universität wien

MASTER THESIS

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

Die Bedeutung der Rolle der pädagogischen Fachkraft in der psychomotorischen Entwicklungsförderung von Kindern im Alter von 2,5 – 6 Jahren

verfasst von / submitted by

Gabriela Seiner

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt / Postgraduate programme code as it appears on the student record sheet:	UA 992 795
Universitätslehrgang lt. Studienblatt / Postgraduate programme as it appears on the student record sheet:	Psychomotorik/Psychomotoricity
Betreut von / Supervisor:	Univ. Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1 Vorwort ... 1

2 Einleitung ... 2

3 Psychomotorik ... 7

3.1 Definition und Entwicklung der Psychomotorik ... 7
3.2 Psychomotorische Basisdimensionen ... 9
3.2.1 Basisdimension Beziehung ... 10
3.2.2 Basisdimension Raum ... 10
3.2.3 Basisdimension Zeit ... 11
3.3 Ziele und Inhalte der Psychomotorik ... 11
3.4 Zur Bedeutung von Menschenbildern ... 13
3.5 Das Menschenbild in der psychomotorischen Entwicklungsförderung ... 14
3.6 Die Rolle des*der Psychomotorikers*in ... 16
3.6.1 Die Institutionalisierung der Psychomotorik ... 16
3.6.2 Berufsbild Psychomotoriker*in in Österreich ... 20
3.6.3 Der Kompetenzbegriff ... 22
3.6.4 Kompetenzen psychomotorischer Fachkräfte ... 25

4 Die pädagogische Haltung ... 29

4.1 Historischer Rückblick – Entwicklung pädagogischer Haltung ... 29
4.2 Von der Grundhaltung zur professionellen Haltung ... 31
4.3 Zum Verhalten der pädagogischen Fachkraft in der Psychomotorik ... 34
4.3.1 Verhaltenskriterien der psychomotorischen Haltung ... 36

5 Beziehungsgestaltung als Basis für pädagogisches Handeln ... 38

5.1 Der Beziehungsbegriff ... 38
5.2 Bindungsqualität ... 40
5.2.1 Wechselwirkung zwischen Bindungs- und Explorationssystem ... 41
5.2.2 Feinfühligkeit - Grundkompetenz von pädagogischem Fachpersonal für den Aufbau einer positiven Bindung in der Entwicklungsbegleitung ... 42

6 Selbstreflexion als Faktor zur Professionalisierung pädagogischer Arbeit ... 46

6.1 Reflexion des Interaktionsverhaltens von pädagogischen Fachkräften ... 47
6.1.1 Teaching Stories ... 47
6.1.2 Work Discussion ... 48
6.2 Biografisch verinnerlichte Pädagogik als Ausgangspunkt beruflicher Identität ... 51
6.2.1 Das innere Leitbild als Fundament pädagogischer Haltung ... 53
6.3 Die Bedeutung der Selbstreflexion zur Stressbewältigung ... 55
6.3.1 Supervision als Praxisbegleitung ... 56

7 Beobachtung und Wahrnehmung ... 59

7.1 Begriffsabgrenzungen ... 59
7.2 Methodische Formen der Beobachtung ... 60
7.3 Beobachtungsfallen ... 63
7.4 Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in der pädagogischen Praxis ... 65
7.4.1 Wahrnehmendes Beobachten ... 67
7.4.2 Leuvener Engagiertheitsskala ... 68
7.4.3 Lerngeschichten ... 69
7.4.4 Grenzsteine der Entwicklung ... 71
7.4.5 MotorikPlus (Zimmer, 2021) ... 73

8 Diskussion 75

9 Zusammenfassung 79

Literaturverzeichnis 83

Abbildungsverzeichnis 89

Tabellenverzeichnis 90

Abstract 91

Abstract 91

1 Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Allen voran bei meiner Familie, die mich darin bestärkt und unterstützt hat, an diesem Universitätslehrgang teilzunehmen. Während dieser herausfordernden Zeit haben mein Mann und meine beiden Töchter viel Rücksicht auf mich genommen und stets ein offenes Ohr für mich gehabt. Im Zuge vieler interessanter Gespräche ergaben sich wertvolle Gedankengänge und in Folge entstanden daraus wesentliche Teile dieser Masterarbeit.

Einen großen Dank möchte ich Frau Mag. Barbara Paninger aussprechen, die ich erst während dieses Studiums näher kennengelernt habe. Sie hat *ehrenamtlich* viele Stunden dafür aufgewendet, meine Arbeit zu lesen und mich mit viel Engagement und ihrem aufrichtigen Interesse für die Materie auf meinem Weg begleitet.

Abschließend geht mein Dank an meine Kollegin Maria Palider, die es ermöglicht hat, dass ich während der Sommermonate frei bekommen habe, um an den Seminaren teilnehmen zu können.

Was vor uns liegt und was hinter uns liegt, ist nichts im Vergleich zu dem,

was in uns liegt.

Wenn wir das, was in uns liegt, nach außen in die Welt tragen, geschehen Wunder.

(Henry David Thoreau 1817-1862)

2 Einleitung

„Psychomotorik, das hat doch was mit diesen Pedalos und den bunten Rollbrettern zu tun." – „Ja, Psychomotorik machen wir auch, wir haben uns erst vor Kurzem Rollbretter und ein Schwungtuch angeschafft […]" (Zimmer, 2019, S. 14).

Der Einsatz typischer Materialien, die in Zusammenhang mit der Psychomotorik ihren Bekanntheitsgrad gesteigert haben, macht ein Bewegungsangebot nicht automatisch zu einer psychomotorischen Fördereinheit. Wesentlicher als die Verwendung dieser Geräte ist die Art und Weise, wie Kinder diese einsetzen und mit ihnen explorieren können (Zimmer, 2019, S. 23).

Der Stellenwert der Bewegungserziehung in elementaren Bildungseinrichtungen ist heutzutage unumstritten. Kindern muss Bewegung nicht angeschafft werden. Sie bewegen sich, weil sie Freude, Spaß und Lust dabei erfahren. Der Verlust vieler natürlicher Spiel- und Bewegungsgelegenheiten bedeutet veränderte Rahmenbedingungen für das Aufwachsen der Kinder. Dementsprechend erfordert die Bewegungserziehung die Schaffung künstlich angelegter Plätze zum Spielen, um etwaige Bewegungsmängel vorzubeugen. Durch die Zunahme des Medienkonsums steigen die Anforderungen bezüglich gezielter Trainingsmethoden in diversen Institutionen zum Ausgleich motorischer Defizite (Zimmer, 2020, S. 24 f.). Pädagogische Fachkräfte, Träger und Erhalter von Bildungseinrichtungen reagieren auf dieses Grundbedürfnis im Zuge der Raumplanung, Ausstattung und der Anschaffung adäquater Materialien, wobei diese Aspekte kein psychomotorisches Merkmal aufweisen.

Die genannten Faktoren bilden den Rahmen für das Schaffen von Voraussetzungen für Bewegungserziehung. Bewegungserfahrungen wirken sich weit über den körperlich-motorischen Bereich auf die kindliche Entwicklung aus (Zimmer, 2020, S. 29). Bewegung führt über Wahrnehmung zu Lernen, dies erfolgt mithilfe der wichtigsten Lernform des Kindes, dem Spiel. An dieser Stelle greift der Ansatz des psychomotorischen Grundgedankens.

Die Intention psychomotorischer Förderung von Kindern ist, die Gesamtentwicklung über das Ausdrucksmittel Bewegung zu unterstützen. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei der Aufbau und die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes durch Selbstwirksamkeitserfahrungen. Kinder lernen durch Ausprobieren, Experimentieren und Entdecken. Das Gefühl, durch eigene Aktivität etwas geschafft zu haben, stellt die Basis für die Entwicklung von Selbstvertrauen dar. Selbstwirksamkeit beschreibt die subjektive Einschätzung, sich als kompetenten Menschen wahrzunehmen und Vertrauen in die eigenen Kompetenzen zu entwickeln, sie zählt somit zu den wichtigsten Bestandteilen des Selbstkonzeptes. Laut Zimmer können Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einen entscheidenden Einfluss auf die erfolg-

reiche Bewältigung einer Aufgabe ausüben und möglicherweise bedeutender sein als objektive Leistungsvoraussetzungen. Das grundsätzliche Vertrauen in die eigene Kompetenz zur selbstständigen Bewältigung einer Aufgabe fördert die Bereitschaft, sich schwierigeren Herausforderungen zu stellen (Zimmer, 2020, S. 52-66).

Um diese Wirkfaktoren der psychomotorischen Förderung erfolgreich umsetzen zu können, braucht es Fachkräfte, die neben einer fundierten psychomotorischen Ausbildung eine Reihe von weiteren Kompetenzen mitbringen und diese im Laufe ihrer praktischen Tätigkeit kontinuierlich weiterentwickeln. Das Berufsbild eines*einer Psychomotorikers*in beschreibt einen*eine Entwicklungsbegleiter*in, dessen*deren Aufgabe es ist, die Selbstentwicklung des Kindes zu unterstützen. Im Zentrum dabei steht immer die Individualität jedes einzelnen Kindes (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 14), damit es Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten aufbauen kann (Zimmer, 2019, S. 22). Anstelle einer Defizitorientierung, die sich an den kindlichen Schwächen orientiert, tritt eine Ressourcenorientierung, die Stärken jedes einzelnen Individuums werden dabei zur Begleitung seiner Entwicklung eingesetzt (Köckenberger, 2016, S. 13).

Für die pädagogische Fachkraft bedeutet dies ein Umdenken! Nicht das Ergebnis einer messbaren Leistung zählt, sondern der Weg und die Freude daran. Es gilt für die pädagogische Fachkraft nicht eine Lösung aufzuzeigen, sondern dabei zu unterstützen, verschiedene Möglichkeiten des Gelingens zu finden. Deshalb bietet die psychomotorische Entwicklungsförderung auch keine Patentrezepte. Die Aufgabe und somit auch die Kompetenz der pädagogischen Fachkraft bestehen darin, gemeinsam mit dem Kind einen Weg zu finden, der ein Verstehen und Erkennen der Wirklichkeit des Kindes für den Augenblick ermöglicht. Die Art und Weise der Begleitung und Förderung macht den Unterschied in der Entwicklungsbegleitung aus und ist bezeichnend für psychomotorisch ausgebildete Fachkräfte.

Passolt und Pinter-Theiss (2013, S. 13) unterteilen das Fachgebiet der Psychomotorik in drei Anwendungsgebiete: die psychomotorische Pädagogik, die psychomotorische Förderung sowie die psychomotorische Therapie. Die vorliegende Arbeit setzt ihren Schwerpunkt auf die psychomotorische Pädagogik und Förderung.

Die vorangestellten Überlegungen bilden den Ausgangspunkt für die Forschungsfrage dieser Master-Thesis: *Welche professionellen Kompetenzen benötigt die pädagogische Fachkraft für die Umsetzung und das Gelingen des psychomotorischen Förderkonzeptes im Rahmen der Bildungseinrichtung Kindergarten*?

Fischer (2019) sieht die Psychomotorik als Teildisziplin der Pädagogik, Zimmer (2019) bezeichnet psychomotorische Fachkräfte als Pädagogen*innen. Die Autorin verwendet daher

für die Bezeichnung Psychomotoriker*in synonym die Begriffe Pädagoge*in, psychomotorische/pädagogische Fachkraft bzw. Fachkraft.

In der vorliegenden hermeneutischen Arbeit wird die Beantwortung der Frage in Teilschritten erfolgen.

Im ersten großen Hauptteil (Kapitel 3) erhält der*die Leser*in einen umfassenden Überblick über das Fachgebiet der Psychomotorik. Zunächst wird ein Blick auf die dahinterliegende Entstehungsgeschichte, basierend auf der Arbeit von Ernst J. Kiphard (1923-2010), gerichtet. Als Kernelement sämtlicher Definitionen für Psychomotorik betrachtet Kuhlenkamp (2017, S. 24) die Einheit von Bewegung, Wahrnehmung und Erleben als Fundament menschlicher Entwicklung. Im Anschluss werden die drei psychomotorischen Basisdimensionen Beziehung, Raum und Zeit nach Passolt und Pinter-Theiss (2013, S. 16) vorgestellt, diese stellen eine grundlegende Bedeutung für eine psychomotorische Arbeitshaltung dar. Das Kapitel beinhaltet des Weiteren Ziele und Inhalte sowie das Menschenbild der psychomotorischen Lehre. Es wird festgehalten, dass das holistische Menschenbild die Grundlage der Psychomotorik darstellt und der Mensch als Einheit von Körper, Geist und Seele gesehen wird (Pinter-Theiss, Steiner-Schätz, Lukesch, Schätz & Theiss, 2014. S. 23). Den Abschluss dieses Teiles bildet die genauere Betrachtung der Rolle des*der Psychomotorikers*in sowie eine Auseinandersetzung mit dem dazugehörigen Berufsbild in Österreich. Zur näheren Erläuterung wird dabei die Institutionalisierung des psychomotorischen Konzeptes erläutert und das Fachgebiet der Motologie nach Schilling (1981) vorgestellt. Das Fundament einer pädagogischen Haltung basiert auf dementsprechenden Kompetenzen. Das Kompetenzprofil einer psychomotorischen Fachkraft wird anhand des Modells von Gnahs (2010, S. 26 f.) dargestellt, welches die Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz als gleichwertig betrachtet.

Das darauffolgende Kapitel widmet sich der pädagogischen Haltung. Ein historischer Rückblick gibt Aufschluss darüber, dass Überlegungen hinsichtlich des Einflusses der pädagogischen Fachkraft auf Lehrprozesse zeitlich sehr weit zurückliegen, äußerst mannigfaltig und von jeher umstritten sind (Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 18). Anlehnend an die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie von Kuhl, 2001) nehmen Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014b, S. 107 f.) eine Begriffsdefinition für pädagogische Haltung vor. Die Grundlage dafür bildet eine gut entwickelte Selbstkompetenz, die ausschlaggebend für das Handeln und Verhalten des*der Pädagogen*in ist und eine Anpassung an die ständig wechselnden Herausforderungen im pädagogischen Alltag ermöglicht (Schwer & Solzbacher, 2014b, S. 216). Entsprechend des Leitgedankens „das Kind als aktiver Gestalter seiner Entwicklung“ (Zimmer, 2019, S. 29) werden entscheidende Schlüsselqualifikationen der pädagogischen Fachkraft laut Fischer (2019, S. 223 f.) dargestellt. Zum Abschluss

dieses Kapitels werden erforderliche Verhaltensmerkmale für die Leitung psychomotorischer Fördereinheiten laut Zimmer (2019, S. 164 ff.) beschrieben. Der Fokus wird dabei auf den Anspruch gelegt, die aktuellen Bedürfnisse des Kindes zu erkennen, seine Individualität zu berücksichtigen und den Blick weg von einer Defizitorientierung zu einer Ressourcenorientierung zu lenken. Als grundlegende Voraussetzung wird eine positive Beziehungsgestaltung zwischen dem Kind und der entwicklungsbegleitenden Person gesehen.

Die Themen *Beziehungsbegriff, Beziehungsaufnahme und -gestaltung* stellen den Inhalt des nächsten Kapitels darf. Darin wird ein Überblick über die Aspekte einer positiven pädagogische Beziehungsgestaltung nach Jungmann und Reichenbach (2020, S. 40 f.) gegeben. Bindung stellt einen wesentlichen Teil des komplexen Systems der Beziehungsgestaltung dar (Brisch, 2009, S. 35). Aus diesem Grund werden im Anschluss kurz vier unterschiedliche Bindungstypen laut Jungmann und Reichenbach (2020, S. 27) beschrieben. In der Folge werden die Erkenntnisse über Bindungsverhalten mit dem Explorationsverhalten in einen Kontext gesetzt. Eine sichere Bindung ist Voraussetzung, dass das Kind seine Umwelt erforscht, sich auf diesem Wege Wissen aneignet und seine Handlungskompetenzen erweitert (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 34). Ein Unterkapitel beschäftigt sich mit dem Feinfühligkeitskonzept nach Ainsworth (1967/2003) als Grundvoraussetzung für eine positive Entwicklungsbegleitung. Auf diesem Ansatz baut das von Remsperger (2011, S. 125) erarbeitete Gesamtkonzept pädagogischer Arbeit in Bezug auf Interaktion - die *Sensitive Responsivität* auf. Es besagt, dass diese sich nicht nur positiv auf das Beziehungsverhalten auswirkt, sondern ebenfalls auf Lern- und Bildungsprozesse Einfluss nimmt (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 157), da neurowissenschaftliche Untersuchungen eine Verknüpfung zwischen Emotionen und Kognitionen belegen (Spitzer, 2002, S. 157).

Der nächste Abschnitt widmet sich der Selbstreflexion. Zu Beginn wird aufgezeigt, dass die Entwicklungsbegleitung von Kindern kein starrer Prozess ist und daher von der pädagogischen Fachkraft eine stete Persönlichkeitsweiterentwicklung erfordert. Aus diesem Grund bedarf es einer laufenden Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen pädagogischen Haltung. Bezugnehmend auf die bereits dargelegte Responsivität wird die Weiterentwicklung der Interaktionskompetenz pädagogischer Fachkräfte näher betrachtet und die Methoden *Teaching Stories* (Remsperger, 2008, S. 15) sowie die auf Datler und Datler (2014)[1] zurückführende *Work Diskussion* vorgestellt. Das darauffolgende Unterkapitel setzt

[1] Zugriff am 7. Mai 2021 unter https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get

sich mit der Bedeutung der biografisch verinnerlichten Pädagogik der Fachkraft auseinander, die eine Ausgangslage für jegliches persönliche, pädagogische Denken und Handeln darstellt. Damit wird die Bedeutung der Selbstreflexion, auch in Bezug auf den Umgang mit den Prägungen aus der eigenen Kindheit, transparent gemacht. Den Abschluss des Kapitels bildet das Thema Selbstreflexion als Mittel zur Stressbewältigung im pädagogischen Alltag. Fachkräfte sehen sich täglich mit neuen Herausforderungen konfrontiert und stoßen nicht selten an die Grenzen ihrer Belastbarkeit. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion unterstützt sie bei der Kontrolle ihrer Impulse als Reaktion auf Stressoren und schützt vor „unreflektiertem Aktionismus“ (Pfreundner, 2019, S. 13). Abschließend wird in diesem Kapitel, als eine mögliche professionelle Methode zur Unterstützung und Auseinandersetzung mit dem Thema Stress, die Supervision beschrieben.

Um die Beantwortung der Forschungsfrage zu ermöglichen, beschäftigt sich das letzte Kapitel mit einem weiteren komplexen Themenblock. „Aufmerksamkeit und Wachheit für die momentane Situation“ (Zimmer, 2019, S. 164) beschreibt die Bedeutung der Beobachtung und Wahrnehmung als Voraussetzung für Entwicklungsförderung im psychomotorischen Sinn. Nach anfänglichen Begriffsdefinitionen und -abgrenzungen wird ein Überblick über methodische Beobachtungsformen nach Krenz (1986, S. 42) gegeben. Bezugnehmend auf die Bedeutung der im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Selbstreflexion, werden die von der Wissenschaft als wesentlichste bestätigte Beobachtungs- und Beurteilungsfehler nach Bensel und Haug-Schnabel (2016, S. 17 f.) und Bäck, Hajszan und Bayer-Chisté (2015, S. 64 f.) dargestellt. Abschließend werden ausgewählte Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation im Hinblick auf die psychomotorische Entwicklungsbegleitung beschrieben.

Der Abschluss der Arbeit stellt die gewonnenen Erkenntnisse, Aspekte und Schlussfolgerungen dar und beantwortet und begründet die gestellte Forschungsfrage. Die vorliegende Arbeit wird am Ende zusammengefasst.

3 Psychomotorik

Ziel dieser Arbeit ist die Erforschung professioneller Kompetenzen, die für eine Entwicklungsbegleitung im Sinne des psychomotorischen Gedankengutes erforderlich sind. Um Einblick in die Materie zu geben und zu verdeutlichen, was die Wissenschaft unter Psychomotorik versteht, beschreibt das einleitende Kapitel den Begriff, die Basisdimensionen sowie deren Ziele und Inhalte. Im Anschluss wird auf das der Psychomotorik zugrundeliegende Menschenbild eingegangen. Abschließend wird die berufliche Rolle des*der Psychomotoriker*in betrachtet.

Der Psychomotorik liegen zahlreiche Definitionen, verschiedene Perspektiven sowie paradigmatische Orientierungen zugrunde, was zur Folge hat, dass aktuell kein einheitliches Verständnis für Psychomotorik existiert. Vielmehr befindet sich die Psychomotorik nach wie vor in einer andauernden Weiterentwicklung des ursprünglichen Ansatzes der psychomotorischen Übungsbehandlung nach Ernst J. Kiphard (Kuhlenkamp, 2017, S. 111).

3.1 Definition und Entwicklung der Psychomotorik

Der Begriff Psychomotorik beschreibt Entwicklungsförderung mit dem Ziel einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung. Über Bewegungsinhalte als elementarer Bestandteil der Fördermaßnahme werden die sozialen, psychischen, emotionalen sowie motorischen Entwicklungen wechselseitig beeinflusst. Die Geschichte und das Gedankengut, die hinter dem Terminus Psychomotorik stehen, reichen bis weit in die Anfänge des 20. Jahrhunderts zurück und sind sehr facettenreich. Im Laufe der Zeit haben sich in der Folge zahlreiche unterschiedliche theoretische sowie praktische Vorstellungen bezüglich des Begriffsverständnisses entwickelt, die sich teilweise inhaltlich stark voneinander unterscheiden (Reichenbach, 2010, S. 7 ff.).

Für ein besseres Verständnis der Psychomotorik und der dahinterliegenden Idee ist es sinnvoll, die Entstehungsgeschichte zu betrachten. Die Ursprünge der deutschen Psychomotorik gehen auf Ernst J. Kiphard (1923-2010) zurück, der häufig als Gründervater der Psychomotorik genannt wird (Zimmer, 2019, S. 15). Gemeinsam mit dem Kinderpsychiater Helmut Hünnekens entwickelte er ein ursprüngliches Konzept von Erziehung durch Bewegung, basierend auf vorhandenen Elementen aus den Bereichen der Leibeserziehung und Gymnastik, der Rhythmik sowie der Sinnes- und Bewegungsschulung (Fischer, 2019, S. 11). Die Bedeutung Kiphards besteht darin, die zahlreichen damals vorhandenen Ideen und Vorstellungen hinsichtlich des Stellenwertes von Bewegung für die Entwicklungsförde-

rung von Kindern aufzugreifen, zu strukturieren und schließlich weiterzuentwickeln (Reichenbach, 2010, S. 25). Passolt (2004, S. 198) beschreibt die Großartigkeit Kiphards darin, dass er ihn als eine Art *Grenzgänger* sieht, der sich „statt in den Tälern der Disziplinen mehr an den Rändern“ (Passolt, 2004, S. 198) bewegte, den Blick in andere Fachrichtungen warf und somit Überschneidungen erkannte und weiterdachte.

Kiphard (1994, S. 12 f.) beschreibt die Psychomotorik als eine Bewegungserziehung, für die eine ganzheitlich-humanistische sowie entwicklungs- und kindgemäße Art charakteristisch ist. Im Laufe seiner Tätigkeit in einer jugendpsychiatrischen Einrichtung machte Kiphard, gemeinsam mit Hünnekens, bei sogenannten „verhaltensgestörten und lernbehinderten Kindern“ (Kiphard, 1994, S. 15) seine ersten Erfahrungen mit psychomotorischen Übungen. Sie erkannten einen Zusammenhang zwischen Entwicklungsstörungen bzw. seelischen Behinderungen und motorischen Retardierungen. Basierend auf dieser diagnostischen Erkenntnis entwickelten die beiden das Konzept der psychomotorischen Übungsbehandlung, kurz PMÜ genannt (Fischer, 2019, S. 14).

Seit damals haben sich die Anwendungsgebiete und Lerninhalte der Psychomotorik wesentlich weiterentwickelt. Mittlerweile wird Psychomotorik nicht mehr nur rehabilitativ, sondern aufgrund der positiven Beobachtungen in der praktischen Anwendung auch präventiv als Grundlage jeglicher Entwicklungsförderung eingesetzt (Zimmer, 2019, S. 18).

Dies hat zur Folge, dass sich der Begriff, die damit verbundene Theorie der Psychomotorik und die praktische Anwendung in verschiedenen Berufsgruppen etabliert haben und somit in diesen Bereichen von den unterschiedlichsten Perspektiven ausgegangen wird (Kuhlenkamp, 2017, S. 14 ff). Psychomotorische Entwicklungsförderung kann grundsätzlich jeden Menschen unterstützen, unabhängig von Alter, Entwicklungsstand und pädagogischem Handlungsfeld[2]. Die daraus resultierenden Zielgruppen unterscheiden sich in ihren individuellen Anforderungen und Ansprüchen, sodass eine allgemeine Begriffsbeschreibung von psychomotorischen Bewegungsinhalten kaum möglich erscheint (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 16). Als Kernelement aller Definitionen ist die fundamentale Bedeutung der Einheit von Bewegung, Wahrnehmung und Erleben als Basis für die menschliche Entwicklung deutlich erkennbar (Kuhlenkamp, 2017, S. 24).

[2] Die Autorin der Arbeit versteht unter einem pädagogischen Handlungsfeld: (heil)pädagogische, therapeutische, sportwissenschaftliche und gesundheitsbezogene Arbeitsbereiche

Um die Zusammenarbeit einzelner Richtungen und Schulen zu verstärken, hat das Europäische Forum für Psychomotorik - ein Dachverband einzelner Verbände, die die Psychomotorik in Europa vertreten - im Jahr 1996 eine gemeinsame Definition von Psychomotorik formuliert:

> „Auf Grund eines holistischen Menschenbildes, das von einer Einheit von Körper, Seele und Geist ausgeht, beschreibt der Begriff Psychomotorik die Wechselwirkung von Kognition, Emotion und Bewegung und deren Bedeutung für die Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums im psychosozialen Kontext." (European Forum of Psychomotricity, 1996)[3]

Eggert (1995, S. 18) beschreibt Psychomotorik als eine Vielzahl von unterschiedlichen pädagogisch therapeutischen Methoden, die alle das Ziel verfolgen, die motorischen, kognitiven, sozialen sowie schulischen Lernprozesse der Kinder durch das Medium Bewegung zu fördern.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung der Rolle der pädagogischen Fachkraft bei der Unterstützung von Entwicklungsverläufen von Kindern im Alter von 2,5 bis 6 Jahren mit psychomotorischen Spiel- und Bewegungsangeboten. Auf psychotherapeutische Behandlungsmaßnahmen auf Grundlage der Psychomotorik wird nicht eingegangen.

3.2 Psychomotorische Basisdimensionen

Wie eingangs beschrieben erscheint es schwierig, eine einheitliche Definition zu finden, die der Psychomotorik in all ihrem Umfang gerecht wird. Um auf die Frage einzugehen, was Psychomotorik ausmacht und welche Bedeutung dabei die Fachkraft spielt, beschreibt die Verfasserin im Anschluss die drei psychomotorischen Basisdimensionen *Beziehung*, *Raum* und *Zeit*, die nach Passolt und Pinter-Theiss (2013, S. 16) grundlegend für jede psychomotorische Arbeitsweise sind.

[3] Zugriff am 14. Juli 2021 unter https://psychomot.org/wp-content/uploads/2012/09/statutes-german_1996.pdf

3.2.1 Basisdimension Beziehung

„Der Mensch lebt vom Moment seiner Zeugung an in sozialer Beziehung“ (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 16) und ist somit ein soziales Wesen, ein „ens sociale“. Damit der Mensch psychisches Wohlbefinden empfinden kann, muss er Beziehungen mit anderen Menschen eingehen, ein Grundbedürfnis der Menschheit (Largo, 2017, S. 220). Eine Beziehung *von Mensch zu Mensch* versteht sich dabei als Dialog zwischen sozialen Partnern (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 17). Entwicklung scheint daher ein individueller Prozess zu sein, der immer in einem sozialen Kontext stattfindet. Die Art der Beziehungsgestaltung ist somit ein wesentlicher Faktor, um die Entwicklung von Kindern positiv zu beeinflussen (Zacherl, 2016, S. 11 f.). Für die psychomotorische Entwicklungsförderung bedeutet das demnach, dass sich die pädagogische Fachkraft mit dem Kind behutsam vertraut machen muss, um auf die vom Kind ausgehenden Signale achten zu können. Dabei greift sie die aktuellen Themen des Kindes auf, geht auf diese ein und begleitet das Kind bei der schrittweisen Lösung seiner Entwicklungsaufgaben. Der*die Psychomotoriker*in steht dabei mit dem Kind in einem partnerschaftlichen Prozess und muss sich stets bezüglich der Verantwortung seiner*ihrer besonderen Betreuer*innenrolle bewusst sein (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 18 f).

3.2.2 Basisdimension Raum

Die Psychomotorik versteht unter dem Begriff *Raum* nicht den klassisch physikalischen Raumbegriff, sondern den gelebten und belebten Raum (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 19). Er dient dem Kind als Erfahrungs- und Entwicklungsraum, als Schutz sowie zum Ausdruck seiner Individualität. Jeder psychomotorische Raum wird damit zu einem kreativen Raum, der gestaltbar sein muss (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 69).

Die Erfahrungs- und Entwicklungsräume für Kinder haben sich im Laufe der Zeit stark verändert. Das Spielen auf naturbelassenen Flächen und die damit verbundenen wertvollen Erfahrungen werden aufgrund der zunehmenden Urbanisierung immer seltener möglich. Heute ist es die Aufgabe der Erwachsenen herauszufinden, welche Spiel- und Bewegungsräume Kinder für eine gesunde Entwicklung benötigen und wie diese Räume ausgerichtet werden müssen (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 19 f.). Das Kind soll die Möglichkeit bekommen, diesen realen Raum zu erobern und dabei seine Ideen selbstständig umsetzen (Zacherl, 2016, S. 10). Dafür ist es wichtig, nicht nur auf den materiellen (realen) Raum zu achten, sondern die Bedeutung der ideellen Komponente zu erkennen.

Der ideelle Raum als Basisdimension in der Psychomotorik ergibt sich aus der Haltung und Einstellung der psychomotorischen Fachkraft dem Kind gegenüber. Die Gestaltung des ideellen Raums soll dem Kind Sicherheit und Wertschätzung vermitteln sowie das Gefühl geben, so angenommen zu werden wie es ist (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 21). Innerhalb dieses ideellen Raums findet die Entwicklung des Kindes selbstbestimmt und seinem eigenen Tempo entsprechend statt (Zacherl, 2016, S. 10).

3.2.3 Basisdimension Zeit

Im Mittelpunkt psychomotorischer Entwicklungsförderung stehen das Kind und seine Individualität. In der heutigen Zeit entwickelt sich *Zeit* zu einem kostbaren Gut. Entwicklungszeit bedeutet, dass das Kind in Ruhe und ungestört seinen subjektiven, als bedeutsam empfundenen Erfahrungen auf die Spur gehen kann. Zeit als psychomotorische Basisdimension bedeutet somit, das Kind dabei zu unterstützten, herauszufinden, wer es ist (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 70). Der Anspruch der Psychomotorik dabei ist, dass sich die Entwicklungsbegleitung und der Dialog mit den Kindern im Hier und Jetzt, also in der Gegenwart, vollziehen. Es geht darum, den Kindern gegenwärtiges Erleben bewusst zu machen und die Zeit sowohl mit den Kindern, als auch für sie zu gestalten (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 22 f.).

