



universität  
wien

# MASTER THESIS

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

**Psychomotorik – Erfahrungslernen im Kindergarten**

verfasst von / submitted by

**Stefanie Heigl**

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

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Vorwort.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>2</b>
<b>3</b>	<b>Überblick der Entwicklung des Kindes von 3-6 Jahren.....</b>	<b>5</b>
3.1	Entwicklung von Kindern im Alter von 3-4 Jahren.....	6
3.2	Entwicklung von Kindern im Alter von 4-5 Jahren.....	8
3.3	Entwicklung von Kindern im Alter von 5-6 Jahren.....	10
<b>4</b>	<b>Erfahrungslernen in der kindlichen Entwicklung.....</b>	<b>13</b>
4.1	Definition von Lernen und Bildung.....	15
4.2	Sinnliche Erfahrung durch sinnliche Wahrnehmung.....	16
4.2.1	Körpernahe und Körperferne Sinne.....	18
4.2.2	Die drei Basissinne.....	18
4.3	Die Ebenen des Erfahrungslernens.....	20
4.3.1	Die sensomotorische Ebene.....	21
4.3.2	Die kognitive Ebene.....	22
4.3.3	Die soziale Ebene.....	22
4.3.4	Die emotionale Ebene.....	24
4.3.5	Die volitionale Ebene.....	24
4.4	Kompetenzerwerb durch Erfahrungslernen.....	25
4.4.1	Ich-Kompetenz.....	25
4.4.2	Sozialkompetenz.....	26
4.4.3	Sachkompetenz.....	27
4.5	Entwicklung der Handlungskompetenz.....	27
4.6	Stellenwert des kindlichen Spiels beim Erfahrungslernen.....	28
4.7	Bedeutung von erfahrungsbasiertem Lernen für das Selbstkonzept des Kindes.....	29
4.8	Erfahrungslernen im Zusammenhang mit den psychomotorischen Prinzipien.....	31
<b>5</b>	<b>Embodiment in der Psychomotorik.....</b>	<b>32</b>
5.1	Die Bedeutung des Körpers.....	33
5.2	Körpererfahrung - kognitive Prozesse.....	33
5.3	Körpererfahrung als Teil des Selbstkonzepts.....	34
5.4	Embodiment im Zusammenhang mit emotionalen und sozialen Kompetenzen.....	35
5.5	Embodiment – Körper und Sprache.....	36
5.6	Embodiment in der Psychomotorik im Elementarbereich.....	36
<b>6</b>	<b>Professionelle pädagogische Haltung der psychomotorischen Fachkraft ....</b>	<b>39</b>
6.1	Das Bild vom Kind in der Psychomotorik.....	41
6.2	Aufgaben der pädagogischen, psychomotorischen Fachkraft in der Entwicklungsbegleitung.....	42
6.3	Bereitstellung von Zeit, Raum und Beziehung.....	44
<b>7</b>	<b>Praxisbezug beim Erfahrungslernen in der Psychomotorik.....</b>	<b>46</b>
7.1	Gruppenleitung in Gruppeninterventionen.....	46
7.2	Elternarbeit.....	48
7.3	Konfliktbewältigung.....	49
7.4	Beziehungsgestaltung.....	50
7.5	Einsatz von Alltagsmaterialien.....	50
7.5.1	Ein Beispiel für Impulse mit Alltagsmaterialien.....	51
7.6	Beschreibung von pädagogischen Schwerpunkten - mit passenden Impulsen zur praktischen Umsetzung.....	52
7.6.1	Impulse zur Selbstwirksamkeitsförderung.....	52
7.6.2	Impulse zur sinnlichen Körpererfahrung.....	54
7.6.3	(Lauf- und) Fangspiele zum Austoben.....	55

7.6.4	Impulse für Entspannungsmomente .....	58
7.6.5	Impulse zur Kooperationsförderung .....	59
7.6.6	Impulse zur Förderung der Handlungskompetenz.....	61
<b>8</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>62</b>
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>68</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>70</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
	<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
	<b>Abstract .....</b>	<b>73</b>

# 1 Vorwort

Schon in den Lehrveranstaltungen des Masterstudiums der Psychomotorik, lag mein Hauptinteresse im Elementarbereich, mit dem ich mich auch in dieser Arbeit beschäftige. Da ich zudem im Bereich der Elementarpädagogik tätig bin, fragte ich mich schon vor der Entscheidung, dieses Studium zu absolvieren – wie Kinder Erfahrungen machen, was diese dazu antreibt, ob Kinder wissen was sinnvolle Erfahrungen sind, welchen überaus bedeutenden Sinn Erfahrungen für Kinder haben und wieso die meisten Kinder so offen für Unbekanntes sind. In den Lehrveranstaltungen bin ich über den Begriff ‚Erfahrungslernen‘ gestolpert und habe mich intensiver mit diesem Themenbereich auseinandergesetzt. So beschloss ich, auch meine Masterarbeit diesem Thema zu widmen.

Während meiner Schulzeit in der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (Bafep), bin ich auf ein Zitat von Konfuzius gestoßen: „Was du mir sagst, das vergesse ich.

Was du mir zeigst, daran erinnere ich mich.

Was du mich tun lässt, das verstehe ich“

(Steiner-Schätz, 2014a, S. 78).

Dieses Zitat beschreibt das Erfahrungslernen sehr treffend, denn nur selbst erlebte Erfahrungen des Kindes, haben einen nachhaltigen Lerneffekt (Fischer, 2019; Schäfer, 2019; Zimmer, 2019a).

Meine Arbeit möchte ich gerne meiner Familie und besonders meiner Schwester widmen, weil sie mich während dem Schreiben mental und bei den Inhalten unterstützten. Auch unser Betreuer beim wissenschaftlichen Arbeiten, Michael Methlagl, hat mir mit der Findung der Inhalte und mit Antworten auf meine Fragen zur Erstellung der Arbeit, sehr weitergeholfen.

Ein herzliches Dankeschön!

## 2 Einleitung

Im alltäglichen Leben begegnen mir immer wieder Menschen, die wenig darüber wissen, dass der Kindergarten eine wichtige Institution für die weitere Bildungslaufbahn des Kindes darstellt und vor allem was den Kindern angeboten wird. Manche Personen behaupten, dass im Kindergarten nur gespielt wird und dass dieser kaum etwas mit Lernen und Bildung zu tun hat. Die Gesellschaft sollte unbedingt über die Wichtigkeit der ersten elementaren Bildungseinrichtung, nämlich dem Kindergarten, aufgeklärt und informiert werden (Heller, 2013). Personen, die mit Elementarpädagogik wenig Berührungspunkte haben, können sich zunächst kaum unter den folgenden Begriffen *Psychomotorik* (Reichenbach, 2010; Zimmer, 2019a), *Erfahrungslernen* (Schäfer, 2019) und *Embodiment* (Fischer, 2019) etwas konkretes Vorstellen. Dies betrifft oftmals leider auch pädagogisches Fachpersonal, da sich viele kaum mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie auseinandersetzen.

Zu diesen Inhalten werden folgende Fragestellungen in dieser Arbeit gestellt: Welche Einflüsse hat das Erfahrungslernen und der Embodiment-Ansatz auf die Entwicklung der Kinder im Alter von 3-6 Jahren im Kindergarten? Inwieweit können psychomotorische Interventionen und die Fachkräfte im Kindergarten positiv zur Entwicklung des Kindes beitragen?

Die Arbeit setzt mit der kindlichen Entwicklung, sowie auch mit wissenschaftlichen, entwicklungspsychologischen Hintergründen im Alter von 3-6 Jahren, auseinander. Das Wissen über die kindlichen Entwicklungsschritte und -prozesse, stellt eine wichtige Grundlage für das Verständnis von unterschiedlichen Verhaltensweisen der Kinder für pädagogische Fachkräfte und für die Gestaltungsmöglichkeiten von individuell dynamischen Lernprozessen, dar. Diese Arbeit soll einen kompakten Überblick über die kindliche Entwicklung schaffen (Bensel & Haug-Schnabel, 2017; Berk, 2011).

Das Erfahrungslernen in der kindlichen Entwicklung wird im nächsten Abschnitt der Arbeit genauer erläutert. Besonders die sinnliche Wahrnehmung stellt die Grundlage für das (Erfahrungs-) Lernen und Handeln dar. Insbesondere in der Psychomotorik ist das Erfahrungslernen ein bedeutender Inhalt. Die kindzentrierte Psychomotorik nach Zimmer (2019a) hat als Basis das ganzheitliche Entwicklungskonzept, in welchem die sinnliche Wahrnehmung einen Teil davon abbildet. Aus den historischen Gesichtspunkten der psychomotorischen Förderung wurde diese nur für Kinder mit besonderen Bedürfnissen angeboten. Im Laufe der Zeit stellte sich heraus, dass die Psychomotorik für alle Kinder, egal welchen Alters, ein qualitativ hochwertiges, entwicklungsförderndes Konzept ist (Zimmer, 2019a, 2019b). Das Erfahrungslernen beinhaltet fünf ineinander verknüpfte Ebenen, dazu zählt die sensorische, kognitive, soziale, emotionale und volitionale (Willenskraft des Kindes, um Aufgaben oder

Situationen zu bewältigen) Ebene. Diese spielen wiederum für den Kompetenzerwerb, der Ich-, Sozial-, Sach- und Handlungskompetenz der Kinder eine bedeutende Rolle. Das erfahrungsbasierte Lernen hat ebenso beim kindlichen Spiel und der Handlungskompetenz, als auch bei der Förderung des positiven Selbstkonzepts, einen hohen Stellenwert für die Entwicklung der Kinder (Fischer, 2019; Schäfer, 2019; Steiner-Schätz, 2014a; Zimmer, 2019a).

„Es ist nicht das Auge, das sieht, und nicht das Ohr, das hört, sondern immer der ganze Mensch. [...] spielen also auch individuelle Gefühle und Empfindungen eine Rolle und beeinflussen den Wahrnehmungsprozess“ (Zimmer, 2019b, S. 58).

Der nächste Teil weist auf die hohe Bedeutsamkeit der Körperlichkeit beim Erfahrungen sammeln hin. Dazu zählen insbesondere die Persönlichkeitsbildung, wie auch das Lernen selbst, dazu. Embodiment ist der internationale Begriff der Körperlichkeit (Fischer, 2019). Der Körper ist von Beginn an da - durch die Bewegung wird der Körper spürbar und so erschließt sich für Kinder die Welt. Mit diesem Körpergefühl können Kinder selbstwirksam und eigenständig ihre eigenen Erfahrungen erleben (Koch, 2013). Beim Embodiment wird oft das humanistische Bild des Menschen in der ganzheitlichen Sichtweise betont und dazu gehört der Leib (damit gemeint ist der Körper), und die Seele (damit gemeint ist die Kognition, das Denken und die Psyche). Es wird auch der überaus enge Zusammenhang von Embodiment und kognitiven Prozessen, dem Selbstkonzept, der emotional-sozialen Komponente, der Sprachentwicklung, wie zur Psychomotorik im Elementarbereich, beschrieben und erläutert (Jessel, 2017; Wendler, 2017).

Anschließend wird die professionelle Haltung der psychomotorischen Fachkraft dargestellt, bezugnehmend auf das Erfahrungslernen und der Zeit-Raum Beziehung. Eine professionelle Haltung einer Fachkraft zeichnet sich dadurch aus, welches Bild diese über das Kind festlegt und wie diese mit empathischem Umgang selbst ihre Aufgaben in der Entwicklungsbegleitung sieht. Besonders die wertschätzende, respektvolle und vor allem die reflektierte Haltung gegenüber dem Kind nimmt eine immens wichtige Rolle in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung mit Kindern ein (Kuhl et al., 2014; Kuhlenkamp, 2017; Ross, 2014; Schlee, 2019). Abschließen wird der Praxisbezug zu allen genannten beschriebenen Themen in der Psychomotorik hergestellt – inklusive der Gruppenleitung in psychomotorischen Einheiten, die Gestaltung der Elternarbeit, die Konfliktbewältigung und Beziehungsgestaltung mit den Kindern, als auch der Einsatz von Alltagsmaterialien. Dazu werden auch praktische Beispiele genannt und beschrieben, sowie spielerische Anregungen für Impulse in folgenden Bereichen ausgeführt: Der Selbstwirksamkeitsförderung, der sinnlichen Körpererfahrung, Lauf- und Fangspiele, Entspannungsimpulse, der Kooperationsförderung und

der Handlungskompetenzförderung (Beins & Trommelen, 2022; Küsgen & Rösner, 2013; Zimmer, 2015, 2018, 2019a).



### 3 Überblick der Entwicklung des Kindes von 3-6 Jahren

Allgemein beschreibt Entwicklung, das Voranschreiten oder den Fortschritt zum Weiterkommen im Leben. Zudem wird dieser Begriff als lebenslanger, dynamischer Prozess von Veränderungen des Menschen verstanden. Solche Veränderungen, wie beispielsweise Zeitdauer und Ausmaß während der Entwicklung, sind individuell bei jedem Menschen. Bei Veränderungen kommen die Fragen auf, wie und wodurch sich diese erklären lassen und damit beschäftigt sich die Entwicklungspsychologie (Zimmer, 2020).

Eine einheitlich allgemein gültige Definition zur kindlichen Entwicklung in der Elementarpädagogik und in der Psychomotorik existiert nicht (Reichenbach, 2010). Es bestehen einige Entwicklungstheorien, die sich mit Veränderungen im Verhalten und mit dem Bild des Menschen auseinandersetzen. Hierbei unterscheiden sich drei Auffassungen, die reifungstheoretische, milieutheoretische und interaktionistische (Berk, 2011) wie zum Beispiel bei Piaget (2010; zit. n. Reichenbach), Bronfenbrenner (2010; zit. n. Reichenbach) und Erikson (2010; zit. n. Reichenbach). Piaget (2010; zit. n. Reichenbach) zeigte auf, dass Entwicklung über die Interaktion des Menschen mit der Umwelt voranschreitet und beschäftigte sich intensiv mit der kognitiven Entwicklung. Bronfenbrenner (2010; zit. n. Reichenbach) blickt für die Entwicklung des Kindes in die öko-systemische Sichtweise, in der alle für den Menschen beeinflussbaren Systeme der Umwelt, die sich auch gegenseitig beeinflussen, miteinbezogen werden. Als Systeme bezeichnet Bronfenbrenner (2010; zit. n. Reichenbach) die unterschiedlichen Lebensbereiche eines Menschen, wie beispielsweise die Familie, Kindergarten und Schule. Erikson (2010; zit. n. Reichenbach) unterteilt die Entwicklung in acht Lebensalter. In jedem Lebensalter beschreibt Erikson (2010; zit. n. Reichenbach) eine Abfolge von alterstypischen Zustandsbildern (Reichenbach, 2010). Ein anderes Beispiel gibt die Auffassung von Bandura (2019; zit. n. Fischer). Dieser beschäftigte sich mit der Entwicklung des Menschen, vor allem die des Kindes. Im Mittelpunkt seiner Theorie stehen soziales Lernen, Lernen am Modell und Lernen durch die Beobachtung anderer Menschen (Fischer, 2019). Ein weiterer wichtiger Entwicklungstheoretiker, wie Wygotski (2011; zit. n. Berk) betont, dass immer die sozialen und kulturellen Kontexte des Kindes mitberücksichtigt werden müssen, denn davon hängen die Kenntnisse und Denkweisen, als auch Werte und Normen des Kindes ab und beeinflussen den individuellen Entwicklungsprozess (Berk, 2011).

Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren meistern eine Vielzahl an Entwicklungsaufgaben, damit ihre Entwicklung voranschreitet (Höhl & Weigelt, 2015). „Biologische, psychologische und soziale Anteile am Geschehen werden in diesen Lebensjahren dauernd neu organisiert, sobald sich ein Individuum mit bedeutenden Entwicklungsaufgaben und -übergängen

auseinandersetzt und so seine Entwicklung bei steigenden Anforderungen voranschreitet“ (Bensel & Haug-Schnabel, 2017, S. 12). Entwicklungsaufgaben entstehen durch alltägliche Anforderungen, die in jedem Lebensalter unterschiedlich sind, und auch verschieden hohe Anforderungscharaktere aufweisen. Für die Weiterentwicklung des Kindes spielt die Bewegung eine bedeutende Rolle. Altersgemäß bewältigte Entwicklungsaufgaben tragen zu einem physischen und psychischen Wohlbefinden bei. Diese wiederum bei Kleinkinder beispielsweise, für die Sprachentwicklung, für das Warten und die Differenzierung der motorischen Fähigkeiten, eine große Bedeutung darstellen (Bensel & Haug-Schnabel, 2017). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht bis in die 1930er-Jahre zurück, zum Begründer Havinghurst (2019; zit. n. Fischer). Manche Aufgaben begleiten den Menschen ein Leben lang und sind auch im Erwachsenenalter und später noch aktuell, andere zielen auf einen bestimmten Lebensabschnitt ab (Fischer, 2019). Dieses Konzept entwickelten Flammer (2009) und Quenzel (2015) in den Handlungskonzepten weiter. Hierbei betonen diese folgende Aspekte besonders, nämlich Unterstützung zur Entwicklung des Selbstkonzepts, allein oder gemeinsam Problemlösungsstrategien entwickeln und Weiterentwicklung durch Berücksichtigung vom derzeitigen Entwicklungsstandes des Kindes (Fischer, 2019).

Im Kindergartenalter fordern folgende Entwicklungsaufgaben beziehungsweise Bewegungsthemen die Kinder heraus - dazu zählen Selbstvertrauen und Vertrauensentwicklung, räumliche Vorstellungskraft und Loslösungskraft erreichen, immer mehr Selbstständigkeit und Initiative zeigen, Freunde finden und Fähigkeiten für das Spielen weiterausbilden (Flammer, 2009; Quenzel, 2015). Diese Aufgaben stehen im Alter von drei bis sechs Jahren im Fokus (Fischer, 2019). Kinder in dieser Altersspanne besitzen einen natürlichen Bewegungsdrang, dem unbedingt nachgegangen werden soll. In diesem Altersabschnitt wächst das Gehirn schneller, damit einhergehend vermehren sich die Neuronen und die Muskeln, Knochen und Genitalien wachsen. Insbesondere ist der Zuwachs der Neuronen im vorderen Gehirnbereich durch bildgebende Verfahren gut sichtbar. Im vorderen Gehirnbereich verorten sich beispielsweise die Steuerung der Handlungs- und Organisationsplanung, die Emotionen und die Fähigkeit zur Konzentration. In dieser Zeit bilden sich die koordinativen Fähigkeiten aus, die vor allem spielerisch stark angeregt werden (Geraedts, 2020).

### **3.1 Entwicklung von Kindern im Alter von 3-4 Jahren**

Kinder im Alter von 3-4 Jahren erleben in dieser Zeit einen großen Entwicklungsschritt und dieser ist beobachtbar. Besonders ersichtlich zeigt sich die Weiterentwicklung der koordinativen und motorischer Fertigkeiten, wie Laufen, Springen, Hüpfen, Werfen und Fangen.

Die Koordination verfeinert und differenziert sich. Kinder experimentieren mit den unterschiedlichsten Fortbewegungsarten, wie beispielsweise Galoppieren oder auf einem Bein springen. Außerdem erlernen Kinder in diesem Altersabschnitt das Laufrad oder Dreiradfahren (Berk, 2011). Viel Ausprobieren, als auch andere Kinder beobachten und nachahmen sind ein wesentlicher Bestandteil der Weiterentwicklung, nicht nur für die motorischen Fertigkeiten (Zimmer, 2020). Feinmotorische Fertigkeiten, wie zum Beispiel schneiden mit der Schere, mit verschiedensten Malutensilien Bilder gestalten oder Reißverschluss und Druckknöpfe auf und zu machen, will das Kind zunehmend alleine durchführen. Kinder gestalten erste Bilder mit einfachen Formen und erkennen in ihren Bildern, was es darstellen soll und teilen dies auch anderen Personen mit. Sie beginnen erste Versuche einen Menschen zu Malen, wie Kopffüßler. Oftmals beobachten Fachkräfte oder Erziehungsberechtigte die bevorzugte Hand des Kindes, auch in diesem Altersabschnitt schon (Höhl & Weigelt, 2015).

Die Sauberkeitserziehung, von der Windel zur Toilette, stellt bei vielen Kindern in diesem Alter eine Herausforderung in der Familie, aber auch im Kindergarten da. Wobei die Kinder Harn- und Kotdrang bewusst wahrnehmen, schon zwischen dem 18. und 30. Lebensmonat. Hierfür reifen in diesem Zeitraum die zuständigen Nervenbahnen von Blase, Darm und Gehirn aus. Zudem wissen die Kinder über ihre Geschlechtsteile Bescheid und können andere Menschen mit dem Geschlecht bestimmen. Die Kinder erkunden den eigenen Körper und erlangen über ihre gemachten Erfahrungen ihr Körperbewusstsein, Körpergefühl und Körperbild (Bensel & Haug-Schnabel, 2017).

Zunehmend vervielfacht sich der Wortschatz und der Satzbau des Kindes. Das Kind teilt sich verbal mit, antwortet auf Fragen, stellt selbst einfache Fragen, erzählt selbsterlebte Ereignisse nach und interessiert sich sehr für seine unmittelbare Umwelt. Viele neugierige Kinder in diesem Alter, fragen viel mit *Warum* nach und geben sich erst mit einer für sie befriedigenden Antwort zufrieden. In der Interaktion mit anderen Kindern durch das Spiel erlebt das Kind Erfahrungen, wie sich das Mitteilen auf die sozial-emotionale Ebene auswirken kann. Im Zuge dessen, werden erste Freundschaftserfahrungen realisiert und bevorzugte Spielpartner ausgewählt. Auf emotionaler Ebene beschreibt sich das Kind zunehmend selbst mit beobachtbaren Adjektiven, also mit charakteristischen Einstellungen und Gefühlen. Daraus baut sich ein positives Selbstwertgefühl und eigene Selbstkontrolle auf (Bensel & Haug-Schnabel, 2017). Das Kind nimmt an assoziativen und kooperativen Spielen teil, ergänzend zum Parallelspiel. Das Spielen mit anderen beruht zudem auf das Teilen der Spielmaterialien, das bei einigen Kindern mitunter Frustration auslöst. Durch eine verbale Unterstützung der Fachkraft auf Augenhöhe mit dem Kind, können verschiedene Problemlösungsstrategien erarbeitet werden, sodass das Kind später ohne Hilfestellung sich

selbst emotional reguliert. Zudem die verbale Empathie zu anderen Kindern immer häufiger beobachtbar ist, als auch die Bereitschaft von sich aus beispielsweise Süßigkeiten zu teilen. So lernt das Kind in der Interaktion mit Kindern und Erwachsenen kulturelle Regeln, Werte und Normen der Gesellschaft kennen (Berk, 2011).

In diesem Altersabschnitt fluktuieren Spielhandlungen und Spielinteresse meist schnell, dabei kann die Aufmerksamkeitsdauer bei einer Tätigkeit über eine gewisse Zeit beibehalten werden. Zudem treten die Als-Ob-Spiele immer häufiger auf, wie beispielsweise beim Konstruktions- und Rollenspiel. Dafür benötigen die Kinder viel Fantasie und Kreativität, wenn zum Beispiel ein Bauklotz zu einem Telefon umfunktioniert wird (Zimmer, 2020). In diesem Entwicklungsabschnitt erkennt das Kind, dass das Denken im Kopf passiert und weiß, dass andere Menschen an etwas denken können ohne es zu sehen oder zu berühren (Berk, 2011). Zudem erlangen die Kinder schon ein Wissen darüber, dass Tiere, Pflanzen und auch Menschen wachsen können (Höhl & Weigelt, 2015). Außerdem bildet sich die kindliche Vorstellungskraft aus, um Vorhaben zu planen und umzusetzen. Hierbei beobachten die jüngeren die älteren Kinder. Die Leistungsmotivation, dass etwas gelingt nimmt zu, aber Misserfolge können zur emotionalen Belastung werden (Berk, 2011).

Ungefähr mit dem dritten Lebensjahr beginnen die Kinder Zahlwörter zu verwenden und lernen die Zahlen in der richtigen Reihenfolge durch spielerische Wiederholungen und durch Eigenmotivation aufzuzählen (Höhl & Weigelt, 2015). Die Kinder lernen das Prinzip der Kardinalität kennen und haben also das Wissen, dass die letzte Zahl einer Zahlenreihe die Anzahl der Gegenstände, einer Menge, darstellt. Zwischen dem dritten und dem vierten Lebensjahr kennen die Kinder die Bedeutung der Zahlen bis zehn (Berk, 2011).

### **3.2 Entwicklung von Kindern im Alter von 4-5 Jahren**

In diesem Alter verfeinern und differenzieren sich die Bewegungserfahrungen immer weiter, aufgrund der fortschreitend funktionierenden Bewegungskoordination, wie beispielsweise die Gleichgewichtsfähigkeit. So erlernen viele Kinder in diesem Alter meist das Fahrradfahren (Zimmer, 2020). Dafür benötigt das Kind unterschiedliche Reize und, die auf dem bisherigen Können individuell aufgebaute Herausforderungen. Besonders das Interesse für Unbekanntes und Neues ist hoch. Dies baut auf der intrinsischen Motivation des Kindes auf. Das Kind motiviert sich selbst, um beispielsweise sicherer und besser bei Bewegungsabläufen zu werden (Bensel & Haug-Schnabel, 2017). Dazu erweitern sich die Auge-Hand-Koordination und die Auge-Fuß-Koordination bei den Bewegungsabläufen wesentlich (Geraedts, 2020). Bei den vierjährigen Kindern sind einige Bereiche der visuellen Wahrnehmung noch nicht gänzlich ausgebildet, nämlich die Sehschärfe,

Geschwindigkeitswahrnehmung und Tiefenwahrnehmung. Hingegen die Einschätzung von Zeit und der sozialen Wahrnehmung, wie etwa von Gesichtern, verfeinern sich zunehmend (Höhl & Weigelt, 2015). Die Feinmotorik, wie beim Malen und Zeichnen mit verschiedensten Utensilien, verbessert sich stetig und zudem sind die Darstellungen auf den gestalteten Bildern der Kinder immer deutlicher erkennbar. Insbesondere das Interesse an Buchstaben um seinen Namen zu schreiben, ist oftmals groß, wie beispielsweise um eigens gestaltete Kunstwerke beschriften können (Bensel & Haug-Schnabel, 2017).

Mit circa vier Jahren erlangen die Kinder das Wissen, das diese ihre Sprache mit den sozialen Erwartungen abgleichen, wie etwa besonders freundlich Fragen stellen in der Gegenwart von Verwandten. Zudem wächst der Wortschatz stark an und das vier bis fünf jährige Kind bildet immer komplexere Sätze mit Bindewörtern und Nebensätzen (Höhl & Weigelt, 2015). Außerdem verfeinert sich das Wortverständnis von zeitlichen Angaben, wie gestern, morgen, bald, übermorgen immer begreifbarer (Bensel & Haug-Schnabel, 2017). In diesem Entwicklungsabschnitt besitzen die Kinder die Fähigkeit nahezu alle Laute der deutschen Sprache korrekt zu artikulieren. Ausnahmen stellen beispielsweise Sch, S und R dar, sowie faktisch einige Konsonantenverbindungen dar (Höhl & Weigelt, 2015).

Die steigende Partizipationsbereitschaft zeigt sich in diesem Alter vor allem, wenn Kinder Verantwortung über sich selbst und für andere übernehmen möchten, die eigene Meinung aussprechen, sowie bei Aufgaben und bei verschiedensten Themen mitbestimmen wollen. Dadurch erfahren die Kinder ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit, das für die Selbstkonzeptweiterentwicklung entscheidend ist. Um die Partizipationsfähigkeit der Kinder weiterzuentwickeln stellt die Haltung und die Bereitschaft der pädagogischen Fachkraft eine wichtige Rolle dar (Bensel & Haug-Schnabel, 2017). Ein anderes bedeutendes Sozialverhalten zeigt die Prosozialität. Hierbei begünstigen Vorbilder, wie die Bezugspersonen der Kinder das Verhalten, wobei den Kindern das Teilen noch schwer fällt und eine Herausforderung darstellt (Höhl & Weigelt, 2015).

