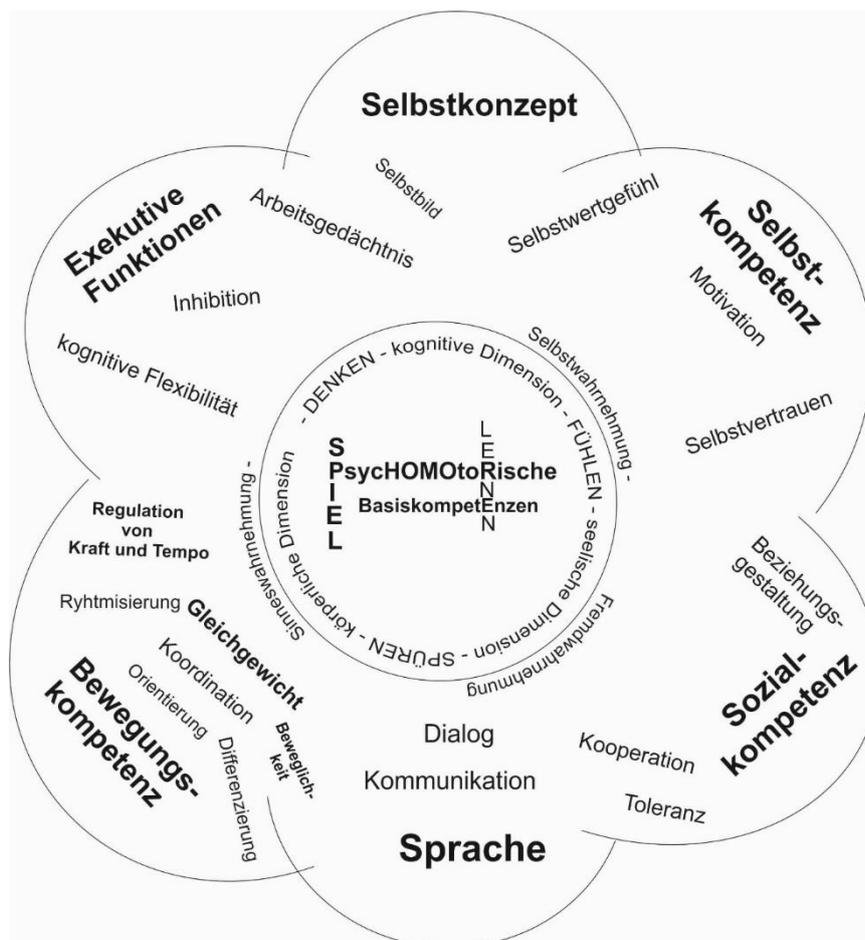


Abbildung 18: Spiel im Zentrum der Basiskompetenzen

5.8 Engagiertheit - Basis für Kompetenzenwicklung

Nachdem nun Basiskompetenzen aus den unterschiedlichen Entwicklungs- und Bildungsbereichen und ihre Zusammenhänge mit Lernprozessen erläutert wurden, konnte mehrfach herauskristallisiert werden, dass Lernen – aufgrund der Interaktion mit der Umwelt – nie nur von Kompetenzen seitens der SchülerInnen determiniert ist, sondern wesentlich durch die Gestaltung der Beziehung zum Kind und der pädagogischen Kompetenz der Beobachtung als Grundlage für die Auswahl von Themen, Material-, Zeit- und Raumangebot, beeinflusst wird. Wenn Kinder sich wohlfühlen und entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen sind, gelangen sie in jenen Zustand, in dem Lernprozesse stattfinden. Während dies in der frühen Kindheit ausschließlich das Spiel ist (Hüther & Quarch, 2017), welches auch in den ersten Schuljahren noch die dominante Lernform darstellen sollte, tritt mit dem Erwachen der bewussten und gezielten Auseinandersetzung mit konkreten Themen ein neuer Begriff in der Lernwelt des Kindes in den Vordergrund: Engagiertheit. Der Begriff wird aus dem flämischen Wort „betrokkenheid“ und dem englischen Wort „involvement“ (Vandenbussche & Laevers, 2009, S. 14) abgeleitet und von M. Csikszentmihalyi (1999) als „Flow-Zustand“ bezeichnet.

Signale von Engagiertheit können durch die Beobachtung der Aufmerksamkeit, des Energieeinsatzes, der Kreativität und Komplexität, der Körperhaltung und Mimik, der Ausdauer, der Genauigkeit, Reaktionsbereitschaft, verbaler Äußerungen und Zufriedenheit erkannt werden (Vandenbussche & Laevers, 2009).

Engagiertheit bedeutet nach dem Leuener Ansatz (Vandenbussche & Laevers, 2009) hoch konzentriert und zeitvergessen mit einer Sache beschäftigt zu sein. Aufgrund intrinsischer Motivation bleiben hoch engagierte Menschen bei ihrer Tätigkeit und lassen sich nicht ablenken. Haltung und Handlung lässt dabei auf eine hohe geistige Aktivität schließen. Aus der Befriedigung des Forschungs- und Erfahrungsdranges entsteht dabei innere Genugtuung. Im schmalen Grat zwischen schon- und noch nicht können, an der Grenze der eigenen Möglichkeiten, ist höchste Engagiertheit erreichbar. „Engagiertheit ist [...] die Bedingung schlechthin für Entwicklung und tiefgreifendes, fundamentales Lernen“ (Vandenbussche & Laevers, 2009, S. 14).

Als Schlussfolgerung vorangegangener Erläuterung kann die grafisch dargestellte Kompetenzblüte (Abb.19) daher folgendermaßen vollendet werden:

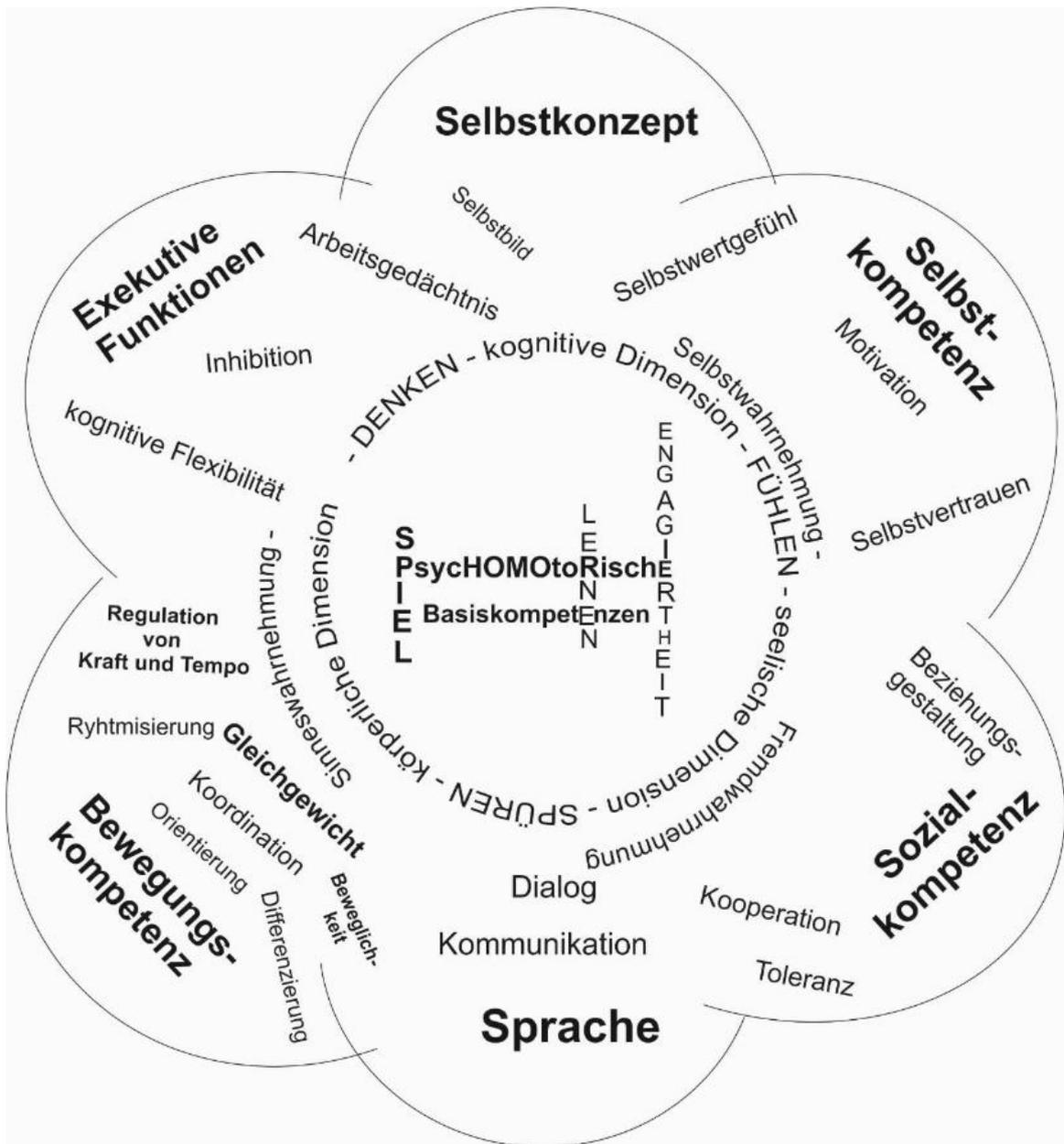


Abbildung 19: Die Blüte psychomotorischer Basiskompetenzen

6 Wifzack - Ein Konzept zur Förderung psychomotorischer Basiskompetenzen

In diesem Kapitel wird ein Versuch der Synthese zwischen Theorie und Praxis vorgestellt.