3.3 Ziele und Inhalte der Psychomotorik

> „Statt einer Leistungs- und Produktorientiertheit, die häufig an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigeht, statt einer Defektorientiertheit, die nur Makel, Störungen und Defizite sieht, setzen wir eine Erlebnis- und Persönlichkeitsorientierung, bei denen sich die Kinder spielerisch, frei und ungezwungen handelnd äußern und entwickeln können.“ (Kiphard, 1994, S. 12)

Das erklärte Ziel psychomotorischer Förderstunden ist die Vermittlung von Freude an der Bewegung, das Ermöglichen vielfältiger Bewegungs- und Handlungserfahrungen sowie die Stärkung motorischer und sozialer Kompetenzen. Darüber hinaus zeichnen diese Einheiten Intentionen wie Unterstützung und Begleitung der psychisch-emotionalen Entwicklung sowie die Förderung von Problemlösungsfähigkeit der Kinder aus (Krus & Schmidt-Gutmann, 2020, S. 8).

Zimmer (2019, S. 22 f.) nennt folgende Ziele der psychomotorischen Förderung:

- Die Förderung des Kindes zur Eigentätigkeit, indem es zum selbstständigen Handeln motiviert wird.
- Die Erweiterung der Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit des Kindes durch Erfahrungen, die es innerhalb einer Gruppe macht.
- Die Stärkung der Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit des Kindes.
- Förderung von Kompetenzerleben des Kindes sowie Kennenlernen der eigenen Ressourcen.

Charakteristisch für psychomotorische Einheiten sind spezielle Materialien, wie beispielsweise Rollbretter, Pedalos, Balancierkreisel oder das Schwungtuch, die unter anderem die Wahrnehmung und/oder das Gleichgewicht ansprechen. Nur die Verwendung dieser Materialen macht jedoch noch keine psychomotorische Einheit aus. Es geht vielmehr darum, wie der Umgang der Kinder mit dem Material gestaltet wird, die Art, wie sie damit explorieren dürfen und in welchem Sinneszusammenhang das jeweilige eingesetzte Material mit dem Bewegungsangebot steht. Eine ganzheitliche Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch das Medium Bewegung steht dabei im Vordergrund (Zimmer, 2019, S. 22 f.).

Es gilt dem Kind vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen in Handlungssituationen zu vermitteln, um eine Erweiterung in den Bereichen Ich-, Sach- und Sozial-Kompetenz zu erreichen (Fischer, 2019, S. 19).

Die Lernfelder, die durch die Bewegungserfahrungen angesprochen werden, betreffen Körpererfahrungen, materielle Erfahrungen und Sozialerfahrungen (Fischer, 2019, S. 20).

Die Psychomotorik setzt nach Zimmer (2019, S. 23) und Fischer (2019, S. 20) auf drei unterschiedliche Erfahrungsfelder:

- *Körper- bzw. Selbsterfahrungen:* Das Zentrum der Persönlichkeit eines Kindes liegt in seiner Körperlichkeit. Diese ist sozusagen der Dreh- und Angelpunkt seiner Existenz. Das Kind lernt sich selbst und den eigenen Körper wahrzunehmen und zu erleben. Vielfältige Sinneserfahrungen und der Umgang mit unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten erweitern seinen Erfahrungsraum, wie es selbst auf die Umwelt einwirken kann. Das Kind erfährt Selbstwirksamkeit.
- *Materialerfahrungen:* Der Umgang mit Materialien soll die Handlungskompetenz des Kindes erweitern. Das Kind gewinnt Informationen über die Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten der dinglichen Umwelt, indem es mit unterschiedlichen Materialien exploriert und dabei physikalische Gesetzmäßigkeiten erleben bzw. erfahren kann (Gleichgewicht, Schwerkraft, Fliehkraft, Widerstand). Wesentlich dabei ist, dass Materialien eingesetzt werden, die das Kind zum selbstständigen, kreativen Spiel motivieren.

- *Sozialerfahrungen:* Durch den Kontakt mit anderen Menschen lernt das Kind zu kommunizieren. Es macht Erfahrungen sowohl mit Nähe als auch mit Distanz, mit Kooperations- und Konkurrenzverhalten sowie damit, Verantwortung für sich aber auch für eine Gruppe zu übernehmen.

Es ist deutlich erkennbar, dass sowohl die Ziele und deren Erreichung in der psychomotorischen Entwicklungsförderung sehr vielfältig sind. Kuhlenkamp (2017, S. 41-46) sieht die Persönlichkeitsentwicklung als allgemeines und übergeordnetes Ziel der Psychomotorik. Durch die Erweiterung in den Bereichen der Ich-, Sach- und Sozialkompetenz und mit Hilfe von Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen erweitert der Mensch bzw. im behandelten Kontext das Kind seine Handlungskompetenz. Diese ermöglicht ihm eine adäquate und angemessene Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt. Die psychomotorische Fachkraft muss die Ziele und Inhalte der einzelnen Handlungsfelder definieren und individualisieren. Als Voraussetzung dafür sieht Kuhlenkamp unter anderem die persönliche Haltung des*r Pädagogen*in, eine entsprechende Aus- und Fortbildung sowie förderliche Rahmenbedingungen wie beispielsweise eine geeignete Umgebung, ausreichend Zeit- und Personalressourcen sowie passende Materialien.

3.4 Zur Bedeutung von Menschenbildern

Unter einem Menschenbild ist eine fundamentale Vorstellung darüber zu verstehen, was das Wesen und den Sinn des Daseins eines Menschen ausmacht und worin der Unterschied zu nicht-menschlichen Dingen, wie Tieren, Pflanzen oder Maschinen, besteht (Barsch & Hejl, 2000, S. 7). Menschenbilder beschreiben nicht nur „so ist der Mensch“ (Gröschke, 2009, S. 24), sie formulieren vielmehr das Zielbild „So soll er werden!“ (Gröschke, 2009, S. 24) und wie dieses zu erreichen ist. Zimmer (2019, S. 26) sieht hinter jedem theoretischen Konzept und jedem praktischen Handeln ein *gewisses* Bild des Menschen, wobei es sich dabei um Annahmen des Wesens des Menschen handelt, welche aus naturwissenschaftlichen oder philosophischen Überzeugungen hervorgehen.
Zwischenmenschliche Beziehungen und Begegnungen mit einzelnen Menschen basieren auf den Annahmen zum Menschsein und dem daraus entstehendem Bild des Menschen. Dieses dient als Basis theoriegeleiteter Praxiskonzepte für die Entwicklungsförderung in jedem pädagogischen Kontext. Professionelles, pädagogisches Handeln erfordert, den Menschen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Die Sichtweise bestimmt, wie wir uns selbst und anderen Menschen begegnen. Wird der Mensch z. B. als Funktionseinheit, nach dem Prinzip Input-Output, gesehen, unterscheidet sich die pädagogische Vorgangsweise von jener, die den Menschen als Gestalter seines Selbst betrachtet. In der

Folge entwickelt sich daraus die Haltung gegenüber anderen Menschen (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 17).

3.5 Das Menschenbild in der psychomotorischen Entwicklungsförderung

Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungsförderung liegt einem Menschenbild zu Grunde, wie es in der humanistischen Psychologie beschrieben wird (Zimmer, 2019, S. 26). Einen wesentlichen Grundgedanken des humanistischen Menschenbildes beschreibt Völker (1980, S. 20). Dabei ist der Mensch aus humanistischer Sicht ein handelndes Subjekt, wobei an jeder Handlung immer der ganze Mensch beteiligt ist und somit der Mensch als Ganzheit gesehen wird. „Die Holistik sieht den Menschen nicht bloß als körperliches Wesen, das mit ein paar Gefühlen garniert ist, sie versucht ihn in seiner Gesamtheit zu verstehen“ (Huber, 2017, S. 9). Psychomotorische Entwicklungsförderung beruht demnach auf einem ganzheitlichen (lat. holistischen) Menschenbild, wobei physische, psychische, kognitive und soziale Anteile des Menschen als eine untrennbare Einheit betrachtet werden (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 23).

Menschenbilder werden von Menschen gemacht und sind somit auch einem gesellschaftlichen Wandel unterworfen (Süer, 2013)[4]. Die Entwicklung zu einem holistischen Menschenbild hat einen langen Weg hinter sich.

In der Vergangenheit wurde der Mensch als eine Art Maschine gesehen, wobei der Körper und der Geist eines Menschen als zwei voneinander unabhängige Bestandteile betrachtet wurden. Der französische Philosoph René Descartes (1596-1650) vertrat die Theorie des Körper-Geist-Dualismus. Er beschreibt das denkende Ich vom körperlichen Dasein getrennt (Kuhlenkamp, 2017, S. 54 f.).

Ein diesbezüglicher Wandel geht bis in die 1950er Jahre zurück und ist auf den Mediziner und Philosoph Viktor von Weizsäcker zurückzuführen. Er leitete eine neue Betrachtungsweise ein, indem er sich damit auseinandersetzte, wie sich Subjekt und Objekt, also der Mensch und die Welt, begegnen. Die menschliche Existenz kann nur dann umfassend begriffen werden, wenn die Bedingungen der physikalischen Welt (des Objekts) unter Berücksichtigung des Subjekts analysiert werden (Philippi-Eisenburger, 1991, S. 10). Von Weizsäcker stellt in seinem Kreismodell dar, dass sich Wahrnehmung und Bewegung,

[4] Zugriff am 9. März 2021 unter https://www.bpb.de/apuz/166645/menschenbilder-der-moderne

Mensch und Umwelt gegenseitig erfordern und beeinflussen. Von Weizsäcker beschreibt den menschlichen Organismus und seine Umwelt als eine miteinander verschränkte Einheit (Kuhlenkamp, 2017, S. 55) und definiert den Menschen als ein aktives, sich selbst gestaltendes und ganzheitliches Lebewesen (Fischer, 2019, S. 22 f.).

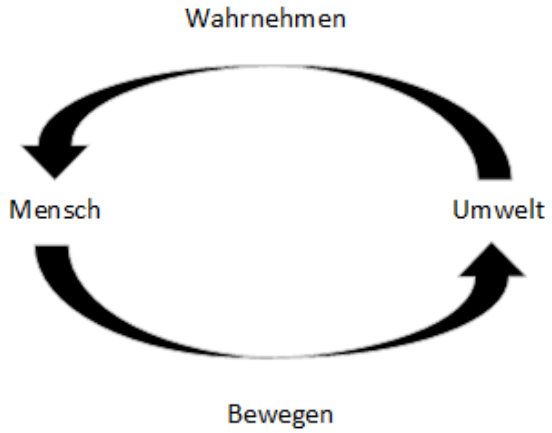

Abbildung 1: „Der Gestaltkreis" nach Von Weizsäcker (mod. n. Kuhlenkamp, 2017, S. 55).

Im Zentrum der psychomotorischen Entwicklungsförderung stehen der individuelle Mensch und seine Einzigartigkeit (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 17). Völker (1980) geht davon aus, dass der Mensch zu Beginn seines Lebens sowohl biologisch als auch emotional in einer hohen Abhängigkeit zu seiner Umwelt steht. Mit zunehmender Beherrschung seines Körpers strebt er nach Unabhängigkeit und möchte als aktives Selbst seine eigene Entwicklung bestimmen und schrittweise Verantwortung für sein Leben übernehmen. Sein Streben nach Autonomie bedeutet jedoch gleichzeitig auch sozialverantwortlich zu agieren, denn „nur ein Individuum, das für sich selbst verantwortlich ist, kann Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen" (Völker, 1980, S. 17 f.). Dabei sinnt der Mensch nach der Befriedigung seiner Bedürfnisse und nach Selbstverwirklichung, die sich jedoch nur durch einen ständigen Austausch mit der sozialen Umwelt vollziehen lassen.

Die Psychomotorik betrachtet das Kind als ein handelndes Subjekt, das bis zu einem bestimmten Grad Verantwortung übernehmen und eigene Entscheidungen treffen kann. Zimmer (2019) beschreibt das Kind als „ein schöpferisches Wesen, das sein Selbst-Werden aktiv betreibt" (Zimmer, 2019, S. 29). Göppel (1997, S. 12 f.) sieht erzieherisches Handeln als interaktives Geschehen und nicht als eine einseitige kausale Einwirkung, bei der eine bestimmte Handlung eine bestimmte Wirkung hervorbringen soll. Der Mensch als selbstbewusstes, selbsttätiges Subjekt ist dazu fähig, erzieherische Intentionen für sich selbst zu interpretieren, zu bewerten, zu verarbeiten und somit auch zu umgehen. Gemäß Zimmer (2019, S. 30 f.) findet psychomotorische Entwicklungsförderung statt, indem sich das Kind

durch seine eigene Aktivität weiterentwickelt, die aus einer intrinsischen Motivation heraus entsteht. Bezugnehmend auf Kautter, Klein, Laupheimer und Wiegand (1995) sieht Zimmer (2019) das Kind als „Akteur seiner eigenen Entwicklung“ (Zimmer, 2019, S. 30). Dieses Menschenbild zeigt deutlich die Bedeutung von Körper- und Bewegungserfahrungen für die Entwicklung des Kindes, denn dem Kind wird über die körperlich-motorischen Erfahrungen bewusst, dass es zunehmend unabhängiger wird.

Daraus resultierend stellt sich die Frage, auf welche Weise die pädagogische Fachkraft das Kind begleiten sowie auf motorischer und auch sozial-emotionaler und kognitiver Ebene unterstützen kann (Zimmer, 2019, S. 30).

3.6 Die Rolle des*der Psychomotorikers*in

Die berufliche Rolle des*der Psychomotorikers*in umfasst bestimmte Anforderungen und Tätigkeiten, um das Kind im Sinne des psychomotorischen Grundgedankens bei seiner Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Beantwortung der Frage, welche speziellen Kompetenzen die Fachkraft benötigt, um das Kind im Sinne der psychomotorischen Entwicklungsförderung zu begleiten.

Bevor die Fähigkeiten des*der Psychomotorikers*in genauer betrachtet werden, soll ein kurzer Blick auf das Berufsbild dieser Fachkräfte geworfen werden. Recherchen zur vorliegenden Arbeit haben ergeben, dass sich aktuell der Stellenwert der Psychomotorik sowie der Beruf des*der Psychomotorikerin in Österreich von anderen Ländern Europas deutlich unterscheidet. Beispielsweise sind in Deutschland, Frankreich, der Schweiz und in den Niederlanden der*die Psychomotoriker*in und der*die Psychomotoriktherapeut*in als anerkannte Berufe im Gesundheitswesen etabliert. In Österreich gibt es keine offizielle Registrierung dieses Berufes. Bevor die Hintergründe dazu genauer betrachtet werden, ist es aus Gründen des besseren Verständnisses erforderlich, die historische Entwicklung der Verwissenschaftlichung der Psychomotorik darzulegen.

3.6.1 Die Institutionalisierung der Psychomotorik

Der Ursprung des psychomotorischen Konzepts geht auf die 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts zurück. In vielen Länder entwickelte sich das Fachgebiet der Psychomotorik aus einer Praxeologie heraus, begründet auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Richtungen und positioniert zwischen Pädagogik und Therapie (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 11; Fischer, 2015, S. 363). Vorerst arbeiteten die Länder nebeneinander und eigenständig,

ohne einen wesentlichen Interessensaustausch zu pflegen. Ausgangspunkt dafür stellten die unterschiedlichsten Wissenschaftsgebiete dar, wie beispielsweise die Physiotherapie in Frankreich, die Rhythmik in der Schweiz oder die Sportwissenschaft in Deutschland. In den meisten europäischen Ländern etablierte sich der Begriff Psychomotorik von Anfang an, in Deutschland hingegen wurden verschiedene Nomenklaturen eingeführt mit der Absicht, den Kern des Arbeitsgebietes bestens zu definieren (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 11; Fischer, 2019, S. 32 f.). Im nachfolgenden Abschnitt wird auf die Entwicklung in Deutschland näher eingegangen. Österreich lehnt sich eng an die Psychomotorik in Deutschland an, daher sind die Begrifflichkeiten in Österreich kongruent (Fischer, 2019, S. 41).

Die Anfänge der deutschen Psychomotorik lassen sich in die 1950er Jahre zurückverfolgen. Basierend auf dem Einfluss der unterschiedlichsten Ansätze wie beispielsweise der Rhythmik, Gymnastik, Heilpädagogik, Leibeserziehung, Turnen und der Montessori-Pädagogik, entwickelte Kiphard in den 60iger Jahren hieraus die psychomotorische Übungsbehandlung (vgl. Kapitel 3.1.). Die praktische Arbeit Kiphards stieß in Fachkreisen auf hohes Interesse, welches das Streben nach der Nachvollziehbarkeit messbaren Erfolgs und wissenschaftlicher Anerkennung implizierte (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 190). Kiphard und Hünneken publizierten daher 1960 die Ergebnisse ihre erste Studie zur psychomotorischen Übungsbehandlung unter dem Titel *Bewegung heilt*. Komplett neu für die damalige Zeit war die *Sicht auf das Kind* und das damit verbundene Erziehungs- sowie Bewegungsverständnis der Autoren (Kuhlenkamp, 2017, S. 16 f.).

Die psychomotorische Idee und die Grundgedanken der Psychomotorik wurden durch weitere Veröffentlichungen, Vorträge und Tagungen langsam verbreitet und weckten in Fachkreisen reges Interesse. Zur tatsächlichen wissenschaftlichen Fundierung des Wissensgutes kam es im Jahr 1976. Pädagogen*innen und Psychologen*innen sowie Therapeuten*innen und Ärzte*innen schlossen sich in Hamm/Westfalen zusammen, um den Aktionskreis Psychomotorik (APK) zu gründen. Dieser setzte sich für die psychomotorische Förderung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ein (Fischer, 2019, S. 16; Zimmer, 2019, S. 17).

In der Folge entwickelte sich eine Vielzahl an Initiativen und Publikationen hinsichtlich der Bedeutung der Motorik für die kindliche Entwicklung. 1976 erschien die Ausgabe der Zeitschrift *Psychomotorik* des APK, zwei Jahre danach wurden die eher praxisorientierte Zeitschrift *Praxis der Psychomotorik* und die stärker wissenschaftlich orientierte Ausgabe *Motorik* publiziert (Fischer, 2019, S. 17). Die Fachzeitschriften trugen dazu bei, dass psychomotorisches Gedankengut in Fachbereiche wie Medizin und Sportwissenschaft Einzug fand (Schilling, 1981, S. 184).

Schließlich entwickelte sich der Anspruch psychomotorisches Gedankengut lehrbar zu machen. Der AKP beauftragte in den Jahren 1977 bis 1979 eine Kommission damit, eine einheitliche Terminologie sowie Konzepte für Aus- und Weiterbildung zu erarbeiten. Ab diesem Zeitpunkt rückte der Begriff Psychomotorik infolge unterschiedlicher Theorieansätze in den Hintergrund und wurde weitgehend durch die Begriffe *Motopädagogik* und *Mototherapie* ersetzt, die als praktischer Teil des Fachgebietes der *Motologie* galten (Fischer, 2019, S. 17 f.; Zimmer, 2019, S. 18). *Moto* steht für Motorik und bezeichnet, „daß der Begriff Motorik als bewußtes und unbewußtes Haltungs- und Bewegungsgesamt des Menschen in der Funktionseinheit von Wahrnehmung, Erleben und Handeln zugrunde liegt“ (Schilling, 1981, S. 185).

In Folge etablierten sich eine Reihe weiterer Begriffe im Kontext der Psychomotorik, deren Komplexität eine klare inhaltliche Abgrenzung, selbst für fachkundige Personen, schwierig macht (Zimmer, 2019, S. 19). Im Anschluss soll das Fachgebiet der Motologie nach Schilling (1981) dargestellt und die einzelnen Begriffe erläutert werden.

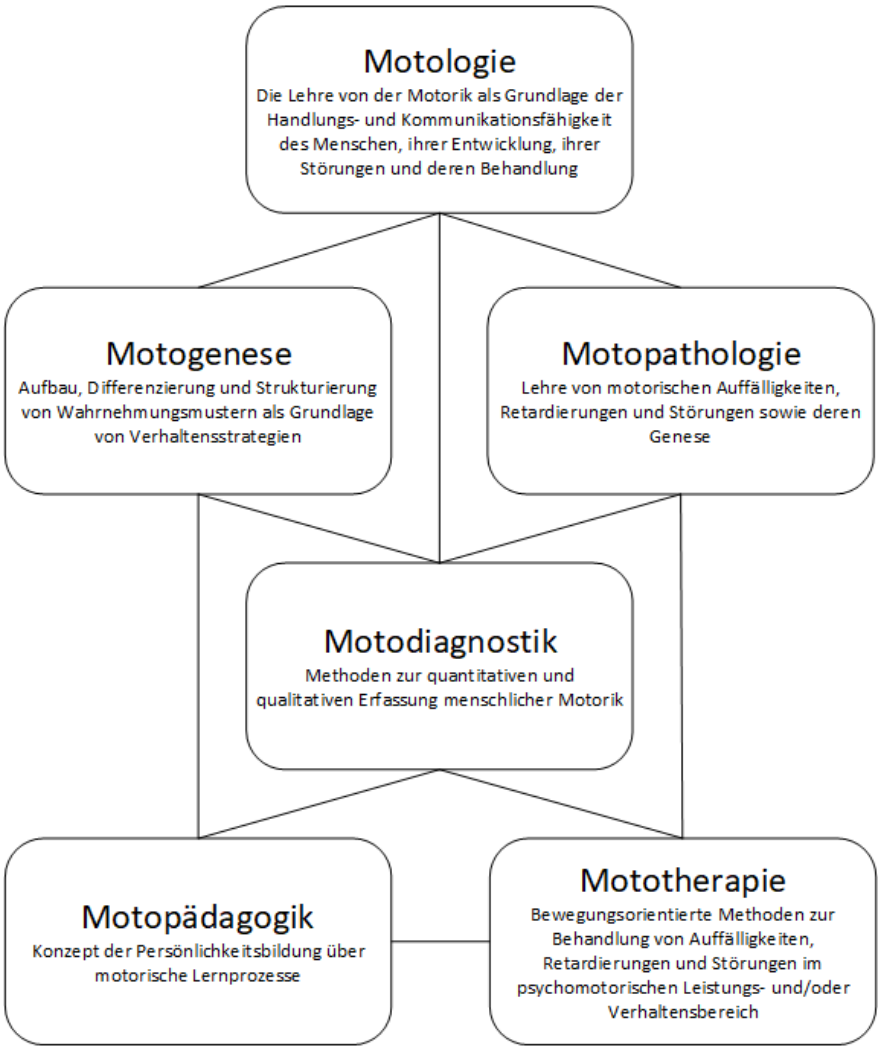

Abbildung 2: Aufbau der Motologie (mod. n. Schilling, 1981, S. 187).

Das Fachgebiet der Motologie umfasst die „Lehre von der Motorik als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störung und deren Behandlung“ (Schilling, 1981, S. 187).

Innerhalb der Motologie beschäftigen sich die Teilgebiete Motogenese, Motodiagnostik und Motopathologie mit unterschiedlichen Arbeitsbereichen und dienen damit der Motopädagogik als wissenschaftliche Basis (Schilling, 1981, S. 186).

Die Motogenese umfasst, wie aus dem Wortstamm *Genese* zu erfassen ist, die Erkenntnis über die Bedeutung der Motorik für die menschliche Entwicklung. Den Ausgangspunkt dabei stellen der Aufbau, der Erwerb und die laufende Modifikation von Wahrnehmungsmustern dar. Durch die kognitive als auch emotionale Verarbeitung stellen diese die Basis für Verhaltensstrategien dar (Schilling, 1981, S. 188).

Die menschliche Motorik ist das zentrale Element der Motodiagnostik. Motorik umfasst sämtliche Körperbewegungen des Menschen. Durch den motorischen Lernprozess entwickelt das Kind Zugang zum eigenen Körper sowie den Umgang mit anderen Menschen und Dingen in seiner Umgebung (Fischer, 2019, S. 285). Das wissenschaftliche Gebiet der Motodiagnostik beschäftigt sich mit den „Methoden zur quantitativen und qualitativen Erfassung menschlicher Motorik“ (Schilling, 1981, S. 187). Die Motopathologie befasst sich mit der Entstehung und Entwicklung motorischer Auffälligkeiten, Beeinträchtigungen und Entwicklungsretardierungen (Schilling, 1981, S. 187).

Die Motopädagogik und Mototherapie gestalten die angewandte Motologie. In beiden Bereichen steht das Medium Bewegung im Zentrum der Entwicklungsförderung. Schilling (1981) versteht die Motopädagogik als „Unterrichtslehre“ (Schilling, 1981, S. 185), welche die Entwicklung des Kindes durch eine gezielte und ganzheitliche Förderung durch Wahrnehmung und Bewegung unterstützt. Die Mototherapie definiert Schilling als „bewegungsorientierte Methode zur Behandlung von Auffälligkeiten, Retardierungen und Störungen im psychomotorischen Leistungs- und/oder Verhaltensbereich“ (Schilling, 1981, S. 187). Die Definition lässt erkennen, dass Schilling dabei eine klare Trennung zwischen dem pädagogischen und dem therapeutischen Bereich zieht und die Mototherapie als Behandlungsform im Gesundheitsbereich angesiedelt sieht (Fischer, 2019, S. 181).

Zimmer (2019, S. 19) vertritt die Ansicht, dass die Bezeichnungen Psychomotorik und Motopädagogik gleichrangig zu betrachten sind, was aber nicht besagt, dass sie gleichbedeutend sind. Motopädagogen*innen sowie Mototherapeuten*innen arbeiten im Sinne des psychomotorischen Gedankengutes. Passolt und Pinter-Theiss (2013) sehen die Motopädagogik als Teilgebiet innerhalb der psychomotorischen Pädagogik als eine „Erziehung durch Bewegung“ (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 12). Aktuell wird die Bezeichnung

Psychomotorik weltweit bevorzugt, da der Wortlaut aus den beiden Termini *Psycho* und *Motorik* die enge Verbundenheit zwischen der äußerlich sichtbaren Bewegung, der Motorik, und des inneren Erlebens, der Psyche, verdeutlicht. Für den Begriff Psychomotorik bestehen international zahlreiche entsprechende Übersetzungen (Zimmer, 2019, S. 19).

Schließlich etabliert sich die Psychomotorik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin in diversen Universitätsausbildungen wie beispielsweise der Lehrerbildung, der Ausbildung von psychosozialen Berufen sowie in der Behindertenarbeit (Fischer, 2019, S. 26).

Die Darstellung der Entwicklung und Tendenzen der Psychomotorik machen offensichtlich, dass die wesentlichen Grundgedanken der Psychomotorik (vgl. Kapitel 3.5.) seit jeher in die unterschiedlichsten Arbeitsfelder einfließen und somit in zahlreichen Berufsbildern verankert sind. Innerhalb Europas hat sich die Psychomotorik inhaltlich ziemlich eigenständig weiterentwickelt. Signifikant ist, dass der wissenschaftliche Hintergrund in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich ist und in weiterer Folge auch das daraus resultierende Berufsbild. Aus diesem Grund hat sich die Psychomotorik in manchen europäischen Ländern wie beispielsweise Frankreich, den Niederlanden, Deutschland und der Schweiz zusätzlich als Therapieform etabliert, in Österreich findet sie hingegen ihre Anwendung ausschließlich in pädagogischen und sozialen Arbeitsbereichen (Fischer, 2019, S. 32-40).

Von großer Bedeutung für die Weiterentwicklung der europäischen Psychomotorik war ein Kongress in Marburg im Jahr 1955, wo unter anderem das Europäische Forum für Psychomotorik (EFP) gegründet wurde (Fischer, 2019, S. 30). Hierbei tauschen sich die 15 Mitgliedsländer regelmäßig hinsichtlich des psychomotorischen Grundgedankens und dessen Weiterentwicklung aus. Die Verwissenschaftlichung sowie die breite Forschung rund um das Fachgebiet haben insgesamt eine Validierung des psychomotorischen Konzeptes vorangebracht. Trotz des Facettenreichtums der verschiedenen Ausprägungen dient eine Konstante als grundliegend verbindend: die individuelle Entwicklungsförderung über das Zusammenspiel von Bewegung und Beziehung (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 253 f.).

3.6.2 Berufsbild Psychomotoriker*in in Österreich

Die im Kapitel 3.6. ausgeführte Institutionalisierung der Psychomotorik und die Bedeutung psychomotorischer Entwicklungsförderung für das Gesundheitswesen haben Auswirkungen auf die Professionalisierung und Wertschätzung psychomotorischer Arbeit. Zum Unterschied zu jenen Ländern, in denen der*die Psychomotoriker*in sowie der*die Psychomotoriktherapeut*in als anerkannte Berufe im Gesundheitsbereich angesehen werden (vgl. Kapitel 3.6.), ist Österreich noch weit davon entfernt (Pinter-Theiss et al., 2014 S. 256). Für

die Etablierung einer Psychomotoriktherapie im österreichischen Gesundheitswesen und somit einer etwaigen Kostenübernahme durch die Sozialversicherungsträger stellt sich die Frage nach der Existenz eines messbaren Erfolges durch psychomotorische Förderung. (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 255 f.). Für die Haltung der psychomotorischen Fachkraft würde das jedoch bedeuten, dass sie defizitorientiert arbeiten müsste, um die kindlichen Schwächen oder Auffälligkeiten gezielt zu fördern und zu verbessern. Diese Sichtweise entspricht jedoch in keinster Weise dem Grundgedanken der Psychomotorik.

Wie bereits erwähnt, findet in Österreich psychomotorische Praxis überwiegend im pädagogischen Handlungsfeld statt. Eigene Arbeitsstellen für ausgebildete Psychomotoriker*innen gibt es nicht. Lehrer*innen, Kindergartenpädagogen*innen oder Sozialpädagogen*innen absolvieren im Anschluss an ihre Grundausbildung eine psychomotorische Ausbildung in Form eins postgradualen Studiums. Ursprünglich erfolgte die Etablierung der Ausbildungsschiene unter Bevorzugung der Begriffe Motologie und Motopädagogik in heil- und sonderpädagogischen Berufsfeldern. Aktuell gibt es einen postgraduellen Masterstudienlehrgang für Psychomotorik an der Universität Wien[5]. Weiters bieten Vereine[6] Zusatzqualifikationen für Motopädagogik an. In anderen europäischen Staaten hingegen kann der Beruf des*der Psychomotoriker*in bzw. des*der Psychomotoriktherapeuten*in in Form einer 6-semestrige Bachelor-Ausbildung mit anschließendem Masterstudium erlernt werden (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 261). Für eine dementsprechende Entwicklung solcher eigenständiger Berufsgruppen innerhalb der Psychomotorik in Österreich bedarf es weiterhin noch viel Engagement und Initiative der derzeit aktiven Psychomotoriker*innen.