Kinder in diesem Alter können schon vieles selbstständig umsetzen, bringen ihr Tun zu Ende bevor sie Neues beginnen und sind hochmotiviert immer mehr zu lernen, wie Neues zu erfahren. Nur mehr gelegentlich suchen diese Körperkontakte zu Bezugspersonen, wie beispielsweise bei Müdigkeit, Kummer, Krankheit oder Verletzungen. Vier- bis fünf- Jährigen fällt es stetig leichter, Spielzeug oder Süßigkeiten fair untereinander aufzuteilen. Außerdem erkennen Kinder Regelverstöße und reagieren darauf. Die Kooperationsbereitschaft unter den Kindern in diesem Alter nimmt zu und mehr Konfliktlösungsstrategien

werden von Kindern, mit einem unterschiedlich hohen Grad an Hilfestellung von Erwachsenen, gefunden. Zudem spricht das Kind häufiger über frustrierende, unerfreuliche, beschämende Erlebnisse mit Bezugspersonen (Pfeffer, 2017).

Ein großer Entwicklungssprung beobachten Fachkräfte beim vierjährigen Kind in der Theory of Mind (siehe Kapitel 4.4.2 Sozialkompetenz), da das Kind zunehmend auch Sichtweisen anderer Personen einnehmen und in das Gegenüber hineinversetzen kann. Bei der Übernahme solcher Sichtweisen nimmt das Verständnis über den Zusammenhang von Überzeugung und Realität zu. Außerdem erkennt das Kind durch Beobachtungen anderer Personen, dass Standpunkte und Wünsche eines Menschen, das Verhalten beeinflussen (Berk, 2011).

Ein beeindruckendes Wissen mit vielen Einzelheiten merkt sich das Kind, wenn diese ein Thema besonders interessiert. Hierbei verarbeitet das Kind für sich interessante Informationen schneller (Bensel & Haug-Schnabel, 2017). Viele Kinder in diesem Alter erkennen und benennen Ziffern, wie Mengen circa bis vier, auf einen Blick. Dies ist auf spielerische Art und Weise und über die forschende Selbsttätigkeit des Kindes im Kindergartenalltag, beispielsweise durch diverse Würfel-, Zahlen- und Mengenspiele, Bewegungsangeboten, beim Aufräumen, kreative Gestaltungsarbeiten und vieles mehr förderbar (Berk, 2011).

Selbstgespräche führen schon vierjährige Kinder. Dies brachte als erstes Wygotsky (2015; zit. n. Höhl & Weigelt) zum Thema, denn er sah darin eine enge Verknüpfung von Sprache und Denken. Selbstgespräche entstehen, wenn die zu bewältigende Aufgabe eine adäquate Schwierigkeitsstufe aufweist, also nicht zu schwer oder zu leicht ist. Kinder sprechen zu sich selbst, um das eigene Handeln besser zu gliedern (Höhl & Weigelt, 2015).

### **3.3 Entwicklung von Kindern im Alter von 5-6 Jahren**

Kinder in diesem Alter werden oft Vorschulkinder oder Kinder im letzten Kindergartenjahr genannt, weil diese das letzte Jahr im Kindergarten verbringen. Außerdem ist dieses Jahr für alle Kinder in diesem Alter verpflichtend (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, 2020)<sup>1</sup>. Bei Kindern im letzten Kindergartenjahr verändert sich zunehmend das äußere Erscheinungsbild. Der Körper erfährt einen Wachstumsschub, der Babyspeck verschwindet und die Gesichtszüge werden geschlechtstypischer,

---

<sup>1</sup> <http://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, 11.08.2022

somit verschwindet das Kindchen-Schema komplett (Bensel & Haug-Schnabel, 2017). Im Mund fallen die ersten Milchzähne aus (Berk, 2011). Außerdem entwickeln sich Körperbeherrschung, Geschicklichkeit, Schnelligkeit, Ausdauer und motorischen Grund- und Fortbewegungsarten weiter, wie beispielsweise schnelleres Laufen, gleichmäßige Bewegungen beim Galoppieren, Balancieren, einbeinig zu springen, als auch das Werfen und körperfernes Fangen mit dem Ball (Geraedts, 2020). Das Kind kann komplexe feinmotorische Fertigkeiten, wie etwa Schuhbänder binden, Essen mit Messer und Gabel, Zeichnen und Gestalten von detailreichen Bildern, Schreiben von Zahlen und Buchstaben und verschiedene handwerkliche Tätigkeiten durchführen (Berk, 2011).

Im sprachlichen Bereich erweitert sich der Wortschatz, beispielsweise für zeitliche und räumliche Angaben, Beschreibungen für Mengen und Gefühle, sowie die Verwendung der Zeitformen von Verben. Kinder in diesem Altersabschnitt können meist gut ihre Sprache dem Sprachverständnis des Gegenübers und der Situation anpassen, wie beispielsweise beim Sprechen mit jüngeren Kindern (Höhl & Weigelt, 2015). Alles Gesagte verstehen die Kinder noch wörtlich und fassen dies als solches auf. Das Verständnis für vielfältige Auslegungsansicht fehlt noch. Andererseits probieren Kinder immer häufiger mit der Sprache zu experimentieren, wie zum Beispiel Nonsens Reime oder Spiele, wo Selbstlaute andere Selbstlaute ersetzen (Bensel & Haug-Schnabel, 2017).

Im Alter von fünf bis sechs Jahren können pädagogische Fachkräfte beobachten, wie Kinder mehr Zeit mit assoziativen und kooperativen Spielen verbringen. Dazu zählen etwa das Rollenspiel oder auch diverse Konstruktionsspiele. Kinder spielen häufig mit den bevorzugten Spielpartnern, ihren besten Freunden (Höhl & Weigelt, 2015). Zudem verstehen Kinder häufiger Absichten und erlangen die Fähigkeit die überraschend zusammenkommende Ergebnisse auseinanderhalten, sowie nützen diese separat für den eigenen Gebrauch und Interessen (Bensel & Haug-Schnabel, 2017). Zusätzlich häufen sich prosoziales Verhalten und empathische Reaktionen zugunsten anderer Kinder, wie etwa bei jüngeren Kindern, bei Traurigkeit, bei weniger Schuldbeteiligung eines Kindes, bei besten Freunden oder bei Ungerechtigkeit im Spiel. Dazu setzen sich die Kinder zunehmend mit sozialen Regeln auseinander – hierbei spielt das Verhalten der Vorbildfunktion von Fachkräften, Eltern und Bezugspersonen eine immense Rolle (Petermann & Wiederbusch, 2016). Ergänzend dazu stellt zudem die Emotionsregulation einen wichtigen Bestandteil da, damit sich das Kind sozial interagieren kann. Das Kind lernt verschiedenste Strategien kennen, wie es mit seinen eigenen Emotionen umgehen kann. Kinder in diesem Alter erlangen die Fähigkeit, Emotionen anderer mittels Gesichtsausdrucks richtig zu interpretieren und zu beschreiben. Außerdem besitzen die Kinder schon ein Wissen darüber, dass

dies oftmals Erinnerungen und Gefühle hervorrufen kann – es müssen nicht immer aktuelle Umstände sein um Gefühle auszulösen (Höhl & Weigelt, 2015). Zudem fällt es Kindern immer leichter den Unterschied zwischen Realität und dem Unwirklichen zu unterscheiden (Berk, 2011).

Besonders im letzten Kindergartenjahr greift das Kind für die Problemlösungsstrategien, auf das analoge Denken zurück und auf die bereits selbst erfahrenen Erlebnisse. Diese Lösungskompetenz können pädagogische Fachkräfte im Kindergartenalltag fördern, indem Kindern Problemlösungsaufgaben angeboten werden. Ein passendes Beispiel dafür - das Kind bemerkt, dass der Kübel ein Loch hat und möchte trotzdem in den Kübel Sand einfüllen. Die Fachkraft fragt das Kind, wie es vorgehen würde oder wenn das Kind keine Ideen hat, bringt die Fachkraft verschiedene Vorschläge ein und das Kind bekommt die Möglichkeit, die Vorschläge auszuprobieren (Bensel & Haug-Schnabel, 2017).

Planvolles Handeln erfordert gut ausgebildete Exekutivfunktionen (siehe Kapitel 4.3.2 Die kognitive Ebene). Dazu zählt, die wachsende Kontrolle über die eigene Aufmerksamkeit, die es zulässt, variabel zu denken und den Fokus von der Aufmerksamkeit auf andere gleichzeitig geschehene Situationen zu wechseln. So verbessert sich die Aufmerksamkeit und das Planungsvermögen der Kinder, sowie das dazu notwendige Wiedererkennung- und Reproduktionsgedächtnis (Berk, 2011). Zudem entdecken diese, dass sie selbst komplexere Denkvorgänge schaffen. So beginnen neue Denkvorgänge für eigens geschaffenes abstraktes Wissen, wie beispielsweise logische Reihen oder Muster entwickeln - das sind frühe mathematische Denkformen. Das erste Rechnen, wie Addieren und Subtrahieren wird für die Kinder im spielerischen Kontext immer interessanter und fordern Aufgabenstellungen, wo sie ihr erlangtes Wissen anwenden und erweitern können. In weiterer Folge entwickeln sich so abstrakte Rechenvorgänge und eine innere Vorstellung von Mengen und Zahlen. Dabei erfahren die Kinder eine Materialvielfalt als bereichernd (Bensel & Haug-Schnabel, 2017).



## 4 Erfahrungslernen in der kindlichen Entwicklung

*Erfahrungslernen* (Schäfer, 2019) bedeutet Erfahrungen machen, sammeln, wiederholen und daraus lernen. Dies soll das Kind durch sich selbst erfahren, also wird es selbsttätig und selbstwirksam. Dies beschreibt grundlegende Kennzeichen für Erfahrungslernen. In der frühen Kindheit lernen Kinder hauptsächlich durch ihre eigenen (Alltags-) Erfahrungen, sowie über ihre (Eigen-) Wahrnehmungen. Das passiert überwiegend implizit, also unbewusst. Dabei ist die Bewegung mit dem eigenen Körper maßgebend daran beteiligt. Über eigene Erfahrungen zu lernen, ist der Beginn des Lernens und zugleich der Bildung. Kinder sind von Anfang an aktive, neugierige und lernwillige Wesen (Schäfer, 2019). Bei Kindern weisen besonders Spiel und Bewegung fundamentale Betätigungs- und Ausdrucksfunktionen auf. Hierbei ist klar ersichtlich, dass der Mensch ein Erfahrungswesen ist (Zimmer, 2020) und dafür stellt das Sammeln von sinnlichen Erfahrungen durch Wahrnehmung eine große Bedeutung dar. Tätigkeiten der Kinder müssen für sie selbst Sinn ergeben, den der Erwachsene oft nicht sieht (Zimmer, 2019b).

Das Erfahrungslernen beinhaltet das Konzept des Ereigniswissens *event knowledge* (Schäfer, 2019, S. 99) von Katherine Nelson (2019; zit. n. Schäfer). Nelson nimmt an, dass „die Wirklichkeit der jungen Kinder aus events erlebten Szenen oder Episoden, in welchen sie Momente ihrer Wirklichkeit erfahren“ (Schäfer, 2019, S.99) bestehen. Ein Beispiel hierfür ist, ein Schüttspiel mit Linsen, wo unterschiedlichstes Werkzeug und Gefäße für die Kinder bereitgestellt werden. Aufgrund der manigfaltigen, also vielfältig wahrgenommenen, Erfahrungen dieser Arbeit, mit Hilfe von unterschiedlichen Gefäßen, Werkzeugen und dem Schüttmaterial, erlangen die Kinder auch zugleich Erfahrungen für Alltagssituationen. Erlebte Situationen der Selbstwirksamkeit stellen eine unmittelbare, persönliche und emotionale Bedeutung für das Kind da. Damit das Kind die Möglichkeit zum selbstständig Explorieren erhält, benötigt es eine ansprechende, vorbereitete und zudem vom Fachpersonal durchdachte Umgebung um eigene Erfahrungen sammeln zu können. Solche Szenen werden als umfassende Ereignismuster im episodischem Gedächtnis gespeichert – dies ist vergleichbar, wie sich Erwachsene an Erlebnisse vom Urlaub erinnern. Die Basis für Denken stellen die episodischen Erinnerungen da. Außerdem bildet und festigt sich mit den verschiedenen und wiederkehrende Erfahrungen das innere Bild über die Umwelt im Kopf des Kindes (Schäfer, 2019).

Der Kinderarzt, Neurologe und Psychiater, A. Milano Comparetti (2014; zit. n. Kobelt-Neuhaus) (1919-1986), erkannte das Kind, als Hauptdarsteller seiner eigenen Entwicklung. Außerdem soll jedes Kind die Möglichkeit erhalten, eigene Erfahrungen zumachen, das durch die intrinsche Motivation angetrieben wird. Die Aufgabe der Erwachsenen stellt das

Vorbereiten der Umgebung in den Mittelpunkt. Er betont zusätzlich, dass das isolierte Üben von Sprachtherapien bis hin zu Bewegungs- und Sinnesbehandlungen, nur die Weiterentwicklung und die Eigenaktivität bremsen. Comparettis Leitsatz wurde: „Nicht Üben, sondern Erfahrung!“ (Kobelt-Neuhaus, 2014, S.12). Nach ihm sollte der Erwachsene auf den Vorschlag des Kindes mit einem Gegenvorschlag reagieren und dies nicht nur verbal, sondern durch Mimik, Gestik und Handlung. Beim italienischen Kinderarzt steht die selbst gemachte Erfahrung im Vordergrund. Heute versteht der Grundgedanke Comparettis als *dialogisches Lernen* (Kobelt-Neuhaus, 2014).

Das erfahrungsbasierte Lernen beinhaltet das Lernen auf fünf verschiedenen Ebenen: Auf der sensorisch-motorischen, sozialen, emotionalen, kognitiven und volitionalen Ebene. Lernen durch Erfahrung deckt alle Lernebenen ab und ist somit eine ganzheitliche Lernform, die in der Psychomotorik fest verankert ist (Steiner-Schätz, 2014a). Zudem stellen die sinnliche Wahrnehmung, Erfahrung und Bewegung die Grundlage für das Lernen auf den genannten Ebenen bereit, die bei Kindern im Kindergartenalter eine sehr bedeutende Rolle spielt. Hierbei hat das Spiel einen hohen Stellenwert, weil Kinder spielerisch lernen (Zimmer, 2019b). Erfahrungen auf diesen Ebenen zu sammeln und daraus zu lernen, stellt die Grundlage in der Psychomotorik da. Psychomotorik, im pädagogischen Verständnis, wird als eine ganzheitliche Entwicklungsförderung für alle Kinder gesehen (Fischer, 2019; Steiner-Schätz, 2014; Reichenbach, 2010; Zimmer, 2019a).