Das im Folgenden vorgestellte Konzept versteht sich weder als allumfassend, noch als ausschließlich zielführend in der Förderung psychomotorischer Basiskompetenzen. Es stellt eine von vielen Möglichkeiten dar, speziell im Rahmen des Sportunterrichts, ganzheitliche Lernprozesse anzuregen.

6.1 Entstehung des *Wifzack*-Projektes

Michael Slavik, staatlich geprüfter Sporttrainer, absolvierte die Ausbildung zum Lerntainer bei Haberda in Deutschland und entwickelte ein Konzept, das die „motorischen Voraussetzungen“ für das Lernen (im schulischen Kontext) fördern sollte, wobei die SchülerInnen gleichzeitig den jeweils aktuellen Lehrstoff im Rahmen der Sportstunde wiederholen und festigen.

Die Idee:

Während seiner Ausbildung zum Lerntainer war Slavik häufig mit der Thematik konfrontiert, dass den SchülerInnen – besonders jenen, die aufgrund von Schulproblemen unterschiedlichster Ursachen in das Lernstudio kamen - in der zusätzlichen Lerneinheit zahlreiche Arbeitsblätter und „Lernspiele“ präsentiert werden sollten, die die körperliche Aktivität enorm einschränkten und auf ein Minimum reduzierten. Dabei schien ihm dies im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Kinder nach Bewegung und Spaß und auch zu den, damals (1996) noch nicht so populären, Erkenntnissen der Neurowissenschaften, die Zusammenhänge zwischen motorischen Fertigkeiten und kognitiven Lernleistungen von Kindern darlegten, zu stehen.

Seiner Ansicht nach musste es ein Konzept geben, das die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt, um die Motivation zur Leistung zu steigern, die motorischen Basiskompetenzen, die für das Lesen, Schreiben und Rechnen notwendig sind fördert und gleichzeitig die Möglichkeit bietet, den Lehrstoff in entspannter, lustbetonter Atmosphäre zu festigen.

Inhaltlich wird das Konzept mit der hohen Korrelation von Teilleistungsfähigkeiten (Sindelar, 2006) und koordinativen Fähigkeiten (Weineck, 2002) begründet, die zu der Annahme führte, dass Bewegung in Form einer gezielten Anregung koordinativer Fähigkeiten in der

Prävention von Teilleistungsschwächen wirkungsvoll dienlich sein kann. Damit einhergehend ist eine Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Konzentrationsfähigkeit impliziert (Kosel & Hecker, 2005; Sindelar, 2006).

Durch spielerische Interventionen sollen die neurophysiologischen Voraussetzungen für schulisches Lernen, wie eine Verdichtung des Nervengeflechts im Bereich des Corpus callosum und eine Aktivierung des Präfrontalen Cortex (Steuerung der Aufmerksamkeit und der exekutiven Funktionen), sowie eine hormonell bedingte Anregung des Nervenwachstums (Hannaford, 2016) erzielt werden. Durch die Freude an der Bewegung und der spielerischen Handlungsaktivität kann außerdem eine Stressreduktion bewirkt und Lernen begünstigt werden (Spitzer, 2014). Die Begründung für eine Steigerung des Lernerfolgs durch positive Emotionen, die auch im *Wifzack*-Konzept Anwendung findet, wurde theoretisch bereits in Zusammenhang mit der Affektlogik von Ciompi (2013) und den analogen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Erforschung des Limbischen Systems in Kap. 4.3 erläutert.

Im Jahr 1999 arbeitete Slavik mit einer Gruppe von 25 SchülerInnen der Mittelschule in Perchtoldsdorf, die mit insgesamt mehr als 30 „Nicht Genügend“ zu Semester beurteilt wurden. Durch die wöchentlichen *Wifzack*-Einheiten „Fit für die Schule“ und die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in diesem Projekt konnten die SchülerInnen ihre Leistungen dermaßen verbessern, dass sie zu Schuljahresschluss in allen Gegenständen positiv beurteilt werden konnten. Daraufhin wurde dieses Projekt im Jahr 2000 mit dem Gesundheitspreis von LH. Dr. Pröll ausgezeichnet und wird seither von einem stetig wachsenden Team an zahlreichen Schulen - vor allem in Volksschulen, und - ohne Verbindung mit „Lehrstoff“ - auch in Kindergärten umgesetzt.

Zwischen 1998 und 2017 entstanden zahlreiche Projekte, in denen die Grundidee des *Wifzack*-Konzepts in unterschiedlichen Rahmenbedingungen mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten angeboten wird:

Tabelle 1: Das *Wifzack*-Konzept in unterschiedlichen Projekten

Projekt	Raum und Zeit	Teilnehmeranzahl	Inhaltlicher Schwerpunkt
<i>Wifzack</i> - Fit für die Schule	Turnsaal / Vormittags im Rahmen des Sportunterrichts	Klassenschüler/innenanzahl → 18-25 Kinder	Förderung psychomotorischer Basiskompetenzen in Verbindung mit aktuellem Lehrstoff
<i>Wifzack</i> - MoKo	Turnsaal od. Bewegungsraum am	8-12 Kinder	Förderung psychomotorischer

(Motorik und Kognition)	Nachmittag (zusätzliche Bewegungseinheit)		Basiskompetenzen / Schwerpunkt exekutive Funktionen in Verbindung mit Lehrstoff
<i>Wifzack</i> - Klasse	Klassenraum / Vormittag / Referenteneinheiten für das Institut bewegtes Lernen Wien	Klassenschüler/innenanzahl	Lernen in Bewegung
<i>Wifzack</i> - KIGA	Kindergartenturnsaal	8-10 Kinder	PMBK / (Psychomotorische Basiskompetenzen Lernen durch bewegtes Spiel
<i>Wifzack</i> – Schlau	Räume des <i>Wifzack</i> -Lernstudios	Diagnostische Einzelförderung	Lernförderung in und durch Bewegung
<i>Wifzack</i> - PM	Bewegungsräume	Kleingruppen	Förderdiagnostische psychomotorische Entwicklungsbegleitung

6.2 *Wifzack* - Konzeptbeschreibung

Um ein Konzept zu entwickeln, ist ein theoretischer Bezug zwischen Problem und Zielvorstellung nötig. Wege zur Problemlösung werden aus theoretischen Ansätzen entwickelt. Da es mittlerweile eine Fülle an Konzepten und Ansätzen in der Psychomotorik gibt, wird in der Fachdiskussion die berechtigte Frage gestellt: „Wann ist ein Ansatz ein Ansatz?“ (Seewald, 2009, S. 1)

In diesem Zusammenhang postuliert Seewald vier Kriterien, die seiner Meinung nach relevant sind:

- Das Zugrunde liegen eines theoretischen Bewegungsmodells als Bezugsrahmen
- Erstellung einer Diagnostik, der „Klientenspezifik“ (Reichenbach, 2010, S. 44)
- Praktische Anleitungskonzepte
- Evaluation

6.2.1 Allgemeine Zielsetzung

Das Ziel des *Wifzack*-Projektes liegt in der Förderung der allgemeinen motorischen Lernvoraussetzungen sowie einer Entwicklungsförderung psychomotorischer Basiskompetenzen in und durch Bewegung. Besonders daran ist die Verbindung von motorischen und kognitiven Lernelementen, die, eingebettet in eine spielerische, lustbetonte, wertschätzende Atmosphäre, individuelle Entwicklungsfortschritte ermöglichen. Somit ist das Projekt sowohl als Präventivmaßnahme (Eggert, 2008b), als auch als förderdiagnostisches Medium zu betrachten (Reichenbach & Lücking, 2009). Aufgrund der Definition der WHO von Gesundheit als lebenslangem Prozess und ganzheitlichem (physischen, sozialen und psychischen) Wohlbefinden, ist die Förderung psychomotorischer Basiskompetenzen nicht nur im Hinblick auf eine Steigerung der Lernkompetenzen von Bedeutung, sondern auch als Maßnahme zu Gesundheitsförderung zu bezeichnen (Eggert, Reichenbach, & Lücking, 2007).

Die Durchführung im Rahmen des Sportunterrichts erfordert eine Orientierung am Lehrplan, nachdem durch den Erwerb von Fähigkeiten in den sechs Erfahrungs- und Lernbereichen „motorische Grundlagen, Spielen, Leisten, Wahrnehmen und Gestalten, gesund leben, Erleben und Wagen“ (Wolf, 2014, S. 200), eine umfassende bewegungs- und sportbezogene Handlungskompetenz entwickelt werden soll.

6.2.2 Bewegungsmodell

Das zugrunde gelegte Bewegungsmodell entspricht dem in Kap. 5 beschriebenen Modell von Reichenbach und Lücking (2007), wobei die koordinativen Fähigkeiten in der Planung besonders berücksichtigt und in der praktischen Arbeit auch differenziert beobachtet werden.