Gegenwärtig bestehen in Österreich drei Organisationen, die die Anliegen der Psychomotorik vertreten:

Der *Aktionskreis Psychomotorik (AKMÖ)* wurde 1993 mit dem Ziel gegründet, die Bedeutung des Konzeptes der Psychomotorik in Österreich weiter zu verbreiten. Der AKMÖ veranstaltet zahlreiche Fachseminare für Motopädagogik und Motogeragogik und vertritt Österreich im europäischen Forum für Psychomotorik (AKMÖ, o.J.)[7].

Die *psychomotorische Entwicklungsbegleitung GmbH (vaLeo)* setzt sich aktiv für die (Weiter-) Entwicklung der Psychomotorik durch Vorträge, Diskussionen und Veröffentlichung

[5] Derzeit (2021) 4-semestrig

[6] Psychomotorische Entwicklungsbegleitung GmbH VaLeo; Aktionskreis Motopädagogik Österreich

[7] Zugriff am 14. Mai 2021 unter https://akmoe.at/ueber-uns

wissenschaftlicher Erkenntnisse ein. Das Haupttätigkeitsgebiet der VaLeo GmbH liegt in der beruflichen Fortbildung für Motopädagogik und Motogeragogik (VaLeo, 2011)[8].

Der *Verein PMÖ – Psychomotorik Österreich* wurde 2013 von Absolventen*innen des Universitätslehrganges Psychomotorik am Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien gegründet. Die Interessensvertretung von akademisch ausgebildeten Psychomotoriker*innen arbeitet an der Verbreitung der gesundheitsfördernden, pädagogisch und therapeutischen Bedeutung der Psychomotorik sowie an der Anerkennung der Berufsbezeichnung des*der Psychomotorikers*in in der Öffentlichkeit. Zu den Aktivitäten des PMÖ zählen der Fachaustausch und die Zusammenarbeit mit den beiden anderen Organisationen sowie Ausbildungsstätten, Institutionen und Verbänden. Ein weiteres wichtiges Ziel des Vereins ist die Organisation von Werbe- und Informationsveranstaltungen bezüglich Aus- und Fortbildungsangeboten (PMÖ, o.J.)[9].

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Bedeutung psychomotorischer Arbeit wissenschaftlich fundiert ist. In Österreich zählt die Psychomotorik noch zu einer eher jungen wissenschaftlichen Disziplin, ohne jedoch einem spezifischen Berufsfeld anzugehören. Es liegt an den derzeitigen und zukünftig ausgebildeten psychomotorischen Fachkräften, Bewegung in die Weiterentwicklung der psychomotorischen Bildungswelt zu bringen und Wissenschaftler*innen auszubilden und zu fördern.

3.6.3 Der Kompetenzbegriff

Das nun folgende Kapitel stellt die tatsächliche Arbeit der Fachkräfte in den Fokus der Betrachtungen. Welche speziellen Kompetenzen sind erforderlich, um das Kind im Sinne der Psychomotorik in seiner Entwicklung zu begleiten? Der Begriff Kompetenz wird in den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen verwendet und somit unterschiedlich definiert. Häufig werden in Bildungsdiskussionen Begriffe wie unter anderem Schlüsselqualifikationen, Fähigkeiten oder Standards als Synonyme eingesetzt. Für die Beantwortung der Forschungsfrage dieser Arbeit sollen jene Kompetenzen erarbeitet und ausgeführt werden, die eine psychomotorische Entwicklungsbegleitung seitens der Fachkräfte auszeichnen.

Ausgehend von der Definition für Kompetenzen nach Weinert (2014) wird anschließend auf das Modell der Kompetenzgenese nach Gnahs (2010) eingegangen. Im darauffolgenden

[8] Zugriff am 14. Mai 2021 unter http://www.valeo.at/images/PDFs/leitbild.pdf

[9] Zugriff am 14. Mai 2021 unter http://www.psychomotorik.or.at/ueber-uns/

Abschnitt werden die bedeutendsten Kompetenzen, welche für die Umsetzung der psychomotorischen Grundvorstellungen wichtig erscheinen, herausgearbeitet.

Wortgeschichtlich findet der Begriff Kompetenz seinen Ursprung im lateinischen Begriff *competencia*, was übersetzt bedeutet „zu etwas geeignet, fähig oder befugt sein“ (North, Reinhardt & Sieber-Suter, 2013, S. 35).

Nach Weinert (2014) sind Kompetenzen

> „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2014, S. 27 f.)

Die Definition macht deutlich, dass Kompetenz nicht nur erworbenes Faktenwissen beschreibt, sondern ein mannigfaltiges Konglomerat von Merkmalen bezeichnet, um kognitives Wissen unter der Berücksichtigung bestimmter Einstellungen und Werthaltungen anzuwenden. Es handelt sich somit um ein Zusammenspiel unterschiedlicher Elemente.

Gnahs (2010, S. 27) trifft eine mögliche Unterteilung in Spezial- und Schlüsselkompetenz, wobei erstere mit Fachkompetenz gleichgesetzt werden kann.

Die internationale Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) hat sich in ihrem Projekt „Definition and Selection of Competencies"' (DeSeCo) mit der Bestimmung sogenannter Schlüsselkompetenzen befasst. Basierend auf globalen Grundwerten und Zielsetzungen geht es um die Frage, welche Fähigkeiten der*die Einzelne benötigt, um sowohl seinen individuellen als auch gesellschaftlichen Zielen gerecht zu werden. Dabei wurden drei Schlüsselkompetenzkategorien entwickelt: Das Handeln in Gruppen, das autonome Handeln und das interaktive Nutzen von Medien (siehe Tab. 1) (Rychen, 2008, S. 16-18).

Tabelle 1: DeSeCo-Schlüsselkompetenzen

Handeln in sozial heterogenen Gruppen	Autonome Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit	Interaktive Nutzung von Medien und Tools
▪ Fähigkeit, mit anderen positiven Beziehungen einzugehen	▪ Fähigkeit, in einem größeren Kontext zu agieren	▪ Fähigkeit, Sprache, Texte und Symbole interaktiv zu nutzen
▪ Fähigkeit zur Kooperation und Teamarbeit	▪ Fähigkeit, Lebenspläne und eigene Projekte zu entwickeln und umzusetzen	▪ Fähigkeit, Informationen und Wissen aktiv anzuwenden
▪ Fähigkeit, mit Konflikten konstruktiv umzugehen und zu lösen	▪ Fähigkeit, eigene Bedürfnisse, Grenzen und Rechte zu erkennen und zu verteidigen	▪ Fähigkeit, Technologie interaktiv zu nutzen

Quelle: (mod. n. Rychen, 2008, S. 18-20)

Wesentlich dabei ist, dass Schlüsselkompetenzen nicht einzeln und voneinander unabhängig betrachtet werden können. Es handelt sich um eine Vernetzung aller Kategorien mit der Absicht, bestimmte Ziele zu erreichen. Die dabei erforderlichen Konstellationen variieren, abhängig von der individuellen Situation (Rychen, 2008, S. 16-18).

Gnahs (2010, S. 30) sieht im Kompetenzbegriff drei Komponenten enthalten, die das Leistungsprofil eines Menschen ausmachen: Qualifikationen, Kenntnisse bzw. Fertigkeiten und Dispositionen. Basierend darauf beschreibt Gnahs, ungeachtet des genetischen Faktors, fünf Aneignungsschritte, die in einer wechselseitigen Überschneidung zueinander in Abhängigkeit stehen:

- Die *Sozialisation* findet durch die Primärgruppe (Familie, Verwandte, Freunde, etc.) sowie Sekundärgruppen (Kindergarten, Schule, Vereine) statt.
- Das *formale Lernen* erfolgt in einer Bildungseinrichtung, mit dem Ziel einer Zertifizierung (z. B. Schulabschluss).
- Das *nicht-formale Lernen* findet außerhalb der beruflichen Bildung statt und führt nicht zwingend zu einem formalen Abschluss, die erworbenen Fähigkeiten bzw. Kenntnisse sind sowohl im Berufs- als auch im Privatleben einsetzbar (z. B. Führerschein).
- Das *informelle Lernen* versteht sich als natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens, welches auch nicht immer bewusst wahrgenommen bzw. gesteuert wird (z. B. das ko-konstruktive Lernen durch und mit anderen Menschen). Dieses implizite Lernen erfolgt häufig im Zusammenhang mit der Sozialisation.

Aufgrund dieser Ausführungen lässt sich nachvollziehen, dass sich die Begriffe Kompetenz und Wissen deutlich voneinander unterscheiden. Die konkrete Kompetenz zeigt sich erst durch die praktische Umsetzung angeeigneten Wissens (North et al., 2013, S. 46).

3.6.4 Kompetenzen psychomotorischer Fachkräfte

Psychomotoriker*innen sollen in wechselnden, auch herausfordernden Berufssituationen konsistent, aber auch flexibel auf veränderte Rahmenbedingungen reagieren können. Das berufliche Rollenbild erfordert somit eine über einen längeren Zeitraum beständige Handlung, die auf Basis von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten situationsspezifisch ausgeübt werden kann, was das Fundament für die pädagogische Haltung bildet.

Das erforderliche *Wissen* umfasst in diesem Zusammenhang die Gesamtheit erworbener kognitiver Kenntnisse, die ein Mensch zur Lösungsfindung einer Problemstellung zur Verfügung hat (Gnahs, 2010, S. 24). Wissen entwickelt sich als individueller Prozess, basiert auf Fakten und ist immer an Personen gebunden. Erkennbar wird Wissen, wenn es in Können umgesetzt wird und sich somit in entsprechenden Handlungen manifestiert.

Unterschieden wird zwischen implizitem Wissen und explizitem Wissen. Implizites Wissen versteht sich als persönliches Erfahrungswissen eines Menschen, welches – oft unbewusst – in seinem Kopf abgespeichert ist und daher nicht ohne weiteres einfach weitergegeben werden kann. Explizites Wissen, auch als methodisches Wissen bezeichnet, ist außerhalb des jeweiligen Individuums auf diversen Medien abgespeichert und jederzeit abrufbar, klar formulierbar und somit übertragbar (North et al., 2013, S. 46).

Fähigkeiten bezeichnen, in Abgrenzung zu den eben beschriebenen kognitiven Leistungen, praktische Handlungsprozesse, die entscheidend für die Entwicklung von Kompetenzen sind. Fähigkeiten sind immer individuell und variabel. Unterschieden werden fachliche, methodische, soziale und personale Fähigkeiten (North et al., 2013, S. 38 f.).

Fertigkeiten oder *Skills* beschreiben „weitgehend automatisierte Verfahrensweisen und Techniken“ (North et al., 2013, S. 39) auf der sensomotorischen Ebene, die erlernt und trainiert werden. Fertigkeiten stellen Bestandteile einer Kompetenz dar.

Um das Kompetenzprofil eines*einer Psychomotoriker*in zu betrachten, wird das Kompetenzmodell von Gnahs (2010) herangezogen. Die folgende Abbildung stellt die Fachkompetenz sowie die drei überfachlichen Kompetenzen Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz dar (Gnahs, 2010, S. 26 f.).

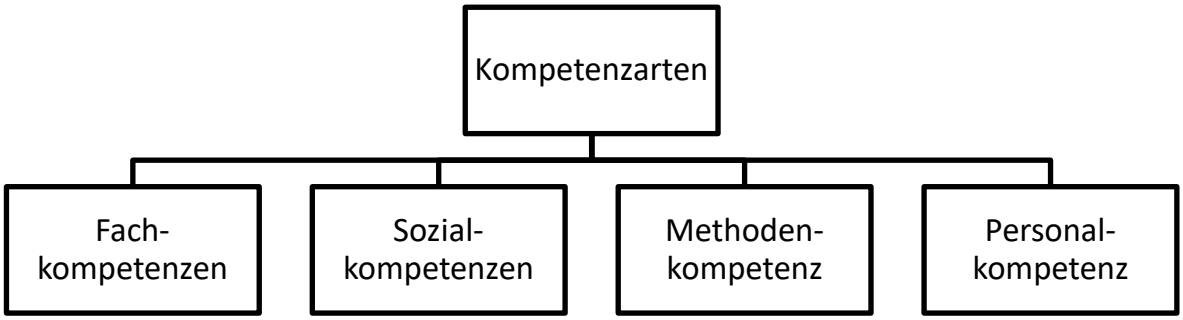

Abbildung 3: Kompetenzarten (mod. n. Gnahs, 2010, S. 26).

Aus der Abbildung geht hervor, dass die vier Bereiche als gleichrangig zu betrachten und untrennbar miteinander verbunden sind. Somit kann kein Teil ausschließlich autonom gefördert werden. Gnahs verwendet den Begriff Personalkompetenz, welcher in anderer anerkannter Literatur häufig synonym als Selbstkompetenz bezeichnet wird (Künne & Sauerhering, 2012, S. 4)[10]. In der Folge werden die einzelnen Kompetenzen im Detail betrachtet:

Die Fachkompetenz

Fachkompetenz umfasst die „Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (Straka, 2014, S. 225). Miller (2004, S. 10) zählt zur Fachkompetenz pädagogischer Fachkräfte unter anderem Grundlagen-, Fach- sowie Gesetzeswissen, wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen, fachübergreifendes Wissen sowie Medienkompetenz. Fachkompetenz wird zum einen durch theoretische Aus- und Weiterbildung erworben und durch Praxis ausgebaut. Psychomotoriker*innen erwerben Fachkompetenz, indem sie eine der angebotenen Ausbildungsschienen absolvieren, die in Kapitel 3.6.3. vorgestellt wurden.

Die Sozialkompetenz

In der Definition von Straka (2014, S. 225) stellt Sozialkompetenz ein Konglomerat aus Fähigkeiten dar, die es dem Individuum ermöglichen, aktiv eine soziale Beziehung zu anderen Menschen aufzubauen und zu gestalten. Dafür ist es notwendig, eigene Handlungsziele mit den Einstellungen und Werten anderer abzustimmen. Kanning (2002) unterscheidet zwischen sozialem Verhalten und sozial kompetentem Verhalten und beschreibt soziale

[10] Zugriff am 3. Juni 2021 unter https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Selbstkompetenz_-F%C3%B6rderung_online.pdf

Kompetenz als „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne der Definition sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (Kanning, 2002, S. 155). Sozial kompetentes Verhalten beschreibt individuelles, situationsspezifisch eingesetztes Verhalten, um bestimmte Ziele unter der Berücksichtigung sozialer Akzeptanz zu realisieren. North et al. (2013) nennen Merkmale wie „Empathie, Beziehungsgestaltung, Kooperation und Teamfähigkeit, Rollenbewusstsein, Konfliktfähigkeit, Bereitschaft zu Toleranz und Solidarität, Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit“ (North et al., 2013, S. 64) als Bestandteile sozial-kommunikativer Kompetenz.

Psychomotorische Entwicklungsförderung zeichnet sich dadurch aus, dass sie als komplexe Interaktionssituationen nicht standardisierbar und somit auch nur bis zu einem gewissen Grad planbar ist. Die Herausforderungen an die Fachkraft, jedes Kind individuell und bestmöglich in seiner Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen, sind erheblich. Um diesen Anforderungen zu entsprechen, sind eine qualifizierte Ausbildung, Engagement, persönliche Überzeugung und darüber hinaus viele Persönlichkeitsmerkmale wie beispielsweise Empathie, Integrität und Geduld als Basis für die Entwicklung von Kompetenzen erforderlich. Ziel der Arbeit ist herauszufinden, welches Kompetenzprofil pädagogische Fachkräfte benötigen, um erfolgreich psychomotorische Arbeit zu leisten. Dafür hat die Autorin im zweiten Teil der Arbeit Themen ausgewählt, die ihrer persönlichen Ansicht nach für die die Rolle des*der Psychomotoriker*in bedeutend sind.

Die Methodenkompetenz

Methodenkompetenz umfasst, unabhängig von den jeweiligen Fachkenntnissen, relevante Fähigkeiten, um neue Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig zu bewältigen. Die Beschaffung, Strukturierung, Vernetzung und Analyse von Informationen sowie die Umsetzung von Problemlösungstechniken werden als Methodenkompetenz verstanden. Durch die stetige Weiterentwicklung digitaler Technologien erlangt diese immer mehr an Bedeutung (Gabler Wirtschaftslexikon, 2018)[11].

Die Personalkompetenz

Personalkompetenz beschreibt den Umgang mit der eigenen Person. Sie beinhaltet persönliche Eigenschaften, Werte und Haltungen, die das individuelle Handeln mitbestimmen

[11] Zugriff am 20. Mai 2021 unter https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/methodenkompetenz-39776/version-263177

(Straka, 2014, S. 225). Dabei nehmen sowohl erblich bedingte Persönlichkeitsmerkmale als auch durch die Umwelt gelernte Eigenschaften Einfluss (North et al., 2013, S. 64). Ferner zeichnet Personalkompetenz aus, wie Erwartungen an sich selbst realisiert werden und dabei sowohl eigenverantwortlich als auch pflichtbewusst agiert wird (Straka, 2014, S. 225).

4 Die pädagogische Haltung

Ziel dieses Kapitels ist es, der Frage nachzugehen, welche Bedeutung der Begriff Haltung im Zusammenhang mit der Rolle der pädagogischen Fachkraft in der Entwicklungsbegleitung hat.

Die professionelle Haltung ist zentrales Element der Pädagogik. Sie wurde von vielen Autoren erforscht, beschrieben und definiert. Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014a) stellen fest, dass eine Einigung auf eine gemeinsame wissenschaftliche Definition bisher noch nicht erfolgt ist, da „Haltung in der Pädagogik bisher vielmehr implizit ‚mit gedacht' als ‚expliziert' wurde" (Kuhl, Schwer und Solzbacher, 2014a, S. 79). Begriffe wie Einstellungen, Glaubenssätze, Werte, Habitus, Ethos etc. werden oft synonym zum Begriff *Haltung* verwendet, jedoch implizieren sie andere Bedeutungen und Erklärungen (Kuhl et al., 2014a, S. 79).

Unter dem Begriff *Haltung* finden sich im Online-Duden vielfältige Beschreibungen, unter anderem: „Verhalten, Auftreten, das durch eine bestimmte innere Einstellung, Verfassung hervorgerufen wird" (Duden, 2021a)[12]. Das Synonym *Glaubenssatz* ist eine „mit dem Anspruch unbedingter Geltung vertretene religiöse These" (Duden, 2021b), aber auch „starre Anschauung" (Duden, 2021b)[13], wohingegen *Einstellung* eine „Meinung, Ansicht, inneres Verhältnis, das jemand besonders zu einer Sache, einem Sachverhalt hat" (Duden, 2021c)[14] beschreibt.

Der Terminus *Haltung* erweist sich bei genauerer Betrachtung somit als ein komplexes, teilweise schwer durchschaubares Konstrukt. Der folgende Einblick in die historische Perspektive geht der Frage nach, was unter *Haltung im pädagogischen Sinn* verstanden wird.

4.1 Historischer Rückblick – Entwicklung pädagogischer Haltung

Der Begriff *Haltung* hat weit zurückliegende Wurzeln. Dabei zeigt sich, dass die Überlegungen bezüglich des Einflusses von Pädagogen*innen auf Lehrprozesse sehr alt, höchst unterschiedlich und seit jeher umstritten sind (Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 18). Bereits in der Antike setzten sich Gelehrte mit dem lateinischen Begriff *Habitus* und dem griechischen

[12] Zugriff am 4. März 2021 unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung

[13] Zugriff am 4. März 2021 unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Glaubenssatz

[14] Zugriff am 4. März 2021 unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Einstellung

Begriff *Hexeis auseinander*. Beide können mit der heutigen Bezeichnung für *Haltung* bzw. *Gehabe* gleichgesetzt werden (Schwer, Solzbacher & Behrensen, 2014, S. 48).

In seinem zweiten Buch der Nikomachischen Ethik befasste sich Aristoteles mit dem Wesen der menschlichen Tugend und verstand unter dem Begriff *Hexeis* weit mehr als eine *Grundhaltung,* resultierend aus verankerten Tugenden. Aristoteles unterschied zwei Arten: Die Tugenden des Verstandes (wie Weisheit, Klugheit, Einsicht), aufbauend auf Wissen und Vernunft und beeinflussbar durch Erfahrungen und die ethischen Tugenden des Charakters (wie z. B. Großzügigkeit, Besonnenheit), die sich durch Gewöhnung an das korrekte Verhalten und Erziehung entwickeln. Die Komplexität des Tugendbegriffes ergab, dass lediglich jene Tugenden als *lehrbar* galten, die sich auf Wissensvermittlung beschränkten, die Charaktertugenden hingegen nicht. Aristoteles betrachtete die Hexeis jedoch als „Leiterin der ganzen Seele" (Aristoteles, Gigon, 1995; zit. n. Schwer et al., 2014, S. 49) womit *das Lehren* alleine nicht ausreichend sei. Sokrates verortet schließlich diese Wesenszüge in der göttlichen Schickung, die ausschließlich einigen Menschen zuerkannt wird, somit bleibt das Fundament von Haltung unklar (Schwer et al., 2014, S. 49).

Das lateinische Wort *Habitus* bedeutet übersetzt „äußere Erscheinung, Aussehen, Haltung und Gestalt" (Pons, 2001-2021)[15]. Bezugnehmend auf den Soziologen Bourdieu, der den Begriff des *Habitus* als individuellen „Stil" einer Person bezeichnet, beschreiben Schwer et al. (2014, S. 49 f.) diesen Stil als Resultat gewonnener individueller Erfahrungen eines Menschen. Wirksam wird dieser in konkreten Situationen, wodurch er sich auch stetig weiterentwickelt. Haltung ist demzufolge verinnerlicht, sie ist nur eingeschränkt bewusst veränderbar und hängt von Lebensumständen, wie z. B. Existenzbedingungen, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata ab.

Elias greift diese genannten Abhängigkeiten des Habitus auf und entwickelt daraus den soziologischen Terminus *Figuration*, womit er die „wechselseitige Abhängigkeit der Menschen voneinander" (Treibel, 2008, S. 69) zum Ausdruck bringt. Demzufolge kann ein Mensch niemals isoliert betrachtet werden, denn ohne Berücksichtigung der Einwirkungen durch seine Mitmenschen bzw. der Gesellschaft, kann der Mensch nicht existieren. Basierend auf dieser Figurationstheorie sprechen Schwer et al. (2014, S. 50) von der psychischen Prägung des Menschen durch die Gesellschaft, womit das Handeln, die Wahrnehmung, das Denken und Fühlen des Einzelnen durch die äußeren Einflüsse der Gesellschaft beeinflusst werden.

[15] Zugriff am 5. März 2021 unter https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/habitus

Unter Bezugnahme dieser beiden soziologischen Ansätze arbeitet Helsper (2021) heraus, dass es bei Pädagogen*innen zur Bildung einer „doppelten Professionalisierung“ (Helsper, 2021, S. 140) kommen muss. Helsper verdeutlicht damit, dass berufliches Erfahrungswissen (praktisch-pädagogischer Habitus) alleine nicht ausreicht. Vielmehr muss eine pädagogische Fachkraft in der Lage sein, ihr Handeln sowohl zu erklären als auch zu begründen. Dafür muss sie ihre professionelle Praxis reflektieren können (wissenschaftlich-reflexiver Habitus). Ein Zusammenspiel dieser beiden Kompetenzfelder ergibt einen doppelten Habitus, der die Voraussetzung für eine professionalisierte pädagogische Praxis darstellt (Helsper, 2001, S. 11 ff.). Zu beachten dabei ist, dass pädagogische Professionalisierung einen lebenslangen Prozess beschreibt, der bereits vor der fachlichen Qualifizierung beginnt und die Persönlichkeit, die Erfahrungen und die Fähigkeiten von Pädagogen*innen mit einbezieht sowie eine Weiterentwicklung während der gesamten Berufstätigkeit vorsieht (Schwer et al. 2014, S. 51).

4.2 Von der Grundhaltung zur professionellen Haltung

Im folgenden Abschnitt werden wesentliche Faktoren einer Grundhaltung, sowie der Zusammenhang von professioneller Haltung und pädagogischem Handeln abgeklärt. Im Anschluss wird eine Begriffsdefinition für pädagogische Haltung von Kuhl et al. (2014b) anhand der Persönlichkeitstheorie von Kuhl (2001) vorgestellt.

Grundsätzlich unterscheiden Schneider, Kopic und Jasmund (2015) zwischen Haltung und professioneller Haltung und weisen dabei darauf hin, dass „nicht jede (professionelle) Haltung auch eine pädagogische Haltung ist“ (Schneider, Kopic & Jasmund 2015, S. 71). Mit ihrem *Bedingungsgefüge* pädagogischer Prozesse skizzieren Schneider et al., dass das Fundament der Haltung einerseits als Konstrukt von Normen und Wertevorstellungen aus dem Sozialisierungsprozess, aus Persönlichkeitsmerkmalen sowie dem persönlichen Fachwissen als explizitem Wissen und andererseits dem generierten Erfahrungswissen als implizitem Wissen angesehen werden kann. Es gilt, das Erfahrungswissen in einem permanenten Reflexionsprozess kritisch zu hinterfragen und mit dem erworbenen Fachwissen zu verknüpfen. Dieses Zusammenspiel sowie der Reflexionsprozess dienen dazu, das eigene Verhalten zu bewerten und sich die eigene Haltung bewusst zu machen. Durch diesen Prozess wird aus Haltung professionelle Haltung und aus dieser wiederum resultiert professionelles Handeln (Schneider et al., 2015, S. 73 f.).

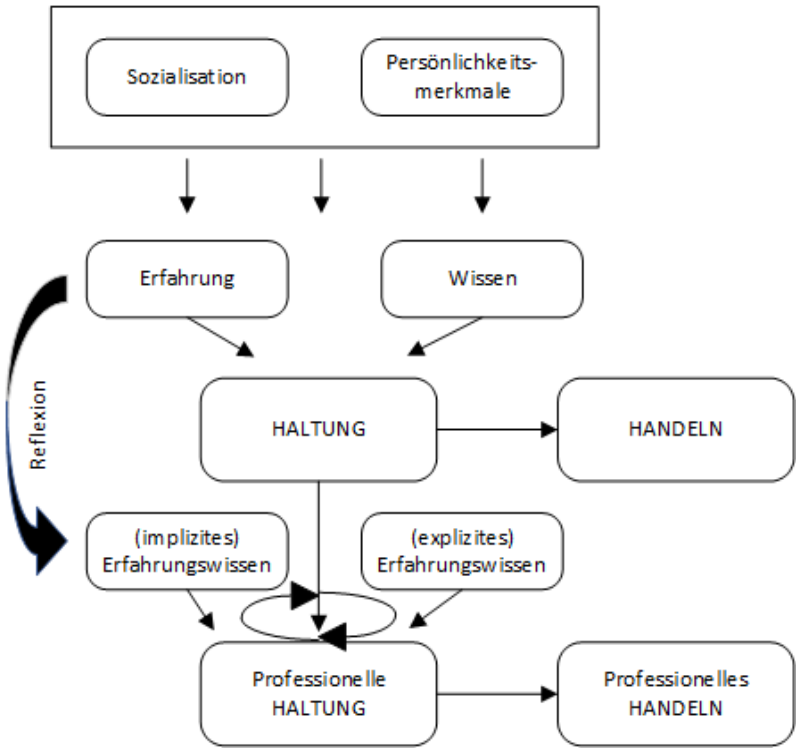

Abbildung 4: Bedingungsgefüge professionelle Haltung (mod. n. Schneider et al., 2015, S. 74).

Kuhl et al. (2014b) orientieren sich bei ihrer Begriffsdefinition von professioneller pädagogischer Haltung an der Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie (PSI-Theorie) von Julius Kuhl (2001):

> „Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes (d.h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Person aufweist. Pädagogisch wird die Haltung durch ihren Gegenstandsbezug.“ (Kuhl et al., 2014b, S. 107)

Die Definition bringt zum Ausdruck, dass hoch individualisierte Muster als komplexe Persönlichkeitsstrukturen und -bereiche maßgebliche äußere Zeichen für eine professionelle Haltung darstellen. Für eine stabile und verlässliche pädagogische Haltung braucht es ein integrationsstarkes Selbst (Kuhl et al., 2014b, S. 108). Zimmer (2019, S. 60) versteht darunter die Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit unter Berücksichtigung aller Lebenserfahrungen. Die Grundlage dafür ist eine gut entwickelte Selbstkompetenz von Pädagogen*innen. Selbstkompetenz ist somit ausschlaggebend dafür, wie Pädagogen*innen Situationen, Methoden und Ziele, wissenschaftlich-theoretische Grundlagen sowie pädagogische Konzeptionen betrachten und beurteilen bzw. wie sie daraufhin reagieren und handeln (Kuhl et al., 2014b, S.109).

Für die Entwicklung einer professionellen Haltung ist es wichtig, zwischen einer persönlichen, emotional gefärbten, spontanen *Erstreaktion* und einer professionellen, d.h. willentlich steuerbaren *Zweitreaktion* zu unterscheiden. Die Zweitreaktion dient dabei als professionelle Distanz zum ersten Impuls und bietet zusätzliche Handlungsspielräume. Für die Haltung im professionellen-pädagogischen Sinn bedeutet dies vor allem, diese Zweitreaktion besonders zu schulen (Kuhl et al., 2014b, S. 110 ff.). Eine professionell geschulte Zweitreaktion kann einen Perspektivenwechsel von einer defizitorientierten Suche nach Fehlern hin zu den Stärken des Kindes auslösen (Solzbacher, 2016, S. 7)[16]. Diesen Ansatz verfolgt auch die psychomotorische Entwicklungsförderung, indem sie die *Stärkenorientierung* der *Defizitorientierung* vorzieht. Dabei werden „die Stärken, Kompetenzen, Bedürfnisse, positive Qualitäten, erfolgreiche Lernstrategien und Kompensationsleistungen des Kindes in den Mittelpunkt von Diagnostik und Entwicklungsbegleitung gestellt“ (Köckenberger, 2016, S. 17).

Haltung kann demzufolge als ein innerer Kompass betrachtet werden, der Wahrnehmungen, Situationen, Interaktionen, Bewertungen etc. prägt und dementsprechend pädagogisch gesetzte Handlungen beeinflusst (Kuhl et al., 2014b, S. 107 f.). Solzbacher (2016, S. 7)[17] sieht eine gut ausgebildete Selbstkompetenz pädagogischer Fachkräfte als Basisvoraussetzung für eine wertvolle pädagogische Haltung. Ein „integrationsstarkes Selbst“

[16] Zugriff am 9. April 2021 unter https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/07/Die-padagogische-Haltung.pdf

[17] Zugriff am 9. April 2021 unter https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/07/Die-padagogische-Haltung.pdf

(Schwer & Solzbacher, 2014b, S. 216) ermöglicht Pädagogen*innen sich den ständig wechselnden Herausforderungen anzupassen und sowohl angemessen als auch authentisch darauf zu reagieren.

Im Folgenden wird konkret auf das Verhalten und die Rolle der psychomotorischen Fachkraft sowie grundlegender Verhaltenskriterien eingegangen werden.