Wissen und Denken des Kindes basiert auf Erfahrung. Beim Lösen von Problemen greift das Kind auf seine eigenen Erfahrungen zurück. Um Erfahrungen zu machen, benötigt das Kind eine anregende Umwelt, wo die pädagogischen Prinzipien, wie Freiwilligkeit und Selbstbestimmung, für die Erfahrungs-, Lern- und Bildungsprozesse im Mittelpunkt stehen. Um multisensorische Erfahrungen und sich selbst zu erleben, können Kinder von Fachkräften nur neugierig gemacht werden (Steiner-Schätz, 2014a). Durch unterschiedlichste Erfahrungsprozesse, die die Kinder erleben, entstehen Lernprozesse. Diese Erfahrungen sammeln Kinder in jungen Jahren auf den oben genannten Ebenen, überwiegend durch Alltagserfahrungen. Solche Alltagserfahrungen können als Strukturen gesehen werden, die das Handeln und später das Denken im kulturellen Sinne sortieren und sich laufend weiterentwickeln, differenzieren, kategorisieren, aufgliedern und immer wieder neu zusammenfinden, somit das Verhalten verändern und beeinflussen. So entstehen aus Erfahrungs- und Lernprozessen Bildungsprozesse. Denn Erfahrungslernen geht nicht so wie beim kulturellen Lernen vor, sondern nach der Evolutionspädagogik. Lernen baut also auf bereits erlebte Erfahrungsformen aufeinander auf und wird zum *Expansionslernen* (Schäfer, 2019, S.101).

## 4.1 Definition von Lernen und Bildung

Unter dem Begriff *Lernen* wird im alltäglichen Verständnis „[...] meist die aktive Aneignung von Wissen durch Instruktion [...]“ (Bodemann, Perrez & Schär, 2016, S. 14) verstanden und meist nur auf das kognitive Lernen bezogen (Bodemann et al., 2016). – Diesem alltäglichen Verständnis gegenüber steht der lernpsychologische Zusammenhang, den Bower und Hilgard (1983) beschreiben:

„Lernen bezieht sich auf die Veränderung im Verhalten oder im Verhaltenspotential eines Organismus hinsichtlich einer bestimmten Situation, die auf wiederholte Erfahrungen des Organismus in dieser Situation zurückgeht, vorausgesetzt dass diese Verhaltensänderung nicht auf angeborene Reaktionstendenzen oder vorübergehende Zustände (wie etwa Müdigkeit, Trunkenheit, Triebzustände, usw.) zurückgeführt werden kann“ (Bower & Hilgard, 1983, S. 31).

Bower und Hilgard (1983) beschreiben, dass Erfahrungen mit der Umwelt zu machen und sich selbst zu erleben, als Voraussetzung für Lernen. Lernen ist demnach ein Erfahrungsprozess, der zu einer ständigen Verhaltensänderung führt (Bower & Hilgard, 1983). Weiters beschreiben Patry und Perrez (1981) im lernpsychologischen Zusammenhang, dass das Lernen, positive sowie negative Verhaltensweisen, aufgrund von gemachten Erfahrungen, im kognitiven, affektiven, psychomotorischen und vegetativen Bereichen, mit sich bringen (Patry & Perrez, 1981). Es gibt verschiedene Ansätze vom Lernen, wie beispielsweise Lernen durch Neugierde und Experimentieren, durch entdeckendes Lernen, Lernen am Modell oder Lernen im Spiel (Bodemann et al., 2016). Durch eine ausgewogene Mischung von verschiedenen erlebten Lernansätzen, ist ein vielfältiges und erfahrungsbasiertes Lernen, möglich. So erlangen Kinder immer mehr neues Wissen und Erfahrungen über sich selbst und ihre Umwelt (Schäfer, 2019).

Lernprozesse stellt die Grundlage der Bildung dar. Der Begriff *Bildung* beschreibt im pädagogischen Sinne, als ein lebenslanges Wachsen seiner selbst verstanden, indem sich der Mensch aktiv und neugierig mit sich und seiner Umwelt auseinandersetzt (Fischer, 2019). An die Bildung für jeden Menschen, wurden in der europäischen Aufklärung, drei grundlegende Ansprüche gestellt, die bis heute gelten: Anspruch auf Selbstbestimmung, Anspruch auf Partizipation in der Kultur und Gesellschaft, und Anspruch Verantwortung und Autonomie zu übernehmen (Klafki, 2007). Dies sind auch Ansprüche, die in der

psychomotorischen Arbeit eine große Rolle spielen, besonders der Anspruch auf Selbstbestimmung und Partizipation (Fischer, 2019). Oft ist auch in der Elementarpädagogik von Bildungsprozessen die Rede. Bildungsprozesse sind Austauschprozesse zwischen Kindern und ihrer Umwelt. Kinder beeinflussen ihrer Bildung selbst, indem sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, durch gegebene Impulse in der sozialen und materiellen Umwelt, ständig weitervertiefen und entwickeln. Hierbei sind die Fachkräfte in den Elementareinrichtungen gefordert, Kindern solch eine Umwelt, um eigenen Erfahrungen zu sammeln, zur Verfügung zu stellen (Schäfer, 2019).

## 4.2 Sinnliche Erfahrung durch sinnliche Wahrnehmung

*Sinnliche Erfahrungen* (Zimmer, 2019b, S.14) durch die Wahrnehmung mit dem eigenen Körper zu sammeln, bilden die Grundlage für das kindliche Handeln und forschende Lernen. Dadurch findet das Kind Zugang zur Welt und zu sich selbst. Diese wird als ganzheitlicher Prozess verstanden, indem das Kind durch *sinnliche Wahrnehmung* (Zimmer, 2019b, S.14) lustvoll und sinnvoll spielt und lernt. „Unter Wahrnehmung versteht man den Prozess der Informationsaufnahme aus Umwelt- und Körperreizen (äußere und innere Wahrnehmung) und der Weiterleitung, Koordination und Verarbeitung dieser Reize im Gehirn.“ (Zimmer, 2019b, S. 32.). Den Verdienst zur immer fortlaufenden Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung und deren Erkenntnisse, stammen aus den Anfängen der Reformpädagogik. Bedeutende Persönlichkeiten waren beispielsweise, die Franzosen Itard (2019b; zit. n. Zimmer) (1774-1838) und Seguin (2019b; zit. n. Zimmer) (1812-1880), die die Bedeutung der Sinneswahrnehmung erkannten und darauf basierend ein umfangreiches Sinnesmaterial entwickelten. Ebenso maß die Italienerin Montessori (2019b; zit. n. Zimmer) (1870-1952) den Sinnen großes Interesse zu und baute ihr entwickeltes Sinnesmaterial auf den Erkenntnissen der beiden Franzosen auf, dass sich bis heute in pädagogischen Institutionen der Anwendung erfreut. Durch dieses Material wird die Selbstentfaltung unterstützt (Zimmer, 2019b).

Mit Hilfe der Sinne kann sich das Kind mit der Umwelt aktiv auseinandersetzen, das heißt die Umwelt hören, sehen, schmecken, riechen, anfassen und sich darin bewegen, somit sich selbst erleben. Zum Beispiel erlangt das Kind in diesem Zusammenhang, Erfahrungen und Kenntnisse über räumliche Beziehungen, bevor es sprechen kann. Dies geschieht überwiegend implizit (Zimmer, 2019b). Etwa bis zum Schuleintritt ist das Gehirn des Kindes überwiegend mit der Sensorischen Integration, also der Verarbeitung von Sinnesinformationen, beschäftigt. Eine gute Integration der Sinne, ist am besten beobachtbar, wenn das Kind Herausforderungen mit Freude bewältigt und, wenn die beobachtende Person merkt,

dass das Kind stolz auf sich selbst und gewissermaßen befriedigt dadurch ist. So beschreibt es auch Ayres (2016), die sich im letzten Jahrhundert intensiv mit der Thematik der Sensorischen Integration auseinandergesetzt hat. Bis heute beruft sich die Pädagogik darauf (Ayres, 2016).

Das Wissen über gewonnene Kenntnisse erlangt das Kind über die enge Verflochtenheit der Wahrnehmung und der Bewegung – so verknüpfen sich verschiedenste Eindrücke vom Kind, die weiterführend zum Problemlösen und um neue Erfahrungen zu machen, verwendet werden. Um Kindern solche Möglichkeiten zu eröffnen, ist das Kind auf eine individuell interessante und anregende Umgebung angewiesen, die zum Explorieren mit den eigenen Sinnen einlädt und außerdem zum Selbsttätig werden herausfordert. Damit sich die Sinne der Kinder gut ausbilden können, sollten dem Kind viele Möglichkeiten geboten werden, um seine Umwelt zuerst zu spüren und anschließend zu begreifen. Dadurch erlangt es Autonomie, welche von großer Wichtigkeit ist. Kinder nehmen nur ihre unmittelbare Umwelt als ihre Wirklichkeit wahr (Zimmer, 2019b). Das sinnliche Wahrnehmen um Erfahrungen zu gewinnen, bildet auch eine Basis vom Erfahrungslernen (Schäfer, 2019). Ein gutes Beispiel dazu ist das Erlebnis eines Kindes mit einer Matschpfütze und wie es sich dabei verhält. – So hüpfte das Kind in die Pfütze hinein und das Wasser spritzt heraus. Danach möchte es sogleich mit der Hand spüren, wie sich das Wasser und der Matsch auf der Haut anfühlen. Dabei fühlt es diese und erweitert den eigenen Erfahrungshorizont. Solch eine Motivation spürt es aus seinem Innersten heraus und geht dieser unbewusst nach (Zimmer, 2019b). Dies sind Erfahrungen aus erster Hand, die das Kind nur durch sich selbst in der Situation erleben kann und nicht aus zweiter Hand, vom Erzählten eines anderen (Schäfer, 2019). Durch Erfahrungen gewinnt das Kind Erkenntnisse und erweitert somit sein Bild von der Welt und gleichzeitig über sich selbst. Dies gelingt, wenn Kinder ausreichend Möglichkeiten zum selbst Ausprobieren und Experimentieren haben. Mit Hilfe des Spiels und zugleich der Bewegung werden nicht nur Erfahrungen gewonnen, sondern mitunter die Fähigkeit des Erfassens und des Nachvollziehens von Zusammenhängen und Erlebnissen erweitert. Weiters assoziiert und kategorisiert das Kind seine Erfahrungen und erwirbt die Fähigkeit, diese einzuschätzen (Zimmer, 2019b). Das Abgleichen der Erfahrungen, stellt eine Voraussetzung für das Erweitern der Handlungskompetenz da (Fischer, 2019). Zudem bilden die Sinneserfahrungen die Basis für den Spracherwerb. Deutlich wird es beispielsweise, wenn das Kind über die auditive Wahrnehmung Geräusche, Klänge und Laute aufnimmt und diese im Anschluss differenzieren, imitieren und adaptieren kann. Besonders bereichert das Zusammenspiel von der taktil-kinästhetischen Wahrnehmung und Sprache, das Begriffsverständnis und den Wortschatz. Durch die Sinneswahrnehmung, wachsen *greifbare Erfahrungen* zu Begriffen. Das Kind erlebt eine Sinneswahrnehmung an bestimmten Gegenständen und

nimmt diese sensorisch wahr. Als nächstes bekommt das Kind einen Begriff genannt und verbindet diesen mit der erlebten Sinneswahrnehmung. Abschließend wird die Sinneswahrnehmung vom Begriff getrennt und das Kind kann diesen ohne unmittelbare Wahrnehmung des Sinneseindrucks benennen. So entwickeln sich gemeinsam die sprachliche Ausdrucksweise und die bewusste Selbstwahrnehmung von Sinneserfahrungen durch Sinnesmodalitäten und Sinneseindrücken (Zimmer, 2019c).

Für die Psychomotorik war Eleanor Gibson (2019; zit. n. Fischer) maßgebend für das ökologische Theorieverständnis vom Wahrnehmungsbegriff. Ihr Ansatz beschreibt die Wichtigkeit der multimodalen Wahrnehmungsentwicklung und dass das Lernen über die Wahrnehmung von den selbst gemachten, motorischen Erfahrungen abhängig ist (Fischer, 2019). „Für Gibson ist Wahrnehmung ein Prozess der Differenzierung eines aktiv handelnden Kindes und niemals das Resultat eines Anreicherungsprozesses von Informationen.“ (Fischer, 2019, S. 53-54). Erfahrungen und Erlebnisse, die mit einer Vielzahl an Sinnesempfindungen verbunden sind, werden im Langzeitgedächtnis abgespeichert und sind ein Leben lang präsent (Schäfer, 2011).

#### **4.2.1 Körpernahe und Körperferne Sinne**

Unser Sinnessystem gliedert sich in zwei verschiedene Sinnessysteme, nämlich in die körpernahen und körperfernen Sinne. Als körpernahe Sinne gelten die taktilen, kinästhetischen, vestibulären, gustatorischen und olfaktorischen Systeme. Diese Sinnessysteme bewirken beim Menschen direkte Sinnesempfindungen und sind überaus wichtig, um sich der eigenen Körperlichkeit bewusst zu werden. Als körperferne Sinne werden das auditive und visuelle System bezeichnet. Solch eine Aufgliederung der Sinne ist nur im wissenschaftlichen Bereich zur Vereinfachung der Erklärung möglich bzw. notwendig. In der Praxis sind alle Sinne auf die Funktionstüchtigkeit von jedem einzelnen Sinn für Wahrnehmungsprozesse, und -erfahrungen angewiesen. Dies bedeutet eine enge Zusammenarbeit der Sinne, da der Mensch häufig verschiedene Sinnesinformationen bekommt, die zugleich in den verschiedenen Sinneskanälen verarbeitet werden müssen (Zimmer, 2019b, 2020).