6.2.3 Rahmenbedingungen und Organisation

Die *Wifzack*-Stunden werden in den meisten Volksschulen, die das Projekt an der Schule anbieten, im Rahmen des Turnunterrichts gemeinsam mit dem/der KlassenlehrerIn gehalten. Das bietet den großen Vorteil, dass die SchülerInnen von mindestens zwei Personen betreut werden. Die individuelle Aufmerksamkeit, die jedem einzelnen Kind zu Teil wird, ist dadurch erhöht. Der / die KlassenlehrerIn hat die Möglichkeit – je nach Situation - einzelne, oder Kleingruppen von Kindern zu beobachten, bei der „Lernstation“ (die in einen Bewegungsparcours integriert ist) zu unterstützen, oder ggf. auch „mitzuspielen“.

Auch wenn erfreulicherweise der „Studentakt von Unterrichtseinheiten“ in immer mehr Schulen abgeschafft wird, sind aufgrund der organisatorischen Planung die Stunden im

Turnsaal auf eine Unterrichtseinheit von 50 Minuten beschränkt. Je nachdem, welche Unterrichtseinheiten vor bzw. nach der „Turnstunde“ gehalten werden, ist es in der Praxis oft so, dass die Kinder erst nach der Pause, in der sie essen, trinken, spielen ... von der Klasse zur Garderobe gehen, um sich umzuziehen. Dies verkürzt die Zeit im Turnsaal mitunter um weitere fünf Minuten. Würden die Kinder im Sinne des selbsttätigen Handelns erst dann beginnen, Themen zu konkretisieren und dementsprechend Geräte aufzubauen, blieben maximal dreißig Minuten für Bewegung und Reflexion. Außerdem ist der gemeinsame Aufbau von Geräten in der ersten Klasse Volksschule ein risikoreiches Unterfangen in Bezug auf die Verletzungsgefahr, welches ein strukturiertes, planvolles Handeln, einen gewissen Kräfteinsatz und gezielte Koordination im Team erfordert. Diese Fähigkeiten sind in der ersten Klasse teilweise noch nicht entwickelt und auch für die Lehrerin anfangs noch nicht abschätzbar. Eine schrittweise Erarbeitung erfolgt in anderen Bewegungseinheiten. Im *Wifzack*-Team wurde deshalb beschlossen, um die Bewegungszeit zu maximieren und das Risiko zu minimieren, die Geräte vorab aufzubauen.

Beim Eintreffen werden die Kinder, die nach und nach in den Turnsaal kommen, persönlich begrüßt und dürfen im freien Teil des Turnsaals bzw. auch zwischen den Geräten laufen. Es wird ein Bewegungsspiel wie Linienfangen oder Mattenkleben gespielt, bei dem die Kinder, die aus der Garderobe kommen, nach und nach „einsteigen“ können.

Der anschließende „Begrüßungskreis“ mit einem Rhythmus-Spruch (der teilweise auch gesungen wird) zu dem geklatscht, gestampft und „Überkreuzbewegungen“ vollzogen werden, stellt ein Ritual dar, an dem sich die Kinder als „Beginn der *Wifzack*-Stunde“ orientieren können.

Anschließend erfolgt die Besprechung der Geräteparcours mit Hinweisen auf Möglichkeiten der Bewegung aber ggf. auch auf Sicherheitsmaßnahmen.

Dabei wird entweder ein Thema vorgeschlagen, oder eine Frage gestellt, um die beschriebenen integrativen Denkprozesse anzuregen, wie: „Du befindest dich im Dschungel und hast nur diese drei Zaubersteine um den Fluss zu „überqueren.“ oder die Frage: „Was fällt dir ein, wenn du vom riesengroßen Megaball in den Weichboden springst?“ Ideen und Assoziationen der Kinder werden dabei aufgegriffen. So kann beispielsweise der Gedanke eines Kindes: „Das ist eine Raumstation.“ zum gemeinsamen Thema der Bewegungshandlung werden.

Die Gruppeneinteilung (analog zu den drei vorbereiteten Stationen werden drei Gruppen zu jeweils ca. sechs Kindern gebildet) erfolgt durch die Kinder selbst. Somit ist gewährleistet, dass „beste FreundInnen“ nicht durch die Einteilung dem Lehrer/ der Lehrerin getrennt werden, was für das emotionale Wohlbefinden als Voraussetzung für Lernprozesse von großer Bedeutung ist.

6.2.4 Diagnostik

Wifzack versteht sich als förderdiagnostisches Konzept.

In der Diagnostik wird in erster Linie ein Screening in Form der Leuvenener Engagiertheitskala eingesetzt. Aufgrund der Annahme, dass Lernen in hohem Maß von Neugierde und Motivation (siehe Roth Kap. 3.1) beeinflusst wird und von einer positiven Atmosphäre abhängig ist (siehe Kap. 6.3.1), ist die Engagiertheit wie bereits erläutert, ein Indiz dafür, dass das Kind sich in einem intensiven Lernprozess befindet.

Im Bedarfsfall – weil aufgrund der Beobachtung vermutet wird, dass für ein Kind eine gezielte Förderung im Entwicklungsbereich der Bewegung nötig wäre - wird im Rahmen der *Wifzack*-Einheiten ein Menü aus dem diagnostischen Inventar motorischer Basiskompetenzen erstellt, um weitere Förderangebote adäquat planen zu können. Das Selbstkonzeptinventar wird eingesetzt, wenn die Vermutung besteht, dass ein Kind besondere, über die allgemeinen Bemühungen hinausgehende, Unterstützung benötigt und die Entwicklung seines Selbstkonzepts gefährdet erscheint. Einzelne Entwicklungsbereiche, in denen die Lehrkraft bei einem Kind erhöhten Beobachtungsbedarf mitteilt, werden in den *Wifzack*-Stunden anhand des diagnostischen Inventars motorischer Basiskompetenzen (Eggert, 2008a) für das entsprechende Kind im entsprechenden Entwicklungsbereich beobachtet, dokumentiert und mit der Klassenlehrkraft bezüglich Hypothesenbildung und Fördermöglichkeiten abgeklärt.

6.2.5 Evaluation

Gespräche mit teilnehmenden LehrerInnen sowie die eingehende Reflexion nach den gehaltenen *Wifzack*-Einheiten dienen der Evaluation der Wirksamkeit sowie auch der Verbesserung der Förderkonzepte. Um möglichst wenig am gewohnten Ablauf für LehrerInnen und Kinder zu verändern, werden Evaluationsgespräche mit PädagogInnen in der Regel während der Umziehzeiten der Kinder geführt.

Werden besondere Ängste, Nöte oder Auffälligkeiten bei einem Kind sichtbar, wird ein besonderer Termin vereinbart. Dieser dient der Möglichkeit des interdisziplinären Austausches (Lehrer/in, Sonderpädagoge / -pädagogin ...) aber auch gemeinsamen Elterngesprächen.

6.2.6 Didaktische Prinzipien des *Wifzack* Konzeptes

Die bereits in Kap. 3.3 beschriebenen Prinzipien der Psychomotorik finden durchwegs im *Wifzack*-Konzept Anwendung. Ergänzend sollen folgende Schwerpunkte zusätzlich näher erläutert werden:

Die vorbereitete Umgebung

Nach dem Prinzip von Montessori werden die drei unterschiedlichen „Stationen“ vor der Bewegungsstunde von der *Wifzack*-Betreuungsperson aufgebaut. So wird nicht nur die Turnstunde (50 Minuten inkl. Umziehen) optimal genutzt, sondern lädt schon das Material zum Tätig sein ein.

Lernen durch Spiel und spielerische motorische Handlungen

Dem Spiel kommt im *Wifzack*-Konzept besondere Bedeutung zu. Am Anfang und am Ende werden gemeinsam Bewegungsspiele gespielt. Die „Stationen mit Geräteparcours“ fordern zu individueller Bedeutungsgebung auf. Es kann also vom bewegten Spiel gesprochen werden, aus dem sich das Symbolspiel situationsabhängig (das Tau wird zur Dschungelliane ...) ergibt, wobei die „Denkstation“ insofern integriert ist, als die Kinder beispielsweise dem kleinen Affen Coco helfen, seine Bananen zu zählen oder dem Zauberer bei der Aufgabe, das Rechenrätsel zu lösen, behilflich sind.

Das freie Spiel ist jeweils eine der drei vorbereiteten Stationen, bei der individuell mit Material exploriert wird (z.B. Luftballons und Fliegenpatschen), das jedoch durch die Anregungen der Kinder untereinander oder Impulsen der Lehrkräfte weiterentwickelt wird, sodass aus der spielerischen Handlung konkrete Fähigkeiten, wie beispielsweise das Jonglieren, erworben werden.

Bewegungsfrequenz

Ein wesentliches Kriterium in der Gestaltung der *Wifzack*-Stunden ist die Bewegungsfrequenz. Die Stunden sind so geplant, dass drei „Stationen“ mit unterschiedlichen motorischen Schwerpunktthemen für jeweils sechs bis acht Kinder vorbereitet sind. Durch eine komplexere Gestaltung mit verschiedenem Material wie Slalomstangen, Hürden und Koordinationsleitern zu einem „kleinen Parcours“ (um „Großgeräte“ wie Reck oder Gitterleiter, wo in herkömmlichen Turnstunden oft längere Wartezeiten für die Kinder entstehen, wird die Bewegungsfrequenz erhöht, was sich nicht nur insgesamt auf die motorische Entwicklung positiv auswirkt, sondern auch (u.a. durch die erhöhte Pulsfrequenz und gesteigerte Durchblutung) die Lernleistungsfähigkeit erhöht.