4.3 Zum Verhalten der pädagogischen Fachkraft in der Psychomotorik

Wie bereits in Kapitel 1 ausgeführt, sind sowohl die Ziele als auch die Zielgruppe der Psychomotorik sehr vielfältig. Die Bedürfnisse des Individuums stellen den Ausgangspunkt der psychomotorischen Förderung dar. Daraus lassen sich diverse Schlussfolgerungen für die Praxis ziehen. Aus diesem Grund gibt es auch keine einheitlichen Handlungsanweisungen oder konkrete Vorgaben in Form von Übungsabfolgen zur psychomotorischen Praxis. Einen maßgeblichen Anteil an der Umsetzung des psychomotorischen Grundgedankens nimmt jedoch die professionelle Haltung der pädagogischen Fachkraft ein. Ausgehend von ihrem Fachwissen, ihren Erfahrungen und ihrem Können orientiert sie sich an den gegebenen Rahmenbedingungen sowie an der Zielgruppe, um angemessen psychomotorisch zu arbeiten (Kuhlenkamp, 2017, S. 114).

In jedem pädagogischen Setting spielt die Person der pädagogischen Fachkraft sowie die Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem Kind eine wesentliche Rolle. Beides sind Vorbedingungen für eine erfolgreiche Entwicklungsbegleitung (Zimmer, 2019, S. 163).

Entwicklung findet immer in einem sozialen Kontext statt (s. dazu auch Kapitel 1). Demnach kommt der Beziehung zwischen dem*der Psychomotoriker*in und dem Kind eine wesentliche Bedeutung in der Entwicklungsförderung zu.

Damit ein Kind anhand seiner eigenen Erfahrungen lernen und sich in seinem selbstbestimmten Tempo weiterentwickeln kann, benötigt es Begleitung und Unterstützung durch eine Bezugsperson, die sich für das Kind und seine Bedürfnisse interessiert. Diese sollte selbst über Forschergeist und Spiellust verfügen, situationsabhängig reagieren bzw. agieren und vor allem das Kind in seiner Individualität und seinen Handlungen wertschätzen (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 72). Darüber hinaus muss eine pädagogische Fachkraft in einem psychomotorischen Setting stets den Überblick über die Gesamtsituation der Gruppe behalten. Sie muss dabei Präsenz vermitteln, die Bedürfnisse der Kinder beobachten und begleiten. Parallel dazu muss sie zu jedem einzelnen Kind eine persönliche Beziehung auf-

bauen. Dies schafft sie, indem sie dem Kind ihr aufrichtiges Interesse an seinem Tun vermittelt. Wesentlich dabei ist, dass sich der*die Psychomotoriker*in über die weitreichenden Auswirkungen seines*ihres Einflusses auf die Kinder bewusst ist. Zimmer (2019, S. 164) fasst bedeutende Einflussfaktoren bezüglich der Rolle des*der Psychomotorikers*in wie folgt zusammen:

- Schutz, Unterstützung und Hilfe geben
- das Kind am Weg zur Selbstständigkeit begleiten
- zurückziehen, wenn die Gruppe selbst aktiv ist
- einbringen, wenn die Gruppe einen Impuls benötigt
- Erfolg transparent und bewusst machen

Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben ist die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes, basierend auf einem holistischen Menschenbild, das oberste Gesamtprinzip der psychomotorischen Entwicklungsförderung. Im Zentrum steht das Kind mit seiner individuellen Entwicklung. Hinsichtlich des Verhaltens des*der Psychomotorikers*in spricht Fischer (2019) von Weiterentwicklung. Galt es in den Anfängen der psychomotorischen Übungsbehandlung, sich an den Defiziten der Kinder zu orientieren und durch gezielte Übungsangebote Verbesserungen zu erlangen, stellen jüngere Ansätze die Stärken und persönlichen Ressourcen der Kinder in den Fokus der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung. Hauptinstrument dabei ist ein feinfühliger, partnerschaftlicher Dialog zwischen der Fachkraft und dem Kind. Fischer sieht dabei die Aufgabe der Fachkraft, für eine anregende Umwelt bzw. für Erfahrungssituationen zu sorgen, damit das Kind zum aktiven Explorieren angeregt wird. Der*die Psychomotoriker*in orientiert sich an dem Leitgedanken „des Subjekts als Gestalter seiner eigenen Entwicklung“ Fischer, 2019, S. 223). Fischer (2019, S. 223 f.) benennt in diesem Zusammenhang folgende Schlüsselqualifikationen:

- *Entwicklungsbegleitung als Prinzip der Förderung*. Der*die Psychomotoriker*in nimmt die Rolle als Moderator der Entwicklungsbegleitung ein. Er*sie findet die Balance zwischen förderlichen Impulsen und Unterstützung des Kindes in seiner Selbstentwicklung.
- *Modellierung der Kontexte*: Es braucht das Interesse, die Beobachtungsgabe und Aufmerksamkeit der psychomotorischen Fachkraft, um die Themen und Bedürfnisse des Kindes zu erkennen, diese aufzugreifen und das Kind bei seinem Selbstentwicklungsprozess zu unterstützen.
- *Dialogische Beziehung*: Psychomotorische Entwicklungsförderung basiert auf einem ko-konstruktiven Prozess, wobei explorierendes Verhalten das Ergebnis eines

Dialoges aus Vorschlag und Gegenvorschlag aus der Fachkraft-Kind-Beziehung ist. Die Herausforderung an den*die Pädagogen*in besteht darin, Prozesse anzuregen und nicht aufzuerlegen.

4.3.1 Verhaltenskriterien der psychomotorischen Haltung

In der psychomotorischen Entwicklungsförderung finden sich beim Leiten von Gruppen folgende Verhaltensmerkmale, die eng an die von Axline entwickelte und von Schmidtchen weiterentwickelte klient*innenzentrierte Spieltherapie angelehnt sind (Zimmer, 2019, S. 164 ff.):

- Um rasch und adäquat auf die aktuellen Handlungen und Emotionen der Kinder reagieren zu können, muss die pädagogische Fachkraft die Gruppe stets aufmerksam beobachten. In jeder einzelnen Einheit zählt der Augenblick, das Hier und Jetzt. Wie geht es den Kindern im Moment? Wo liegen ihre Interessen und Bedürfnisse? Was das Kind gestern oder in der Vergangenheit gemacht hat, ist in diesem Zusammenhang irrelevant. Für den*die Psychomotoriker*in gilt also: *Aufmerksamkeit und Wachheit für die momentane Situation.*
- Die Rolle des*r Psychomotoriker*in erfordert, dass die Fachkraft eigene Emotionen zurückstellen und in kritischen Situationen Ruhe bewahren kann. Sie muss sich ihrer besonderen Verantwortung und Vorbildfunktion bewusst sein. Diese verlangt eine wertschätzende Haltung gegenüber dem Kind und der Gruppe, auch im Fall von Grenzüberschreitungen. Aggressives Verhalten bzw. die Missachtung von Regeln sind häufig Ausdrucksformen des Kindes und dürfen nicht persönlich genommen werden. Für den*die Psychomotoriker*in gilt also: *Ruhe und Zuversicht.*
- Der*die Psychomotoriker*in nimmt sich gegebenenfalls zurück und drängt das Kind nicht, sich an den Angeboten zu beteiligen. Selbstbestimmt entscheidet das Kind, ob, wie und in welcher Form es mitmacht und ob es Unterstützung wünscht. Die Fachkraft hält dabei immer den Kontakt zu dem Kind, indem sie auf unterschiedliche Art mit ihm interagiert oder es einfach nur aufmerksam beobachtet. Für den*die Psychomotoriker*in gilt also: *Regulierung der Nähe.*
- Der*die Hauptakteur*in psychomotorischer Entwicklungsförderung ist das Kind selbst. Es bestimmt den Verlauf jeder Einheit. Im Zentrum steht das selbstständige Spiel, also das Sich-selbst-Erproben. Die pädagogische Fachkraft begleitet das Tun, sorgt für eine vorbereitete Umgebung und bietet dem Kind Angebote, die es annehmen kann, aber nicht muss. Für den*die Psychomotoriker*in gilt also: *Nicht-direktes Verhalten*.

- Die pädagogische Fachkraft macht dem Kind durch eine Rückmeldung seines Verhaltens bewusst, was es im Augenblick macht und was es somit lernt. Solche Beschreibungen sind als positive Ermutigung dem Lob vorzuziehen, da dieses in gewisser Weise immer eine Beurteilung darstellt. Für den*die Psychomotoriker*in gilt also: *Reflexion von Gefühlen und Problemlösungsverhalten.*

Bärwinkel (2000; zit. n. Passolt, 2004, S. 203) fasst die Anforderungen an die psychomotorische Fachkraft wie folgt zusammen: In der psychomotorischen Entwicklungsförderung geht es nicht um Leistungen oder um Ergebnisse, die das Kind erbringen muss. Psychomotorik hat den Anspruch, die aktuellen Bedürfnisse des Kindes zu erkennen (individuelle Entwicklungsbegleitung wahrzunehmen), für eine passende vorbereitete Umgebung mit entsprechenden Materialien zu sorgen, das Kind in seinem selbstständigen Tun zu unterstützen und seine Entwicklung stets zu beobachten und zu reflektieren. Als grundlegende Voraussetzung dafür dient eine positive Beziehungsaufnahme bzw. -gestaltung. Passolt (2004) beschreibt die Haltung des*r Psychomotorikers*in als ein „aktives Mitschwingen von Akzeptanz und Empathie im Raum gegenseitigen Lernens“ (Passolt, 2004, S. 203). Es gilt, diesen ideellen Raum der Gegenwart gemeinsam mit dem Kind in einem offenen Dialog ohne Anspruch auf Leistung zu gestalten. Dieser Raum wird geprägt durch die Haltung und Einstellungen der pädagogischen Fachkraft, die sich wiederum im Verhalten zum Kind widerspiegeln (siehe Kapitel 3, S. 11) (Passolt & Pinter-Theiss, 2013, S. 20).

In weiterer Folge wird nun auf die Bedeutung der Beziehung und Beziehungsgestaltung für eine psychomotorische Haltung anhand der Bindungstheorie eingegangen.

5 Beziehungsgestaltung als Basis für pädagogisches Handeln

In Kapitel 1 wurde bereits erläutert, dass die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind eine der drei Basisdimensionen der Psychomotorik darstellt. Laut Fischer (2019) findet die kindliche Persönlichkeitsentwicklung in der Psychomotorik immer als „Entwicklung in Beziehung“ (Fischer, 2019, S. 145) statt.

5.1 Der Beziehungsbegriff

Beim Versuch, Beziehung als theoretisches Konstrukt zu bestimmen, muss bestimmt werden, wann der Beginn einer Beziehung anzusetzen ist, welche Intensität vorliegen muss, um von einer Beziehung überhaupt zu sprechen oder was etwaige Kriterien für eine positive bzw. negative Beziehung sein könnten (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 39 f.).

Nach Fischer (2019, S. 154) entstehen Beziehungen, wenn zwei oder mehrere Menschen zusammentreffen und gemeinsam aktiv tätig werden. Der Mensch entwickelt sich aufgrund von Beziehungen weiter. Laut Buber (1983) wird der Mensch „am Du zum Ich“ (Buber, 1983, S. 37). Damit drückt er aus, dass Beziehung immer auf Gegenseitigkeit beruht, sozusagen als Wechselwirkungsprozess: „Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke“ (Buber, 1983, S. 23). Damit macht er deutlich, dass der Mensch mithilfe von Beziehungen wächst. Eine pädagogische Beziehung stellt eine besondere Art der Beziehung dar. Jungmann und Reichenbach (2020, S. 40 f.) sehen diese Beziehungen spezialisierter, stärker reglementiert und zeitlich begrenzt. Um die Sozial- und Selbstkompetenz eines Kindes zu stärken, müssen folgende Aspekte für eine pädagogische Beziehungsgestaltung beachtet werden:

- *Zuhören*: Aufmerksames Zuhören bildet die Voraussetzung für einen echten Dialog. Es vermittelt dem Kind Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Aufrichtiges Interesse an den Themen und Gefühlen der Kinder ermuntert und motiviert sie, sich dem*der Erwachsenen mitzuteilen bzw. anzuvertrauen. Durch Nachfragen und Widerspiegelung kann die pädagogische Fachkraft herausfinden, was das Kind aktuell beschäftig. Probleme können so eventuell bereits durch ein Gespräch gelöst werden (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 42).
- *Wahrnehmen*: Wertfreie und beschreibende Beobachtungen sind eine Grundvoraussetzung, damit pädagogische Fachkräfte empathisch auf Kinder eingehen können. Die Beobachtung ist ein Wahrnehmungsprozess, der den*die Pädagoge*in da-

bei unterstützt, herauszufinden, wo das betroffene Kind gerade steht, was seine aktuellen Bedürfnisse sind und worin die Ursachen etwaiger Verhaltensauffälligkeiten liegen könnten. Aussagekräftige und systematische Beobachtungen dienen als Instrument im fachlichen Austausch mit Kollegen*innen bzw. dem Bildungspartner (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 42).

- *Unbedingte Wertschätzung*: Um einem Kind empathisch und wertschätzend gegenübertreten zu können, ist es notwendig, das Kind so anzunehmen, wie es ist (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 42 f.). Gemäß dem didaktischen Prinzip der Individualisierung gilt für jede pädagogische Fachkraft, sich der einzigartigen Persönlichkeit und somit des individuellen Entwicklungstempos jeden Kindes bewusst zu sein (BMBWF, 2020, S. 6)[18]. Zimmer (2019, S. 75) betont, wie wichtig es ist, ein Kind mit all seinen Stärken und Schwächen anzunehmen und auf diese Weise den wichtigsten Beitrag für den Aufbau und die Stabilisierung seines Selbstwertgefühls zu leisten. Jungmann und Reichenbach (2020, S. 43) beschreiben, dass wertschätzende Interaktionen mit Erwachsenen dem Kind positiv im Gedächtnis bleiben und sich daraus ein Modell einer inneren Handlungsbegleitung formiert. Mit diesen Erfahrungen kann das Kind in Zukunft durch Selbstinteraktion Kompetenz aufbringen (was zuvor nur mit Hilfe der erwachsenen Person möglich war).
- *Echtheit*: Eine grundlegende positive Einstellung gegenüber dem Kind ist die Voraussetzung, um authentisch mit dem Kind zu interagieren, unabhängig von dessen Verhalten. Das Kind spürt, wenn Aufmerksamkeit und Interesse nur vorgespielt werden. Aufgrund dessen erreichen ehrlich gemeinte Botschaften das Kind auf einer anderen Ebene und unterstützen somit pädagogisches Handeln (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 44).
- *Rituale, Strukturen, Grenzen setzen*: Jungmann und Reichenbach (2020, S. 44) sehen in Ritualen und Strukturen, aber auch in klaren Grenzen Strukturierungs- und Orientierungshilfen für Kinder, die ihnen Sicherheit und Halt in ihrem Alltag geben. Auch dabei spielt ein wertschätzender Umgang mit dem Kind eine wesentliche Rolle. Zum besseren Verständnis können Regelvereinbarungen partizipativ mit den Kindern erarbeitet und vereinbart werden.

[18] Zugriff am 16. April 2021 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

Bindungserfahrungen der frühen Kindheit haben Auswirkungen auf alle weiteren neuen Beziehungen, die Kinder zu neuen Bezugspersonen eingehen (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 39). Im Anschluss werden die unterschiedlichen Klassifikationen der Bindungsqualität nach Bowlby erläutert, mit denen die Bindungsqualität dargestellt wird.

5.2 Bindungsqualität

Brisch (2009, S. 35) sieht die Bindung als Teil des komplexen Systems der Beziehungsgestaltung. Aufbauend auf den Interaktionserfahrungen, die der Säugling von Geburt an mit seinen Betreuungspersonen macht, entwickelt sich ein Bindungsverhalten, welches - abhängig von den Erfahrungen - unterschiedliche Qualitäten hervorbringen kann (Dornes, 2000, S. 23).

Ainsworth, eine Mitarbeiterin von Bowlby, initiierte eine standardisierte Methode, die sogenannte *Fremde Situation*, wobei sie systematisch die Bindungsqualität erforschte und Bowlbys Bindungsmodell beobachtbar machte (Dornes, 2000, S. 26). Aus diesem entwicklungspsychologischen Experiment resultieren drei Bindungsqualitäten in klinisch unauffälligen Gruppen: Der sicher-balancierte Bindungstyp (B-Typ), der unsicher-vermeidende Bindungstyp (A-Typ) und der unsicher-ambivalente Bindungstyp (C-Typ). Neben diesen drei Hauptgruppen gibt es noch einen weiteren Typ, den desorganisierten/desorientierten Bindungstyp (D-Typ), der überwiegend in Fällen von Gewalt bzw. Missbrauchserfahrungen festgestellt wird (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 27).

- *Sicher gebundene Kinder* wissen, dass sie sich in Stress- oder Angstsituationen auf ihre Eltern verlassen können (Bowlby, 2008, S. 101). Sie haben die Erfahrung gemacht, dass die Bezugsperson unmittelbar und feinfühlig auf ihre Bedürfnisse reagiert (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 29).
- *Unsicher-vermeidend gebundene Kinder* sind geprägt von Erfahrungen, bei denen ihre Bedürfnisse von ihren Bezugspersonen nicht befriedigt wurden, daher haben sie ihr Bindungsverhalten minimiert, da es sowieso nicht erfolgreich war (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 29).
- *Unsicher-ambivalent gebundene Kinder* haben unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich ihrer Bedürfnisbefriedigung gemacht. Manchmal reagiert ihre Bezugsperson sofort und sehr feinfühlig, in anderen Situationen jedoch wurde das Bedürfnis überhaupt nicht befriedigt. Deshalb fällt die Reaktion des Kindes im Bedarfsfall sehr übertrieben aus, um seine Wünsche deutlich mitzuteilen (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 29).

- Kinder, die nicht in die oben genannten Klassifikationen eingeordnet werden können und bei denen typische Verhaltensmerkmale beobachtbar waren, werden dem Typ *„desorganisierte/desorientierte Bindungsmuster*“ zugeordnet. Dieses Bindungsverhalten äußert sich in absonderlichen, nicht konstanten Verhaltensweisen wie z. B. stereotype Bewegungsmuster, Grimassieren, etc., sowie abrupte Verhaltensänderungen in der Reaktion des Kindes. Dieses Bindungsmuster ist überwiegend bei misshandelten und traumatisierten Kindern zu beobachten (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 29).

5.2.1 Wechselwirkung zwischen Bindungs- und Explorationssystem

In seinem Buch *Bindung als sichere Basis* beschreibt Bowlby (2008) die „unverzichtbare soziale Funktion der Eltern“ (Bowlby, 2008, S. 3), indem er auf Studien hinweist, die davon zeugen, dass die Basis für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung ein stabiles Familiengefüge ist und das Kind von seinen Eltern viel Aufmerksamkeit und Zuwendung erfährt. Werden die Bindungsbedürfnisse des Kindes befriedigt, fühlt es sich sicher und kann seiner angeborenen Neugier, die Welt zu erforschen, nachgehen. Dafür entfernt es sich von seiner Bezugsperson, die „vergleichbar einer stets einsatzbereiten militärischen Basis“ (Bowlby, 2008, S. 9) immer aufmerksam in der Nähe bleibt, um das Kind gegebenenfalls zu ermutigen und zu unterstützen bzw. - falls erforderlich - einzugreifen. Anhand dieser Studien konnte nachgewiesen werden, dass ein Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität eines Kindes und der Entwicklung seiner sozialen und emotionalen Intelligenz besteht. Eine sichere Bindung ist somit Voraussetzung, dass das Kind seine Umwelt erforscht und sich damit Wissen aneignet und seine Handlungskompetenzen erweitert (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 34). Das Bindungsbedürfnis und das Explorationsbedürfnis entstammen entgegengesetzten Motivationen und stehen sich somit gegenüber, vergleichbar wie These und Antithese, sind jedoch voneinander wechselseitig abhängig. Das bedeutet, dass das eine System nur aktiviert werden kann, wenn das andere deaktiviert ist. Das Kind ist erst dazu bereit seine Umwelt zu erkunden, wenn sein Bedürfnis nach Bindung angemessen befriedigt ist. Dabei gilt es, beide Seiten ständig wie auf einer Waage auszutarieren (Brisch, 2009, S. 38 f.). Diese wechselseitige Beziehung zwischen Bindung und Exploration be-

schränkt sich nicht nur auf die Entwicklung im Kleinkindalter, sondern bleibt ein lebenslanger Prozess. Fischer (2010)[19] spricht dabei von einer Bindungs-Explorations-Balance, die wie folgt veranschaulicht wird:

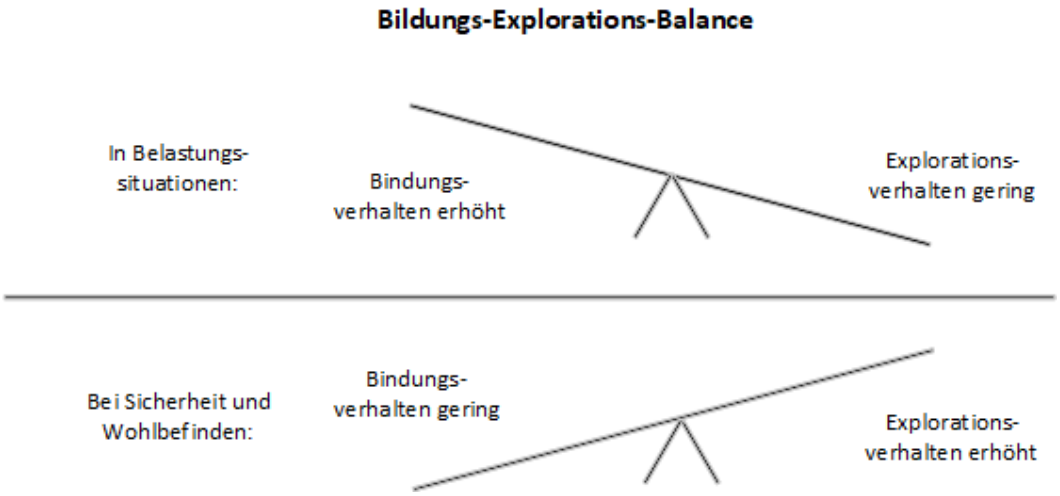

Abbildung 5: Bindungs-Explorations-Balance (mod. n. Fischer, 2010)[20].

5.2.2 Feinfühligkeit - Grundkompetenz von pädagogischem Fachpersonal für den Aufbau einer positiven Bindung in der Entwicklungsbegleitung

Die Beziehungsgestaltung unter Berücksichtigung der Kenntnisse aus der Bindungsforschung spielt in der psychomotorischen Arbeit eine bedeutende Rolle. Wie bereits beschrieben, zeigt das Kind nur Explorationsverhalten, wenn sein Bedürfnis nach Sicherheit erfüllt ist (Kuhlenkamp, 2017, S. 128). Eine grundlegende Voraussetzung für die Qualität der Bindung stellt ein feinfühliges Verhalten der Bezugsperson gegenüber dem Kind dar (Brisch, 2009, S. 43).

---

[19] Zugriff am 16. April 2021 unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/150/150

[20] Zugriff am 16. April 2021 unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/150/150

Der Begriff Feinfühligkeit wird im Alltag recht mannigfaltig verwendet. In der Psychologie wird er auf Ainsworth (1967/2003) zurückgeführt, die die mütterliche Feinfühligkeit als wichtigste Voraussetzung für eine sichere Bindung erachtet (Grossmann, 2008, S. 30 f.). In ihrem Feinfühligkeitskonzept nennt Ainsworth vier unerlässliche Bestandteile (Brisch, 2009, S. 45 f.):

- *Signale entdecken können*: Um die Signale des Kindes zu erkennen, muss die Mutter bzw. die Bezugsperson ihre Aufmerksamkeit auf das Kind richten und gegebenenfalls eigene Bedürfnisse hintenanstellen.
- *Signale richtig interpretieren*: Die Mutter muss sich in die Lage des Kindes hineinversetzen können, um dessen akutes Bedürfnis richtig zu erkennen. Die Mutter muss dabei ihre eigenen Bedürfnisse ausklammern, damit diese sie nicht beeinflussen. Beispielsweise interpretiert eine Mutter, die hungrig ist, das Weinen ihres Kindes als Hunger, obwohl es tatsächlich aus Langeweile weint.
- *Unmittelbar reagieren:* Wenn die Reaktion auf das Signal des Kindes nicht unmittelbar folgt, verliert sie ihre Bedeutung. Das Kind ist dann nicht mehr in der Lage, die Reaktion mit seiner Botschaft in Verbindung zu setzen. Umso jünger das Kind ist, desto kürzer ist seine Frustrationszeit und umso rascher muss daher die Bedürfnisbefriedigung stattfinden. Diese Zeitspanne wird im Laufe der Zeit immer länger.
- *Angemessen reagieren*: Die Mutter muss entsprechend der Situation auf die Signale des Kindes reagieren und auf das Kind eingehen. Wichtig dabei ist, auf eine Balance bei der Bedürfnisbefriedigung zu achten. Es soll dabei weder zu einer bedingungslosen noch zu einer halbherzigen Erfüllung kommen.

Diese Merkmale der Feinfühligkeit können auf den psychomotorischen Kontext übertragen werden, denn eine bewusste Beziehungsgestaltung stellt das Fundament psychomotorischer Arbeit dar (Kuhlenkamp, 2017, S. 128 f.).

In Erweiterung des Feinfühligkeitskonzepts von Ainsworth und anhand weiterer Studien erarbeitet Remsperger (2011, S. 125) die Definition *Sensitive Responsivität*, was so viel wie feinfühliges Antwortverhalten bedeutet und als Gesamtkompetenz von pädagogischen Fachkräften in Bezug auf Interaktion verstanden werden kann (Gutknecht, 2012, S. 21).

Sensitive Responsivität umfasst folgende zwei grundlegende Elemente: Die Signale des Kindes bemerken und angemessen auf diese reagieren (Remsperger, 2008, S. 6). Als Grundvoraussetzungen des ersten Elements, nennt Remsperger Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit. Merkmale von Zugänglichkeit sind Interesse, Zeit, Ruhe, Muße zu haben und diese auszustrahlen. Aufmerksamkeit zeigt sich durch das interessierte Verfolgen von Aussagen, Interessen, Bedürfnissen und Motivationen des Kindes. Als Grundvoraussetzung

der Angemessenheit betont Remsperger die Bedeutung der inneren Haltung der Fachkraft, die sich unter anderem durch ein grundsätzliches Interesse am Kind, Wertschätzung sowie dem Respekt gegenüber der Autonomie des Kindes ausdrückt. Ein angemessenes Reagieren auf das Bedürfnis des Kindes erfordert auch, dass die pädagogische Fachkraft die Emotionen des Kindes berücksichtigt und eigene Emotionen zeigt (Remsperger, 2008, S. 6 f.).

In weiterer Folge gehört es auch zu den Aufgaben des*der Pädagogen*in, das Kind in einem ko-konstruktiven Prozess mit Angeboten zu motivieren, sich weiterzuentwickeln. Dabei beachtet er*sie die individuellen Bedürfnisse des Kindes, sorgt dafür, dass es weder zu einer Unter- noch zu einer Überforderung kommt und stärkt somit das Selbstwirksamkeitsgefühl des Kindes (Remsperger, 2008, S. 6 f.).

Damm (2015, S. 9) macht deutlich, dass es keine gleichbleibende, perfekte Feinfühligkeit gibt. Fachkräfte in allen pädagogischen Tätigkeiten sind dazu angehalten, ihr Verhalten individuell und situationsbedingt anzupassen und stets neu zu reflektieren, um somit ihre persönliche Interaktionskompetenz laufend weiterzuentwickeln.

Der pädagogischen Fachkraft stehen vier Ausdruckskanäle von Feinfühligkeit zur Verfügung: Sprache, Stimme, Mimik und Körper. Durch eine bewusste Wortwahl, wertschätzende und anerkennende Antworten, Vermeidung von Sarkasmus bzw. Ironie und durch interessiertes Nachfragen kann ein feinfühliger Dialog mit dem Kind geführt werden. Ein ruhiger Tonfall sowie geduldiges und deutliches Sprechen geben dem Gespräch mit dem Kind eine wertschätzende Bedeutung. Ein interessierter bzw. anteilnehmender Gesichtsausdruck zeigt dem Kind, dass es in seiner aktuellen Stimmungslage wahrgenommen wird. Die pädagogische Fachkraft kann ihre Feinfühligkeit gegenüber dem Kind über ihre Körperhaltung ausdrücken, indem sie sich dem Kind zuwendet, auf Augenhöhe mit dem Kind geht und Körperkontakt zulässt, wenn dieses das Bedürfnis danach hat (Remsperger, 2008, S. 6). Gutknecht (2012, S. 39, S. 45) sieht eine wichtige Aufgabe der Fachkraft darin, das Erregungsniveau des Kindes zu regulieren, indem sie beispielsweise mimisch oder gestisch die Verhaltensweise des Kindes widerspiegelt. Durch diese Spiegelungsprozesse erfolgt eine emotionale Synchronisation zwischen dem Kind und der Bezugsperson, wobei das Kind lernt, die eigenen Emotionen und die der Bezugsperson wahrzunehmen und auch zu unterscheiden.

Laut den Studienergebnissen von Remsperger (2008) hat Sensitive Responsivität nicht nur Auswirkungen auf die Fachkraft-Kind-Beziehung, sondern in Folge auch auf Lern- und Bildungsprozesse (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 157). „Gemeinsame Nachdenkprozesse“ (Hofer, 2015, S. 11), im Sinne einer partizipativen Grundeinstellung unterstützen

positive Lernerfahrungen und -ergebnisse. Die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen wird folglich „als Grundstein für alle Lern- und Bildungsprozesse“ (Fröhlich-Gildhoff & Nentwig-Gesemann, 2013, S. 7) von Kindern angesehen.

Neurowissenschaftliche Untersuchungen zeigen eine enge Verknüpfung zwischen Emotionen und Kognition (Spitzer, 2002, S. 157). So merken sich Kinder neue Wörter rascher, wenn sie positive Emotionen mit den Begriffen verbinden können. Eine vertraute Bezugsperson kann durch die emotionale Aufladung einer Situation der entscheidende Anreiz für das kindliche Gehirn sein, dem Erlebten Bedeutung zuzumessen, zu lernen und die Erfahrungen anhaltend abzuspeichern (Haug-Schnabel & Bensel, 2016, S. 21). Feinfühliges Verhalten von Erwachsenen fördert somit den Lernerfolg von Kindern. Remsperger (2008, S. 55) erkannte, dass feinfühliges Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften sich somit positiv auf das Verhalten der Kinder auswirkt. Die Kinder zeigten sich offener, erlangten aufgrund gemeinsamer Reflexionen und ko-konstruktiver Bildungsprozesse Lernkompetenz und gewannen dadurch an Selbstbewusstsein. Somit profitieren sowohl die Kinder als auch Erwachsene von sensitiv-responsivem Verhalten der Fachkraft.