#### **4.2.2 Die drei Basissinne**

Im letzten Jahrhundert beschäftigte sich Ayres (2016) intensiv mit den drei Basissinnen und den körpernahen Sinnen, denen sie eine große Bedeutung für die Kindesentwicklung zuschreibt. Als Basissinne bezeichnet sie das taktile, kinästhetische und vestibuläre Sinnessystem, die das Kind vor allem in den ersten Lebensjahren erwirbt, indem es sich mit sich selbst und seiner Umwelt, zumeist durch das Spiel, auseinandersetzt. Durch die gemachten Erfahrungen mit den Basissinnen baut sich die Entwicklung der anderen Sinnessysteme

auf. Die Basissinne stellen die Grundlage zur Wahrnehmungsentwicklung, als auch für eine gute Körperorientierung, Bewegungsplanung, ausgereiftes Körperschema und eine reibungslose sensorische Verarbeitung dar. Erst, wenn diese drei Sinne ausreichend Informationen über den eigenen Körper und die Verbindung zur Schwerkraft gesammelt haben, können sich aufbauend darauf die anderen Sinne, beispielsweise das auditive und visuelle Sinnessystem, effizient entwickeln. Je häufiger Kinder intermodal, mit diversen Sinnen, Erfahrungen erleben, desto gewinnbringender, können diese differenziert, integriert und als Informationen im Gehirn weitergeleitet und verknüpft werden (Ayres, 2016). Mit integrierten Basissinnen, fällt es einem Kind beispielsweise leichter, sich zu konzentrieren, aufmerksam zu zuhören und zu lernen. Diese Grundsteine werden in der frühen Kindheit gelegt und spielen für den Lebensweg, in allen Bereichen, eine sehr wichtige Rolle (Zimmer, 2020).

Als erster ausgereifter Sinn gilt das *taktile Sinnessystem*. Die Haut dient bei Neugeborenen durch Berührung von anderen Personen als erstes und wichtiges Kommunikationsmittel. Das Neugeborene kann so beispielsweise bei Personen unterscheiden, ob es liebevoll oder lieblos in den Arm genommen wird. Ayres (2016) nennt diesen Sinn auch deshalb *Berührungssinn*. Durch taktile Wahrnehmung und Berührung über die Haut erfahren Kinder ihre Umwelt, sich selbst, als auch Materialeigenschaften und es lernt diese zu differenzieren und zu kategorisieren. Somit kann es immer neue, erweiterte taktile Erfahrungen und Informationen sammeln, die sensorisch über das Gehirn verarbeitet werden (Zimmer, 2019b). Kinder führen eine Vielzahl an taktilen Erkundungsaktivitäten mit den Händen aus. Damit zählen die Hände als ein Teil des Tastsinnes dazu. Wenn die Hand erkundet, verfolgen dies meist die Augen und Visualisieren den gefühlten Gegenstand. In der Fachliteratur wird diese Entwicklung Auge-Hand-Koordination genannt, die für das Tun der Tätigkeiten im (alltäglichen) Leben, eine bedeutende Rolle einnimmt. Zudem gibt es auch die Auge-Fuß-Koordination. Oft begleitet die Auge-Hand/Fuß-Koordination zusätzlich noch die auditive Wahrnehmung. Bei einer Vielzahl der alltäglichen Tätigkeiten, wird der Tastsinn mit dem Bewegungs- und Stellungssinn gekoppelt. Deswegen wird oft vom taktil-kinästhetischen Wahrnehmungssinn gesprochen. Beispielsweise, wenn Kinder etwas Anfassen und Greifen möchten. Hierbei wird der Gegenstand mit der Haut, dem Tastsinn, berührt und mit Hilfe des kinästhetischen Sinnes können die Muskeln in der Hand den Gegenstand greifen (Kesper & Hottinger, 2015).

Das *kinästhetische System* ist auch unter den Begriffen Bewegungs-, Spannungs-, Kraft- und Stellungssinn bekannt (Zimmer, 2019b). Ayres (2016) nennt diesen auch *propriozeptiver Sinn* (Ayres, 2016, S.53). In der Literatur von Schmidt und Schaible gibt es wieder eine andere Bezeichnung dafür - *Tiefensensibilität* (Schmidt & Schaible, 2006, S. 215). Eine einheitliche Bezeichnung für dieses Sinnessystem gibt es nicht (Schmidt & Schaible, 2006).

Das kinästhetische Sinnessystem empfängt die Sinnesempfindungen der Muskeln und Gelenke. Die Informationen der Empfindungen werden über das Rückenmark zum Gehirn geleitet und verarbeitet. Dieser Sinn bewirkt grundlegend, dass sich der Mensch bewegen kann und das Wissen über die Stellung und Lage der Gelenke, als auch, wie und wo sich der eigene Körper im Raum befindet, ohne diese Bewegungen und den Körper aktiv visuell zu beobachten. Hierbei spürt das Kind die Grenzen des eigenen Körpers im Raum. Viele dieser Merkmale passieren größtenteils unbewusst und automatisch (Ayres, 2016). Die Wichtigkeit des kinästhetischen Sinnes zeigt, beispielsweise dieses Beispiel deutlich: Jeder Mensch kann mit geschlossenen Augen beide Handflächen aufeinanderlegen. Damit dies möglich ist, benötigt der Mensch eine innere genaue Vorstellung, wo sich im Raum und am eigenen Körper die Hände befinden. Dadurch, dass diese Bewegung oftmals erprobt wurde, benötigt der Mensch die visuelle Kontrolle nicht mehr. Dieser Sinn und die dazugehörige Funktions- und Reaktionsfähigkeit entwickelt sich bei Kindern durch verschiedenartige Bewegungsaktivitäten in vielfältigen Bewegungsreizen weiter und fordern diesen so heraus - zum Beispiel beim Klettern, Balancieren. Durch unterschiedlich erfahrene Wiederholungen automatisieren sich solche Bewegungsabläufe (Zimmer, 2019b).

Der Gleichgewichtssinn wird auch *vestibuläre Sinneswahrnehmung* genannt. Dieser Sinn liegt im Gehörgang des Innenohrs und richtet sich nach der Schwerkraft der Erde aus. Außerdem stellt der Gleichgewichtssinn die intakte Funktion des Körpers, die Lage- und Körperhaltung und die Zurechtfindung im Raum sicher. Als eine der wesentlichsten Aufgaben gilt, Geschwindigkeiten und die dazugehörigen Rotationen des Körpers wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Der vestibuläre Sinn ist eng mit dem kinästhetischen Sinn verbunden und vervollständigen sich in der Informationsweitergabe an das Gehirn. Die Förderung und Weiterentwicklung dieses Sinnes, kann spielerisch im Alltag, zum Beispiel durch Schaukeln oder mit Fahrzeugen fahren, eingebaut werden (Zimmer, 2019b). Mithilfe des Gleichgewichtsinns werden eine Vielzahl an Sinneswahrnehmungen angeregt, verbessert und integriert. Dies ermöglicht dem Kind aufmerksamer und konzentrierter zu sein (Ayres, 2016).

### **4.3 Die Ebenen des Erfahrungslernens**

Das Erfahrungslernen bildet sich in fünf Ebenen ab: sensomotorische, kognitive, soziale, emotionale und volitionale Ebene. Dies wird auch ganzheitliche Entwicklungsförderung oder Lernform genannt. „Jede Aktivität wird in ihrer Gesamtheit abgespeichert und dennoch hierarchisch geordnet. Hierarchisch meint, das was für mich von besonderer Bedeutung ist, wird mir vordergründig bewusst, dennoch ist jede Ebene angesprochen.“ (Steiner-Schätz, 2014a, S. 81).



Während der Aktivitäten des Kindes verknüpfen sich diese aufgezählten Ebenen miteinander, nur in der Theorie und zur Erleichterung der Beschreibung, werden diese aufgegliedert. Daraus folgt, dass das Kind ein bewegtes Erkundungswesen ist (Steiner-Schätz, 2014a). Durch eigens erlebte Erfahrung Lernen, stellt eine Grundvoraussetzung in der psychomotorischen Förderung dar. So bilden sich beim Kind innere Bilder und Vorstellungen über die Umwelt und sich selbst (Zimmer, 2019a).

#### **4.3.1 Die sensomotorische Ebene**

Durch Bewegung erfahren die Kinder die Fähigkeit der eigenen Wahrnehmung und so bildet multimodale und vielseitige Bewegung das „Entwicklungs- Elixier für Kinder“ (Fischer, 2019, S. 58). Bewegung und Wahrnehmung versteht sich als Zugang zur Welt. Zudem belegt die aktuelle Wahrnehmungs- und Kognitionsforschung, dass das Handeln, das auf Bewegung basiert, eine enorme Wichtigkeit für die Entwicklung des Kindes aufweist (Fischer, 2019). Aus dem inneren Antrieb der Kinder heraus, tun Kinder genau das, was für sie sinnvoll erscheint und verfeinern damit automatisch ihr sensorisches System. Solche Sinnes- und Bewegungserfahrungen bilden sogleich die Basis für das geistige Erfassen der Welt, also das Denken, um die Welt zu verstehen (Zimmer, 2019b). Hierzu zählen auch die drei Basissinne, worauf die kindliche Entwicklung aufbaut (Ayres, 2016). Somit sollte Lernen mit allen Sinnen, also mit vielfältigen sinnlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen, eine pädagogisch-didaktische (An-) Forderung an alle Bildungsinstitutionen sein. Dies unterstützt sogleich, die Ausbildung zu einem positiven, achtsamen und bewussten Zugang zum eigenen Körper, um so zu einer starken Persönlichkeit heranzuwachsen (Schäfer, 2011). Durch den Drang des Kindes wahrzunehmen, bewegt sich der Körper automatisch. Sich in Bewegung wahrnehmen, ist sehr bedeutend auf der sensorisch-motorischen Ebene, und spielt eine große Rolle um zu lernen und um Bildungsprozesse aktiv mitzugestalten. Das eine wichtige Komponente für das Konzept der Ko-Konstruktion dar (Schäfer, 2019). Hierbei gilt auch das Kind in seiner Willensstärke, Autonomiebestreben und Eigenständigkeit weitgehend zu unterstützen. Diese zählen als Kernmerkmale der kindlichen Entwicklung hinzu, die immer in Kombination mit Bewegung beobachtbar sind (Zimmer, 2019a).

Piaget (2019; zit. n. Fischer) beschreibt eine sensomotorische Phase, die als Basis für die kindliche Entwicklung der Intelligenz und des vorstellenden Denkens in einem fünf Stufenmodell besteht. Dieses reicht vom ersten Lebensjahr, wo viele Erkenntnisse von der Umwelt und sich selbst, über die Wahrnehmung und Bewegung des eigenen Körpers Mittels diversen Materialien erprobt wird, bis zum elften Lebensjahr, in welchem Denken Abstraktheit annimmt. Piaget zeigt wichtige Erkenntnisse von der Entwicklung des kindlichen Denkens, auch für die Psychomotorik auf (Fischer, 2019).

### **4.3.2 Die kognitive Ebene**

Das Wissen über sich und die Umwelt basiert auf Handlung, folge dessen gründet das Handeln auf Bewegung und die Bewegung auf der Wahrnehmung. Dieser ewige Kreislauf stellt zugleich die Beziehung zur aktuellen Kognitionsforschung her. So soll das Kind durch diverse Erkundungs- und Handlungsprozesse, Wissen über die Welt und sich selbst erwerben und so das gewonnene Wissen auch auf andere Situationen umlegen und situationsgerecht verändern und handeln können (Fischer, 2019). Das Lernen auf dieser Ebene geschieht dann, wenn durch die Psyche, Erlebtes erkannt und erfasst wird. Somit besteht für das Kind die Möglichkeit, Aufgabenstellungen und Problemlösungssituationen im Nachhinein durch den Dialog mit der Fachkraft zu reflektieren. Um Lernen zu lernen, sind die Bildungsprozesse des Kindes essentiell, indem es spielerisch, beispielsweise Formen, Mengen, Gegensätze und Gemeinsamkeiten erkennt, beziehungsweise verbalisieren kann; Wichtigem vom Unwichtigen herauszufiltern; Gedanken und Vorstellungen entwickeln und diese verbalisieren; und verschiedene Verhaltensmuster so zu verknüpfen, sodass sich eine neue Handlung daraus bilden kann (Steiner-Schätz, 2014a).

Die kognitive Ebene schließt auch die exekutiven Funktionen mit ein, die eine bedeutsame Rolle für Lernerfolg, Selbstregulation/Selbstkontrolle und für das Sozialverhalten darstellen. Drei in sich überschneidende Teilbereiche bilden die exekutiven Funktionen, nämlich die kognitive Flexibilität (dazu zählen beispielsweise Entscheidungen treffen, schneller auf Neues einzustellen, Sichtweisen auch anderer zu wechseln), das Arbeitsgedächtnis (dazu zählen beispielsweise lösen von Problemen dazu Strategien entwickeln, planvolles Handeln und auch reflektieren, sich Ziele setzen) und Inhibition/Selbstregulation (dazu zählen beispielsweise Frustrationstoleranz, Impulskontrolle, Aufmerksamkeitslenkung) (Deffner, 2017). In psychomotorischen Interventionen ergeben sich vielfältige Gebrauchs- und Fördermöglichkeiten der exekutiven Funktionen, wie zum Beispiel beim Rollenspiele und Bewegungsspiele (Kuhlenkamp, 2017).

### **4.3.3 Die soziale Ebene**

Die Grundlage für die soziale Entwicklung bildet die Beziehung zu engen Bezugspersonen, dies sind meist die Eltern oder andere Familienmitglieder. Hier erfährt das Kind erstmals, was Bindung bedeutet. Später, wenn das Kind zum Sprechen beginnt, zeichnet die Sprache einen wesentlichen Baustein für eine erfolgreiche soziale Entwicklung aus. Der Kindergarten, als erste Bildungsinstitution, prägt Kinder in ihrer sozialen Entwicklung, denn hier lernen Kinder viele andere Kinder kennen, neue Bezugspersonen stoßen dazu und die soziale Kompetenz entwickelt sich weiter (Zimmer, 2020). In solch einem neuen Umfeld bekommen die Kinder diverse Möglichkeiten ihre soziale Entwicklung voranzutreiben. Indem diese mit

gewonnenen Erfahrungen durch Auseinandersetzungen mit anderen Kindern und sich selbst in verschiedenartigen Verhaltensweisen, wie zum Beispiel sich mit Interessen, Emotionen und Bedürfnissen anderer Kinder auseinanderzusetzen. Dies geschieht häufig in Spielsituationen. Daraus können leicht Konflikte entstehen - so sind die Kinder beispielhaft auf die Kommunikationsfähigkeit, dem Zuhören, gemeinsam Lösungsstrategien finden, Kompromisse schließen, aber auch Frustration aushalten und bei anderen erleben, angewiesen, dies zu lernen (Pfeffer, 2017). Durch die Handhabung sozialer Erfahrungen mit anderen, erwirbt das Kind, aufbauend auf die Fähigkeit der eigenen sowie anderen Emotionen und Befindlichkeiten zu reagieren, sowie wahrzunehmen, die emotionale Kompetenz und die daraus bildende soziale Kompetenz. Diese beiden Kompetenzen sind sehr eng miteinander verknüpft. Deshalb wird oft von der sozial-emotionalen Entwicklung gesprochen. Darauf aufbauend, entwickeln sich, eng verwoben, die Identitätsentwicklung, als auch parallel dazu, das individuelle Selbstkonzept des Kindes (Pfeffer, 2017).