Der Dialog mit dem Kind

Besonders dem Dialog mit dem einzelnen Kind kommt während der *Wifzack*-Einheiten besondere Bedeutung zu. Die persönliche Begrüßung beim Hereinkommen in den Turnsaal über die Kommunikation während der „Sicherung“ (z.B. am Reck oder „Megaball“), der Blickkontakt, der hergestellt wird, um ein Lächeln zu schenken, die Ermutigung, die ausgesprochen wird, wenn Ängstlichkeit bei manchen Herausforderungen zu beobachten ist oder eine Besprechung (meist in Kleingruppen) bei Konfliktsituationen, ist nicht nur unerlässlich, sondern Basis zur positiven Gestaltung des Entwicklungsgeschehens.

Für die individuelle Gestaltung der Einheiten, die Berücksichtigung von spezifischen Bedürfnissen einzelner Kinder und aktuellen Themen (sowohl im Hinblick auf soziale, als auch auf Lehrstoff bezogene Themen) ist auch die Kommunikation dem Projektbetreuer / der Projektbetreuerin / Psychomotoriker/in mit der Lehrkraft der Klasse wesentlich.

6.3 Lernen durch Bewegung – Lernen in Bewegung

Die in der theoretischen Auseinandersetzung erläuterten psychomotorischen Basiskompetenzen werden im *Wifzack*-Konzept umfassend gefördert. Bewegung und Spiel stellen dabei entsprechend dem Ansatz der Psychomotorik die zentralen Medien zur Entwicklungsförderung dar. Eine Besonderheit des *Wifzack*-Konzeptes ist dabei die Verbindung von Bewegung mit konkreter kognitiver Kompetenzerweiterung entsprechend dem aktuellen Lehrstoff im Rahmen der *Wifzack*-Einheiten.

Bei der „Denkstation“, die wie beschrieben in einen Bewegungsparcours integriert ist, sind hierfür Materialien mit den aktuellen Lernthemen der Klasse vorbereitet.

Die Themen werden grundsätzlich im Rahmen des Unterrichts in der Klasse „erarbeitet“ im Sinne von beGREIFEN. Dies bedeutet beispielsweise für den Zahlenraum 10, dass entsprechend dem didaktischen Aufbau von Kompetenzen wie „Mengen erfassen“, Mengen verglichen und mit unterschiedlichen Materialien gelegt werden, bevor Rechenoperationen – eingangs wieder durch den Umgang mit Material - durchgeführt werden.

Aufgrund der Beobachtung der Lehrerin und deren Rückmeldung an den Projektbetreuer / die Projektbetreuerin wird Material vorbereitet, welches für Kinder mit geringerer Kompetenz das vertiefende Begreifen ermöglicht oder für jene, die ein grundlegendes Verständnis bereits erworben haben, die Möglichkeit zum Üben bietet.

Einige exemplarische Möglichkeiten sollen der Veranschaulichung dienen:

Kompetenzerweiterung - Beispiele für erste Klassen

Basiskompetenz Figur-Grund-Differenzierung und Raumorientierung

Auf der Matte liegen Bauklötze in verschiedenen Formen und Größen. Die zu lösende Aufgabe besteht darin, ein kleines Gebäude entsprechend einer Abbildung nachzubauen. Das Spiel ist als „Make´n break“ von Ravensburger bekannt.

Die selbst gebastelte „Rechenmaschine“ aus einem Schuhkarton

Die Kinder werfen entsprechend einer auf einem Kärtchen angegebenen Rechnung, in zwei unterschiedliche Trichter Filzkugeln ein und können im Körbchen darunter das Ergebnis erkennen.

Der „Magische Zylinder“ von Betzold

Vorbereitete Kärtchen mit Rechenoperationen werden ausgerechnet und in den Zauberzylinder eingeworfen wodurch im unteren Teil des Geräts das Ergebnis sichtbar wird. Dies ermöglicht eine sofortige Selbstkontrolle des Kindes. Die Anzahl der zu bearbeitenden Kärtchen variiert je nach Schwierigkeitsgrad und Können der Kinder zwischen eins und drei.

Differenzierung / Lautschulung / Zusammenlauten / Wortaufbau / Lesekompetenz / Rechtschreibung

Senso-Buchstaben

Auf der Matte sind „Senso-Buchstaben“ in verschiedenen Formen und Größen und aus unterschiedlichem Material vorbereitet. Die Aufgaben können individuell gestaltet und je nach Zielkompetenz variiert werden. Sie reichen vom Suchen eines bestimmten Buchstaben über das Zusammenlauten bis hin zum Auf- und Abbau von Wörtern.

Klammerkarten

Klammerkarten mit kurzen Aufgaben ermöglichen eine kurze Lesefrequenz und steigern somit die Lesekompetenz. Auch feinmotorische Fähigkeiten sowie die Raumorientierung werden durch die Handhabung mit diesem Material gefördert.

Max-Trainer

Aufgaben wie die Ergänzung von Buchstaben in Wörtern dienen der Verinnerlichung einer korrekten Schreibweise, wobei durch das Aufklappen der Lösung die sofortige selbstständige Kontrolle möglich ist.

Durch die Verbindung von motorischen und kognitiven Lernprozessen wird Lernen und Üben im Kontext der spielerischen Bewegungshandlung erlebt, positiv assoziiert.

Die in Kap 8.5.4 beschriebene Myelinisierung der neuronalen Verbindungen wird unterstützt und die Bildung neuer neuronaler Netzwerke angeregt. Exekutive Funktionen (insbesondere das Arbeitsgedächtnis) werden gefördert.

Bei der „Denkstation“ sind ein individuelles und differenziertes Arbeiten sowie eine gezielte Beobachtung durch die Lehrerin möglich. Somit bietet diese Gestaltung des Unterrichts im Kontext der Förderdiagnostik weitreichende Möglichkeiten. Die individuelle Aufmerksamkeit, die der Pädagoge / die Pädagogin jedem einzelnen Kind widmen kann, unterstützt die Beziehung. Die Ermutigung durch die Lehrkraft unterstützt die Motivation und die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes.

6.4 Weiterführende Gedanken durch den ULG-Psychomotorik

Die Reflexion des *Wifzack*-Konzepts anhand der Erkenntnisse, die durch die Ausbildung im Universitätslehrgang (ULG) Psychomotorik gewonnen werden konnten, zeigt folgendes Bild:

Grundsätzlich finden sich Elemente aus allen Ansätzen der Psychomotorik im *Wifzack*-Konzept wieder. Der Schwerpunkt lag in den Anfängen des Projektes wesentlich in der funktionalen Perspektive, wurde jedoch bald (ab 2004) um eine erkenntnisstrukturierende Perspektive erweitert. Ökologisch-systemische Gedanken beziehen sich vorrangig auf das System Klasse und Schule, zu einem direkten Austausch mit Eltern kommt es nur im Rahmen von Elternabenden oder dann, wenn festgestellt wird, dass Kinder eine zusätzliche, individuell gestaltete Fördersituation benötigen. Die Zusammenarbeit findet in erster Linie mit den Lehrkräften, respektive den Klassenlehrer/innen statt. Der verstehende Ansatz mit seinen tiefenpsychologischen Aspekten konnte erst durch die aus dem ULG gewonnenen Erkenntnissen und der Implementierung von Entwicklungsbegleitung und Fördersituationen in Kleingruppen, die im Rahmen der *Wifzack*-Projekte ausschließlich von der Verfasserin dieser Arbeit gestaltet werden, integriert werden.

In der Reflexion des Konzeptes aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik konnte festgestellt werden, dass eine spielerische, lustbetonte Möglichkeit geschaffen wird, sämtlichen grundlegenden Bewegungsbedürfnissen in vielfältiger Weise Rechnung zu tragen. Die angenehme Atmosphäre, die durch die *Wifzack*-ProjektbetreuerInnen geschaffen wird, schafft die Grundlage für emotionales Wohlbefinden, welches wie in den vorangegangenen Erläuterungen Basis für gelingende Lernprozesse ist (Spitzer, 2014; Vandebussche & Laevers, 2009). Die Struktur von drei Stationen (mit Einsatz von Großgeräten und Bewegungsparcours ermöglicht eine hohe Bewegungsfrequenz, wodurch die grundsätzlich positive, allgemein bekannte Wirkung von Bewegung wie Steigerung der Herz-Kreislaufaktivität im Sinne der Gesundheitsförderung, vorallem aber die Neubildung von Nervenzellen, angeregt wird (Hannaford, 2016). Außerdem gewährleistet diese Struktur einen Rahmen von Orientierung und Sicherheit (sowohl emotional als auch aus Sicht der Unfallvermeidung im Sportunterricht), der hohe

Engagiertheit ermöglicht und somit umfassende individuelle Lernprozesse impliziert. Vielfältige Spielsituationen ermöglichen Lernsituationen in allen in Kap. 5.7.3 beschriebenen Formen. Dabei ist anzumerken, dass durch die persönlichen Spielerfahrungen im ULG das Spiel als dominante Lernform neu entdeckt, geschätzt und dadurch authentisch mit den Kindern geteilt werden kann. In einigen Schulen erfolgte seit dem ULG eine Veränderung des *Wifzack*-Konzepts in der Struktur. Es werden nun alternierend vorbereitete Bewegungslandschaften und Einheiten mit dem Schwerpunkt „Gruppenspiele“ angeboten.

7 Diskussion

Ziel der Arbeit war es die Frage zu beantworten, was psychomotorische Basiskompetenzen sind und wie sie sich auf Lern- und Bildungsprozesse auswirken.