6 Selbstreflexion als Faktor zur Professionalisierung pädagogischer Arbeit

Eigenes Verhalten zu hinterfragen und stetig neu zu beurteilen beschreibt die Tätigkeit der Selbstreflexion (Kuhlenkamp, 2017, S. 116), die - bezogen auf einen professionellen pädagogischen Kontext - noch eine regelmäßige Auseinandersetzung mit der Beziehungsgestaltung anvertrauter Kinder miteinschließt (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 158). Die Kompetenz zur Selbstreflexionsfähigkeit von Pädagogen*innen gewinnt in der Professionalisierungsdiskussion pädagogischen Handelns immer mehr an Bedeutung (Durand, Hopf & Nunnenmacher, 2013, S. 145).

Selbstreflexion ermöglicht, das eigene Tun bewusst wahrzunehmen und gegebenenfalls Veränderungen anzustreben. Entwicklungsbegleitung von Kindern erfordert laufend Beziehungsarbeit und ist kein starrer Prozess. Vielmehr geht es sowohl bei der pädagogischen Fachkraft als auch beim Kind um eine stetige Persönlichkeitsentwicklung, die eine laufende Auseinandersetzung mit sich selbst und seinen Emotionen erfordert. Unzufriedenheit, Überforderung, Unklarheiten, Rahmenbedingungen und Ähnliches können etwaige Faktoren sein, die eine Auseinandersetzung mit sich selbst bzw. der Situation erfordern, um das Kind wertvoll und achtsam weiterbegleiten zu können (Ristl, 2017, S. 10). Zimmer (2020, S. 213) betont, dass Menschen, die sich mit dem eigenen Verhalten auseinandersetzen, eher in der Lage sind, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und somit Kinder besser verstehen und fördern können. Grundsätzlich ist jede*r Erwachsene in der Lage sich weiterzuentwickeln, indem er*sie regelmäßig sein*ihr eigenes Verhalten überdenkt.

Schachinger (2005) beschreibt den Reflexionsprozess über die eigene Person als mögliche Methode für die „Gewinnung von Selbst(er)kenntnis“ (Schachinger, 2005, S. 105), die für die Persönlichkeitsentwicklung essentiell ist. Selbsterkenntnis stellt eine Fähigkeit dar, Wissen über das eigene Selbst, insbesondere in Hinblick auf Denken, Verhalten und damit verbundenen Emotionen zu erlangen (Schachinger, 2005, S. 103). Laut Ristl (2017, S 8) unterstützt Reflexionsbereitschaft die Entwicklung eines positiveren Selbstwertgefühls, wodurch die eigene Entscheidungskompetenz gefördert wird. Die Selbstreflexion ist ein wesentliches Instrument für die Offenlegung professionellen Handelns und unterstützt den Rückblick auf das Interaktionsgeschehen mit Mitmenschen (Kuhlenkamp, 2017, S. 116). Pädagogische Fachkräfte müssen ihr Handeln, unter Bezugnahme von wissenschaftlich fundiertem Wissen, erklären können (Helsper, 2021, S. 272).

6.1 Reflexion des Interaktionsverhaltens von pädagogischen Fachkräften

Die Weiterentwicklung der Interaktionskompetenz von pädagogischen Fachkräften gleicht einem lebenslangen Lernprozess (Gutknecht, 2012, S. 129). Pädagogische Arbeit im Sinne der Sensitiven Responsivität erfordert das „fortlaufende Sich-Auseinandersetzen mit der eigenen Haltung“ (Remsperger, 2008, S. 45), was einen hohen Grad an Bewusstsein über die eigene Selbst- und Sozialkompetenz erfordert (Ristl, 2017, S. 8). Die Individualität der einzelnen Betreuungskontakte ist stark geprägt von einer hohen Anpassungsfähigkeit der pädagogischen Fachkraft. Stimmungen, Bedürfnisse sowie persönliche Verfassungen, sowohl vom Kind als auch von der pädagogischen Fachkraft, verändern sich stetig und somit auch der Grad der Feinfühligkeit. Der*die Pädagoge*in muss regelmäßig sein*ihr eigenes Interaktionsverhalten hinsichtlich Feinfühligkeit reflektieren.

Im Folgenden werden *Teaching Stories* und *Work Diskussion* als zwei Methoden zur professionellen Reflexion pädagogischen Verhaltens näher betrachtet:

6.1.1 Teaching Stories

Im Rahmen der Evaluationsmethode der „Teaching Stories“ (Remsperger, 2008, S. 15) wurden hypothetische Fragen aus der Sicht der Kinder als Orientierungshilfen für pädagogische Fachkräfte formuliert, um diese beim Reflexionsprozess zu unterstützen. Sie sind als Anregung gedacht, das eigene Interaktionsverhalten hinsichtlich der Feinfühligkeit zu hinterfragen (Remsperger, 2008, S. 45-55). Die wichtigsten Aspekte Remspergers umfassen folgende Fragestellungen:

- *Kennst du mich und meine Interessen?* Feinfühliges Verhalten setzt voraus, dass die pädagogische Fachkraft die individuellen und aktuellen Interessen und Themen des Kindes herausfindet und an diese anknüpft. Dafür ist es notwendig, das Kind in seinem Tun zu beobachten und mit dem Kind über diese Beobachtungen zu sprechen. Im Sinne eines ko-konstruktiven Lernprozesses wird überlegt, welche weiteren Schritte das Kind als nächstes brauchen könnte. Auf diese Weise bekundet die pädagogische Fachkraft dem Kind hohe Wertschätzung.
- *Hörst du mir zu und reagierst du auf mich?* Der Fokus dieser Frage richtet sich auf die direkte Interaktion zwischen dem*der Pädagogen*in und dem Kind. Es geht um das aufrichtige Interesse an dem, was das Kind erzählt, tut oder zeigt. Dafür stehen der Fachkraft verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung (vgl. Kapitel 5.2.2.). Eine wichtige Voraussetzung, um diese Frage mit *Ja* zu beantworten ist, für

ausreichend Zeit und Ruhe zu sorgen, um ein Sich-Einlassen auf die Bedürfnisse des Kindes zu ermöglichen.

- *Kann ich dir vertrauen?* Begegnet die pädagogische Fachkraft den kindlichen Emotionen mit Offenheit, Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz? Wendet sie dabei eine angemessene Wortwahl auf Augenhöhe des Kindes an, und lässt sie auch gegebenenfalls Körperkontakt zu? Greift sie die Gefühle des Kindes auf und bringt eigene Gefühlsregungen im Austausch mit dem Kind mit ein?
- *Ermunterst du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren?* Bestärkt und unterstützt die pädagogische Fachkraft das Kind in seinem Tun? Lässt es dem Kind genügend Freiraum selbsttägig und eigenständig zu explorieren? Wie gestaltet und vermittelt die Fachperson dem Kind neue Lehrinhalte, um es dabei zu unterstützen, seinen Handlungsspielraum zu erweitern?
- *Unterstützt du mich dabei, ein Teil der Gruppe zu sein?* Was braucht es, um das Kind in der Gruppe zu integrieren? Wie weit kann das Kind dabei unterstützt werden um sein Selbstbewusstsein damit zu stärken? Die Basis für die Beantwortung dieser Frage liefert genaues Beobachten der Interessen, Themen und Bedürfnisse der Kinder. Die pädagogische Fachkraft greift diese auf, knüpft daran an und initiiert Interaktionsanlässe. Dieser Punkt schließt auch die Bedeutung der Feinfühligkeit innerhalb der Bildungspartnerschaft mit ein.

Wesentlich ist, dass es sich dabei um einen Prozess handelt, der als nicht endlich zu betrachten ist. Selbstreflexion oder Reflexion innerhalb eines Teams unterstützt die Fachkraft dabei, den eigenen pädagogischen Weg zu finden, weiterzugehen und Authentizität zu entwickeln.

6.1.2 Work Discussion

Eine weitere Möglichkeit professioneller Reflexion von Interaktions- und Beziehungsprozessen ist die Work Discussion. Es handelt sich dabei um eine psychoanalytische Methode zur Reflexion und Analyse von Arbeitsprozessen. Teilnehmer*innen einer ausgewählten Kleingruppe treffen einander regelmäßig zu einem gemeinsamen Austausch unter der Begleitung eines*r erfahrenen Seminarleiters*in. Ziel der Methode ist die Entwicklung sowie Vertiefung der Kompetenz des differenzierten Wahrnehmens bestimmter Praxissituationen und das psychoanalytische Nachdenken und Verstehen des damit verbundenen interaktiven Geschehens.

Die Teilnehmer*innen arbeiten an der Entwicklung ihrer persönlichen Fähigkeiten, sich in ihre eigene innere Welt sowie in die innere Welt von Personen, mit denen sie sich in einer

Interaktion befinden, hineinspüren zu lernen. Damit können die unterschiedlichsten Verhaltensweisen von Menschen besser verstanden werden. Ferner verbessert das Instrument Work Discussion die Kompetenz der Teilnehmer*innen, Situationen und Handlungsweisen zu beschreiben ohne diese zu interpretieren. Der Austausch in solch einem Setting fördert darüber hinaus die persönliche Vorstellungskraft der Beteiligten hinsichtlich ihrer eigenen Rolle und den damit verbundenen Aufgaben, Emotionen und Konsequenzen innerhalb ihres Arbeitsfeldes. Die regelmäßigen Zusammenkünfte bieten den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit, ihre eigene Haltung ständig zu überdenken, in Frage zu stellen und somit ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln (Datler & Datler, 2014, S. 1-5)[21].

Die Methode der Work Discussion wurde an der Tavistock Clinic in London von Martha Harris entwickelt und unterliegt genauen formalen Richtlinien sowie einem feststehenden Ablauf (Datler & Datler, 2014, S. 1)[22]. Um den Wert dieses Instrumentes für die Selbstreflexion der eigenen pädagogischen Haltung zu verdeutlichen, wird das Konzept im Folgenden näher ausgeführt:

Der Ausgangspunkt der Work Discussion Methode ist ein schriftliches Praxisprotokoll, welches ein*e Teilnehmer*in der Gruppe aus seinem*ihrem beruflichen Umfeld heraus verfasst. Der*die Verfasser*in schildert in diesem Bericht in der Ich-Form eine Situation mit einer anderen Person. Dabei kann es sich um ein Kind, einen Bildungspartner oder um Teammitglieder handeln. Damit alle Teilnehmer eine gute Übersicht haben, gelten hinsichtlich der Gestaltung solcher Protokolle genaue Richtlinien. Um dem Besprechungskreis ein klares Bild der Situation zu vermitteln, muss der*die Verfasser*in darauf achten, möglichst deskriptiv zu berichten und jegliche Art von Interpretationen, Bewertungen oder Ähnlichem zu vermeiden (Datler & Datler, 2014, S. 7 ff.)[23].

Dieses Praxisprotokoll wird im nächsten Schritt im Work Discussion Seminar mit der Kleingruppe und der Unterstützung eines*einer erfahrenen Seminarleiters*in besprochen. Begleitend dazu wird ein Besprechungsprotokoll abgefasst. Der*die Schriftführer*in des Besprechungsprotokolls verfasst nach der Sitzung eine Reinschrift und nimmt diese zum nächsten Treffen der Gruppe mit. Das gemeinsame Lesen des Besprechungsprotokolls der

---

[21] Zugriff am 7. Mai 2021 unter https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get

[22] Zugriff am 7. Mai 2021 unter https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get

[23] Zugriff am 7. Mai 2021 unter https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get

vergangenen Sitzung stellt gleichzeitig die Eröffnung des neuen Treffens dar. Die Gruppe einigt sich daraufhin situationsabhängig, ob zu den Besprechungsprotokollen noch ein Austausch gewünscht ist. Sobald dieser Punkt geklärt ist, beginnt der Einstieg in das neue Praxisprotokoll mit der Vorstellung desselben. Nach dem gemeinsamen Lesen erfolgt die erste Phase des spontanen Gedankenaustausches. In wenigen Minuten sollen die beteiligten Personen ihre ersten Gedanken, die während des Lesens entstanden sind, untereinander austauschen. Danach wird der Praxisbericht genau analysiert, Stelle für Stelle. Dabei achtet der*die Seminarleiter*in darauf, dass es während der Besprechung nicht zu Bewertungen bzw. zu Äußerungen von alternativen Vorgehensweisen kommt. Das übergeordnete Ziel der Gruppe ist das ausschließliche Verstehen der beschriebenen Situation und die Herausarbeitung der Frage, wie der*die Verfasser*in des Praxisprotokolls und die daran beteiligten Personen die geschilderte Situation erlebt haben und welche möglichen Auswirkungen ihre Handlungen, Entscheidungen und Gefühle auf die weitere Entwicklung hatten. Dabei werden bei der Betrachtung die Gefühle aller involvierten Personen berücksichtigt, die Emotionen des*der Verfassers*in, ebenso wie die Befindlichkeiten der anderen Personen und die damit entstehenden Beziehungserfahrungen, die dabei zum Ausdruck kommen (Datler & Datler, 2014, S. 13 f.)[24].

Das Zusammentreffen und die gemeinsame Arbeit bieten den Teilnehmern gegen Ende der Einheit die Gelegenheit, Überlegungen bezüglich etwaiger Konsequenzen für ihre eigene weitere Arbeitsweise zuzulassen. Dabei ist darauf zu achten, in der Diskussion nicht zu sehr in Richtung Tipps, Ratschläge, Mutmaßungen oder Ähnlichem zu tendieren. Im Focus stehen das Lernen von Erfassen und das Verstehen der Bedeutung von bewussten und unbewussten Emotionen sowie deren Auswirkung auf die eigene Wahrnehmung, Denkweise und in Konsequenz der darauffolgenden Handlungen (Datler & Datler, 2014, S. 15 f.)[25].

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein regelmäßiger professioneller Austausch hinsichtlich der eigenen pädagogischen Arbeit die Qualität derselben in der Regel nachhaltig steigert und die Fachkraft auf diese Weise ihre eigene Grundhaltung weiterentwickelt.

---

[24] Zugriff am 7. Mai 2021 unter https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get

[25] Zugriff am 7. Mai 2021 unter https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get

Der Fokus liegt dabei nicht ausschließlich auf der Verbesserung des eigenen Reflexionsprozesses, sondern trainiert darüber hinaus die Kompetenz, innerhalb einer aktuellen Situation kurz innezuhalten, nachzudenken und eventuell überlegter zu handeln, bzw. mögliche Alternativen für bisherige Handlungsmuster zu finden (Datler & Datler, 2014, S. 21 f.)[26].

6.2 Biografisch verinnerlichte Pädagogik als Ausgangspunkt beruflicher Identität

Die psychomotorische Entwicklungsbegleitung zählt zu jenen Berufsfeldern, bei denen die Arbeit mit Menschen im Zentrum steht. Dazu zählen die anvertrauten Kinder, die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie unmittelbare Kollegen*innen. Als Voraussetzung für eine erfüllende und authentische Arbeitsleistung sieht Ristl (2017, S. 20 f.) die Identifikation mit dem eigenen Berufsbild. Die Qualität pädagogischer Arbeit hängt neben dem erworbenen Fachwissen zu einem wesentlichen Teil von der Persönlichkeit und der Individualität der Fachkraft ab (Maderthaner, 2020, S. 16). Unterstützend dazu kann die Betrachtung der eigenen Biographie sein (Ristl, 2017, S. 23), denn Erfahrungen und Erlebnisse aus der eigenen Kindheit hinterlassen Spuren, die das pädagogische Denken und Handeln beeinflussen (Maderthaner, 2020, S. 16).

Ristl spricht in diesem Zusammenhang vom sogenannten „innere[n] Kind“ (Ristl, 2017, S. 23) und beschreibt den Begriff als Speicher qualitativ unterschiedlicher, sowie bewusster und unbewusster Erlebnisse und Erinnerungen aus dem Kindesalter. Baum (1998) beschreibt den Begriff als „Teil eines Menschen, in dem die Erlebnisse als Kind abgespeichert sind“ (Baum, 1998, S. 16) und meint damit sowohl positive als auch negative, schmerzliche Aspekte. Alle Inhalte zusammen ergeben eine „Quelle der eigenen Haltung“ (Ristl, 2017, S. 23) und stellen maßgebliche Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit dar, da sie einen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung und die soziale Interaktion mit Kindern haben. Negative und schmerzende Gefühle werden gerne verdrängt, jedoch beeinflussen diese sowohl die Arbeit als auch die Beziehung mit und zu Kindern. Kinder spüren, ob der*die Pädagogin aus einer inneren Überzeugung heraus handelt, oder ob die Haltung inszeniert ist, um – aus welchen Beweggründen auch immer – einen pädagogischen Ansatz zu vertreten. Für die pädagogische Arbeit ist es bedeutend zu lernen, eigene Gefühle (auch negative)

[26] Zugriff am 7. Mai 2021 unter https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get

als Ressource zu nutzen und zu reflektieren, da das Fachwissen von den abgespeicherten inneren Bildern, die aus den eigenen Erfahrungen resultieren, beeinflusst wird (Baum, 1998, S. 16).

Schäfer (2010) verwendet den Begriff „internalisierte Alltagspädagogik“ (Schäfer, 2010, S. 39) und versteht darunter biografisch verankerte Vorstellungen des Erzogenwerdens, basierend auf eigenen Erfahrungen. Daraus resultierend entwickelt sich oft ein nicht hinterfragtes, unbewusstes und häufig automatisiertes pädagogisches Basisverhalten, welches einfache, rasche und standardisierte Reaktionen in Alltagssituationen ermöglicht. Um dieses zu professionalisieren, müssen die verinnerlichten Handlungsmuster durch Reflexion aufgebrochen und an wissenschaftlich fundierte Vorstellungen über pädagogisches Verhalten angepasst werden. Diese Veränderungen erfordern einen anspruchsvollen Lernprozess, wobei regelmäßige und kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit den eigenen Verhaltensweisen den Ausgangspunkt darstellen. Als Ziel eines professionellen pädagogischen Verhaltens betrachtet Schäfer (2010) die sogenannte „verinnerlichte Professionalität“ (Schäfer, 2010, S. 40). Diese setzt voraus, dass in alltäglichen Situationen eine professionelle Handlungsweise spontan zur Verfügung stehen muss. Um diesem Anspruch näher zu kommen und Schritt für Schritt mehr Handlungssicherheit zu erlangen, erachtet es Schäfer als unverzichtbar, über das eigene praktische Handeln reflektiert zu sprechen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse umzusetzen. Bedeutende Kompetenzen dieses Verstehensprozesses sieht Schäfer in der Wahrnehmungsfähigkeit des eigenen Handelns und im Abgleich des Handelns mit dem professionellen Fachwissen (Schäfer, 2010, S. 39 f.). Damit wird deutlich, dass eine Verhaltensänderung nur dann stattfinden kann, wenn die Fachkraft dazu bereit ist sich weiterzuentwickeln und dazuzulernen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die biografische Selbstreflexion dazu beiträgt, sich selbst besser verstehen zu lernen. Jede pädagogische Entwicklungsbegleitung wird mit den unterschiedlichsten Herausforderungen konfrontiert. Für die Fachkraft ist es daher wesentlich, reflektiert mit den Prägungen aus der Zeit der eigenen Kindheit umzugehen. Professionelles Handeln resultiert daraus, bewusst pädagogische Handlungsentscheidungen zu treffen. Dafür müssen die eigenen biografischen Muster erkannt werden. Gelingen kann der Prozess nur, wenn die Fachkraft offen für den Prozess der Biografiearbeit ist. Dafür ist es notwendig, subjektiv auf das eigene Leben zurückzuschauen, um etwaige Zusammenhänge aktueller Verhaltensweisen zu erkennen und zu hinterfragen (Maderthaner, 2020, S. 16). Zu bedenken ist, dass Biografiearbeit ein professionelles Setting, wenn nicht sogar eine therapeutische Basis erfordert (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 169).

6.2.1 Das innere Leitbild als Fundament pädagogischer Haltung

Leitbilder formulieren Zielvorstellungen und sind wegweisend für eine professionelle Arbeit. Innere Leitbilder enthalten sowohl bewusste als auch unbewusste Vorstellungen und Erwartungen der eigenen Haltung, basierend auf persönlichen Erfahrungen und Wertvorstellungen.

Das *internale Arbeitsmodell* ist ein Begriff aus der Bindungsforschung. Damit ist ein theoretisches Konstrukt gemeint, welches gespeichertes Wissen über sämtliche im Laufe der Zeit gesammelten Bindungserfahrungen einer Person umfasst. Diese frühen Bindungs- und Beziehungserfahrungen nehmen einen zentralen Schwerpunkt für die Gestaltung von zukünftigen Beziehungen sowie Betrachtung von Verhaltensweisen ein (Grossmann & Grossmann, 2004, S. 417) und haben somit auch Auswirkungen auf innere Leitbilder pädagogischer Fachkräfte.

Die Reflexion der eigenen inneren Leitbilder hilft Pädagogen*innen, ihre Handlungsmöglichkeiten zu überdenken, zu adaptieren oder gegebenenfalls zu ändern, um Zufriedenheit mit ihrer professionellen Handlung zu erlangen (Ristl, 2017, S. 20).

Um etwaigen inneren Konflikten oder Unsicherheiten entgegenzuwirken, nennt Ristl (2017), abgeleitet von Lahninger (2010; zit. n. Ristl, 2017, S. 20), eine Art der Reflexionsübung für pädagogische Fachkräfte, welche die Auseinandersetzung mit dem eigenen inneren Leitbild unterstützt.

Zusammengefasst kann die Übung wie folgt beschrieben werden:

Die Fachkraft beantwortet zu allererst Fragen zu ihrem persönlichen Idealbild und notiert sich dazu die wesentlichen Punkte. Anschließend macht sie den gleichen Vorgang, stellt sich jedoch ein unangenehmes Bild ihrer Selbst vor. Dabei kann auf eigene Erfahrungen zurückgegriffen werden. Warum empfindet sie diese Situation als belastend? Liegt es vielleicht an einer bestimmten Körperhaltung oder an einem speziellen Ausdrucksverhalten? Auch diese Gedanken notiert sich die Fachkraft. Als nächsten Schritt gehen die Gedanken in Richtung Selbstbild. Dazu entstehen innere Bilder eigener Vorgehensweisen und gewohnter Situationen und Reaktionen. Auch diese Punkte notiert sich der*die Pädagoge*in. Abschließend betrachtet die Fachkraft ihre Aufzeichnungen und sucht sowohl nach Kongruenzen als auch Inkongruenzen. Die Selbstreflektion und die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen aus der eigenen Kindheit und die Vernetzung mit dem eigenen Handlungsgeschehen sowie dem angestrebten Ideal ebnen den Weg zum angestrebten Erziehungsstil.

Ristl (2017, S. 36) beschreibt die eigene pädagogische Haltung als fundamental in der Entwicklungsbegleitung von Kindern, wobei persönliche Wertvorstellungen der Fachkraft eine maßgebliche Bedeutung im Umgang mit den Kindern darstellen. Wie in Kapitel 3.3. beschrieben steht der Mensch im Zentrum der psychomotorischen Entwicklungsförderung. Dabei ist das *Bild vom Kind* und der *Kindheit*, welches der*die Psychomotoriker*in in sich trägt, einerseits prägend für die Beziehungsgestaltung und andererseits grundlegend für die pädagogische Orientierung. Baum (1998) unterscheidet dabei zwei Vorstellungen vom Kind basierend auf den eigenen Kindheitserfahrungen und prägend für den eigenen Erziehungsstil (Baum, 1998, S. 14; S. 17):

- Das *hilflose Kind*, welches leer auf die Welt kommt. Die Aufgabe besteht darin, es zu fördern und zu befüllen. Baum spricht dabei von der *Objektbeziehung*.
- Das *nicht hilflose Kind,* welches als kompetentes Wesen betrachtet wird und lediglich den Raum und die Beziehung benötigt, um der eigene Konstrukteur seines Lebens zu sein. Baum verwendet dafür den Begriff *Subjektbeziehung*.

Der österreichische Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen beschreibt das *Bild vom Kind* wie folgt:

> „Kinder kommen als kompetente Individuen zur Welt, die ihre Lebenswelt von Anfang an mit allen Sinnen wahrnehmen und erforschen. Im Austausch mit vertrauten Personen und der Umwelt entwickeln sie ihre Kompetenzen und ihre Persönlichkeit. Kinder zeichnen sich von Geburt an durch Wissensdurst und Freude am Lernen aus. Neugier, Kreativität und Spontaneität sind wichtige Antriebskräfte ihrer Entwicklung“. (BMBWF, 2020, S. 5)[27]

Die psychomotorische Förderung betrachtet Erziehung als interaktives Geschehen und das Kind als handelndes Subjekt. Im Mittelpunkt stehen die individuelle Entwicklung des Kindes und die Frage, wie der*die Psychomotoriker*in das Kind bei diesem Prozess bestmöglich unterstützen kann (Zimmer, 2019, S. 29). Um diesem Gedankengut gerecht zu werden,

[27] Zugriff am 18. August 2021 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

muss die Fachkraft, das Bild vom Kind als aktiver Gestalter seiner eigenen Entwicklung vertreten, verinnerlichen und in Folge ihre Haltung, aus Überzeugung heraus, praktizieren. Dafür ist, neben den fachlichen Qualifikationen das Wissen um die Bedeutung sowie die Bereitschaft und Fähigkeit professioneller Selbstreflexion erforderlich.

6.3 Die Bedeutung der Selbstreflexion zur Stressbewältigung

Zimmer betont, dass der*die Psychomotoriker*in auch in kritischen Situationen ruhig und kontrolliert reagieren muss und sich seiner*ihrer verantwortungsvollen Vorbildfunktion stets bewusst sein muss (Zimmer, 2019, S. 165). Aber was genau kann die Fachkraft in einer Situation tun, in der sie sich überfordert fühlt bzw. welche Präventivmaßnahmen kann sie treffen, um gegen sogenannte Stressoren resistent zu bleiben? Dazu werden im Anschluss das Thema Stress sowie eine mögliche Maßnahme zur Stressbewältigung betrachtet.

Van Dick (1999) beschreibt den Begriff *Belastungen* als „alle von außen auf das Individuum einwirkenden Anforderungen“ (Van Dick, 1999, S. 19), häufig auch zusammengefasst unter dem Synonym Stressoren. Diese Stressoren können sowohl physische, psychische als auch soziale Ursprünge haben - beispielsweise Lärm, Leistungsdruck, Bedrohung oder Mobbing. Die individuellen Auswirkungen führen zu einer Überforderung, und die betroffene Person hat den Eindruck, dass sie den Anforderungen nicht mehr gewachsen ist. Mögliche körperliche Reaktionen können unter anderem Adrenalinausschüttung, Muskelanspannung, Erhöhung des Herzschlages oder Erregung des vegetativen Nervensystems sein (Altenthan, Betscher-Ott, Gotthardt, Hobmair, Höhlein, Ott & Pöll, 2017, S. 219). Stress äußert sich somit als negative Empfindung auf Grund psychischer Auswirkungen - „Ich habe Streß“ (Van Dick, 1999, S. 23), wie auch in Form von körperlichen Symptomen durch Belastungen - „Ich bin gestreßt“ (Van Dick, 1999, S. 23). Der Stressbegriff ist in vielen Studien nicht einheitlich und gilt in der Psychologie als ein komplexes Konzept, dessen genauere Ausführung für diese Arbeit nicht relevant ist.

Pädagogische Arbeit erfordert viel Engagement, Pflichtbewusstsein, Geduld und ein hohes Berufsethos (Schlee, 2004, S. 12 f.). Die Herausforderungen im Alltag sind unvorhersehbar, sehr unterschiedlich und verlangen häufig zeitgleiche Erledigungen, die eine Prioritätensetzung mit sich ziehen. Dem*der Pädagogen*in stehen dafür keine vorgefertigten Anleitungen zur Verfügung, er*sie muss auf Fach- und Erfahrungswissen zurückgreifen (Pölzl-Stefanec & Eichen, 2019, S. 17). In der Praxis kommt es somit immer wieder zu Situationen, in denen die Fachkraft stark gefordert ist oder auch an die Grenzen ihrer Belastbarkeit stößt (Schlee, 2004, S. 12 f.). Mögliche Stressursachen sind vielseitig und müssen ergründet werden.

Kompetente Selbstreflexion hilft dem*der Betroffenen bei einem entsprechenden Evaluationsprozess. Darüber hinaus ist eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit eine wesentliche Kompetenz professioneller Haltung. Sie unterstützt die Fachkraft bei der Kontrolle ihrer Impulse als Reaktion auf Stressoren und schützt vor „unreflektiertem Aktionismus“ (Pfreundner, 2019, S. 13).

Daher ist es nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig, dass Fachkräfte sich regelmäßig austauschen und jene Form der Unterstützung und Hilfe beanspruchen, die ihnen am besten zusagt.

6.3.1 Supervision als Praxisbegleitung

Eine mögliche professionelle Auseinandersetzung mit dem Thema Stress in der pädagogischen Arbeit ist das Instrument der Supervision als Basiskonzept der Anleitung zur Selbstreflexion.

Die Anwendungsbereiche der Supervision sind zahlreich. Pallasch (1991) unterscheidet vier Hauptbereiche, in denen Supervision zum Einsatz kommt: in der Administration, in Institutionen, in der Aus- und Weiterbildung und in der beruflichen Auseinandersetzung. Letztgenannte bildet das Zentrum des Interesses der vorliegenden Arbeit. Diese Art der Supervision sieht vor, „daß ein potentieller Supervisand von sich aus den Wunsch hat oder das Bedürfnis verspürt, sich über seine berufliche Tätigkeit mit einem Experten auseinanderzusetzen bzw. auszutauschen“ (Pallasch, 1991, S. 26), wobei keine Bewertung oder Beurteilung durch den Experten erfolgt (Pallasch, 1991, S. 31). Im Fokus des professionellen Austausches steht die freiwillige Reflexion des eigenen Handelns ohne Druck und mit der notwendigen Distanz (Pallasch, 1991, S. 26). Schlee (2004) definiert Supervision als „eine Sonderform von Beratung für den beruflichen Bereich“ (Schlee, 2004, S. 14) mit dem Ziel, die eigene Handlungskompetenz zu fördern und die Selbsteinschätzung sowie -bestimmung zu stärken. Üblicherweise finden die Treffen regelmäßig statt. Kernthema jeder Sitzung ist die Bearbeitung und Auseinandersetzung aktueller Probleme. Gemeinsam werden der Blick auf mehrere Aspekte gelenkt, Zusammenhänge erfasst und möglicherweise neue Betrachtungsweisen erkannt. Durch die Reflexion werden neue Perspektiven erarbeitet und das persönliche Handlungswissen weiter ausgebaut. Die kontinuierliche Arbeit an sich selbst führt zu mehr Sicherheit im eigenen Tun und längerfristig zu einem resilienteren Umgang mit herausfordernden Situationen. Daraus resultiert eine Verbesserung der eigenen Wirksamkeit und Zufriedenheit. Supervision kann somit als Methode der Psychohygiene und im weiteren Sinne auch als Weiterbildung betrachtet werden (Schlee, 2004, S. 14 f.).

Pallasch (1991) spricht in diesem Zusammenhang von der Supervision als „Entlastungsinstanz“ (Pallasch, 1991, S. 31) beruflicher Überforderung.