Lernprozesse gelten auch als Beziehungsprozesse. Hierbei spielt der Dialog zwischen dem Kind mit der Fachkraft und Kindern untereinander, eine bedeutende Rolle. Diese Dialoge sind sehr eng mit Emotionen verbunden. Besonders in der psychomotorischen Förderung (eine Kleingruppe von drei bis acht Kindern) bekommen die Kinder die Möglichkeit, in Kontakte mit anderen Kindern zutreten und eigene soziale Fähigkeiten zu entwickeln, die für das Zusammenleben in der Gemeinschaft von großer Notwendigkeit sind. Dies findet entweder auf der nonverbalen Ebene, also durch die Körpersprache von Gestik und Mimik, oder durch verbale, direkte Kommunikation mit anderen Kindern/Fachkräfte, statt. Das Fundament vom funktionierenden sozialen Beisammensein bilden die sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Durch das gemeinsame Spielen mit Peers, bauen Kinder zeitgleich Beziehungen zu anderen Kindern auf und auch das soziale Regelbewusstsein entwickelt sich weiter, wie etwa Teilen, Kooperieren, sich durchsetzen, eigene und andere Grenzen austesten. Wenn Kinder sich schon früh damit auseinandersetzen müssen, wirkt dies sich nur positiv auf die soziale Entwicklung aus, worauf Kinder in Konfliktsituationen auf ein Repertoire von sozialen Verhaltensweisen zurückgreifen können (Fischer, 2016). Soziale Beziehungen können das Erfahrungslernen und den Erfahrungshorizont vorantreiben, aber auch behindern. Dies fordert Erwachsene und Fachkräfte heraus, Einfluss auf die Intensität solcher Beziehungen nehmen, aber auch wie weit die Türe für soziale Beziehungserfahrungen positiv und negativ, geöffnet oder geschlossen wird (Schäfer, 2019).

#### **4.3.4 Die emotionale Ebene**

Bis heute gibt es keine allgemein gültige Definition, jedoch verschiedenste Ansätze, die sich teilweise erweitern und vertiefen. Grundsätzlich bestehen Emotionen aus drei Bestandteile: Handlung, Motivation und Kognition. Durch neurologische und neurobiologische Forschungen stellte sich heraus, dass die Motivation und die Beziehungsgestaltung die Basis für Emotionen sind (Fischer, 2019). Zugleich bilden die drei Basissinne, taktile, vestibuläre und propriozeptive System, die Grundbausteine für die emotionale Stabilität. Wenn einer dieser Funktionen ins Wanken gerät, ist beobachtbar, dass das Kind emotionale Unsicherheiten den Alltag über begleiten (Ayres, 2016).

Jedes Kind erlebt, auch wenn andere Kinder gerade die gleichen Erfahrungen machen, individuell seine eigenen Erfahrungen, die für das Kind zugleich subjektive Bedeutungen haben. Diese persönliche Bedeutung birgt für das Kind zuallererst einen emotionalen Wert. Daraus entwickelt sich eine innere Welt, bei der der individuelle Sinn die Bedeutung der gemachten Erfahrung des Kindes wieder zeigt (Schäfer, 2019).

Demnach ist Lernen immer mit Emotionen verknüpft. Infolge zeigt sich, dass die bedeutendsten Erfolge und Erfahrungen positive Emotionen auslösen, die aus gelungener Problem- und Aufgabenbewältigung resultieren. Insofern rufen negative Erfahrungen negative Emotionen hervor und werden in weiterer Folge vom Kind meist gemieden, außer es wird durch eine Fachkraft begleitet, im Tun bestärkt und dazu motiviert (Fischer, 2016). Emotionen hängen von der Wahrnehmung ab. Je intensiver eine Emotion wahrgenommen wird desto stärker ist die Reaktion des Körpers. Von Mensch zu Mensch verläuft diese Reaktion individuell. Grundsätzlich lösen positive Emotionen den Wunsch nach wiederholtem Handeln aus und verstärken dies, während negative Emotionen die Vermeidung spezifischer Handlungen hervorrufen (Petermann & Wiederbusch, 2016).

Eine enge Verknüpfung weisen die soziale und emotionale Ebene auf. So lernt das Kind, eigene Gefühle, die auch von jemand anderen ausgelöst werden, kennen. Beispielsweise, wenn das Kind auf ein anderes Kind wütend ist, weil es sein Bauwerk zerstört hat – Dies beschreibt ein negativ-stärkendes Gefühl. Das Gegenteil davon, wäre ein positiv-stärkendes Gefühl von jemand anderen zu bekommen, wie durch Anerkennung. Ein sehr bedeutender Entwicklungsschritt zeichnet die Verbalisierung der eigenen Emotionen aus (Petermann & Wiederbusch, 2016).

#### **4.3.5 Die volitionale Ebene**

Die volitionale Ebene stellt die eigene Motivation und die Willensstärke von sich selbst oder die von der Umwelt gestellten Herausforderungen in den Vordergrund. Demnach soll das

Kind solche Aufgaben offen, konstruktiv und von sich aus aktiv darauf zugehen, offen dem Neuen und Interessanten, sowie dem Schwierigem zugewandt, ausführen. Auf dieser Ebene zeigen das planvolle Handeln, also Pläne erstellen und diese umsetzen, einen großen Stellenwert, wie zugleich Durchhaltevermögen- und Kraft (Steiner-Schätz, 2014a). Diese Fähigkeiten sollten Vorschulkinder erlangen, weil die Kinder diese in der Schule benötigen (Schäfer, 2019).

## 4.4 Kompetenzerwerb durch Erfahrungslernen

Das Erfahrungslernen im Zusammenhang mit Bewegung wurde anfangs in der Bewegungspädagogik von Scherler (2019; zit. n. Fischer) im bewegungsorientierten, pädagogischen Austausch diskutiert. Hierbei handelt es sich um die Bedeutung der Erfahrung durch die erlebte Praxis. Beim unmittelbaren Erfahren erlebt das Kind fundamentale Bewegungsaktivitäten in der Natur oder auf gut ausgestatteten Spielplätzen, wie zum Beispiel Rutschen, Schaukeln, Balancieren, Klettern. In diesem Zusammenhang bekommt das Kind eine Idee und ein inneres Verständnis für physikalische Gesetzmäßigkeiten. In der pädagogischen Didaktik stellt *die Erfahrung* einen bedeutenden Begriff dar, weil dieser ein Mittel schildert, dass das Kind durch Tätig sein, mit verschiedensten Materialien, Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangt. Die Psychomotorik versteht darunter, die Selbst-, Sozial-, Sach- und Handlungskompetenz (Fischer, 2019). Ebenso werden in der Elementarpädagogik diese Kompetenzen beschrieben, zudem noch die lernmethodische Kompetenz und die Metakompetenz dazuzählen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, 2020).

### 4.4.1 Ich-Kompetenz

Die *Ich-Kompetenz* wird in anderen Literaturen verschieden genannt, obwohl alle das gleiche beschreiben (Steiner-Schätz, 2014a). Zimmer (2019a) nennt diese *personale Kompetenz*, und erklärt, dass die Weltgesundheitsorganisation 1986 die personale Kompetenz zu einer der bedeutendsten Handlungsbereichen zur Förderung der Gesundheit zählt (Zimmer, 2019a, S. 32). Der Bildungsrahmenplan für Kindergärten bezeichnet diese als *Selbstkompetenz oder personale Kompetenz* (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, 2020). Bei der Entwicklung der Ich-Kompetenz spielt die Körpererfahrung eine bedeutende Rolle, egal ob der Körper gerade im Ruhezustand oder in Bewegung ist. Nur wer sich selbst gut spürt, erhält die Möglichkeit adäquat auf die Umwelt zu reagieren (Steiner-Schätz, 2014a). Für Kinder stellt das Spiel einen großen Erfahrungsraum dar und sie lernen, so sich selbst und Welt kennen. Zudem können Kinder, wenn sie schon viel an Spielerfahrung gesammelt haben, freispielen. Das bedeutet, dass Kinder all das,

welches sie sozial, kognitiv oder emotional bewegt, durch das Spiel ausspielen und das wirkt sich wiederum bei den Kindern positiv aus, da sie so Denkprozesse verarbeiten und vertiefen. Im Spiel wird gleichzeitig die Selbstkompetenz weiterentwickelt und gestärkt (Heller, 2013). Die Selbstkompetenz bezieht sich auf das einzelne Kind, seine Bedürfnisse und Gefühle, als auch auf die gesamten gesammelten Erfahrungen im Laufe seines Lebens. Das Kind soll die Fähigkeiten erlangen, für sich selbst eigenverantwortlich tätig zu sein und in seine eigene Selbstwirksamkeit Vertrauen zu haben, um beispielsweise Konflikt- und Problemsituationen selbstständig zu bewältigen. Solch ein eigenständiges Handeln kräftigt und festigt das Selbstwertgefühl des Kindes. Seligman (2019a; zit. n. Zimmer) hat eine Theorie über die „erlernte Hilflosigkeit“ (Zimmer, 2019a, S. 67) aufgestellt, die aus einem sehr eingeschränkten Urteilsvermögen, negativer Emotionalität und die Herausforderung geistige Entscheidungen zu treffen, zusammengefasst wird (Zimmer, 2019a).

#### **4.4.2 Sozialkompetenz**

Die Grundlage für die Sozialkompetenz stellen die sozialen Beziehungen, unter anderem mit Peers, dar und die damit verbundenen Kommunikations- und Verhaltensregeln. Zudem zählen auch die Selbstbehauptungs- und Anpassungsfähigkeit zur Basis der Sozialkompetenz. Solche sozialen Erfahrungen zeigen sich auch in der psychomotorischen Förderung mit Kindern als unerlässlich. Zur sozialen Erfahrung zählen zum Beispiel die Hilfsbereitschaft anderen gegenüber und sich selbst vor anderen zu behaupten – dies zählt unter anderem zur Entwicklung des Selbstkonzepts dazu (Fischer, 2019). Die Sozialkompetenz wird oft mit der sozial-kommunikativen Kompetenz (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, 2020), im österreichischen Bildungsrahmenplan so genannt, und der sozial-emotionalen Kompetenz in Verbindung gebracht (Pfeffer, 2017). Diese Kompetenz beschreibt wie Kinder, die viel in Bewegung sind, ihre eigenen Bedürfnisse, Wünsche und geistigem Gut bewusstwerden, dadurch können sich diese Kinder selbige Eigenschaften anderen Kindern bewusstwerden und wahrnehmen, und Empathie für andere entwickeln. Zudem lernen Kinder das Zusammenarbeiten und Kompromisse eingehen, Ideen verbal in einer Gruppe kommunizieren und seinen Willen durchzusetzen in der Gemeinschaft, durch eigene Erfahrungen (Steiner-Schätz, 2014a). Diese beschriebenen Fähigkeiten, die Kommunikation und Interaktion ermöglichen, wird unter anderem *Theory of Mind* (Fischer, 2019, S. 82) genannt. Die Theorie of Mind beschreibt „[...] die Denkweise, die es dem Kind ermöglicht, eigene und fremde Wünsche, Gefühle, Überzeugungen und Absichten zu erkennen sowie diese zur Erklärung und Voraussage von Verhalten und Gedanken bei sich und anderen heranzuziehen“ (Fischer, 2019, S.82). Jeder Bildungsprozess ist ein sozialer Prozess und macht sich beim Kind wenigstens implizit bemerkbar (Schäfer, 2019).

### **4.4.3 Sachkompetenz**

Zur Sachkompetenz zählt vor allem die Entscheidungskraft, welche aussagt, wie in diversen Situationen gehandelt wird oder diese gehandhabt werden. Die Voraussetzung dafür stellen die sinnlich-körperliche Erfahrung und Bewegungserfahrung mit unterschiedlichsten Materialien und zu anderen Menschen dar. Zudem basiert die Sachkompetenz auf dem verbalen Kommunizieren. Das Kind beschreibt verbal, wie es etwas erlebt, um Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten, Unterschiede zu erläutern, differenzieren und darauf zu aufbauen. Hierbei handelt es sich vor allem um das Begreifen von Materialien und deren Zweckentfremdung. Dieses Erkunden weckt und fordert beim Kind das Selbsttätig werden, Kreativität und Explorieren heraus (Fischer, 2019; Kuhlenkamp, 2017). Außerdem bildet die geistige Vorstellungskraft, von beispielsweise Planungsschritten, die Fantasie und unterschiedlichste kognitive Prozesse. Diese stellen Aspekte von dieser Kompetenz dar (Steiner-Schätz, 2014a). Die Sachkompetenz entwickelt sich nicht ohne die Sozialkompetenz. Diese zwei Kompetenzen lassen sich zwar theoretisch auseinanderhalten, aber beim Handeln der pädagogischen Fachkraft von Bildungsprozessen, wo auch beispielsweise die Sachkompetenz, also Können und Wissen des Kindes angesprochen wird, nicht (Schäfer, 2019).