Psychomotorische Basiskompetenzen sind in allen Bereichen der Persönlichkeit zu definieren, die in Anlehnung an das ontogenetische Entwicklungsmodell von Reinelt und Gerber die Dimensionen „Spüren im körperlichen - , Fühlen im Seelischen - und Denken im kognitiven - , sowie die menschlichen Beziehungen im sozialen Kontext“ (Gerber, 2004), enthalten sind.

Es scheint nach der Betrachtung des Lernbegriffs aus Perspektive unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen die Aussage gerechtfertigt, dass Lernprozesse aufgrund der beschriebenen fraktalen Struktur der menschlichen Persönlichkeit nur dann zu einer Steigerung des Abstraktionsniveaus (Gerber, 2004) führen können, also nachhaltig, effektiv, effizient und persönlichkeitsbildend sind, wenn sie psychomotorisch gestaltet sind. Dies impliziert die Forderung, dass Bildungsprozesse in der Praxis nicht mehr als isolierte kognitive Anreicherung mit Informationsinhalten betrachtet werden dürfen, sondern immer in einer Atmosphäre des emotionalen Wohlbefindens, der Achtung und Wertschätzung der Persönlichkeit aller am Bildungsprozess beteiligten Personen zu gestalten sind. Damit einhergehend rücken die Beziehungsgestaltung und der Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden in den Focus der Aufmerksamkeit. Diese bildet das Fundament für einen Prozess, in dem durch die Auseinandersetzung mit Lehrinhalten, die an die Interessen und Bedürfnisse der SchülerInnen anknüpfen und somit intrinsische Motivation und hohe Engagiertheit ermöglichen, eine Kompetenzerweiterung unumgänglich ist (Voglsinger, 2004).

In vorliegender Arbeit wurden psychomotorische Basiskompetenzen entsprechend dem Wortlaut „Psycho – motorik“ in den psychischen, also sozial-emotionalen - sowie kognitiven Aspekten und motorischen, also bewegungsdeterminierten, Dimensionen untersucht. Diese Trennung zum Zweck der Analyse ist nicht unkritisch hinzunehmen und kann nur durch das Ziel einer strukturierten Erarbeitung gerechtfertigt werden. Dies wurde durch die Erläuterung der fraktalen Struktur der menschlichen Persönlichkeit und somit auch jener der psychomotorischen Basiskompetenzen verdeutlicht.

Ziel dieser Arbeit war die Provokation des Lesers im Sinne der Kompetenzen „can do / can't do“ statements zu erwarten, um schließlich zu der Erkenntnis zu gelangen, dass psychomotorische Basiskompetenzen Ressourcen darstellen, die grundsätzlich in jedem Schüler / jeder Schülerin vorhanden sind. Sie bilden elementare Grundlagen sowohl für die Bewältigung schulischer Anforderungen als auch und ganz besonders für das Ziel des

lebenslangen Lernens und erfolgreicher Lebensbewältigung (Reichenbach & Lücking, 2009). Auftrag pädagogischen Handelns ist demnach, in einer Atmosphäre emotionalen Wohlbefindens Zeit und Raum zu schaffen, sodass diese Ressourcen zum Vorschein kommen, sich entfalten und entwickeln können (Vandenbussche & Laevers, 2009).

Die Konkretisierung und Erörterung von Zusammenhängen mit schulischen Lernprozessen dieser psychomotorischen Basiskompetenzen stellt den Hauptteil vorliegender Arbeit dar.

Dabei ist die angeführte Begründung für den Verzicht auf eine physiologisch differenzierte Erläuterung von sinnlicher Wahrnehmung, die von Eggert (2008) als Basiskompetenz definiert wurde, kritisch zu hinterfragen und soll an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden: Wahrnehmungsfunktionen und die Steigerung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit, sowie sensorische Integrationsfähigkeit diente in zahlreichen perzeptuell-motorischen Übungsprogrammen als Begründung der Notwendigkeit der Bewegung zur Herstellung der (neurologischen) Voraussetzungen für schulisches (kognitives) Lernen (Eggert, 2008). Dies hat aus neurophysiologischer Sicht durchaus seine Berechtigung und Begründung. Auch in den Anfängen des beschriebenen *Wifzack*-Konzeptes diente sie als Argument. Durch die Implementierung neuerer neurowissenschaftlicher Erkenntnisse (Spitzer, 2014; Hermann, 2009; Hüther & Quarch, 2017) hat sich jedoch der Focus von Funktionen (Ayres, 2002), von Schwächen die behandelt werden müssen (Barth, 2006), hin zu einer Orientierung an individuellen Stärken einerseits (Eggert, Reichenbach & Lücking, 2007) und der Notwendigkeit der bedeutungsvollen Handlungsaktivität andererseits (Fischer, 2009) gewandt, wobei davon ausgegangen wird, dass sich die Wahrnehmungsfähigkeit und intermodale Fähigkeiten (Sindelar 2006) durch die Gestaltung von eben beschriebenen Fördersituationen und Lernprozessen quasi „zwangsläufig“ mit-entwickeln.

In den Focus der Aufmerksamkeit rückt damit – ergänzend zur Beziehungsgestaltung im pädagogischen Alltag - das Spiel und die Engagiertheit der Kinder, durch die sie all jene, in dieser Arbeit beschriebenen, Basiskompetenzen weiterentwickeln, differenzieren und entfalten können (Zimmer, 2012a; Kapfer-Weixlbaumer, 2004). An dieser Stelle ist zu diskutieren, ob und wieviel Zeit und Raum dem Spiel in der Schule, der doch die Bildung als zentrale Aufgabe vorgeschrieben wurde (Wolf, 2014), zu widmen ist. Die Antwort kann nur jede einzelne Lehrkraft in ihrer speziellen Situation der Arbeit mit Individuen, mit einzigartigen Persönlichkeiten, im Kontext der aktuellen Bedürfnisse und Entwicklungen selbiger geben (Eggert, Reichenbach & Lücking, 2007). Wichtig ist zu beachten, dass das Zulassen von Spiel nicht mit einem „die Kinder sich selbst überlassen“ zu verwechseln ist und die Entwicklungsförderung durch pädagogische Impulse in der Spielgestaltung ebenso wesentlich ist, wie das Schaffen von Zeit und Raum, damit Lernprozesse vollzogen werden

können (Miedzinski & Fischer, 2009). Weiterführende Auseinandersetzungen mit Inhalten der Spielpädagogik und Spieltherapie unter Einbeziehung aktueller neurowissenschaftlicher Erkenntnisse sind daher für die psychomotorische Unterrichtsgestaltung erstrebenswert.

Selbstkompetenz und Sozialkompetenz wurden in Anlehnung an Kanning (2002) als „Oberbegriffe“ für grundlegende Kompetenzen in den Bereichen der sozial-emotionalen Entwicklung definiert. Dies lässt im erarbeiteten Konstrukt psychomotorischer Basiskompetenzen redundant und in der Erkenntnis, dass diese Kompetenzen in hohem Maß von frühkindlichen Bindungen abhängig sind, obsolet erscheinen. Unter Einbeziehung der erläuterten „Affektlogik“ von Ciompi (2013) und der Betrachtung der hohen Komplexität dieser Kompetenzen und ihrer Entwicklung wird jedoch deutlich, dass die beschriebenen Aspekte wie beispielsweise Motivation, Selbstvertrauen und Kooperationsfähigkeit schulisches Lernen und Persönlichkeitsbildung in höchstem Maß beeinflussen (Solzbacher, 2017) und Lehrer/innen, deren Schüler/innen die Schule glücklich verlassen, obwohl deren Lesefähigkeit in einer PISA-Studie nur durchschnittlich bewertet wurden, nicht zwangsläufig versagt haben (Spitzer, 2014).

Mit - auf den ersten Blick - scheinbar funktionaler Theoriebrille wurden in der kognitiven Dimension exekutive Funktionen (Walk & Evers, 2013) als Basiskompetenzen definiert. In den weiteren Erläuterungen der Auswirkungen in schulischen Lernsituationen und der Überlegung, dass kognitive Funktionen sich primär im Spiel und der (bewegungsdeterminierten) Interaktion mit der Umwelt entwickeln und gefördert werden (Fischer, 2009), konnte jedoch gezeigt werden, dass es sich um eine psychomotorische – also ganzheitliche – Grundlage für Lern- und Bildungsprozesse handelt.

Die Erörterung motorischer Basiskompetenzen, die entsprechend der Definition eigentlich Bewegungskompetenzen genannt und erst im Zusammenhang der fraktalen Struktur wieder als motorische Elemente bezeichnet werden können (Reichenbach & Lücking, 2009), lässt nicht nur eine grundlegende Funktion von Bewegung für schulische Lernprozesse erkennen (Arnold, 2009), sondern führt unweigerlich zu psychischen Aspekten der Bewegung (Moser, 2016; Voglsinger, 2004). Dies wurde im Zusammenhang mit exemplarisch dargestellten Elementen, wie beispielsweise dem Gleichgewicht (Beigl, 2015), anhand konkreter schulischer Herausforderungen, verdeutlicht. Auffallend bei Sichtung der Literatur war, dass Schwächen und Defizite vielfach Dreh- und Angelpunkt empirischer Studien sind (Barth, 2006; Goodard Blythe, 2016; Hannaford, 2016). Besonders jedoch die dem menschlichen Wesen angeborene, intrinsische Motivation sich zu bewegen, stellt eine zentrale Ressource dar, deren wechselwirkender Zusammenhang mit anderen Lernbereichen im Bildungsprozess besondere Beachtung und Wertschätzung

zukommen muss. Es stellte in der Erstellung der Arbeit daher eine besondere Herausforderung dar, nicht der Versuchung zu erliegen sich auf die Thematisierung von Lernschwierigkeiten und Problemen, die unter anderem in den oben angeführten Studien als Resultat mangelhaft entwickelter motorischer Fähigkeiten präsentiert werden, zu konzentrieren, sondern eine Kompetenz- und Ressourcenorientierung zu fokussieren. Dies gilt im übertragenen Sinn vermutlich ebenso für jegliches Handeln im pädagogischen Alltag und psychomotorischen Fördersituationen. Es bedarf einer bewussten Entscheidung und kritischen Reflexion der Aufmerksamkeits- und Beobachtungslenkung auf individuelle Stärken der Kinder, die wir in ihrer Entwicklung begleiten (Eggert, Reichenbach & Lücking, 2007).