Supervision wird in unterschiedlichen Settings angeboten. Findet die Supervision in der Konstellation eines Zweiersettings statt, wird diese Form als Einzelsupervision bezeichnet. Außerdem gibt es auch die Möglichkeit mit mehreren Supervisanden als Gruppe gleichzeitig zu arbeiten. Falls alle Personen der gleichen Arbeitsstätte angehören, wird der Begriff „Teamsupervision“ (Rappe-Giesecke, 1994; zit. n. Schlee, 2004, S. 17) verwendet. In diesem besonderen Fall hat die Supervision den zusätzlichen Vorteil, Teamarbeit zu unterstützen und gegebenenfalls zu verbessern (Schlee, 2004, S. 17).

Das Thema Supervision ist somit in zwei unterschiedlichen Kontexten für die pädagogische Arbeit bedeutend. Zum einen dient sie als Unterstützung für Lern- und Qualifizierungsprozesse des professionellen Handelns und zum anderen als Hilfe in der Zusammenarbeit mit Kollegen*innen (Schlee, 2004, S. 13 ff.).

Eine weitere Besonderheit stellt das Modell der kollegialen Supervision dar. In diesem Fall fehlt die professionelle Begleitung durch einen*eine Supervisor*in. Das Modell enthält genaue Verfahrensschritte in Form eines Leitfadens und von Regeln, damit auch Laien im kollegialen Verband füreinander qualitative Supervisionsprozesse im Sinne der Selbsthilfe abhalten können. Das Ziel und die Motivation aller Beteiligten sind eine gegenseitige Unterstützung und die Bewältigung beruflicher Problemstellungen. In diesem Kontext drückt der Begriff *kollegial* die Gleichberechtigung aller Beteiligten aus.

Die Praxis unterscheidet verschiedene Modelle kollegialer Supervision (Schlee, 2004, S. 18-23), deren genauere Betrachtung jedoch nicht Inhalt der vorliegenden Arbeit ist.

Der besondere Wert des Supervisionsmodells liegt darin, dass es nicht um Kontrolle, Bewertungen oder Beurteilungen geht. Das übergeordnete Ziel einer Supervision ist, durch Selbstreflexion neue Handlungsalternativen zu erarbeiten. Durch deren Transfer in den Arbeitsalltag wird das persönliche Handlungswissen erweitert und somit das professionelle Selbstverständnis gestärkt.

In diesem Kapitel wurde die Bedeutung der Selbstreflexion sowie innerer Überzeugungen und Einstellungen dargelegt. Die Auseinandersetzung mit dem grundlegenden Bild vom Kind und mit dem eigenen inneren Kind bilden die Basis für eine permanente Weiterentwicklung der eigenen Professionalität. Ein besonderes Augenmerk soll dabei auf das breite Spektrum erforderlicher Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte gelegt werden. Bildungsbegleitung erfordert neben einer grundsätzlichen Beziehungsfähigkeit und Sensibilität die Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit sich selbst auseinander setzen zu wollen. Ausgehend

von einem fundierten Fachwissen ist lebenslanges Lernen zur Weiterentwicklung des eigenen professionellen Handelns erforderlich (BMBWF, 2020, S. 6)[28]. Daraus lässt sich feststellen, wie komplex und anspruchsvoll die Handlungsanforderungen an pädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit Kindern sind.

[28] Zugriff am 18. August 2021 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

7 Beobachtung und Wahrnehmung

Im Zentrum der psychomotorischen Entwicklungsförderung steht das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen und Entwicklungsschritten. Dieses Paradigma stellt den Ausgangspunkt der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit dar – der Frage, welche Kompetenzen eine pädagogische Fachkraft benötigt, um das Kind in seiner Entwicklung bestmöglich zu unterstützen und zu begleiten. Neben den bereits beschriebenen Aspekten einer professionellen Haltung, Beziehungsfähigkeit und Bereitschaft sowie Fähigkeit zur Selbstreflexion, stellen Beobachtung und Wahrnehmung weitere wesentliche Anforderungen für zielgerichtete Bildungsarbeit dar.

Inhalt dieses Kapitels ist das Deutlichmachen des Unterschieds zwischen Wahrnehmung und Beobachtung sowie das Aufzeigen von Bedeutung und Formen. Abschließend werden drei Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, im Zusammenhang mit der psychomotorischen Entwicklungsförderung dargelegt.

> „Es ist nicht die Aufgabe des Psychomotorikers, heute zu planen, was das Kind morgen oder nächste Woche braucht, sondern im Jetzt mit dem Kind zusammen auf dem Weg zu sein, damit es morgen seinen eigenen, ganz individuellen Entwicklungsschritt gehen kann“. (Zacherl, 2016, S. 18)

Dieses Zitat beschreibt ein wesentliches Verhaltensmerkmal psychomotorischer Förderung deutlich: Die „Aufmerksamkeit und Wachheit für die momentane Situation“ (Zimmer, 2019, S. 164). Zimmer betont dabei die Bedeutung der Beobachtung durch die psychomotorische Fachkraft, um auf die Bedürfnisse der Kinder spontan und situationsgerecht reagieren zu können.

7.1 Begriffsabgrenzungen

Zimmer (1996, S. 31) beschreibt *Wahrnehmung* als Prozess der Reizaufnahme sowie Reizverarbeitung von Sinneseindrücken im Gehirn. Diese Informationen können einerseits aus der Umwelt stammen (= äußere Wahrnehmung), z. B. die Wahrnehmung von Mitmenschen oder Objekten oder andererseits aus dem Körperinneren (= innere Wahrnehmung), wie beispielsweise die Wahrnehmung eines Schmerzes oder eines Gefühls. Die Aufnahme der Reize erfolgt durch die entsprechenden Sinnesorgane, die über Nervenbahnen an das Gehirn weitergeleitet werden. Die Verarbeitung des Wahrgenommenen führt zu einer subjektiv

empfundenen Vorstellung der Umwelt, wobei auf bereits vorhandenen Erfahrungen zurückgegriffen wird. Das Ergebnis dieses Prozesses stellen motorische Reaktionen oder ein bestimmtes Verhalten des Menschen dar.

Beobachtung geht darüber hinaus und bezeichnet eine bewusste Erfassung wahrgenommener Ereignisse und Verhaltensweisen (Altenthan et al., 2017, S. 59). Beobachtung findet nicht ausschließlich durch visuelle und auditive Sinneseindrücke statt. Gefühle und Erfahrungen der beobachtenden Person fließen ebenfalls in den Vorgang mit ein, somit sind Beobachtungen immer subjektiv (Kazemi-Veisari, 2020, S. 20).

Die *Soziale Wahrnehmung* umfasst den direkten Einfluss sozialer Faktoren und die Wahrnehmung anderer Personen. Es handelt sich um einen Prozess, aus dem sich ein Bild einer anderen Person entwickelt. Durch die Kombination und Interpretationen von Informationen bildet sich eine erste Meinung und Bewertung zu einer Person (Werth, Denzler & Mayer, 2020, S. 138).

Professionelle Wahrnehmung versteht sich als eine wesentliche pädagogische Kompetenz, die sich aus Wissen und Erfahrung herausbildet (Mischo, Wolstein, Tietze & Peters, 2020, S. 23). Sie umfasst die Fähigkeit, „die lern- und entwicklungsrelevanten Tiefenmerkmale einer pädagogischen Interaktion a) wahrzunehmen bzw. zu identifizieren, b) zu bewerten, und c) daraufhin Handlungsalternativen zu generieren“ (Mischo et al., 2020, S. 23). Somit sind pädagogische Fachkräfte gefordert, den Sinn der kindlichen Aktivität zu erkennen, zu verstehen und darauf aufbauend weitere Schritte zu setzen. Durch diese Vorgehensweise fühlt sich das Kind in seinen Bedürfnissen respektiert und anerkannt.

7.2 Methodische Formen der Beobachtung

Bildung von jungen Kindern beginnt im Alltag. Dabei ist es wichtig, dass das Kind spürt, dass seine Bedürfnisse und Interessen wahrgenommen werden. Die weiteren individuellen Schritte für die kindliche Entwicklungsbegleitung bauen auf den Beobachtungen der pädagogischen Fachkraft auf. Professionelle Beobachtung stellt einen wesentlichen und anspruchsvollen Aspekt pädagogischer Fachlichkeit dar. Die Anforderungen sind vielfältig und erfordern unterschiedliche Herangehensweisen. Eine einzelne Methode könnte nicht allen Ansprüchen gerecht werden. In der Literatur finden sich zahlreiche Begriffe für Beobachtungsmethoden. Die Autorin hat sich für die Darstellung der Beobachtungsformen nach Krenz (1986) aus seinem Werk *Kompendium zur Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen* entschieden und fasst diese im folgenden Überblick zusammen:

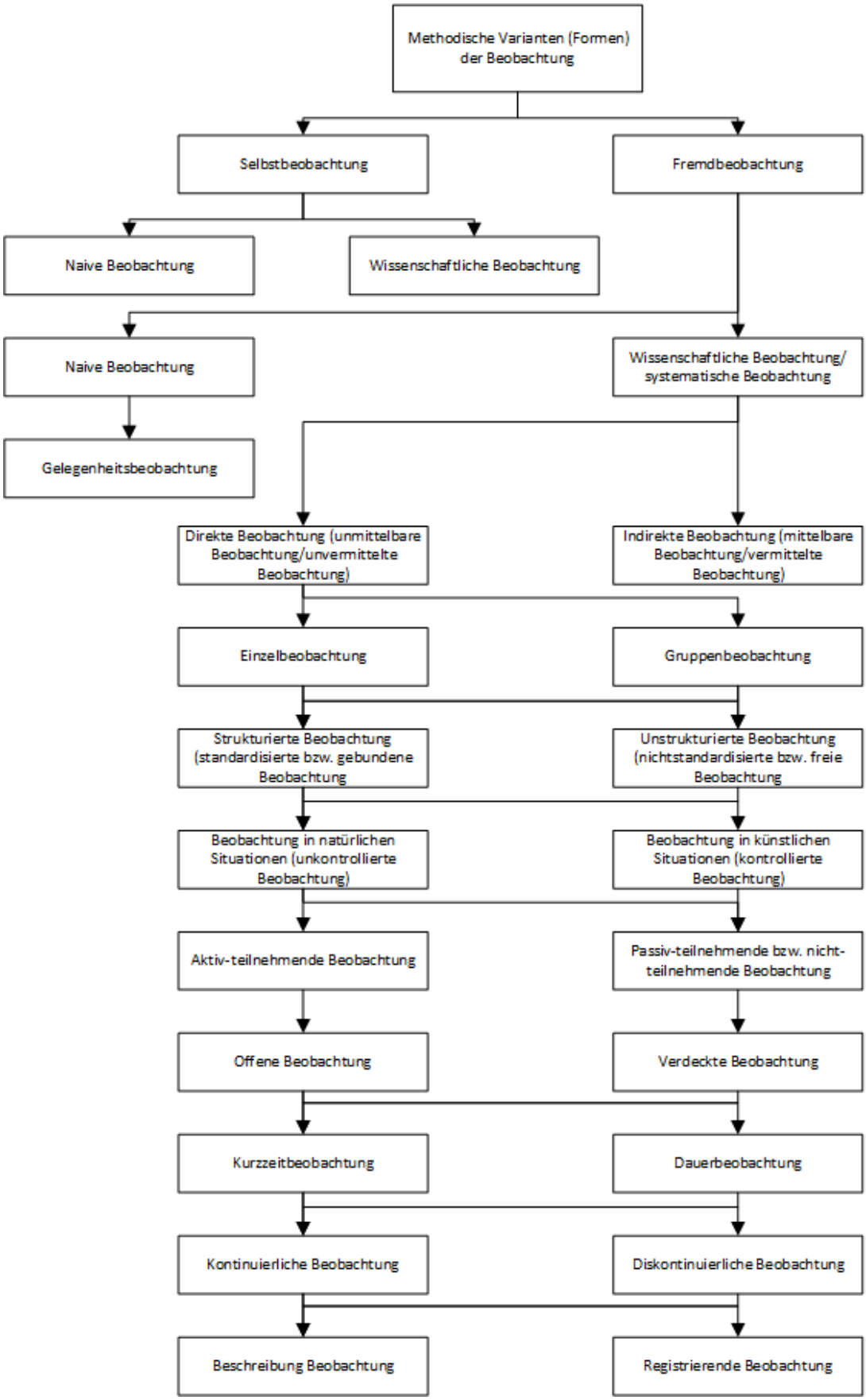

Abbildung 6: Methodische Varianten (Formen) der Beobachtung (mod. n. Krenz, 1986, S. 42).

Krenz (1986) unterscheidet zwischen den beiden Perspektiven der *Selbst- und Fremdbeobachtung*, wobei Selbstbeobachtung die notwendige Basis für Fremdbeobachtung darstellt.

Selbstbeobachtung kann auf zwei unterschiedliche Arten erfolgen: Bei der *systematischen* (= wissenschaftlichen) Beobachtung wird im Vorhinein festgelegt, was genau beobachtet wird. Das Gegenstück dazu stellt die *naive* oder *unsystematische Beobachtung* (= Gelegenheitsbeobachtung) dar, die sich als ungerichtetes und zufälliges Beobachten versteht, ohne zweckgebundene Intention des Beobachters. Die Durchführung systematischer Beobachtung erfolgt in Form von eigens vorbereiteten Unterlagen wie z. B. standardisierten Beobachtungsbögen, in denen die zu beobachtenden Kriterien genau festgelegt sind. Die unsystematische Beobachtung hingegen unterliegt der Methodenfreiheit (Bäck et al., 2015, S. 60).

Ein mögliches Differenzierungsmerkmal der systematischen Beobachtung ergibt sich durch die Frage, ob der Beobachter während der Beobachtung präsent ist, oder ob die Beobachtung anhand von Videoaufzeichnungen, Berichten anderer Personen etc. erfolgt. Abhängig davon werden die Begriffe *direkte* und *indirekte Beobachtung* unterschieden (Krenz, 1986, S. 43).

Direkte Beobachtung kann als *Einzelbeobachtung* oder alternativ durch ein Team (*Gruppenbeobachtung*) erfolgen. Die Entscheidung dafür trifft der*die Beobachter*in situationsbedingt (Krenz, 1986, S. 43).

Bei der Unterscheidung zwischen *unstrukturierter* und *strukturierter Beobachtung* geht es um den Grad der Differenziertheit. Die unstrukturierte Beobachtung zielt zwar auf eine beabsichtige Kategorie (z. B. Feinmotorik) ab, lässt der Umsetzung jedoch einen relativ weiten Handlungsspielraum. Je differenzierter die zu beobachtenden Kategorien definiert werden (z. B. Graphomotorik), desto strukturierter muss die Beobachtung werden. Die Grundlage dafür liefern vorab erstellte Beobachtungsrichtlinien. Diese unterstützen den Beobachter einerseits dabei, Beobachtungen zielgerichtet durchzuführen, andererseits ermöglichen sie ein Verifizieren der Ergebnisse. In der Praxis dienen die Erkenntnisse einer unstrukturierten Beobachtung häufig als Ausgangspunkt für eine weiterführende, strukturierte Beobachtung (Krenz, 1986, S. 43).

Abhängig davon, ob das Ziel einer Beobachtung eher auf qualitative oder quantitative Aspekte ausgerichtet ist, unterscheidet Krenz (1986, S. 44 f.) zwischen der *aktiv-teilnehmenden und passiv-teilnehmenden Beobachtung*. Hierbei geht es um das Ausmaß der eigenen Interaktion, inwieweit sich die beobachtende Person in die zu beobachtende Aktivität einbringt. Üblicherweise besteht bei der aktiv-teilnehmenden Beobachtung eine Beziehung

zwischen der beobachtenden Person und dem Kind. In der Regel ist der*die Beobachter*in in das Geschehen eingebunden. Qualitative Aspekte wie Emotionen, Bedürfnisse etc. sind in der Regel Gegenstand der Beobachtungen. Umgekehrt beschreibt die passiv-teilnehmende Variante ein Beobachtungsverfahren, bei der die beobachtende Person weder am Geschehen beteiligt ist, noch eingreift. Die Distanz ist bewusst gewählt, da das Handlungsgeschehen von außen nicht beeinflusst werden soll. Häufig wird diese Form von *externen* Personen angewendet, um quantitative Daten (z. B. für die Evaluierung spezifischer Materialien) empirisch zu erheben.

Beobachtungsverfahren werden auch hinsichtlich des Zeitfaktors unterschieden. Abhängig von den individuellen Anforderungen kann zwischen *Kurzzeit*- oder *Dauerbeobachtung* gewählt werden. Eine weitere Gegenüberstellung trifft Krenz (1986, S. 45) mit der *kontinuierlichen* und *diskontinuierlichen* Beobachtungsvariante. In der pädagogischen Praxis zeigt sich, dass eine kontinuierliche Verhaltensbeobachtung bei Kindern schwer durchführbar ist. Daher werden Verhaltensbeobachtungen in der Regel fraktioniert durchgeführt.

Als letztes Kriterium nennt Krenz (1986, S. 46) die Art der Protokollierung. Der*die Beobachter*in kann zwischen einer *beschreibenden* und einer *registrierenden Beobachtung wählen.* In der ersten Variante formuliert die beobachtende Person den Sachverhalt mit freien Worten und achtet dabei auf eine nicht wertende Beschreibung. Die registrierende Beobachtung hat zum Ziel, die Objektivität gewonnener Daten zu optimieren, indem vorgefertigte Formulare zur Dokumentation verwendet werden.

Für die psychomotorische Praxis ist das Wissen über die hier angeführten Beobachtungsformen ein wesentlicher Grundstein für die professionelle Arbeit. Der*die Psychomotoriker*in muss aus der methodischen Vielfalt, abhängig von der Situation, den Rahmenbedingungen und der aktuellen Fragestellung, passende Methoden auswählen und kombinieren. Eine professionelle Beobachtung ermöglicht der Fachkraft, das Kind näher kennenzulernen, etwas über seine Interessen, Bedürfnisse und Kompetenzen zu erfahren und daran anknüpfend pädagogische Impulse zu setzen. Die Ergebnisse der Beobachtungen dienen darüber hinaus als Grundlage für die Gestaltung der vorbereiteten Umgebung und nicht zuletzt für die Reflexion der eigenen Handlung.

7.3 Beobachtungsfallen

Wie bereits in Kapitel 7.1. beschrieben, umfasst der Wahrnehmungsprozess die Gewinnung und Verarbeitung von Reizen, sowie die empfundene Reaktion und Bewertung des Wahrgenommenen. Alle diese Aspekte sind miteinander verknüpft und laufen unbewusst und unbeabsichtigt ab, was für die Bewältigung des Alltags sehr wesentlich ist. Andernfalls wäre

der Mensch nur eingeschränkt handlungsfähig, würde er permanent über etwaige Konsequenzen wahrgenommener Informationen nachdenken (Viernickel & Völkel, 2017, S. 58 f.). Bensel und Haug-Schnabel verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff des „Ökonomieprinzips“ (Bensel & Haug-Schnabel, 2016, S. 16). Menschliche Informationsverarbeitung ist folglich darauf ausgerichtet, persönliche Ressourcen möglichst effizient für die Bewältigung individueller Lebenssituationen einzusetzen.

Die Verknüpfung von Reizempfindung, Emotion und Bewertung ergibt immer ein subjektives Bild. Kompetente pädagogische Arbeit erfordert es, bewusst den eigenen Blick zu schärfen. Wissen, Erfahrung, professioneller Austausch mit Kollegen*innen sowie Reflexion helfen dabei, Wahrnehmung zu trainieren und zu verbessern, um mögliche Beobachtungs- und Beurteilungsfehler zu vermeiden (Bensel & Haug-Schnabel, 2016, S. 16).

Die nachstehende tabellarische Übersicht nennt und beschreibt die in der wissenschaftlichen Literatur wesentlichsten Beobachtungs- und Beurteilungsfehler.

Tabelle 2: Mögliche Beobachtungs- und Beurteilungsfehler

Name	**Definition**	**Erklärung/Beispiel**
Halo-Effekt	Aufgrund eines besonders markanten Merkmales wird auf die Gesamtpersönlichkeit geschlossen.	Ein molliges Kind wird rasch für unsportlich gehalten.
Primacy- und Recency Effekt	Alle Beobachtungen werden entweder dem ersten oder dem am Schluss gewonnenen Eindruck untergeordnet.	Fällt ein Kind beispielsweise beim Kennenlernspiel unangenehm auf, wird es als „Störenfried“ *abgespeichert*.
Ermüdung	Die Aufmerksamkeit des Beobachters lässt, teils unbemerkt, im Laufe der Beobachtung nach.	Kurze, aber bedeutende Gesten am Ende einer Beobachtung werden als solche nicht mehr wahrgenommen.
Projektion und Kontrastfehler	Persönliche Verhaltensweisen der beobachtenden Person werden dem Kind zugeordnet und in die Beobachtung hineininterpretiert.	Ein Kind beißt an seinen Fingernägeln. Die Fachkraft interpretiert das Verhalten als Nervosität, da sie selbst diese Angewohnheit hat.
Self-fulfilling Prophecy (Rosenthal-Effekt)	Positive als auch negative Erwartungen der beobachtenden Person beeinflussen das Verhalten des Kindes.	„Du schaffst das Puzzle mit den vielen Teilen sicher noch nicht“.
Logischer Fehler	Auf Grund einer Eigenschaft wird automatisch auf eine andere Eigenschaft geschlossen.	Ein Kind wirkt stets ordentlich und gepflegt, daher ist es gewiss auch fleißig.
Kategorisierungstendenz	Kinder werden bestimmten Typen zugeordnet und daraus resultierend werden besondere Verhaltensweisen erwartet.	Ein Kind, dessen Eltern Akademiker sind, ist intelligenter als ein Kind eines Arbeitslosen

Milde-Effekt/Strenge-Effekt	Sympathie und Antipathie, sowie Vorerfahrungen haben Auswirkungen auf die Wahrnehmung und Beurteilung.	Ein sympathisches Kind wird, auch wenn es beim Mittagessen immer wieder stört, milder beurteilt als ein Kind, das den ganzen Tag über wild und laut ist.
Kontrast-Effekt	Aufeinanderfolgende Beobachtungen beeinflussen sich.	Nach der Beobachtung eines sehr lebhaften Kindes, wirkt ein ruhiges Kind oft extrem schüchtern.

Quelle: (mod. n. Bensel & Haug-Schnabel, 2016, S. 17 f.; Bäck et al., 2015, S. 64 f.)

7.4 Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in der pädagogischen Praxis

Die Beobachtung ist ein Werkzeug des pädagogischen Alltags. Sie dient zur Feststellung der aktuellen Interessen und Bedürfnisse des Kindes und gibt Auskunft über dessen derzeitigen Entwicklungsstand. Somit stellt die professionelle Beobachtung eine wichtige Arbeitsgrundlage für eine individuelle Entwicklungsbegleitung dar.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der Begriff Beobachtung definiert, es wurden unterschiedliche Formen vorgestellt und auf mögliche Beobachtungsfehler hingewiesen. Abschließend werden nun ausgewählte Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im Hinblick auf die psychomotorische Entwicklungsbegleitung beschrieben.

Wenn eine pädagogische Fachkraft sich dazu entschließt, ein Kind zu beobachten, widmet sie diesem für eine gewisse Zeit ihre ungeteilte Aufmerksamkeit. Sie konzentriert sich auf das Verhalten des Kindes und nimmt es in seinem Tun bewusst wahr. Weiters achtet die beobachtende Person darauf, wie das Kind mit anderen interagiert (Zimmer, 2020, S. 126).

Als fixer Bestandteil der pädagogischen Arbeit erfordert die Beobachtung eine professionelle Herangehensweise. Eine realistische Zeitplanung, Absprachen unter den Teammitgliedern und die Führung eines Beobachtungsplans unterstützen einen qualitätsvollen Beobachtungsprozess (Viernickel & Völkel, 2017, S. 44-48).

Um die Erkenntnisse aus den Beobachtungen transparent und nachvollziehbar zu machen, bedarf es einer Dokumentation. In der Praxis existieren zahlreiche unterschiedliche Verfahren zur systematischen Beobachtung und Dokumentation. Eine umfassende und vertiefende Darstellung dieser Varianten ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht vorgesehen. Welches Verfahren schlussendlich im jeweiligen Setting angewendet wird, hängt

grundsätzlich von den konkreten Zielen der Beobachtung ab, sozusagen von der ausgehenden Fragestellung: Was möchte der*die Beobachter*in über das Kind erfahren (Viernickel & Völkel, 2017, S. 67)?

Zimmer (2019) stellt die Frage, „wie die pädagogische Fachkraft dem Kind helfen kann, sich seinen Möglichkeiten entsprechend mit vorhandenen Problemen besser zurechtzufinden, seine Handlungskompetenz zu erweitern und sie richtig einzusetzen“ (Zimmer, 2019, S. 30) ins Zentrum der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung. Damit der*die Psychomotoriker*in das Kind bei seinen Bestrebungen unterstützen kann, muss er*sie das Kind in seinem Tun beobachten. Die Psychomotorik versteht sich in ihren Grundsätzen somit als beobachtungsbasiertes Bildungskonzept. Die pädagogische Fachkraft achtet insbesondere darauf, mit welchen Themen sich die Kinder aktuell auf welche Weise auseinandersetzen. Die *Leuvener Engagiertheitsskala* oder das *infans-Konzept der Frühpädagogik* bieten sich dabei als mögliche Verfahren an (Viernickel & Völkel, 2017, S. 67). Ein zusätzlicher Anspruch an die Professionalität der Fachkraft ist die eigene Sensibilität in Bezug auf die Lernprozesse der Kinder zu verfeinern und dem Sinn des kindlichen Handelns näher zu kommen. Der Beobachtungsansatz des *Wahrnehmenden Beobachtens* unterstützt den*die Pädagogen*in dabei. Ziel ist, die Gestaltung der pädagogischen Arbeit auf die individuellen Möglichkeiten und Potentiale der Kinder auszurichten (Schäfer, 2010, S. 42). Eine weitere Methode der Beobachtungsdokumentation ist die *Lerngeschichte* (= Learning Stories). Das Verfahren dient der pädagogischen Fachkraft, spezielle Lerndispositionen zu ermitteln, die wesentlich für die selbstständige Aneignung neuen Wissens durch das Kind sind (Viernickel & Völkel, 2017, S. 78). Das *Grenzsteinprinzip* von Michaelis (2004; zit. n. Zimmer, 2020, S. 127) stellt ein Beobachtungsverfahren dar, welches neben der emotionalen, sozialen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung auch die Motorik und Wahrnehmung miteinbezieht. Mithilfe von Tabellenblättern werden sogenannte *Grenzsteine der Entwicklung* klar definiert. Für die psychomotorische Entwicklungsförderung bietet sich auch das von Zimmer (2021) konzipierte Verfahren *MotorikPlus* an. Der Fokus der Beobachtung wird dabei auf die motorische und sensorische Kompetenz des Kindes gelegt. Im Sinne der Psychomotorik werden jedoch auch soziale, emotionale sowie kognitive Entwicklungsprozesse miteingebunden, daher die zusätzliche Bezeichnung *Plus* (Zimmer, 2021, S. 5).

Im Folgenden werden die genannten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren näher erläutert.

7.4.1 Wahrnehmendes Beobachten

Das Beobachtungsverfahren *Wahrnehmendes Beobachten* wurde von der Arbeitsgruppe *Professionalisierung frühkindlicher Bildung* unter der Leitung von Gerd E. Schäfer und Rainer Strätz entwickelt (2005; zit. n. Viernickel & Völkel, 2017, S. 86). Die Methode unterstützt eine pädagogische Haltung, die das Kind als kompetenten und selbsttätigen Menschen betrachtet. Der Anspruch dabei ist die Signale des Kindes wahrzunehmen und seine aktuellen Bedürfnisse zu erkennen (Viernickel & Völkel, 2017, S. 86 f.). Wahrnehmendes Beobachten bezeichnet einen Beobachtungsvorgang, der Dinge nicht isoliert, sondern immer in Zusammenhängen wahrnimmt. Dabei fließen sowohl die Perspektive des Kindes durch die Beobachtung als auch die der beobachtenden Fachkraft durch ihre persönliche Wahrnehmung ein. Beobachtung kann somit nicht objektiv erfolgen, sie steht immer im Kontext mit einer Bedeutungszuordnung (Schäfer, 2010, S. 42). Die Bedeutung, die die pädagogische Fachkraft ihrer Wahrnehmung beimisst, beruht auf eigenen Erfahrungen, Grundsätzen und Überzeugungen und berücksichtigt auch damit verbundene Gefühle (Viernickel & Völkel, 2017, S. 12 f.). Schäfer (2010) erklärt dies mit folgenden Worten: „Ich nehme etwas von dir wahr, was mir bedeutungsvoll erscheint. Und ich frage mich, ob das, was ich so wahrnehme, auch für dich bedeutungsvoll ist.“ (Schäfer, 2010, S. 43).

Für Erwachsene ist es nicht immer leicht, den Sinn kindlicher Aktivität zu verstehen. Häufig deckt sich dieser nicht mit den eigenen Vorstellungen oder erscheint nicht angemessen (Viernickel & Völkel, 2017, S. 12 f.). Kinder drücken Bedürfnisse mit ihrem ganzen Körper aus und zeigen dabei ihre Emotionen. Im Gegensatz zu Erwachsenen haben sie noch nicht gelernt, sich der Umwelt anzupassen und Gefühle zu regulieren (Zacherl, 2016, S. 8).

An dieser Stelle erlangt eine positive pädagogische Haltung dem Kind gegenüber, seine Bedeutung. Um die psychomotorische Idee umzusetzen, braucht es Fachleute, die zum einen bereit sind einen Perspektivenwechsel einzugehen und die ferner in der Lage sind, sich bewusst auf eigene Wahrnehmungsprozesse einzulassen. Die erwachsene Person muss wieder *lernen*, wie es sich anfühlt, Emotionen körperlich auszudrücken und dass Bewegung nicht nur in Form von Sport existiert. Diese Erfahrungen tragen dazu bei, das Kind besser zu verstehen und seine Bedürfnisse eher zu erkennen (Schäfer, 2010, S. 44).

Wahrnehmendes Beobachten stellt somit eine wesentliche Grundlage für die psychomotorische Arbeit dar, da sie Voraussetzung für eine sensible und wertschätzende Interaktion zwischen dem Kind und der pädagogischen Fachkraft ist. Der*die Psychomotoriker*in nimmt die Bedürfnisse und Interessen des Kindes wahr und lässt sich auf das Kind emotional ein. Er*sie orientiert sich in seiner*ihrer Arbeit am Kind und schafft, entsprechend der

Möglichkeiten und Ressourcen, Bildungsräume, die das Kind in seinem individuellen Entwicklungsprozess unterstützen. Gleichzeitig achtet die Fachkraft dabei auf das Wohl der Gruppe.

7.4.2 Leuvener Engagiertheitsskala

Die Leuvener Engagiertheitsskala ist ein Beobachtungsverfahren, bei dem es nicht primär darum geht, danach zu fragen, was Kinder können, nicht können oder tun, sondern dessen zwei primäre Ziele darin bestehen, das kindliche Wohlbefinden und die Engagiertheit während eines Lernprozesses zu ermitteln. Kinder, die sich wohlfühlen, lernen besser. Wissenschaftlich betrachtet lehnt sich die Methode an die Maslowsche Bedürfnispyramide an (Viernickel & Völkel, 2017, S. 98).