## **4.5 Entwicklung der Handlungskompetenz**

Die Ich-Kompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz stehen bei der Entwicklung der Handlungskompetenz im Vordergrund (Steiner-Schätz, 2014a). Hierbei erfahren und erleben sich Kinder durch den eigenen Körper, verschiedenste Materialien und in einer Gruppe von Kindern. Sie lernen somit, die aufgebaute innere Welt mit der von außen zu verknüpfen (Schäfer, 2019). Hierbei entstehen Handlungsmuster und das Wissen darüber, wie das Vorgehen bei herausfordernden Aufgaben und Problemen sein, wie auch gelöst werden kann. Aus diesem Blickwinkel bewerkstelligt das Tun und Tätig sein und die daraus resultierenden Erfahrungen der Kinder, die Grundlage für den Aufbau von Kompetenzen (Steiner-Schätz, 2014a). Psychomotorische Einheiten fordern das Kind heraus, selbst oder auf für die Gruppe angepasste Aufgabe, selbstständig oder auch mit anderen Kindern zu lösen. Zimmer (2019a) zählt zur Handlungskompetenz auch die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (Zimmer, 2019a, S. 66). Dazu gehört selbst Entscheidungen zu treffen, autonom zu Handeln und sich auch über die Verantwortung und Auswirkung des eigenen Handelns bewusst zu sein, als auch im Nachhinein darüber zur reflektieren. Kinder, die in diesen Bereichen und auf den fünf Ebenen des Erfahrungslernen viele positive Selbstwirksamkeitserfahrung durch die Handlungskompetenz erfahren durften, bildet sich dies zu einem

positiven Zyklus zur Verstärkung der Selbsterhaltung, Selbststärkung und des Selbstwertgefühls (Zimmer, 2019a). In psychomotorischen Interventionen bietet die Fachkraft spielerisch Impulse für Handlungssituationen an, um die Handlungskompetenz des Kindes weiterzuentwickeln. Wesentliche Merkmale dessen sind die Eigenaktivität und das selbsttätige Tun (Reichenbach, 2010). In jeder Situation, wo das Kind Gebrauch von der Handlungskompetenz macht, wird es automatisch von Emotionen beeinflusst, wie auch bei Planungs-, Vorstellungs- und Denkfähigkeit. Hierbei wird die Handlung beispielsweise meist von Motivation, Frust, Ärger oder Freude begleitet. Bewegungsspiele sind ein gutes Medium um die Handlungskompetenz, aber auch die Selbstregulation von Gefühlen weiterzuentwickeln (Fischer, 2019).

#### **4.6 Stellenwert des kindlichen Spiels beim Erfahrungslernen**

Die Zeit wird immer schnell lebiger und birgt eine Menge an brisanten, neuen Herausforderungen. Hierbei ist wichtig, dass Kinder lernen, damit umzugehen und zu reagieren. Das Spiel, allein oder mit anderen Kindern, birgt die Chance für Kinder, sich genau damit auseinanderzusetzen. Genauso verhält es sich mit der Erwachsenenwelt, die den Kindern in Wirklichkeit größtenteils verwehrt wird, jedoch im Spiel für die Kinder erlebbar wird. Durch das Spiel bekommen die Kinder in der frühen Kindheit ein Handwerkszeug und bekommen eine Ahnung, wie solche Herausforderungen gemeistert werden können. Hierbei werden einfache Materialien, zum Beispiel ein Baustein zu einem Handy, das an das Ohr gehalten und verwandelt sich zum „als-ob“ (Heller, 2013, S. 17) – Telefon. Einfache Gegenstände erhalten in Kinderhänden eine neue Bedeutung und werden zu fantasievollen Spielutensilien umfunktioniert. Dies ist eine ganz bemerkenswerte Art und Weise, wie sich das Kind seine Umwelt begreiflich macht und zur eigenen Wirklichkeit umwandelt. Diese Art des Rollenspiels wird *Als-ob-Spiel* genannt. Wygotski (2013; zit. n. Heller) bezeichnet das Als-ob-Spiel, als die „*Hauptsache im Spiel*“ (Heller, 2013, S. 17). Hierbei schlüpfen Kinder gern in andere Rollen und ahmen diese nach, beispielsweise in die Rolle der Mutter, oder auch in verschiedenste Berufe der Erwachsenenwelt oder Tiere. Besonders im Spiel hat der sozial-emotionale Bereich einen großen Stellenwert, in Verbindung mit der Handlungsfähigkeit (Heller, 2013). Vor allem in der psychomotorischen Arbeit mit Kindern hat das Spiel eine sehr bedeutende Rolle und ist immer mit Bewegung verbunden. Hervorgehoben wird das Spiel vor allem in der frühen Kindheit, weil dieses eine fundamentale Beschäftigung der Kinder darstellt. Dadurch entwickelt sich verstärkt die Persönlichkeit und die psychische Ebene des Kindes immer weiter. In der Handlungstheorie vom Spiel gibt es drei wesentliche Merkmale: Erstens, Kinder spielen aus von innen kommender Eigenmotivation und eigenem Interesse, auch als intrinsische Motivation bekannt. So verstärkt und belohnt sich das



Kind durch sich selbst und treibt sich sozusagen selbst an, Neues zu entdecken. Zweitens, Kinder schaffen sich durch das Spiel eine eigene Wirklichkeit, die sie selbst erleben und begreifen können. Und Drittens, Kinder wiederholen das Spiel verschiedene Art und Weise. Bei solch einem Spielen wird die Ganzheitlichkeit sichtbar, denn durch aufmerksames Beobachten kann erkannt werden, dass Tätigkeiten der Kinder „[...] zielbezogen, intentional, sinngelitet und letztlich entwicklungsförderlich sind.“ (Fischer, 2019, S. 105). Wenn Kinder wirklich von sich ausspielen, wie in den drei Merkmalen beschrieben, nämlich durch die intrinsische Motivation, lernen sie für das Leben (Fischer, 2019). Auf Erfahrungen, die das Kind schon einmal gemacht hat, greift es immer wieder zurück und dies oft unbewusst. Bei jeder weiteren Wiederholung lernt es trotzdem etwas Neues und dies ermöglicht verbessertes Verständnis über die Welt zu erlangen. Solch gemachte Erfahrungen, die das Kind in seinem Leben schon einmal erlebt hat, werden sozusagen wieder erleben und dies bedeutet wiederum, leiblich, also ganzheitlich assimilieren und akkommodieren. Die Voraussetzung dafür stellen die bereits ganzheitlich erfassten Erfahrungen. Dies ermöglicht den Kindern Erfahrungen, mit Hilfe des Spiels zu verarbeiten, zu überwinden und sich durch neue Spielsituationen weiter zuentwickeln (Steiner-Schätz, 2014a). Damals wie heute findet das Verständnis vom Wert des Spiels von Fröbel (2013; zit. n. Heller) Gehör – „Das Spiel, recht erkannt und gepflegt, öffnet dem Kinde den Blick in die Welten, für die es erzogen werden soll, und entwickelt es dafür.“ (Heller, 2013, S. 14).

#### **4.7 Bedeutung von erfahrungsbasiertem Lernen für das Selbstkonzept des Kindes**

Unter dem Fachbegriff „Selbstkonzept“ (Zimmer, 2019a, S. 50) beschreibt im Allgemeinen „Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person“ (Zimmer, 2019a, S. 50) im Zusammenhang mit den bisherigen sozialen, emotionalen, materiellen Lebens- und Bewegungserfahrungen. In Zuge dessen stellt sich das Kind die Frage, wer es eigentlich ist und wie es sich im Zusammenhang mit anderen Kindern sieht. Das Selbstkonzept gliedert sich in einen kognitiven Bereich, das *Selbstbild*, und in einen emotionalen Bereich, das *Selbstwertgefühl* bzw. *Selbstwertschätzung*. Diese genannte Gliederung stellt die Grundlage für das Selbstkonzept dar. Das Selbstbild beschreibt ein inneres Bild über sich selbst, beispielsweise über das eigene Gewicht, die eigene Größe und die eigenen erlangten und herausfordernden Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Selbstwertgefühl bzw. Selbstwerteinschätzung spiegelt die emotionale Komponente vom Selbstbild wider, dazu zählt die Wahrnehmung über sich selbst (Zimmer, 2019a). Die Entwicklung des Selbstkonzepts ist ein lebenslanger Prozess.

Um ein positives Selbstkonzept aufzubauen, sind folgende Punkte von immenser Bedeutung: der sensorische Bereich, Erkenntnisse bzw. Wissen über eigene Reaktions- und Verhaltensmuster in diversen Situationen, ein erweiterten Denkbezug im Vergleich mit anderen Kindern und Eigenschaften für sich selbst einordnen zu können, die von anderen zugewiesen werden (Fischer, 2019). Weitere wesentliche Bestandteile des Selbstkonzepts bilden die Selbstwirksamkeit und die Entwicklung der Persönlichkeit. Die Selbstwirksamkeit entwickelt sich beim Kind, wenn es sich als Hauptakteur seiner eigenen Handlungen erlebt und erfährt. So bildet sich beim Kind schrittweise das Wissen, dass es eigens die Verantwortung zu einem selbstbestimmten Leben hat und die Fähigkeiten Herausforderungen zu meistern. Durch viele positive als auch negative Erfahrungen erfährt das Kind seine eigenen Stärken und Schwächen, im Zuge dessen, ob und wie es seine Ziele der Handlungen erreicht. Dies schlägt sich auf die Motivation, Leistungen zu erbringen und auf das Selbstwertgefühl nieder (Zimmer, 2019a). Bei der Entwicklung der Persönlichkeit spielt die *Körpererfahrung* eine große Rolle und zudem arbeiten das *innere Körperschema* und das *äußere Körperbild* zusammen. Das Körperschema besteht aus einer inneren Landkarte vom Körper, und sagt dem Kind, wo sich der Körper und die einzelnen Körperteile gerade befinden. Das Körperbild ist für das Körperbewusstsein und für die emotionale Komponente der Zufriedenheit mit dem eigenen Körper zuständig (Fischer, 2019). Der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung treibt und verändert das Spiel. Zwischen diesen beiden Aspekten besteht eine Wechselwirkung. Wo beeinflusst auch das Spiel die Persönlichkeit (Heller, 2013).

Damit ein guter Aufbau eines Selbstkonzepts gelingt, benötigt das Kind multimodale, sensomotorische, sozial-emotionale und handlungsorientierte Erfahrungen, gekoppelt mit dem Kompetenzerwerb. Von ebenso wichtiger Bedeutung ist eine gut ausgebildete psychomotorische Fachkraft, die das Kind bei der Entwicklung des Selbstkonzepts unterstützt und den Bezugspersonen fachlich-praktischer Beratung zur Seite steht (Zimmer, 2019a).

Erst ab den 1960er Jahren wurde in Bezug auf das Selbstkonzept in der Wissenschaft nachgegangen (Fischer, 2019). Das Bedürfnis der Kinder nach Selbsttätigkeit haben viele reformpädagogische Persönlichkeiten schon früh erkannt und in ihrer Literatur festgehalten, wie beispielsweise Hengstenberg (2018), Pikler (2001) und Montessori (2015), als auch die Reggio-Pädagogik (2019; zit. n. Schäfer).

## 4.8 Erfahrungslernen im Zusammenhang mit den psychomotorischen Prinzipien

Die folgenden psychomotorischen Prinzipien stellen die allgemeinen Rahmenbedingungen für eine ganzheitliche Förderung da. Im Mittelpunkt steht immer Bewegung im Zusammenhang mit einer wohlfühlenden und willkommen-heißenden Umgebung, welche das Vertrauen entgegenbringt (Zimmer, 2019a). Die damit in Beziehung stehenden psychomotorischen Prinzipien sind:

- *„Erlebnis- und Persönlichkeitsorientierung anstelle von Leistungsorientierung*
- *Individuumsorientierung anstelle einer Normorientierung*
- *Prozessorientierung anstelle von Produktorientierung*
- *Freie Handlungsmöglichkeiten in offenen Bewegungssituationen anstelle des ausschließlichen Nachvollziehens genormter Bewegungsabläufe*
- *Selbstbestimmung und Freiwilligkeit anstelle von Fremdbestimmtheit“* (Kuhlenkamp, 2017, S. 121).

Sehr ähnlich werden auch die Handlungsmerkmale bzw. Prinzipien vom Erfahrungslernen erläutert (Schäfer, 2019). Hierbei steht die Bewegung im Zentrum und die daraus erlebten Erfahrungen und Erkenntnisse. Die Bewegung stellt die Voraussetzung für das Können dar (Fischer, 2019). Das eigene Handeln und Können, das durch vielfältiges Explorieren entsteht, wird dem vorgefertigten Bewegungsmuster ohne eigenständige Erfahrungen zu machen, vorgezogen. Beim Erfahrungslernen bildet der Weg das Ziel und dieser Weg zeichnet einen längeren Prozess ab, auf welchem Erfahrungen auf verschiedenen Arten und Weisen wiederholt werden, sowie immer wieder neu verknüpft. Das Kind erlangt beim Erfahrungslernen Entscheidungsfreiheit, beispielsweise mit wem das Kind spielen möchte, welches Material und Werkzeug es verwenden möchte, wie lange es sich damit beschäftigen möchte, usw. Solche Entscheidungen und Erfahrungen werden aus Eigenmotivation heraus erlebt und daraus folgen Neue. Hierbei, wie bei der Psychomotorik, stellt die Begleitung einer guten, ausgebildeten Fachkraft ein enormes Qualitätsmerkmal dar (Schäfer, 2019).

## 5 Embodiment in der Psychomotorik

Mit *Embodiment* bezeichnet die (Kognitions-) Wissenschaft, auf internationaler Ebene, den Begriff der Körperlichkeit und bezieht sich auf den Leib, den Geist und die Seele. Als *Leib* werden Körper und Gehirn gemeint und als *Seele* das Denken, der Geist, die Psyche und die Kognition (Storch & Tschacher, 2017). Es existieren eine Vielzahl an Perspektiven in den verschiedenen Fachrichtungen. Körper, Bewegung und Handlung stellen demnach, in der aktuellen Ansicht des Embodimentansatzes, grundlegend notwendig für einen reibungslosen Ablauf der kognitiven Prozesse, als auch deren Weiterentwicklung, dar. Hierbei unterscheiden sich die Ansätze konzeptionell, wie stark jeweils Körper und Bewegung für kognitive Prozesse im Ansatz vertreten sind (Fischer, 2019).

Das Embodiment beschreibt Koch (2013) als „[...] Leibphänomene, bei denen dem Körper als lebendigem Organismus, seinen Bewegungen und Funktionen sowie der Interaktion von Leib und Umwelt eine zentrale Rolle im Rahmen der Erklärung von und den Wechselwirkungen mit Denken, Wahrnehmen, Lernen, Gedächtnis, Intelligenz, Problemlösen, Affekt, Einstellungen und Verhalten zugewiesen wird“ (Koch, 2013, S. 22).