In der Darstellung von Sprache als komplexer psychomotorischer Basiskompetenz für Lern- und Bildungsprozesse wird die Entstehung von Worten als bio-psychische Repräsentationen (Gerber, 2004) und die Notwendigkeit hierfür reale Erfahrungen zu machen, beschrieben. Die Beschreibungen von Kuntz, wie im psychomotorischen Dialog der Spracherwerb unterstützt werden kann, lässt Grenzen der Möglichkeiten der individuellen Förderung im Rahmen des Unterrichts im Klassenverband aufgrund der Schüler/innenanzahl erkennen und dient gleichzeitig zur Begründung, warum psychomotorisch gestalteter Unterricht nur ein Teilaspekt der Psychomotorik sein kann. Eine gezielte, individuell gestaltete Förderung, wird demnach in Kleingruppen von vier bis acht Kindern sinnvoll und wirkungsvoll sein (Fischer, 2009).

Das Selbstkonzept, welches von Fischer als „Schlüsselbegriff der Psychomotorik“ (2009, S. 76f.) bezeichnet wird, wurde in vorliegender Arbeit aus dem Modell der sozial-emotionalen Entwicklung von Reichenbach und Lücking (2009) aufgegriffen und als Basiskompetenz differenziert betrachtet. Dies scheint, wenn der Kompetenzbegriff als isolierte Fähigkeit im Sinne eines can do Statements verstanden wird, nicht zulässig. Aufgrund der Definition von Kompetenzen als Ressourcen, unter Berücksichtigung der engen Verbindung der Teilaspekte menschlicher Dimensionen und des beschriebenen hohen Zusammenhangs mit Lernerfolgen, die maßgeblich durch ein tragfähiges Selbstkonzept beeinflusst werden (Solzbacher & Calvert, 2014), wird die Integration in die „Blüte psychomotorischer Basiskompetenzen“ jedoch als sinnvoll erachtet. Hier ist die Frage „Wie würden PädagogInnen den Schulalltag gestalten, wenn ein positives Selbstkonzept Element der Kompetenzüberprüfung wäre?“, als Anregung zur Reflexion des eigenen pädagogischen Denken und Handelns zu verstehen.

Nachdem nun die inhaltlich erläuterten Aspekte diskutiert wurden, sollen nun abschließend noch Möglichkeiten und Grenzen des vorgestellten Praxiskonzeptes kritisch betrachtet werden.

Schwerpunkt im Rahmen des *Wifzack* Konzeptes, welches im Ursprung in den Sportunterricht integriert wurde, besteht in der Förderung der Motorik. Insbesondere die beschriebenen Basiskompetenzen der Bewegungsdimensionen und koordinativen Fähigkeiten bieten die Möglichkeit, schulische Lernprozesse zu erleichtern (Reichenbach & Lücking, 2009). Dies beinhaltet - aufgrund der Korrelation von Teilleistungsfähigkeiten (Sindelar, 2006) und koordinativen Fähigkeiten (Weinek, 2002) auch die Prävention von Teilleistungsschwächen in den Bereichen Raumorientierung, Intermodalleistung und Serialität (Fischer, 2009).

Auch Basiskompetenzen, die in den sozial-emotionalen und kognitiven Dimensionen erörtert wurden, können in der Klassenstruktur grundsätzlich gefördert werden. In der dialogischen Kommunikation sind jedoch aufgrund der Gruppengröße Grenzen der Möglichkeiten zu erkennen.

Diese werden auch in der Erstellung einer Differentialdiagnostik deutlich, weshalb hierfür eine andere Rahmenstruktur, wie jene des *Wifzack-schlau* im Lernstudio gewählt wird.

Dort wird im Einzelsetting, anhand der mit den Eltern erstellten Anamnese, unter Einbeziehung des Diagnostischen Inventars motorischer Basiskompetenzen (DMB) (Eggert, 2008a) und gemeinsamer Zielformulierungen ein Lern- und Bewegungsraum zur individuellen Förderdiagnostik nach den von Reichenbach und Lücking (2009) beschriebenen Prinzipien vorbereitet. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den Lehrkräften in der Schule ermöglicht eine Ergänzung der Entwicklungsförderung in beiden Institutionen.

Die kurzen Sequenzen spezifischer kognitiver (Lehrstoff bezogener) Aufgabenstellungen im Setting des Sportunterrichts bieten eine sinnvolle Möglichkeit der positiven Konnotation von Lerninhalten, der Vertiefung im Sinne der Myelinisierung angelegter Gehirnstrukturen und individueller Beobachtung und Lernförderung. Die Erarbeitung im Sinne des beGREIFENS sollte jedoch - um die Möglichkeit der Bewegung an und mit den Geräten, die eben nur im Turnsaal und nicht im Klassenraum zu finden sind, zeitlich optimal zu nutzen - weitestgehend vorab geschehen.

Wie beschrieben stellt das Spiel eine grundlegende Basiskompetenz dar. Im *Wifzack*-Projekt des Kindergartens werden alle, in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Formen des Spiels aufgrund der Klein- und Teilgruppe initiiert. Jene Form, die der tiefenpsychologischen Perspektive zugeordnet wird, in der die Kinder im Dialog mit der

Psychomotorikerin / dem Psychomotoriker, Lebens- und Krisenthemen bearbeiten (Fischer, 2009), ist im Setting der *Wifzack*-Projekte mit allen Kindern einer Schulklasse nur bedingt möglich. Eine Implementierung von psychomotorischen Angeboten in Kleingruppen außerhalb des regulären Unterrichts hat während des Praktikums begonnen und soll künftig an mehreren Standorten angeboten werden.

Aufgrund der Beobachtung höchster Engagiertheit (Vandenbussche & Laevers, 2009) in den *Wifzack*-Einheiten scheint ein Rückschluss auf intensive Lernprozesse (Kapfer-Weixlbaumer, 2004) und Entfaltung psychomotorischer Basiskompetenzen logisch und zulässig.

8 Zusammenfassung

Ansätze und Arbeitsweisen der Psychomotorik sind scheinbar sehr unterschiedlich (Fischer, 2009). Gemeinsam ist ihnen der Zugang, dass der Mensch in seiner Gesamtheit – der psychischen, physischen und kognitiven Dimension im sozialen Kontext (Voglsinger, 2004) – im Zentrum des Ziels einer Stabilisierung der Persönlichkeit (Eggert, 2008) betrachtet werden muss. Der Zugang, den die Psychomotorik hierfür wählt ist die Bewegung (Moser, 2016). Im Rahmen der psychomotorischen Förderdiagnostik bilden die individuellen Stärken, Ressourcen und Kompetenzen den Ausgangspunkt für einen Prozess der Entwicklungsbegleitung, in dem die Beziehung und die dialogische Gestaltung höchste Priorität hat (Eggert, Reichenbach & Lücking, 2007). Dies ermöglicht den empirisch bestätigten, wirkungsvollen Einsatz der Psychomotorik als Präventivmaßnahme, als Maßnahme zur Gestaltung von gelingenden Lernprozessen, als Brücke zur Inklusion und im therapeutischen Kontext der Kinderpsychotherapie (Eggert, 2008; Fischer, 2009).

Bildungsprozesse sind Lernprozesse, die im Focus des ontogenetischen Entwicklungsmodells zu einer Steigerung des Abstraktionsniveaus führen (Gerber, 2004). Die Betrachtung des Lernbegriffs aus pädagogischer, psychologischer und neurowissenschaftlicher Perspektive lässt die Integration der Erkenntnisse all dieser Wissenschaftsdisziplinen in der Psychomotorik erkennen. Emotionales Wohlbefinden (Vandenbussche & Laevers, 2009), welches in erster Linie durch die Beziehungsgestaltung (Fischer, 2009) erreicht werden kann, ist die Grundlage für jede Form des Lernens.