Maslow (1908-1970) klassifiziert in einem sechsstufigen Pyramidenmodell menschliche Bedürfnisse. Die ersten vier Stufen fasst er unter dem Begriff *Grundbedürfnisse*, auch *Defizitbedürfnisse* genannt, zusammen. An der Spitze nennt er die *Wachstumsbedürfnisse*. Maslow geht davon aus, dass zuerst die grundlegenden Bedürfnisse erfüllt sein müssen, bevor die Befriedigung höherer Bedürfnisse angestrebt wird (Rettenwender, 2017, S. 182).

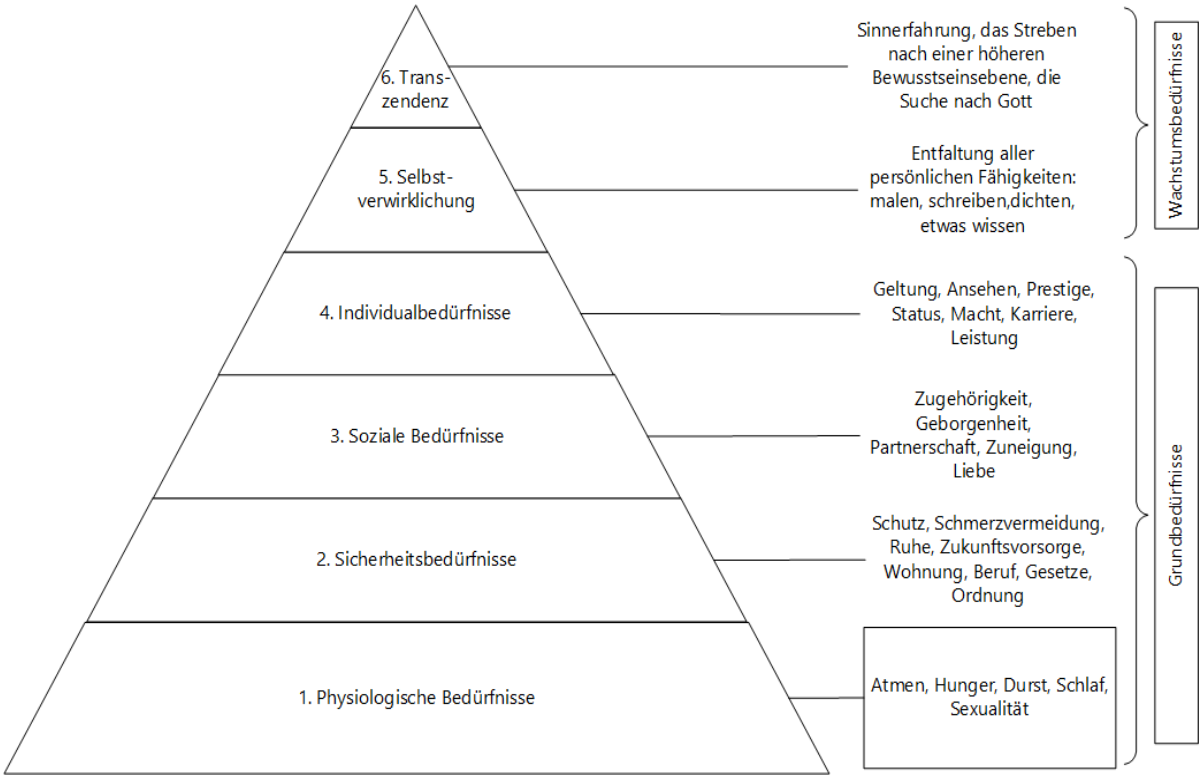

Abbildung 7: Maslowsche Bedürfnispyramide (mod. n. Rettenwender, 2017, S. 183).

Die Leuvener Engagiertheitsskala basiert auf dem Prinzip, dass das Gefühl des subjektiven Wohlbefindens (=das erste Ziel des Verfahrens) erst dann eintritt, wenn die genannten

Grundbedürfnisse erfüllt sind (Viernickel & Völkel, 2017, S. 98 f.). Wesentlich dabei ist, dass Wohlbefinden nicht bedeutet, dass Kinder keine negativen Gefühle zeigen dürfen, sondern wie rasch sie aus solch einem Zustand wieder herausfinden (Laevers, Depondt, Kog & Vandenbussche 2009, S. 50).

Das zweite Ziel der Skala, die Engagiertheit, orientiert sich an Wygotskis (1896-1934) Theorie der „Zone der nächstfolgenden Entwicklung“ (Viernickel & Völkel, 2017, S. 80). Engagiertheit beschreibt einen inneren Zustand. Es geht nicht darum, was das Kind kann oder wie lange es sich konzentrieren kann. Engagiertheit ist ein Ausdruck für eine intensive menschliche Aktivität. Demnach findet erfolgreiches Lernen dann statt, wenn sich Kinder *angemessenen* Herausforderungen gegenübergestellt sehen. Es geht darum, die richtige Balance zwischen Unter- und Überforderung zu finden. Um den Grad der Engagiertheit festzustellen, wird der Prozess der Aktivität betrachtet und nicht das Ergebnis (Laevers et al., 2009, S. 50).

Das Leuvener Modell unterstützt pädagogische Arbeit im psychomotorischen Sinn. Das kindzentrierte Beobachtungssystem dient der Fachkraft dabei jene Faktoren herauszufinden, die für Wohlbefinden und Engagiertheit während des Lernprozesses maßgeblich sind. Wesentlich dabei ist die „Beobachtungs-Haltung“ (Laevers et al., 2009, S. 50) des*der Pädagogen*in. Das Verfahren sieht nicht vor „Persönlichkeitsmerkmale des Kindes“ (Laevers et al., 2009, S. 50) zu definieren oder Defizite zu eruieren, sondern fokussiert sich auf die intrinsische Motivation des Kindes, etwas selbstständig zu schaffen. Die Psychomotorik betrachtet diese Vorgehensweise als Ressource des Kindes. Die Fachkraft verwendet die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Verfahren der Leuvener Engagiertheitsskala für die Gestaltung der „räumlichen, materiellen und zeitlichen Rahmenbedingungen“ (Viernickel & Völkel, 2017, S. 100), um das Kind in seinem „Selbst-Werden“ (Zimmer, 2019, S. 29) zu unterstützen. Der*die Pädagoge*in reflektiert anhand der Erkenntnisse aus den Beobachtungen, ob die angebotenen Bildungsaktivitäten dem Entwicklungsstand und den aktuellen Interessen des Kindes entsprechen. Das Wohlbefinden des einzelnen Kindes, sowie der Gruppe als Gesamtes, steht - als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen - an oberster Stelle.

7.4.3 Lerngeschichten

Eine Lerngeschichte ist ein weiteres Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse. Kern der Beobachtung ist der individuelle Lernprozess des Kindes in einer Alltagssituation. Das Instrument besteht aus mehreren Schrit-

ten. Zunächst erhebt und dokumentiert die pädagogische Fachkraft, welche Lerndispositionen[29] das Kind während seiner Aktivität zeigt. Anschließend schreibt sie ihre Beobachtungen in Form eines kindgerechten Textes (z. B. Geschichte) nieder. Dieser soll an das Kind gerichtet sein und seinen Lernprozess darstellen. Im nächsten Schritt geht der*die Pädagoge*in mit dem Kind in einen dialogischen Austausch, um partnerschaftlich dessen Lernentwicklung zu reflektieren. Abschließend dienen die Beobachtungsunterlagen als Planungsgrundlage, was das Kind als nächsten Schritt braucht. Die Ergebnisse werden im Team diskutiert und stellen eine wichtige Arbeitsgrundlage für den Austausch mit den Bildungspartnern[30] dar (Viernickel & Völkel, 2017, S. 78-84).

Die pädagogische Fachkraft beschreibt ihre Beobachtungen und verzichtet dabei auf Interpretationen sowie Bewertungen. Der Fokus liegt dabei nicht darauf Entwicklungsdefizite zu ermitteln, sondern festzustellen, wo das Kind in seinem Bildungs- und Lernprozess aktuell steht. Die erfassten Lerndispositionen betrachtet sie nicht als Eigenschaften des Kindes, sondern als Information, wie sich das Kind mit seiner direkten Umwelt auseinandersetzt. Der Gewinn dieses Beobachtungsverfahrens liegt nicht ausschließlich darin, Auskunft über den Entwicklungsstand des Kindes zu erlangen, sondern liefert dem*der Pädagogen*in wichtige Hinweise, für eine adäquate Gestaltung der vorbereiteten pädagogischen Umgebung, die das Kind aktuell braucht (Viernickel & Völkel, 2017, S. 80). Psychomotorische Förderung sieht vor, dass die Entwicklung eines Kindes auf seinen eigenen Aktivitäten basiert. Entwicklungsbegleitung besteht darin, das Kind in seinem selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Handeln zu unterstützen. Die Aufgabe des*der Psychomotoriker*in ist dabei, die notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, damit das Kind der „aktive Gestalter seiner Entwicklung“ (Zimmer, 2019, S. 29) sein kann. Um dem gerecht zu werden, orientiert sich die pädagogische Fachkraft an den Ressourcen des Kindes. Individuelle Stärken und Kompetenzen werden gezielt bei der Entwicklungsbegleitung hervorgehoben. Der psychomotorische Gedanke lautet: „Was das Kind kann, darf es üben“ (Köckenberger, 2016, S. 14) und nicht „Was das Kind nicht kann, wird geübt“ (Köckenberger, 2016, S. 13).

---

[29] Lerndispositionen verstehen sich als grundlegende Voraussetzungen für Lernprozesse und umfassen sowohl Lernstrategien als auch Motivation, sich neuen Anforderungen und Situationen zu stellen und selbstständig neues Wissen anzueignen. Dazu zählt unter anderem wie interessiert und engagiert sich ein Kind zeigt, wie es mit Herausforderungen umgeht oder wie es sich mitteilt (Bäck et al, 2015, S. 69).

[30] Bildungspartnerschaft beschreibt eine aktive Zusammenarbeit und gemeinschaftliche Verantwortung zwischen der Bildungseinrichtung und dem Erziehungsberechtigten (Bäck et al, 2015, S. 24).

7.4.4 Grenzsteine der Entwicklung

Bei diesem Konzept handelt es sich um ein Entwicklungsscreening für die ersten sechs Lebensjahre. Dabei sollen die individuellen Entwicklungsschritte eines Kindes mithilfe klar definierter *Grenzsteine* erfasst werden, um drohende oder bereits vorhandene Entwicklungsauffälligkeiten rechtzeitig zu erkennen. Damit lässt sich entscheiden, ob gegebenenfalls weitere diagnostische Schritte oder Therapien erforderlich sind (Michaelis, Berger, Nennstiel-Ratzel & Krägeloh-Mann, 2013, S. 898)[31].

Die Formulierung dieser *Grenzsteine* geht im Wesentlichen auf den Medizinier Michaelis zurück. Darunter sind lebensaltersabhängige Entwicklungsziele zu verstehen, die 90 bis 95 % aller gesunden Kinder eines definierten Kulturkreises erreichen (Michaelis, 2011, S. 138 f.). Dieses Prinzip berücksichtigt somit auch individuelle Umweltbedingungen (Urwald, Großstadt, Insel etc.) sowie Bindungskonditionen (wie z. B. den Familienverband) und erfasst damit die Komplexität der kindlichen Entwicklung (Michaelis et al., 2013, S. 899)[32]. Beispielsweise nennt Michaelis (2011, S. 138 f.) das freie Gehen mit 18 Monaten als Grenzstein der Körpermotorik, wobei nicht wesentlich ist, welche Entwicklungsverläufe zuvor durchlaufen wurden. Ein wichtiger Aspekt dieses Verfahrens ist, dass die Grenzsteine klar definiert sind, so dass sie leicht zu beobachten und von den Eltern gut verstanden werden können.

Laewen (o.J.)[33] hat anhand dieses Grenzsteinprinzips Beobachtungsbögen in Form von Tabellenblättern für die praktische Umsetzung in der Kindergartenpraxis konzipiert. Beobachtet werden dabei die Bereiche Körper-, Hand- und Fingermotorik, die sprachliche sowie kognitive Entwicklung und des Weiteren die soziale und emotionale Kompetenz (Zimmer, 2020, S. 127 f.).

Die folgende Tabelle zeigt Ausschnitte aus definierten Entwicklungszielen der genannten Bereiche. Für jedes Kind wird individuell ein Erfassungsbogen geführt. Die Beobachtungen

---

[31] Zugriff am 31. Juli 2021 unter https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007/s00112-012-2751-0.pdf

[32] Zugriff am 31. Juli 2021 unter https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007/s00112-012-2751-0.pdf

[33] Zugriff am 31. Juli 2021 unter https://www.fhchp.de/wp-content/uploads/2017/02/Grenzsteine.pdf

sollen möglichst zeitnah zu den Altersangaben (am Ende des angegebenen Alterszeitraums) durchgeführt werden. Die pädagogische Fachkraft dokumentiert, indem sie klar formulierte Grenzsteine mit *ja* oder *nein* beantwortet (Laewen, o.J., S. 45 f.)[34]:

Tabelle 3: Validierte Grenzsteine der Entwicklung

Alter	Köper-motorik	J / N	Hand-Fin-germotorik	J / N	Sprach-erwerb	J / N	kognitive Entwicklung	J / N	soziale Kompetenz	J / N	emotionale Kompetenz	J / N
36 M	Beidbeiniges Abhüpfen von einer untersten Treppenstufe mit sicherer Gleichgewichtskontrolle		Buch- oder Journalseiten werden einzeln korrekt umgeblättert		3 - 5 Wort-Sätze (Kombinationen von Nomina, Hilfsverben, Präpositionen, adverbialer Be-stimmungen von Raum und Zeit)		Malen und Kritzeln. Wenn auch oft noch wenig gestaltend gemalt wird, kommentiert das Kind oft, wen und/ oder was es gemalt hat		Gemeinsames Spielen mit anderen Kindern über mind. 5 Minuten mit Sprechen, Austausch von Gegenständen		Kind kann für einige Stunden bei ihm bekannten Personen, auch außerhalb seines Zuhauses, ohne Bezugsperson bleiben	
60 M	Treppen können beim Auf- und Absteigen, mit Beinwechsel, sicher und freihändig begangen werden		Mit Kinderschere kann einer geraden Linie gut entlang geschnitten werden		Fehlerfreie Aussprache		Grundfarben werden erkannt und benannt (Blau, Grün, Rot, Gelb, Schwarz, Weiß)		Kind kann Spielzeug, Süßigkeiten u.Ä. zwischen sich und anderen gerecht aufteilen		Gelegentlich wird noch enger Körperkontakt gesucht: Bei Müdigkeit, Kummer, Krankheit u.Ä. Ereignissen	

Quelle: (mod. n. Laewen, o.J.)[35]

Abschließend wird noch einmal festgehalten, dass mit dem Grenzsteinkonzept keine Diagnose gestellt wird. Das Grenzsteinprinzip stellt auch keinen Entwicklungstest dar. Grenzsteine, die das Kind nicht erreicht hat, werden als Warnfunktion betrachtet, die individuelle Entwicklung des Kindes genau weiterzuverfolgen und eine Entwicklungsdiagnostik zu veranlassen (Michaelis et. al, 2013, S. 904)[36].

EBD 3-48 R und EBD 48 – 72 R (Petermann, Petermann & Koglin)

Petermann, Petermann und Koglin (2008; zit. n. Zimmer, 2020, S. 128) haben ein systematisches Verfahren der Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation (EBD) entwickelt, welches sich am Grenzsteinkonzept orientiert. Pädagogische Fachkräfte können mithilfe

[34] Zugriff am 31. Juli 2021 unter https://www.fhchp.de/wp-content/uploads/2017/02/Grenzsteine.pdf

[35] Zugriff am 31. Juli 2021 unter https://www.fhchp.de/wp-content/uploads/2017/02/Grenzsteine.pdf

[36] Zugriff am 31. Juli 2021 unter https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007/s00112-012-2751-0.pdf

dieses Instrumentariums sechs Entwicklungsbereiche, bezogen auf die jeweilige Altersstufe, evaluieren: Haltungs- und Bewegungssteuerung, Fein- und Visuomotorik, rezeptive und expressive Sprache, kognitive Entwicklung, soziale Entwicklung und emotionale Entwicklung.

Für jeden Bereich sieht diese Arbeitshilfe vier Aufgaben vor. Durch eine systematische Auswertung ergibt sich ein profundes Bild zum Entwicklungsstand des Kindes. Allfällige Entwicklungsverzögerungen können somit frühzeitig festgestellt und gezielte Förderungen eingeleitet werden. Ein sogenannter *unauffälliger Befund* liegt vor, wenn das Kind mindestens drei von vier Aufgaben lösen kann. In diesem Fall wird die pädagogische Fachkraft die nicht gelöste Aufgabe als nächstes Entwicklungsziel definieren und dementsprechende pädagogische Angebote setzen. Werden zwei von vier Aufgaben erfolgreich erfüllt, gilt der Befund als grenzwertig. In diesem Fall ist eine erhöhte Sensibilität des*der Pädagogen*in gefragt. Kann das Kind nur eine oder keine Aufgabe innerhalb eines Bereiches lösen, ist der Befund auffällig und eine weiterführende Entwicklungsdiagnostik empfehlenswert (Zimmer, 2020, S. 129).

7.4.5 MotorikPlus (Zimmer, 2021)

Im Fokus des Beobachtungsverfahren MotorikPlus stehen die motorischen Kompetenzen, welche die Teilbereiche Koordination, Kraft und Ausdauer, sowie Feinmotorik umfassen. Als einen weiteren wesentlicher Grundbaustein umfasst das Verfahrens die sensorischen Kompetenzen, zu denen die Bereiche Gleichgewicht (vestibuläre Wahrnehmung), taktil-kinästhetische Wahrnehmung, visuelle und auditive Wahrnehmung zählen. Darüber hinaus werden ebenso die sogenannten Plus-Kompetenzen miteinbezogen, welche die sozialen, emotionalen und kognitiven Fähigkeiten umfassen (Zimmer, 2021, S. 33).

Das Beobachten im Sinne von MotorikPlus orientiert sich am psychomotorischen Grundgedanken. Das Verfahren ist nicht darauf ausgelegt, die Defizite des Kindes festzustellen und dient somit auch nicht der Früherkennung motorischer Auffälligkeiten (Zimmer, 2020, S. 134). Das vordergründige Ziel des Verfahrens ist der ressourcenorientiere Blick auf das Kind. Die pädagogische Fachkraft versucht, die aktuellen Interessen und Bedürfnisse des Kindes herauszufinden, zu eruieren, worin seine Stärken und Fähigkeiten liegen und welche Aufgaben dem Kind besonders gut gelingen. Darauf aufbauend plant der*die Pädagoge*in seine*ihre weiteren Schritte. Die wiederholten Beobachtungen ermöglichen es der Fachkraft, individuelle Entwicklungsverläufe transparent darzustellen (Zimmer, 2021, S. 27).

MotorikPlus unterscheidet zwei Versionen, abhängig vom Alter des Kindes. Für Kinder im Alter von 1,0 bis 3,5 Jahren ist der Protokollbogen U3 anzuwenden, für Kinder von 3,0 bis 6,11 Jahren gilt der Ü3 Bogen. Die Überschneidung bei den dreijährigen Kindern wurde bewusst festgelegt, da die Entwicklung in diesem Altersbereich häufig sehr unterschiedlich verläuft (Zimmer, 2021, S. 100).

Zu Beginn des Beobachtungsverfahren wird jedem Kind ein standardisierter Beobachtungsbogen zugeteilt, wobei zunächst entsprechend des ganzheitlichen Ansatzes persönliche Fragen zum Kind festgehalten werden. Diese betreffen beispielsweise das Alter und Eintrittsdatum in die Bildungseinrichtung, die Anzahl der Geschwister sowie gegebenenfalls die altersmäßige Positionierung des Kindes in der Geschwisterreihe, eine Teilnahme an Bewegungsangeboten außerhalb des Kindergartens und den Zeitpunkt der ersten freien Schritte (Zimmer, 2021, S. 33; S. 102).

Anschließend werden für jeden genannten Kompetenzbereich sogenannte Items (Einschätzfragen) angeführt, die die pädagogische Fachkraft, basierend auf ihren Beobachtungen, beantwortet. Dafür steht ihr eine vierstufige Skala von 4 (trifft voll und ganz zu) bis 1 (trifft noch nicht zu) zur Verfügung. Ergänzend dazu kann die Fachkraft zu jeder Aufgabe individuelle Erläuterungen anführen. Die Beobachtungen sollen vordergründig in Alltagssituationen erfolgen, können aber auch durch gezielte Aufgabenstellungen, die in spielerische Vorschläge integriert werden, stattfinden (Zimmer, 2021, S. 44 f.).

Neben der, auf den ergänzenden Anmerkungen basierenden, qualitativen Auswertung, ist auch eine quantitative Auswertung anhand einer Auswertungsschablone möglich. Abschließend können die erlangten Summenwerte des Kindes in den Bogen *Entwicklungs- und Kompetenzprofil* übertragen werden. Dieser gibt Aufschluss darüber, ob die einzelnen Kompetenzbereiche des Kindes der Norm entsprechen oder eventuell abweichend entwickelt sind (Zimmer, 2021, S. 45).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Beobachtung und Dokumentation wichtige Instrumente professioneller pädagogischer Arbeit darstellen. Beide dienen der psychomotorischen Fachkraft als Ausgangspunkt für Selbstreflektion, für den Austausch und die Analyse mit Kollegen*innen. Das Kind erlebt Beobachtung und Dokumentation als Wertschätzung seiner Persönlichkeit, was sich positiv auf sein Selbstwertgefühl auswirkt. Dokumentation kann teilweise auch partizipativ umgesetzt werden, wodurch die Selbstwirksamkeit des Kindes explizit gefördert wird. Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt die Zusammenarbeit mit dem Bildungspartner dar. Beobachtung und Dokumentation machen die Arbeit transparent und zeugen von Professionalität (Bäck et al., 2015, S. 56 f.).

8 Diskussion

In der anschließenden Diskussion werden die Erkenntnisse der hermeneutischen Arbeit zusammengefasst, verknüpft und abschließend die zentrale Fragestellung – *Welche professionellen Kompetenzen benötigt die pädagogische Fachkraft für die Umsetzung und das Gelingen des psychomotorischen Förderkonzeptes im Rahmen der Bildungseinrichtung Kindergarten*? – aus der Sicht der Verfasserin beantwortet.

Der Begriff Kompetenz leitet sich vom lateinischen Begriff *competencia* ab, was übersetzt so viel bedeutet wie „zu etwas geeignet, fähig oder befugt sein" (North et al., 2013, S. 35). Heutzutage besteht kein Zweifel mehr daran, dass ein pädagogisches Stellenprofil mehr als erworbenes Fachwissen beschreibt. Der österreichweit geltende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen (BMBWF, 2020)[37] stellt ein Unterstützungsinstrument für die Umsetzung des elementaren Bildungsauftrages dar und macht damit die umfassenden Anforderungen an Kindergartenpädagogen*innen transparent.

Das moderne Rollenverständnis von Pädagogen*innen orientiert sich am *Bild vom Kind* als kompetentem Individuum und Konstrukteur seiner eigenen Entwicklung (BMBWF, 2020, S. 5)[38]. Hierbei lassen sich klar die Übereinstimmungen mit dem psychomotorischen Gedankengut erkennen. Die im Bildungsrahmenplan unter Punkt 1.2. aufgelisteten didaktischen Grundprinzipien beschreiben psychomotorische Werte, allen voran die Individualisierung des Kindes, das ganzheitliche Lernen mit allen Sinnen, sowie das Empowerment, welches die Selbstkompetenz des Kindes stärken soll (BMBWF, 2020 S. 6 f.)[39].

Diese These begründet sich auch anhand des Kapitels 4 des Bildungsrahmenplans, welches sich mit dem Thema Transition beschäftigt. Als Beispiel sei der erste Übergang des Kindes, nämlich jener von der Familie in die elementare Bildungsreinrichtung Kindergarten, genannt. Die positive Bewältigung dieser Phase hängt von der Feinfühligkeit der Fachkraft ab, eine sichere Bindung zu dem Kind aufzubauen und das Kind dabei zu unterstützen. Die Fachkraft muss sich bewusst sein, dass „Entwicklung in Beziehung" (Fischer, 2019, S. 145)

[37] Zugriff am 17. August 2021 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

[38] Zugriff am 17. August 2021 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

[39] Zugriff am 17. August 2021 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

stattfindet. In dieser Masterarbeit werden wesentliche Aspekte für eine pädagogische Beziehungsgestaltung laut Jungmann und Reichenbach (2020, S. 40 f.) vorgestellt. Mit Zuhören, Wahrnehmung, Wertschätzung sowie Authentizität seien nur einige wiederholt angeführt. Ein zentrales Element dieser Arbeit ist, die wechselseitige Beziehung zwischen den Bedürfnissen des Kindes und den umfassenden und häufig nicht erlernbaren Anforderungen an die Fachkraft für eine Entwicklungsbegleitung im psychomotorischen Sinn darzulegen.

Bei der Bearbeitung der einzelnen Themengebiete wurde die Bedeutung der persönlichen Biographie aufgezeigt. Sie ist prägend für die eigene pädagogische Haltung (Ristl, 2017, S. 23), da Erfahrungen und Erlebnisse aus der eigenen Kindheit das Denken und Handeln beeinflussen (Maderthaner, 2020, S. 16). Daraus resultiert, dass die Qualität pädagogischer Arbeit sowohl von erworbenem Fachwissen als auch der individuellen Persönlichkeit der Fachkraft abhängt (Maderthaner, 2020, S. 16). Demzufolge lässt sich die Bedeutung einer professionellen Selbstreflexion als wesentliches und regelmäßiges Instrument zur Professionalisierung und stetigen Persönlichkeitsweiterentwicklung des*der Pädagogen*in deutlich erkennen. Sowohl die Bereitschaft des pädagogischen Personals als auch die Rahmenbedingungen der Trägerorganisationen sind Voraussetzung, um professionelle Selbstreflexion als fixen Bestandteil in die pädagogische Arbeit zu integrieren. Es sei in diesem Zusammenhang wieder auf den Österreichischen Bildungsrahmenplan verwiesen, der in einem Satz die Bedeutung von *Reflexion* so erklärt: „Die Reflexion des eigenen Handelns im Sinne lebenslangen Lernens trägt zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität bei“ (BMBWF, 2020, S. 6.)[40]. Für die Umsetzung dieses Aspektes müssen jedoch die erforderlichen Rahmenbedingungen vorhanden sein bzw. geschaffen werden, um diese auch umzusetzen. Beispielsweise wird Supervision als Praxisbegleitung oftmals leider nur sehr spärlich von den einzelnen Trägern für Ihre Mitarbeiter*innen angeboten. Dieses Faktum erachtet die Autorin als nicht mehr zeitgemäß und dringend verbesserungswürdig.

Sowohl das Konzept der psychomotorischen Entwicklungsförderung als auch das *Bild des Kindes* laut Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich orientieren sich am humanistischen Menschenbild. Demzufolge steht das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen und Entwicklungsschritten im Zentrum der Entwicklungsförderung. Die darin enthaltene Anforderung an den*die Kindergartenpädagogen*in lautet demnach:

[40] Zugriff am 17. August 2021 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

Die individuellen Bedürfnisse eines Kindes, innerhalb einer Gruppe von bis zu 25 Kindern, sollen festgestellt und in der Folge berücksichtigt werden. Die Qualität der Arbeit in der Sozialform Klein- und Teilgruppe ist tendenziell höher als in größeren Gruppen. Jedoch scheitert in der gelebten Praxis die konsequente Umsetzung von kleineren Gruppen und einem optimalen Personalschlüssel oft an politischen Rahmenbedingungen. Die Diskussion bezüglich Personalressourcen in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen ist weder neu, noch soll sie im Rahmen dieser Arbeit weiter erörtert werden. Dennoch scheint ihre Erwähnung der Verfasserin der Arbeit als essentiell.

In der vorliegenden Masterarbeit wird der effektive Nutzen von Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren umfassend beschrieben. Fachwissen kann, respektive muss, erworben werden. Ein minimales Methodenset ist unumgänglich, ein umfassendes Methodenwissen ideal. Damit alleine ist es jedoch noch nicht getan. Um beobachten zu *können*, bedarf es einer weiteren wesentlichen pädagogischen Kompetenz, der professionellen Wahrnehmungsfähigkeit. Diese bildet sich aus Wissen *und* Erfahrung heraus und erfordert von der pädagogischen Fachkraft, die kindliche Aktivität zu erkennen, zu verstehen und - darauf aufbauend - weitere Schritte zu generieren (Mischo et al., 2020, S. 23). Wahrnehmung als wichtiger Teil pädagogischer Arbeit ist demzufolge nur bis zu einem gewissen Grad *lernbar*.

Pädagogische Qualität ist eine weitere Dimension, die nicht ausschließlich auf Fachwissen und Erfahrung beruht. Von entscheidender Bedeutung erweist sich ein grundsätzliches Interesse am Kind, eine hohe persönliche Einsatzbereitschaft im Beruf und - bis zu einem gewissen Grad - auch ein Talent im feinfühligen Umgang mit Menschen. Der Begriff *Berufung* findet an dieser Stelle durchaus seine Berechtigung.

Kommt man auf die Forschungsfrage zurück, die vom Terminus Kompetenzen ausgeht, so stellt sich heraus, dass Kompetenz für einen Begriff steht, der immer in Zusammenhang mit Individualismus betrachtet werden muss (Weinert, 2014, S. 27 f.). Die Autorin hat jene Punkte gewählt, die sie für ein *Gesamtpaket* einer pädagogischen Fachkraft als unverzichtbar ansieht, wobei sich viele davon als nicht erlernbar erweisen. Ungeachtet dessen werden die besondere Bedeutung des lebenslangen Lernens sowie die laufende Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit in diesem Berufsfeld hervorgehoben. Die Eignung und Bereitschaft zur Weiterbildung hat sich zur Schlüsselkompetenz einer modernen pädagogischen Fachkraft entwickelt.

Die Recherchen zu dieser Arbeit haben gezeigt, dass es in Österreich noch kaum eigene Stellenangebote für Psychomotoriker*innen gibt und das Berufsbild weitgehend unbekannt ist. Psychomotorik wird nicht dezidiert gefordert und gefördert.

Bei genauerer Betrachtung der Vorgaben der Trägerorganisationen zur Umsetzung des Bildungsauftrages (laut Bildungsrahmenplan) lässt sich jedoch feststellen, dass diese zu weiten Teilen auf psychomotorischem Gedankengut basieren. Daraus ließe sich schließen, dass Psychomotorik als fixer Bestandteil im Kindergartenalltag gelebt und umgesetzt wird. In der Grundausbildung zum*zur Elementarpädagogen*in wird die Psychomotorik jedoch nur peripher behandelt. Die hohen Anforderungen an die Fachkräfte stehen mit dem erworbenen Kompetenzprofil nach Absolvierung der Grundausbildung nicht im Einklang, ein Kompetenzdefizit liegt vor.