Als Basiskompetenzen werden durch die Differenzierung des Kompetenzbegriffes Fähigkeiten im Sinne von Ressourcen (Eggert, Reichenbach, & Lücking, 2007) bezeichnet, auf deren Grundlage die weitere Entwicklung, das Lernen und die Bildung aufbauen. Sie werden im Rahmen dieser Arbeit anhand des Wortlautes „Psychomotorik“ in der psychischen (sozial-emotionalen-, sowie kognitiven) und motorischen Dimension erläutert und mit (schulischen) Lernprozessen in Verbindung gebracht. Die Fähigkeit der Sinneswahrnehmung stellt eine wesentliche Basiskompetenz dar (Eggert, 2008), die nur im Kontext der bedeutungsvollen, handelnden Auseinandersetzung mit der Umwelt (Fischer, 2009) zur sensorischen Integration (Ayres, 2002) - einer sinnvollen Zusammenführung aller durch die Sinne gewonnenen Eindrücke – entwickelt werden kann. Das komplexe Zusammenwirken von Rezeptoren, Nervenverbindungen, Gehirn und Bewegungsapparat wurde am Beispiel der Gleichgewichtswahrnehmung dargestellt (Beigl, 2015). Als soziale und emotionale Basiskompetenzen wurden Selbst- und Sozialkompetenz definiert. Diese sind als Überbegriffe zu verstehen (Kanning, 2002), die zahlreiche Teilaspekte wie Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstmotivierung, Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl,

Toleranz und Kooperation beinhalten (Solzbacher, 2017). Die Auswirkungen und somit Notwendigkeit dieser Kompetenzen konnte in exemplarischen Herausforderungen des Schulalltags beschrieben werden. Sowohl die Bedeutung der Beziehungsgestaltung als auch die Möglichkeit des Erlebens von Selbstwirksamkeit stellen zentrale Faktoren für die Entwicklung dieser Kompetenzen dar (Zimmer, 2012a). Exekutive Funktionen mit den Teilbereichen kognitive Flexibilität, Arbeitsgedächtnis und Inhibition (Walk & Evers, 2013) wurden als Basis für kognitive Kompetenzen definiert.

Anhand des Vergleichs der von Weineck (2002) und Reichenbach und Lücking (2009) vorgestellten Modelle von Bewegung wurden sowohl die Grunddimensionen der Bewegung - Gleichgewicht, Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit - als auch koordinative Fähigkeiten - Orientierung, Rhythmisierung und Differenzierung - als Basiskompetenzen beschrieben. In einer verhältnismäßig umfangreichen Erläuterung wurden Ergebnisse wissenschaftlicher Studien und konkrete Beispiele schulischer Lernsituationen, zur Begründung der Voraussetzung von Bewegungskompetenzen für Bildungsprozesse einerseits und der Notwendigkeit eines psychomotorisch gestalteten Unterrichts zur Entwicklung dieser Fähigkeiten andererseits, dargestellt.

Mit dem Zitat von Kunz (2004) „Sprache bedeutet Wirklichkeit konstruieren zu können“ lässt sich die Begründung der Definition von Sprache als Basiskompetenz für Lern- und Bildungsprozesse zusammenfassen. In der Erörterung wurden nicht nur linguistische, sondern auch pragmatische Sprachkompetenzen und deren Bedeutung für die ganzheitliche Entwicklung und der Wechselwirkung von sozial-emotionalen und kognitiven Basiskompetenzen verdeutlicht. Dialog und Kommunikation sind damit wesentliche Aspekte, die im psychomotorischen Kontext beachtet werden müssen.

Die hohe Bedeutsamkeit, die ein positives Selbstkonzept für das Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen aufweist und die Tatsache, dass es mit allen Dimensionen menschlichen Seins in Verbindung steht, gab in der Erläuterung des hohen Anteils der Körper- und Bewegungserfahrung Anlass, das Selbstkonzept als psychomotorische Basiskompetenz zu bezeichnen. Damit scheint die Kompetenzblüte, die als roter Faden in der Arbeit grafisch entwickelt wurde, vollständig.

Die Vollendung dieser Blüte psychomotorischer Basiskompetenzen erfolgt jedoch erst durch die Auseinandersetzung mit dem Spiel, in dem Kinder, intrinsisch motiviert, sämtliche Lern- und Entwicklungsprozesse erLEBEN, die ein tiefgründiges Entfalten psychomotorischer Basiskompetenzen ermöglicht (Hüther & Quarch, 2017; Kapfer-Weixlbaumer, 2004). Dies lässt das Spiel und die Spielfähigkeit in das Zentrum der Kompetenzblüte rücken. Erst wenn schulisches Lernen die für das Spiel und die Entfaltung

der Spielfähigkeit erforderlichen Rahmenbedingungen und Beziehungsgefüge schaffen kann, wird der Zustand höchster Engagiertheit (Vandenbussche & Laevers, 2009) erreicht, in dem sich intensive Lernprozesse in Form von seelisch / emotionalen Bewegt-sein, körperlicher Bewegtheit und bewegtem Denken im sozialen Kontext des sich aufeinander Zubewegens (Voglsinger, 2004), vollziehen.

Basiskompetenzen und ihre Auswirkungen auf schulisches Lernen beinhalten somit zahlreiche Aspekte, von denen, selbst für den eingegrenzten Bereich der Volksschule, im Rahmen dieser Arbeit nicht alle berücksichtigt werden können. Insofern stellen diese Überlegungen weder den Anspruch auf Vollständigkeit, noch einen auf allgemeine Gültigkeit. Denn Lernen, schon im Bezug auf einen einzelnen Menschen, ist ein sehr vielschichtiges und von zahlreichen Bedingungen beeinflusstes Phänomen. Die psychomotorischen Basiskompetenzen von Kindern sind daher eine potenzierte Ansammlung von Faktoren.

Basiskompetenzen sind grundsätzlich in jedem Kind angelegt durch die Lebensgeschichte, Anlage- und Umwelteinflüsse, jedoch unterschiedlich differenziert entwickelt. Aufgabe pädagogischen Handelns ist die Gestaltung von Lernräumen (Voglsinger, 2004), die nicht zu einer Stigmatisierung und einem schulischen „Versagen“ im Sinne einer negativen Beurteilung bei geringerer Entwicklung der Basiskompetenzen führt, sondern vielmehr das Betrachten dieser Kompetenzen als Schatz, den es im Lernprozess und Bildungsverlauf zu heben und nutzbar zu machen gilt (Reichenbach & Lücking, 2009).

Die Beschreibung des *Wifzack* Konzeptes, welches die Entfaltung und Förderung der erläuterten psychomotorischen Basiskompetenzen unter anderem im Rahmen des Sportunterrichts der Volksschule ermöglicht, dient als Einblick in einen kleinen Bereich des Schulalltags, in dem psychomotorisch gestalteter Unterricht hoch engagierte Lernprozesse in Bewegung bringen kann. Selbiges Projekt wird im Rahmen der Diskussion ebenso kritisch hinterfragt wie andere Teilaspekte der Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Arnold, D. (2009). *Herausforderung Schule. Was hat Bewegung mit erfolgreichem Lernen zu tun?* Norderstedt: Books on Demand.
- Ayres, J. A. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Bankl, I. (2016). Rhythmik macht Schule! Lebendiges Lernen durch Musik - Bewegung - Sprache. In O. Weiß, J. Voglsinger, & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. Erster Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 133-148). Münster: Waxmann.
- Barth, K. (2006). *Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter*. (5. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Barth, K. (2012). *Die Diagnostischen Einschätzskalen (DES) zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit*. München: Ernst Reinhardt.
- Bauer, J. (2009). Erziehung als Spiegelung. In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik* (S. 109-115). (2.Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Beigel, D. (2015). *Bildung kommt ins Gleichgewicht. Ein Gleichgewichtsprogramm zur Lernunterstützung*. (3.Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Beigel, D. & Frey, R. (2013). *Was ist los in meinem Kopf?*. (2.Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Beigel, D., Giesbert, J., & Reichenbach, C. (2011). *Bildung mit Durchblick*. Dortmund: Borgmann.
- Bein-Wierzbinski, W., & Heidbreder-Schenk, C. (2010). *Konzentration und Körperhaltung erfolgreich fördern*. Wiebelsheim: Limpert.
- Bodenmann, G., Perrez, M., & Schär, M. (2016). *Klassische Lerntheorien*. (3.Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Cheers, C. (2007). *Anatomica*. Potsdam: Fulmann.
- Ciampi, L. (2013). *Gefühle, Affekte, Affektlogik*. (3.Aufl.). Wien: Picus.
- Collin, C., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M., & Weeks, M. (2012). *Das Psychologie-Buch*. München: Dorling Kindersley.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow: Das Geheimnis des Glücks*. Frankfurt: Klett-Cotta.
- Eggert, D. (2008a). *DMB - Diagnostisches Inventar motorischer Basiskompetenzen*. (4. überarb. Aufl.). Basel: SolArgentMedia AG.

- Eggert, D. (2008b). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. (7.verb. Aufl.). Dortmund: Löer.
- Eggert, D., Reichenbach, C., & Lücking, C. (2007). *Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik. Ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis*. Dortmund: Borgmann.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. (3. Aufl.) München: Reinhardt.
- Gerber, G. (2004). Der Körper - unser Leib. Eine phantastische Welt in Raum und Zeit. In S. Kuntz, & J. Voglsinger. (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik & Therapie. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard* (S. 35-55). Dortmund: modernes lernen.
- Goodard Blythe, S. (2005). *Warum ihr Kind Bewegung braucht. Optimale Entwicklung fördern - von Anfang an*. Freiburg: VAK.
- Goodard Blythe, S. (2016). *Neuromotorische Schulreife. Testen und fördern mit der INPP-Methode*. Bern: Hans Huber, Hogrefe.
- Göppel, R. (2014). *Gehirn, Psyche, Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hannaford, C. (2016). *Bewegung - das Tor zum Lernen*. Kirchzaten: VAK.
- Hermann, U. (2009). *Neurodidaktik*. (2.Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hüther, G., & Quarch, C. (2017). *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als funktionieren ist*. München: Carl Hanser.
- Hölter, G. (2005) Psychomotorik und Psychotherapie. Ähnlichkeiten und Unterschiede. *Motorik* 28 (3) 130-170
- Jungmann, T. (2007). Sprache und Kommunikation. In C. Reichenbach, & C. Lücking (Hrsg.), *Diagnostik im Schuleingangsbereich* (S. 44.9). Dortmund: Borgmann.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz - Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163, Göttingen: Hogrefe
- Kapfer-Weixlbaumer. (2004). Spiel und Bewegung - Motor der kindlichen Entwicklung. In A. Kapfer-Weixlbaumer & I. Radler, *Kinderhaus - Werkstatt der Zukunft*. Eigenverlag.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2016). Sprache und bewegtes Spiel. In O. Weiß, J. Voglsinger, & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung* (S. 85-104). Münster, New York: Waxmann.