Bewusst erworbene und angewandte Kenntnisse der Psychomotorik sind demzufolge in Österreich zu einem hohen Grad auf Eigeninitiative zurückzuführen. Derzeit basiert psychomotorische Arbeit im Kindergarten im Wesentlichen auf der freiwilligen Weiterbildung von Pädagogen*innen. Es liegt somit an der Grundhaltung der Fachkraft, einerseits eine hohe Bereitschaft zur Weiterbildung über das geforderte Mindestmaß mitzubringen, andererseits die eigene Tätigkeit regelmäßig zu reflektieren und zu verbessern. Zusätzlich zur erforderlichen intrinsischen Motivation und Offenheit sind dabei auch die zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen erforderlich. Eine Aufnahme der Psychomotorik in das Aus- und Weiterbildungsprogramm der Trägerorganisationen wäre eine konsequente Maßnahme aus den oben angesprochen Kompetenzdefiziten.

Die ausgehende Forschungsfrage wird mit der Forderung nach der Professionalisierung des Berufsfeldes des*der Kindergartenpädagogen*in beantwortet, wobei die Psychomotorik ein integraler Bestandteil der Ausbildung sein soll. Dies gilt primär für die aktuellen Ausbildungsformen wie der berufsbildenden höheren Schule bzw. dem Kolleg für Elementarpädagogik. Im Hinblick auf eine moderne und qualitativ hochwertige Pädagogik, die unter anderem die professionelle pädagogische Haltung, die bewusste Gestaltung von Beziehung als Basis pädagogischen Handelns sowie die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Beobachtung und Wahrnehmung vorsieht, ist aus Sicht der Autorin mittelfristig eine Akademisierung des Berufsbildes wünschenswert.

9 Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte auseinander, die für Bildungsarbeit und Entwicklungsförderung im Sinne des psychomotorischen Gedankengutes maßgebend sind. Die Autorin richtet sich dabei hauptsächlich an Kindergartenpädagogen*innen.

Zunächst werden der facettenreiche Begriff der Psychomotorik, die geschichtlichen Hintergründe und Ziele sowie die darauf stützenden Basisgedanken näher besprochen. Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungsförderung beruht auf einem humanistischen Menschenbild (Zimmer, 2019, S. 26), wobei physische, psychische, kognitive und soziale Anteile des Menschen als eine untrennbare Einheit betrachtet werden (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 23). Bezugnehmend auf Kautter et al. (1995) sieht Zimmer (2019) das Kind als „Akteur seiner eigenen Entwicklung“ (Zimmer, 2019, S. 30). Demnach entwickelt sich das Kind durch seine eigene Aktivität weiter, die aus einer intrinsischen Motivation heraus entsteht. Im Fokus dabei stehen der individuelle Mensch und seine Einzigartigkeit (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 17). In der psychomotorischen Entwicklungsförderung geht es nicht um Leistungen oder um Ergebnisse, die das Kind erbringen muss. Psychomotorik stellt den Anspruch, die aktuellen Bedürfnisse des Kindes zu erkennen und das pädagogische Handeln dementsprechend auszurichten. Als Kernbestandteil betrachtet Göppel (1997, S. 12 f.) die Fachkraft-Kind-Interaktion. Erziehung ist keine kausale Einwirkung, bei der eine bestimmte Handlung eine bestimmte Wirkung hervorbringen soll.

Psychomotorische Entwicklungsförderung ist demnach weder standardisierbar noch planbar. Das Fundament dafür stellt die pädagogische Haltung der Fachkraft dar. Passolt (2004) beschreibt die Haltung des*r Psychomotorikers*in als ein „aktives Mitschwingen von Akzeptanz und Empathie im Raum gegenseitigen Lernens“ (Passolt, 2004, S. 203). Diesen ideellen Raum der Gegenwart gemeinsam mit dem Kind in einem offenen Dialog ohne Anspruch auf Leistung zu gestalten, stellt die Herausforderung an die Fachkraft dar. Darauf aufbauend wird in dieser Arbeit die Rolle der psychomotorischen Fachkraft betrachtet, die wiederum spezielle Kompetenzen erfordert. Dabei wird aufgezeigt, dass sich die Begriffe Kompetenz und Wissen deutlich voneinander unterscheiden. Kompetenz erweist sich erst durch die praktische Umsetzung angeeigneten Wissens (North et al., 2013, S. 46). Anhand des Modells von Gnahs (2010, S. 26 f.) wird das Kompetenzprofil einer psychomotorischen Fachkraft dargestellt, welches die Fach-, Sozial- Methoden und Personalkompetenz als gleichrangige Bereiche unterscheidet.

Neben den grundlegenden Anforderungen von Engagement und einer qualifizierten Ausbildung erfordert pädagogischen Arbeit viele weitere Persönlichkeitsmerkmale wie Empathie,

Integrität und Geduld. Die Autorin hat im zweiten großen Teil dieser Master-Thesis jene Themenbereiche gewählt und erläutert, die, ihrer persönlichen Ansicht nach, eine elementare Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Entwicklungsbegleitung darstellen. Zusammen betrachtet ergibt sich daraus ein Gesamtpaket an Kompetenzen eines*r Psychomotorikers*in.

Zunächst wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung der Begriff Haltung im Zusammenhang mit der Rolle der pädagogischen Fachkraft in der Entwicklungsbegleitung hat. Das Bedingungsgefüge von Schneider et al. (2015, S. 73 f.) unterscheidet zwischen Haltung und professioneller Haltung und skizziert den Prozess, wie aus Haltung *professionelle* Haltung und daraus professionelles *Handeln* resultiert. Das Ziel dabei ist, das subjektive Verhalten durch Reflexion zu hinterfragen und sich der eigenen Haltung bewusst zu werden. Des Weiteren wird eine Begriffsdefinition für pädagogische Haltung von Kuhl et al. (2014b, S. 107) vorgestellt, die sich an der Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie (PSI-Theorie) von Kuhl (2001) orientiert. Eine gut entwickelte Selbstkompetenz wird dabei als ausschlaggebend für das Handeln und Verhalten der Fachkraft im pädagogischen Alltag angesehen (Schwer & Solzbacher, 2014b, S. 216).

Fischer (2019) beschreibt die kindliche Persönlichkeitsentwicklung in der Psychomotorik als „Entwicklung in Beziehung“ (Fischer, 2019, S. 145). Zimmer sieht in einer positiven Beziehungsgestaltung zwischen Kind und psychomotorischer Fachkraft eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Entwicklungsbegleitung (Zimmer, 2019, S. 163). Bindung stellt einen wesentlichen Teil des komplexen Systems der Beziehungsgestaltung dar (Brisch, 2009, S. 35). Ein kurzer Überblick über unterschiedliche Bindungstypen (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 27) schafft die Grundlage, die Erkenntnisse über Bindungsverhalten mit dem Explorationsverhalten in einen Kontext zu setzen. Eine sichere Bindung ist Voraussetzung, dass das Kind seine Umwelt erforscht, sich Wissen aneignet und seine Handlungskompetenzen erweitert (Jungmann & Reichenbach, 2020, S. 34). Damit das Kind eine sichere Bindung aufbauen kann, braucht es Bezugspersonen mit einem feinfühligen Verhalten (Brisch, 2009, S. 43). Die Autorin stellt in dieser Arbeit das Feinfühligkeitskonzept nach Ainsworth (1967/2003) vor, sowie das darauf aufbauende Konzept der Sensitiven Responsivität von Remsperger (2011, S. 125). Dieses versteht sich als Gesamtkompetenz in Bezug auf Interaktion für pädagogische Fachkräfte (Gutknecht, 2012, S. 21). Abschließend dazu wird eine Verknüpfung zwischen sensitivem Verhalten und positiver Auswirkung auf Lern- und Bildungsprozesse anhand neurowissenschaftlicher Untersuchungen dargelegt (Spitzer, 2002, S. 157).

Im Anschluss befasst sich die Arbeit mit dem großen Kapitel der Selbstreflexion, die es ermöglicht, das eigene Tun bewusst wahrzunehmen und gegebenenfalls Veränderungen

anzustreben. Entwicklungsbegleitung stellt keinen starren Prozess dar, sondern vielmehr eine stetige Persönlichkeitsentwicklung sowohl seitens des Kindes als auch der Fachkraft. Dies impliziert eine laufende Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Haltung (Remsperger, 2008, S. 45). Die Bedeutung des lebenslangen Lernens im Sinne der Weiterentwicklung der Interaktionskompetenz pädagogischer Fachkräfte wird erläutert und die Selbstreflexion, als wesentliches Instrument für die Offenlegung professionellen Handelns unter der Bezugnahme wissenschaftlich fundierten Wissens nach Helsper (2021), dargelegt. Als mögliche Methoden zur professionellen Reflexion pädagogischen Verhaltens werden die Konzepte zu *Teaching Stories* sowie zur *Work Diskussion* vorgestellt. Damit soll verdeutlicht werden, dass ein professioneller Austausch nicht nur die Arbeitsqualität nachhaltig verbessert, sondern darüber hinaus die Kompetenz trainiert, alternative Handlungsmuster zu finden (Datler & Datler, 2014, S. 21 f.)[41]. In weiterer Folge befasst sich die Autorin intensiv mit der Bereitschaft der Fachkraft, sich mit biografischen Mustern auseinanderzusetzen, da Erfahrungen und Erlebnisse aus der Kindheit Spuren hinterlassen, die das pädagogische Denken und Handeln beeinflussen (Maderthaner, 2020, S. 16). Das zugrundeliegende *Bild vom Kind* wird näher ausgeführt und in Ergänzung dazu, eigene innere Leitbilder betrachtet, die Pädagogen*innen dabei unterstützen, reflektiert mit ihrer eigenen professionellen Handlung umzugehen (Ristl, 2017, S. 20). Eine von Ristl erstellte und in der Arbeit beschriebene Art der Reflexionsübung - abgleitet von Lahninger – (2010, zit. n. Ristl, 2017, S. 20) hilft der pädagogischen Fachkraft dabei, sich mit dem eigenen inneren Leitbild auseinander zu setzen. Den Abschluss des Kapitels bildet das Thema Selbstreflexion als Methode zur Stressregulation. Zimmer betont, dass der*die Psychomotoriker*in auch in kritischen Situationen ruhig und kontrolliert reagieren muss und sich seiner*ihrer verantwortungsvollen Vorbildfunktion stets bewusst sein muss (Zimmer, 2019, S. 165). Im pädagogischen Alltag sieht sich der*die Pädagoge*in jedoch immer wieder mit Situationen konfrontiert, in denen er*sie nicht nur stark gefordert ist, sondern auch an die Grenzen der eigenen Belastbarkeit stößt. Als ein mögliches Instrument zur Auseinandersetzung mit dem Thema Stress stellt die Autorin das Instrument der Supervision vor.

Der letzte Teil der Arbeit befasst sich mit dem Gebiet der Beobachtung und Wahrnehmung. Zunächst wird eine Abgrenzung der beiden Begriffe vorgenommen und der Kontext zur psychomotorischen Entwicklungsbegleitung hergestellt. In der wissenschaftlichen Literatur existieren zahlreiche Beobachtungs- und Dokumentationsmethoden. Die Autorin beschreibt

[41] Zugriff am 7. Mai 2021 unter https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get

die methodischen Varianten nach Krenz (1986, S. 42*)*. Es obliegt der pädagogischen Fachkraft, aus dieser Vielfalt die geeignetste Methode bezüglich Situation, Rahmenbedingungen oder aktueller Fragestellung anzuwenden, respektive zu kombinieren. Bedeutend ist die Überlegung, dass das grundsätzliche Wissen bezüglich der unterschiedlichen Beobachtungsformen einen wesentlichen Grundstein für die professionelle Arbeit darstellt. Beobachtung und Dokumentation stellen einen wichtigen Aspekt professioneller pädagogischer Arbeit dar. Sie dienen der Fachkraft als Ausgangspunkt für die Selbstreflektion, dem kollegialen Austausch sowie der Transparenz in der Zusammenarbeit mit dem Bildungspartner und anderen Bildungseinrichtungen und zeugen somit für Professionalität (Bäck et al., 2015, S. 56 f.). Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle die damit verbundene Haltung gegenüber dem Kind sein, welches sowohl die Beobachtung als auch die Dokumentation als persönliche Wertschätzung erlebt. In diesem Zusammenhang sind auch die häufigsten Beobachtungs- und Beurteilungsfehler nach Bensel und Haug-Schnabel (2016, S. 16) beschrieben. Den letzten Teil dieses Kapitels bildet die Ausführung ausgewählter Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren mit unterschiedlichen Schwerpunkten, bezugnehmend auf die psychomotorische Entwicklungsbegleitung. Der*die Leser*in erhält einen Einblick in das Wahrnehmende Beobachten, die Leuvener Engagiertheitsskala, den Lerngeschichten, dem Grenzsteinprinzip und dem MotorikPlus Verfahren.

In der abschließenden Diskussion werden die Schlussfolgerungen aus dieser Arbeit zusammenfassend dargelegt und die ausgehende Fragestellung - *Welche professionellen Kompetenzen benötigt die pädagogische Fachkraft für die Umsetzung und das Gelingen des psychomotorischen Förderkonzeptes im Rahmen der Bildungseinrichtung Kindergarten*? – in einen Kontext gebracht und abschließend beantwortet. Die Autorin geht in der Diskussion darauf ein, psychomotorisches Gedankengut als grundlegende Arbeitshaltung im pädagogischen Alltag zu integrieren.

Literaturverzeichnis

AKMÖ - Aktionskreis Motopädagogik Österreich (o.J.). Über uns. Zugriff am 14. Mai 2021 unter https://akmoe.at/ueber-uns

Altenthan, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhlein, R., Ott, W. & Pöll R. (Hrsg.). (2017). *Psychologie*. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

Bäck, G., Hajszan, M. & Bayer-Chisté, N. (2015). *Praktisch didaktisch: Grundlagen der Kindergartendidaktik.* Wien: G&G.

Barsch, A. & Hejl, P.M. (2000). *Menschenbilder: Zur Pluralisierung der Vorstellung von der menschlichen Natur (1850 - 1914)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baum, H. (1998). *Das Kind in mir. Was mich und meinen Erziehungsstil prägt*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (Hrsg.). (2016). Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren [Themenheft]. *Kindergarten heute* (12. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Brisch, K. (2009). *Bindungsstörungen: Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Buber, M. (1983). *Ich und Du* (11., durchges. Aufl.). Heidelberg: Lambert Schneider.

BMBWF- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Zugriff am 16. April 2021 unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html

Bowlby, J. (2008). *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.

Damm, G. (2015). Kinder feinfühlig im Alltag begleiten … ist mehr als nur auf sie einzugehen. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 2015(3), 4-8.

Datler, W. & Datler, M. (2014). *Was ist „Work Discussion"? Über die Arbeit mit Praxisprotokollen nach dem Tavistock-Konzept*. Zugriff am 7. Mai 2021 unter https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:368997/bdef:Content/get

Duden (2021a). *Haltung*. Zugriff am 4. März 2021 unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung

Duden (2021b). *Glaubenssatz*. Zugriff am 4. März 2021 unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Glaubenssatz

Duden (2021c). *Einstellung*. Zugriff am 4. März 2021 unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Einstellung

Durand, J., Hopf, M. & Nunnenmacher, S. (2013). „Wie reflektieren pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Interaktionshandeln? – eine Fallanalyse im Kontext von Bilderbuchbetrachtungen" In K. Fröhlich, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern.* (S. 145-176). Freiburg: FEL.

Dornes, M. (2000). Die Eltern der Bindungstheorie: Biographisches zu John Bowlby und Mary Ainsworth. In M. Endres & S. Hauser (Hrsg.), *Bindungstheorie in der Psychotherapie* (S. 18-37*)*. München: Reinhardt.

Eggert, D. (1995). *Theorie und Praxis der Psychomotorischen Förderung* (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann.

European Forum of Psychomotricity (1996). Zugriff am 14. Juli 2021 unter https://psychomot.org/wp-content/uploads/2012/09/statutes-german_1996.pdf

Fiegert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters…“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17-45). Kemp-ten: Julius Klinkhardt.

Fischer, K. (2015). Motologie. In M. Wegner, V. Scheid & M. Knoll (Hrsg.), *Handbuch Behinderung und Sport*. *Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport* (S. 362-374). Schorndorf: Hofmann.

Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik* (4*. Aufl.).* München: Reinhardt.

Fischer, U. (2010). Bindungstheoretische Impulse für eine inklusive Pädagogik – Ansätze zur Kompetenz- und Autonomieentwicklung in der heilpädagogischen Arbeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 01/10. Zugriff am 16. April 2021 unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/150/150

Fröhlich-Gildhoff, K. & Nentwig-Gesemann, I. (2013). „Vorwort“ In K. Fröhlich, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern.* (S. 7). Freiburg: FEL.

Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten. (2018, 14. Februar). Zugriff am 20. Mai 2021 unter https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/methodenkompetenz-39776/version-263177

Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente* (2. Aufl.). Bielefeld. Bertelsmann Verlag.

Göppel, R. (1997). *Ursprünge der seelischen Gesundheit: Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung*. Würzburg: Ed. Bentheim.

Gröschke, D. (2009). Homo oeconomicus und Co. Die Ökonomisierung des Menschenbildes in der Spätmoderne. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Heilpädagogik als Kulturwissenschaft: Menschen zwischen Medizin und Ökonomie* (S. 12-31). Gießen: Psychosozial.

Grossmann, K.E., (2008). Theorietische und historische Perspektiven der Bindungsforschung. In L., Ahnert (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (2. Aufl., S. 21-41). München: Reinhardt.

Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (2004). *Bindungen: Das Gefüge psychischer Sicherheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe: Wege zur professionellen Responsivität. Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (Hrsg.). (2016). Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern [Themenheft]. *Kindergarten heute* (12. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion: Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers*. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1(3), 7-15.*

Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Eine Einführung*. Opladen Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Hofer, R. (2015). Qualitätsentwicklung: Mehr Lust als Frust!? Feinfühligkeit als Schlüssel für qualitätsvolle Bildungsarbeit. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 2015(3), 9-11.

Huber, J. (2017). *Der holistische Mensch. Wir sind mehr als die Summe unserer Organe.* Wien: edition a.

Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2020). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln: Ein Praxisleitfaden* (5. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.

Kanning, U.P. (2002). Soziale Kompetenz: Definition, Strukturen, und Prozesse*. Zeitschrift für Psychologie,* 210(4)*,* 154-163.

Kautter, H., Klein, G., Laupheimer, W. & Wiegand, H.S. (1995). *Das Kind als Akteur seiner Entwicklung: Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder*. (3. Aufl.). Heidelberg: Schindele.

Kazemi-Veisari, E. (2020). *Kinder verstehen lernen. Wie Beobachten zu Achtung führt (5. Aufl.).* Hannover: Friedrich Verlag GmbH.

Kiphard, E. J. (1994). *Psychomotorik in Praxis und Theorie*. *Ausgewählte Themen der Motopädagogik und Mototherapie.* Gütersloh: Flöttmann.

Köckenberger, H. (2016). *Vielfalt als Methode: Methodische und praktische Hilfen für lebendige Bewegungsstunden, Psychomotorik und Therapie* (3. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.

Krenz, A. (1986). *Kompendium zur Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen: allgemeinwissenschaftlicher Abriss, wichtige u. notwendige Grundsätze sowie spezifische Verfahren zur Datenerhebung "Beobachtung" unter Berücksichtigung d. Zielsetzung "Beurteilung" u. "Erziehungsplanung"* (3. Aufl.). Heidelberg: Schindele.

Krus, A. & Schmidt-Gutmann, K. (2020). Die psychomotorische Schule. Bewegter Übergang – Bewegtes Lernen – Bewegte Förderung. *Motorik, Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 43(1), 4-9.

Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. *Interaktionen psychischer Systeme.* Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014a). Professionelle pädagogische Haltung: Per-sönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Pro-fessionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79-106). Kempten: Julius Klinkhardt.

Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107-120). Kempten: Julius Klinkhardt.

Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Reinhardt.

Künne, T. & Sauerhering, M. (2012). Selbstkompetenz (-Förderung) in Kita und Grundschule. *nifbe* [Themenheft], (4), 3-15. Zugriff am 3. Juni 2021 unter https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/Selbstkompetenz_-F%C3%B6rderung_online.pdf

Largo, R. H. (2017*). Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*. Frankfurt am Main: S. Fischer.

Laevers, F., Depondt, L., Kog, M. & Vandenbussche, E. (2009). *Beobachten und Begleitung von Kindern. Arbeitsbuch zur Leuvener Engagiertheits-Skala* (3. Aufl.). Leuven: CEGO Publishers.

Laewen, H. J. (o.J.). *Grenzsteine der Entwicklung. Ein Frühwarnsystem für Risikolagen.* Zugriff am 31. Juli 2021 unter https://www.fhchp.de/wp-content/uploads/2017/02/Grenzsteine.pdf

Maderthaner, R. (2020). Was hat das alles mit mir zu tun? Biografiearbeit als Selbstreflexion für frühpädagogische Fachkräfte. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 2020(6), 16-17.

Michaelis, R. (2011). Motorische Entwicklung als Paradigma der kindlichen Entwicklung. In H. Keller & A. Rümmele (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (4. überarb. Aufl., S. 122-150). Bern: Huber.

Michaelis, R., Berger, R, Nennstiel-Ratzel, U. & Krägeloh-Mann, I. (2013). Validierte und teilvalidierte Grenzsteine der Entwicklung. Ein Entwicklungsscreening für die ersten 6 Lebensjahre. *Monatsschrift Kinderheilkunde, 10, 898-910.* Zugriff am 31. Juli 2021 unter https://link-springer-com.uaccess.univie.ac.at/content/pdf/10.1007/s00112-012-2751-0.pdf

Miller, R. (2004). *99 Schritte zum professionellen Lehrer: Erfahrungen - Impulse - Empfehlungen* (1*. Aufl.).* Seelze: Kallmeyer.

Mischo, C., Wolstein, K., Tietze, S. & Peters, S. (2020). Professionelle Wahrnehmung bei Kita Fachkräften: Erfassung, Generalisierbarkeit und Zusammenhänge. *Journal for Education Research Online. Journal für Bildungsforschung Online, 12*(3), 23-49. Zugriff am 29. Mai 2021 unter https://www-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/publiccontent/docview/2479492101?pq-origsite=primo

North, K., Reinhardt, K., & Sieber-Suter, B. (2013). *Kompetenzmanagement in der Praxis. Mitarbeiterkompetenzen systematisch identifizieren, nutzen und entwickeln. Mit vielen Fallbeispielen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.

Pallasch, W. (1991). *Supervision: Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim: Juventa.

Passolt, M. (2004). ‚Mit-Sein' in der psychomotorischen Arbeit. In S. Kuntz & J. Voglsinger (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie: Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard* (S. 197-205). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.

Passolt, M. & Pinter-Theiss, V. (2013): *"Ich habe eine Idee..." Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren* (3. Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.

Pfreundner, M. (2019). Von allen Seiten betrachtet. Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte. *Kindergarten heute, 49(*6/7), 12-14.

Pinter-Theiss, V., Steiner-Schätz, M., Lukesch, B., Schätz, T. & Theiss, C. (2014). *Ich tue, Ich kann, Ich bin. Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis*. Graz: edition va-Leo.

Philippi-Eisenburger, M. (1991). *Motologie: Einführung in die theoretischen Grundlagen* (Reihe Motorik, 12). Schorndorf: Hofmann.

Pölzl-Stefanec, E. & Eichen, L. (2019). Beobachten und sich austauschen. Der Reflexionszirkel – eine Anleitung fürs Team. *Kindergarten heute, 49(*6/7), 16-18.

Pons (2001-2021). *Habitus*. Zugriff am 5. März 2021 unter https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/habitus

PMÖ - Psychomotorik Österreich (o.J.). Über uns. Zugriff am 14. Mai 2021 unter http://www.psychomotorik.or.at/ueber-uns/

Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Reinhardt.

Rettenwender, E. (2017). *Psychologie* (7. Aufl.). Linz: Veritas.

Rychen, D.S. (2008). OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In I. Bormann &. G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (S. 15-22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Remsperger, R. (Hrsg.). (2008). Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern [Themenheft]. *Kindergarten heute,* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.

Ristl, S. (2017). *Mein Weg zur Professionalität.* Linz: Unsere Kinder.

Schäfer, G.E. (2010). Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. In G.E. Schäfer, R. Staege & K. Meiners (Hrsg.), *Kinderwelten – Bildungswelten: Unterwegs zur Frühpädagogik* (S. 38-49). Berlin: Scriptor.

Schachinger, H. (2005). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert: Einführung und Überblick* (2. Aufl.). Bern: Huber.

Schilling, F. (1981). Grundlagen der Motopädagogik. In A. Clauss (Hrsg.). *Förderung entwicklungsgefährdeter und behinderter Heranwachsender*: *Bewegungstherapie im Säuglings- und Kleinkindalter; Förderung leistungs-, haltungs-, organ- und koordinationsschwacher Kinder und Jugendlicher im Schul- und Vereinssport* (S. 184-194). Erlangen: perimed Fachbuch.

Schlee, J. (2004). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe: Ein Arbeitsbuch.* Stuttgart: Kohlhammer.

Schneider, J., Kopic, A. & Jasmund, C. (2015). *Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“: Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014a). Einleitung der Herausgeberinnen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 7-14). Kempten: Ju-lius Klinkhardt.

Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014b). Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 215-221). Kempten: Julius Klinkhardt.

Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014). Annäherungen an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47-77). Kempten: Julius Klinkhardt.

Solzbacher, C. (2016). Was ist eigentlich eine professionelle pädagogische Haltung? Ist sie lehrbar und erlernbar? In Service National de la Jeunesse (Hrsg.), *Die Pädagogische Haltung. Sammlung der Beiträge der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich* (S. 6-8). Zugriff am 9. April 2021 unter https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/07/Die-padagogische-Haltung.pdf

Spitzer, M. (2002). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum, Akad. Verl.

Straka, G.A. (2014). Leistung im Bereich beruflicher Bildung. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 219-236). Weinheim Basel: Beltz.

Süer, A. (2013), Menschenbilder der Moderne. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) (34-36). Zugriff am 9. März 2021 unter https://www.bpb.de/apuz/166645/menschenbilder-der-moderne

Treibel, A. (2008). *Die Soziologie von Norbert Elias*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

VaLeo – Psychomotorische Entwicklungsbegleitung GmbH (2011). Über VaLeo. Zugriff am 14. Mai 2021 unter http://www.valeo.at/images/PDFs/leitbild.pdf

Van Dick, R. (1999). *Streß und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf: Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum-Verl.

Viernickel, S. & Völkel, P. (2017). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag* (9. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Völker, U. (1980). *Humanistische Psychologie: Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Weinert, F. (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.

Werth, L, Denzler, M. & Mayer, J. (2020) *Sozialpsychologie – Das Individuum im sozialen Kontext (2. Aufl.)*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Zacherl, K. (2016). *Psychomotorik. Spiel, Spaß und Bewegung im Kindergarten* (4. Aufl.). München: Don Bosco Medien.

Zimmer, R. (1996). *Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2019). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (14. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2020). *Handbuch Bewegungserziehung* (26. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2021). *MotorikPlus*. *Beobachtung psychomotorischer Kompetenzen von Kindern im Alltag von Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Der Gestaltkreis“ nach Von Weizsäcker (mod. n. Kuhlenkamp, 2017, S. 55). 15

Abbildung 2: Aufbau der Motologie (mod. n. Schilling, 1981, S. 187). 18

Abbildung 3: Kompetenzarten (mod. n. Gnahs, 2010, S. 26) 26

Abbildung 4: Bedingungsgefüge professionelle Haltung (mod. n. Schneider, Kopic & Jasmund, 2015, S. 74). 32

Abbildung 5: Bindungs-Explorations-Balance (mod. n. Fischer, 2010). 42

Abbildung 6: Methodische Varianten (Formen) der Beobachtung (mod. n. Krenz, 1986, S. 42). 61

Abbildung 7: Maslowsche Bedürfnispyramide (mod. n. Rettenwender, 2017, S. 183). 68

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: DeSeCo-Schlüsselkompetenzen 24

Tabelle 2: Mögliche Beobachtungs- und Beurteilungsfehler 64

Tabelle 3: Validierte Grenzsteine der Entwicklung 72

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit geht der Frage nach, welche professionelle Kompetenzen ein*e Kindergartenpädagoge*in benötigt, um das psychomotorische Förderkonzept im Rahmen seiner*ihrer Arbeit umzusetzen. Im Zentrum steht das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen, seiner Einzigartigkeit und als Schöpfer seiner eigenen Entwicklung. Die pädagogische Fachkraft gilt als Wegbegleiterin, Förderin und Vertraute. Für diese weitreichende Aufgabe ist Fachwissen alleine nicht ausreichend, um Kinder adäquat und qualitativ in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern. Die Arbeit beschreibt die zusätzlich zum Fachwissen erforderlichen Anforderungen an die Fachkraft und wie diese erfüllt werden können. Dabei wird ersichtlich, dass viele Kompetenzen auf Wissen und Erfahrung zurückzuführen, jedoch bei weitem nicht alle lernbar sind.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Feinfühligkeit legt ausführlich dar, welche Anforderungen mit ihr verbunden sind. Feinfühliges Verhalten der Bezugsperson gegenüber einem Kind bildet das Fundament und die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, da Entwicklung immer in Beziehung stattfindet (Fischer, 2019, S. 145).

Darüber hinaus wird herausgearbeitet, dass eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Bildungsbiografie richtungsweisend für die eigene pädagogische Haltung ist. Das Thema Selbstreflexion nimmt somit einen breiten Raum der Arbeit ein.

Deutlich erkennbar wird, dass zusätzlich zur hohen Einsatzbereitschaft im Beruf Offenheit und Selbstverständlichkeit lebenslanger Weiterbildung gegenüber unumgänglich sind, um pädagogische Arbeit im Sinne des humanistischen Menschenbildes zu leisten.

Schlüsselwörter: Psychomotorik, Menschenbild, Feinfühligkeit, Haltung, Selbstreflexion, Beobachtung, Wahrnehmung

Abstract

This Master's thesis examines the professional skills required by a kindergarten teacher in order to implement the psychomotor support concept within the framework of his*her work. The focus is on the child with his or her individual needs, his or her uniqueness and as the creator of their own development. The pedagogical specialist is regarded as a companion, supporter and confidant. For this far-reaching task, expertise alone is not sufficient to accompany and support children in their development in an appropriate and qualitative way. This work describes the additional requirements for the professional and how they can be

met. It also shows that many skills are the result of knowledge and experience, but by no means can all of them can be learned.

The theoretical discussion of the concept of sensitivity sets out in detail what requirements are associated with it. Sensitive behaviour on the part of the caregiver towards a child forms the foundation and prerequisite for successful learning, since development always takes place in a relationship (Fischer, 2019, p. 145).

It is also pointed out that an examination of one's personal educational biography is a guiding principle for one's own pedagogical attitude. The topic of self-reflection therefore takes up a large part of this work.

In addition to a high level of commitment to the profession, it is clear that openness and a self-evident nature towards lifelong learning are indispensable in order to perform pedagogical work in the sense of the humanistic view of man.

Keywords: psychomotor, human image, sensitivity, attitude, self-reflection, observation, perception