- Kepplinger, M. (2018). *Psychomotorik als Weg zu einer professionellen Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen in der Primarstufe. Begegnung von Mensch zu Mensch. (Master Thesis / ULG-Psychomotorik)* Wien: Postgraduate Center.
- Kosel, A., & Hecker, G. (2005). *Schulung der Bewegungskoordination*. Schorndorf: Hofmann.
- Künne, T., & Kuhl, J. (2017). Warum die Beziehung so wichtig ist... Selbstkompetenz aus der Sicht einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In C. Solzbacher, M. Buse, & M. Sauerhering (Hrsg.), *SELBST - LERNEN - KÖNNEN Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis (S. 21-24)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kuntz, S. (2004). Sprach- und Entwicklungsräume im psychomotorischen Dialog. In S. Kuntz, & J. Voglsinger (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphart (97-104)*. Dortmund: Borgmann.
- Lenzen, D. (1998). *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek: Rowohlt.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie*. (3. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Martzy, F. (2007). "Sinnvolles Lernen" - Kindliche Wahrnehmung als Grundlage von Lernprozessen. In I. Hunger, & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung.Bildung.Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an (S: 271-274)*. Schorndorf: Hofmann.
- Mayer, H. (2000). *Einführung in die Wahrnehmungs-, Lern- und Werbe-Psychologie*. München: Oldenbourg.
- Miedzinski, K., & Fischer, K. (2009). *Die neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. (2.Aufl.) Dortmund: Borgmann Media.
- Moosmann, K. (2006). *Erfolgreiche Koordinationsspiele*. Wiebelsheim: Limpert.
- Moser, T. (2016). Körper und Lernen durch Bewegung. In O. Weiß, J. Voglsinger, & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. Erster Wiener Kongress für Psychomotorik (S. 15-39)*. Münster, New York: Waxmann.
- Reichenbach, C. (2006). *Bewegungsdiagnostik in Theorie und Praxis. Bewegungsdiagnostische Verfahren und Modelle und ihre Bedeutung für Praxis und Qualifizierung*. Dortmund: Borgmann.
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Reichenbach, C., & Lücking, C. (2009). *Diagnostik im Schuleingangsbereich (DiSb). Diagnostikmöglichkeiten für Institutionsübergreifendes Arbeiten*. Dortmund: Borgmann.

- Rösler, A., & Sterzer, P. (2015). *29 Fenster zum Gehirn*. Würzburg: Arena.
- Roth, G. (2009). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Hermann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (S. 58-68, 2.Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Roth, G. (2011). *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schäfer, G. (2007). Bewegung bildet. In I. Hunger, & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung. Bildung. Gesundheit* (S. 30-41). Schorndorf: Hoffmann.
- Schenk-Danzinger, L. (1994). *Entwicklung Sozialisation Erziehung*. Wien: ÖBV.
- Schönrade, S., & Pütz, G. (2007). *Abenteuer im Piratenland*. Dortmund: Borgmann.
- Seewald. (2009). Wann ist ein Ansatz ein Ansatz? *Praxis der Psychomotorik* 34 (1).
- Selchow, U. (2007). Wir spielen Ausdauer. In I. Hunger, & R. Zimmer (Hrsg.), *Bewegung. Bildung. Gesundheit. Entwicklung fördern von Anfang an* (S. 306-308). Schorndorf: Hoffmann.
- Sindelar, B. (2006). *Mein Kind ist doch nicht dumm! Teilleistungsschwächen als Ursache von Legasthenie, Leseschwäche, Rechenschwäche*. (2.Aufl.) Wien: Austria Press.
- Solzbacher, C. (2017). Selbstkompetenz als zentrale Dimension im Lernprozess. In C. Solzbacher, M. Buse, & M. Sauerhering (Hrsg.), *SELBST-LERNEN-KÖNNEN* (S. 1-20). Baltmannsweiler: Schneider.
- Solzbacher, C., & Calvert, K. (2014). Grundlagen von Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. In C. Solzbacher, & K. Calvert (Hrsg.), *"Ich schaff' das schon..." Wie Kinder Selbstkompetenz entwickeln können* (S. 19-34). Freiburg: Herder.
- Spitzer, M. (2014). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum.
- Vandenbussche, E., & Laevers, F. (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern*. Erkelenz: Berufskolleg Erkelenz.
- Voglsinger, J. (2004). Bewegungsräume als Lernräume. Grundlagen, Praxis und Perspektiven. In S. Kuntz, & J. Voglsinger (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik & Therapie. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard* (S. 73-96). Dortmund: modernes lernen.
- Voglsinger, J. (2016). Bewegtes Lernen – Bewegtes Denken. In O. Weiß, J. Voglsinger, & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung* (S. 41-64). Münster, New York: Waxmann.

- Walk, L. M., & Evers, W. F. (2013). *Förderung exekutiver Funktionen*. Calbe: Wehrfritz.
- Weineck, J. (2002). *Optimales Training*. (12.Aufl.). Balingen: Spitta.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S., & Pacher, K. (2017). Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation, Entwicklung. *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht*. <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/> Zugriff am 31.12.2017
- Wolf, W. (2014). *Lehrplan der Volksschule*. Wien: Laykam.
- Winnicott, D. W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zimbardo, P. G., & Gerring, R. J. (1999). *Psychologie*. (7.Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Zimmer, R. (2012a). *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012b). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. (11.überarb. & erw. Aufl.). Freiburg: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das holistische Menschenbild der Psychomotorik (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74).....	6
Abbildung 2: Ganzheitliches Lernen in und durch Bewegung (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 78)	19
Abbildung 3: Wohlbefinden im psychomotorischen Kontext (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)	20
Abbildung 4: Die fraktale Struktur psychomotorischer Basiskompetenzen (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)	26
Abbildung 5: Der Lernbaum (mod. n. Schönrade & Pütz, 2007, S. 32).....	27
Abbildung 6: Das Gleichgewichtssystem, seine Verbindungen und deren Funktionen (mod. n. Beigel, 2015, S. 9)	31
Abbildung 7: Sozial-Emotionale Entwicklung (mod. n. Reichenbach & Lücking, 2009, S. 41)	34
Abbildung 8: Selbstkompetenz im Kontext (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)	36
Abbildung 9: Sozialkompetenz im Kontext (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)	38
Abbildung 10: Das exekutive System und dessen Zusammenhang mit Voraussetzungen für Lernen (mod. n. Walk & Evers, 2013, S. 30)	39
Abbildung 11: Psychische Basiskompetenzen	40
Abbildung 12: Modell von Bewegung (mod. nach Reichenbach & Lücking 2009 S.30)	42
Abbildung 13: Komponenten der sportlichen Leistungsfähigkeit (mod. n. Weineck, 2002, S. 21)	42
Abbildung 14: Das Gleichgewichtssystem und seine Verbindung zum Lernen und Verhalten (mod. n. Beigel, 2015, S. 9)	45
Abbildung 15: Bewegungskompetenzen im Zusammenhang (mod. und erw. n. Voglsinger 2004, S. 74)	52
Abbildung 16: Sprache und Motorik (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74)	55
Abbildung 17: Psychomotorische Basiskompetenzen	57
Abbildung 18: Spiel im Zentrum der Basiskompetenzen	63
Abbildung 19: Die Blüte psychomotorischer Basiskompetenzen	65

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Das *Wifzack* Konzept in unterschiedlichen Projekten 67

Abstract

Psychomotorische Basiskompetenzen werden in dieser Master Thesis als Ressourcen definiert, die in allen Dimensionen der menschlichen Persönlichkeit angelegt sind. Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, exekutive Funktionen, sowie auch Dimensionen der Bewegung und koordinative Fähigkeiten, Sprache und ein positives Selbstkonzept sind für Lernprozesse und Entwicklung notwendig. Gemeinsam können sie als Blüte psychomotorischer Basiskompetenzen bezeichnet werden. In einer wertschätzenden Haltung ist es die Aufgabe des Psychomotorikers / der Psychomotorikerin, sowie des Pädagogen und der Pädagogin Raum und Zeit anzubieten, sodass sich diese Fähigkeiten durch dialogische Begleitung entfalten können.

Psychomotor basic competences are defined in this Master Thesis as resources, that are applied in all dimensions of the human personality. Self-competence, social competence, executive functions as well as dimensions of movement and coordinative abilities, language and a positive self-concept are necessary for learning processes and development. Together they can be described as the flower of psychomotor basic competences. In an appreciative attitude, it is the job of the psychomotorist, as well as the teacher to offer time and space, so that these skills can unfold through dialogical accompaniment.