Im Fachartikel zeigt Jessel (2017), dass Koch (2013) das Embodiment von der sozialpsychologischen Perspektive erfasst. Diese Perspektive stellt für die Psychomotorik eine bedeutende Rolle da (Jessel, 2017). Mit dem Begriff Embodiment beginnt, mit Anfang der 1990er Jahren, eine Auseinandersetzung in den Sozial- und Geisteswissenschaften, Philosophie, Psychologie, Psychoanalyse, Ökologie und Neurowissenschaften – so gesehen, ist die Embodimentforschung in vielen Fachbereichen multidisziplinär aufgestellt und empirisch ausgerichtet (Jessel, 2017). Schon in der Reformpädagogik stellten Bewegung und Körperlichkeit Konzeptbestandteile bei kindlichen Lernprozessen dar, wie beispielsweise bei Pestalozzi (2016; zit. n. Bodemann et al.) *Lernen mit Kopf, Herz und Hand* oder bei Montessori (2015) *Lernen mit allen Sinnen* (Bodemann et al., 2016). Auch J. Ayres (2016) betont, dass Lernen über die Bewegung mit dem Körper und der Schwerkraft sehr eng verknüpft ist und das eine ohne das andere Schwierigkeiten bereitet (Ayres, 2016). Bereits damals wurde in der Pädagogik das Kind als aktiver Beteiligter beim Erforschen seiner Umwelt gesehen und zudem festgestellt, dass beim Lernen soziale, emotionale und körperliche Prozesse stattfinden und zudem elementare Aspekte darstellen. Heutzutage wird im Zusammenhang mit aktuellen Embodimentansätzen dem bewegten, körperlichen, handlungsorientierten und prozesshaften, dynamischen Lernen beziehungsweise Erkenntnisgewinn,

in den elementarpädagogischen Institutionen und vom Fachpersonal eine beachtliche Wirkung und Bedeutung beigemessen. In der Bewegungsforschung gewinnt die leiblich-sinnliche Erfahrungssammlung mit dem Körper zunehmend mehr an Bedeutung und ist ein Qualitätskriterium für das nachhaltige, dynamisch Lernen (Wendler, 2017). Dieses Zusammenspiel zwischen Körper und Kognition zeigt, dass körperliche Anzeichen und Abläufe, innere Prozesse und Zustände eine bedeutende Rolle in kognitiven Prozessen beigemessen werden müssen. In diesem Zusammenhang erfüllt diese Art des Lernens die aktuellen Bildungsanforderungen (Fischer, 2019).

## **5.1 Die Bedeutung des Körpers**

Im europäischen Forum für Psychomotorik wird der Körper als Medium und Mittel für das Handeln, Wahrnehmen, Erleben, Erkennen, Kommunikation mit der Umwelt und anderen Menschen beschrieben. Für das Kind dient der Körper zur Aneignung von Wissen über sich selbst, über andere und die Umwelt. Im Zuge dessen entwickeln sich über den Körper das Bewusstsein und die Sprache (Europäisches Forum für Psychomotorik,<sup>2</sup> 2022). Zudem stellt der Körper der Ort dar, der als Ich, Person und Subjekt dargestellt wird und mit dem Menschen Zugang zur Welt erhalten. Außerdem vertritt der Körper das menschliche und physische Dasein auf der Welt in der Gegenwart, als auch in Raum und Zeit – dies zeigt sich erkenntlich durch eine wechselseitige Zuordnung, nämlich einerseits, dass der Körper den Menschen von der Welt abgrenzt und andererseits, dass dieser dem Menschen die Erschließung zur physischen und sozialen Welt öffnet. Bei der anthropologischen Sichtweise liegt die Basis des Individuums beim Körper und der Bewegung, um sich als Bestandteil der Umwelt zu erfahren, diese zu entdecken oder vielleicht auch die Umwelt als Teil von sich wahrzunehmen (Wendler, 2017).

## **5.2 Körpererfahrung - kognitive Prozesse**

Zimmer (2019a) bezeichnet die Körpererfahrungen auch als Selbsterfahrungen, durch diese Kinder ihre eigenen Stärken, Fähigkeiten und Grenzen selbst erfahren können (Zimmer, 2019a). Bei der Körpererfahrung stehen alle Erfahrungen mit dem eigenen Körper, die im individuellen und gesellschaftlichen Kontext erlangt wurden, im Mittelpunkt. Solche Erfahrungen erleben Kinder sowohl, kognitiv wie affektiv und implizit wie explizit. Der Körper

---

<sup>2</sup> <https://psychomot.org/psychomotricity/general-information>, 15.10.2022

versteht sich hier als die Verbindung zwischen dem Selbst und der Umwelt. Die Körpererfahrung setzt sich aus dem Körperschema (Aufbau und Abläufe der Wahrnehmung des eigenen Körpers) und dem Körperbild (individuelle Körperbewusstsein, -einstellung und -grenzen) zusammen (Fischer, 2019).

Zum Bereich der Körpererfahrung zählt auch die Perspektive *Embodied action* hinzu. „‘Embodied Action‘ ist vor allem gelebte Erfahrung, die sich aktiv mit der Welt soziokultureller und physikalischer Objekte verbindet“ (Wendler, 2017, S. 127). Hierbei erstreckt sich das Verständnis vom Körper über die physischen körperlichen Strukturen hinaus. *Action* wird in dieser Perspektive so ausgelegt, dass sensorische und motorische Abläufe, als auch Wahrnehmung und Handlungen grundlegend immer zusammen betrachtet werden müssen (Wendler, 2017). Hierbei nimmt die entwicklungsbezogene Forschung diese erweiterte Perspektive, für alle Bereiche der Entwicklung auf (Fischer, 2019).

Besonders die Hände unterstützen und begünstigen komplexe, kognitive Prozess für das Kind, wie zum Beispiel das beginnende Rechnen und Zählen mit den Fingern oder das körperliche Verbildlichen vom Zeitverständnis (Jansen & Richter, 2016). So verwenden Menschen um das Zeitverständnis zu veranschaulichen Sprachbilder, also Metaphern wie beispielsweise „die Vergangenheit liegt hinter mir“ (Wendler, 2017, S. 131). Eine Vielzahl an unterschiedlichen empirischen Untersuchungen in den Neurowissenschaften zeigen, dass heutige Erkenntnisse schon damals im (reform-) pädagogischen einen anerkannten Bedeutungswert besaß, wie auch heutzutage noch. Hiermit bestätigt sich die Wichtigkeit der Sensomotorik durchgängig in allen Lernprozessen und zudem spielt diese lebenslang eine weit größere Bedeutung, als gedacht (Fischer, 2016).

### **5.3 Körpererfahrung als Teil des Selbstkonzepts**

Die Körpererfahrungen und die damit verbundenen Bewegungserfahrungen, stellen somit wesentliche Bestandteile für die Selbstwirksamkeitserfahrungen und für die Bildung eines positiven Selbstwertgefühls, als auch die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts dar (Zimmer, 2019a). Im Blickwinkel des Selbstkonzepts stellt sich der Mensch die Fragen, was dieser kann und was dieser will. Damit ist der Mensch aufgefordert, sich mit den eigenen Bedürfnissen und Werten auseinanderzusetzen. Hierbei spielt die Beziehung und das Spüren des eigenen Körpers eine bedeutende Rolle (Jessel, 2017). Der Körper versteht sich als Verbindungsstück zwischen sich selbst und der Umwelt (Zimmer, 2019a).

Beim Embodiment zählen Bewegung und Wahrnehmung im Handlungskontext als Grundlage für die psychomotorische Entwicklung. (Fischer, 2019). Bewegung, Körperlichkeit und

Leib bilden einen wesentlichen Bestandteil der Persönlichkeitsbildung ab. Hierbei hat Bewegung variable Funktionen und Bedeutungen. Durch Körper- und Bewegungserfahrungen begünstigt sich wesentlich die Persönlichkeitsbildung dadurch, wie dies auch bei Lernprozessen, bei Identitätsbildung und Beziehungsgestaltung der Fall ist. Zudem zählen auch die Umweltfaktoren über die gesamte Lebensdauer hinzu (Kuhlenkamp, 2017).

## **5.4 Embodiment im Zusammenhang mit emotionalen und sozialen Kompetenzen**

Schon Oblich (2017; zit. n. Kuhlenkamp) und Eckert (2017; zit. n. Kuhlenkamp) begreifen die Psychomotorik als eine körperlich gefühlsbetonte Ausdrucksweise, welche über den Leib im Spiel, Raum findet. Der Leib wird bei Oblich (2017; zit. n. Kuhlenkamp) und Eckert (2017; zit. n. Kuhlenkamp) als subjektiv empfindsam verstanden. Die Ausgangsposition bildet hier, die durch den Leib erfahrenen und geäußerten inneren Bewegungen (Kuhlenkamp, 2017). Durch die Wechselwirkung vom Körper und Emotionen, beeinflusst die äußere Körperhaltung, die innere Haltung eines Menschen - durch nonverbale Kommunikation, von Mimik und Gestik sichtbar (Fischer, 2019). Bei einer persönlichen Begegnung von Menschen, löst dies eine zwischenleibliche Resonanz aus. Die oft implizite nonverbale Kommunikation, die ihre Körper miteinander aus Distanz verbindet, ruft oft unbewusst individuelle Empfindungen, Bewegungs- und Emotionsmuster, basierend auf unterschiedlichen Vorerfahrungen, hervor. Zudem entstehen hier rasch affektive Resonanzen beim Kind, die eine individuelle Begleitung des Kindes erfordert. Die Sprach- und Gefühlskompetenz prägt frühe Beziehungs- und Resonanzerfahrungen. Durch diese (*Zwischen-*) *Leiblichkeit* werden Reaktion durch Gefühle für das Gegenüber mit Hilfe des Körpers und dessen Ausdrucks, erkennbar (Jessel, 2017).

Die Forschung über Empathie (bedeutet, erforschen des wechselseitiges Einfühlungsvermögen, Nachvollziehens und Ansichtswechsels von Menschen für Denken, Lernen und Handeln) zeigt, dass frühes leibliches Resonanzwissen in Beziehungen für einen erfolgreichen Kontaktaufbau und -gestaltung eine elementare Bedeutung für die kindliche Entwicklung aufweist. Mit der Entwicklung von Empathie beobachten Kinder aufmerksam, wie ihre Hauptbezugspersonen mit unmittelbaren leiblichen Affekten und Bewegungshandlungen reagieren und agieren. Allfällige Erfahrungen von Beziehung und Erziehung in der Kindheit, als auch eigens erfahrene kulturelle und gesellschaftliche Interaktionen werden in einem sogenannten Leibgedächtnis gespeichert, das den Menschen ein Leben lang begleitet. Durch die frühe Auseinandersetzung in der Kindheit mit dem Gegenüber, zeichnet diese die Basis für Beziehungsgestaltung auf. (Jessel, 2017).

Hier ein Beispiel für motorisch spielerische Erfahrungen - wie etwa das Spielen von Bewegungsspielen, wodurch sich die kindliche Selbstregulation entwickelt und modifizieren kann. Diese bieten dem Kind die Möglichkeit auf spielerische Weise, sich mit den eigenen Emotionen auseinanderzusetzen und darauf zu reagieren, wie Beispielsweise Frust, Ärger, Wut, Freude, Erleichterung, weil das Kind vom Fänger gefangen worden ist (Fischer, 2016).

## **5.5 Embodiment – Körper und Sprache**

Die Wissenschaft nimmt an, dass Embodiment und Sprache, also die sprachliche Verarbeitung verknüpft sind. Gleichzeitig differenziert sie, dass die Sprache autonom von der Bewegung ist. Aktuelle Studien untersuchten die Verbindung zwischen Körper und der emotionalen Bedeutung von Wörtern. Diese zeigen, dass vermehrt positive Sprachausdrücke mit der dominanteren Körperseite in Verbindung stehen und umgekehrt (Jansen & Richter, 2016). Das Lernen von Sprache und von Sprachverständnis wird wesentlich durch das Begleiten von Bewegungen und Gesten des Körpers begünstigt. Dies passiert, weil Bewegung über die sensorische Wahrnehmung das Hirnnetzwerk um ein Vielfaches aktiviert und neuronale Verbindungen sich neu verknüpfen, wie auch verstärkt werden (Wendler, 2017). Erklärung liefert die Forschung mit bildgebenden Untersuchungsverfahren der Hirnnetzwerke (Fischer, 2019). Zudem erleichtern Körperbewegungen das Lernen von Sprache, die den Inhalt der Sprache verbildlichen und so im Gehirn, Reize von unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen untereinander vernetzen. Eine aktuelle Studie zeigt, wenn pädagogische Fachkräfte nicht nur auditiv Wörter zu den Kindern sprechen, sondern zusätzlich auch die Kinder durch die visuelle, taktile und motorische Ebene miteinbeziehen, hat dies eine nachhaltigere Bedeutung für den Lernprozess des Kindes (Wendler, 2017). Somit ist der kindliche Spracherwerb ein ganzheitlicher, aktiver und konstruktiver Prozess, der vom Kind ausgeht, wo die körperliche Komponente eine bedeutende Rolle spielt. Die leiblichen Bewegungshandlungen bilden den Ausgangspunkt für sprachliche Prozesse, wodurch Erfahrungen durch Wahrnehmung und Handlung mit Hilfe der Sprache zu Begriffen wachsen (Zimmer, 2019c).

## **5.6 Embodiment in der Psychomotorik im Elementarbereich**

Alle Tätigkeiten die das Kind aus eigener Motivation heraus ausführt, werden immer in Wechselwirkung mit Bewegung, Wahrnehmung und dem Körper erlebt und ein impliziter oder expliziter Lernprozess findet statt. Über die enge Verknüpfung von Bewegung, Körperlichkeit, Kognition und sozial-emotionaler Kompetenz muss die qualifizierte Fachkraft



unbedingt Bescheid wissen und diese verstehen. Solch ein Verständnis darüber, bildet eine wichtige fachliche Qualifikation im Arbeitsfeld der Psychomotorik und hat einen hohen Nutzen für Kinder in den elementaren Bildungseinrichtungen um alle Bereiche ihrer Entwicklung zu fördern (Fischer, 2016). Zudem sollen pädagogische Fachkräfte einen großen Anteil der Beachtung für die leiblichen beziehungsweise den zwischenleiblichen Resonanzerfahrungen von Kindern beimessen. Diese Art von Resonanz zeigt eine fundamentale Bedeutung für das Kind, weil es dadurch gesehen und gehört wird, als auch auf Impulse des Gegenübers antworten kann und selbst Antworten bekommt. Solche Dialoge und Interaktionen zeichnen eine existenziell und maßgebliche Rolle ab, um ein gutes und effektives Leben zu führen (Jessel, 2017).

Eine große Bedeutung misst die Psychomotorik der Zwischenleiblichkeit beziehungsweise der leiblichen Resonanz bei, weil diese zwei Aspekte einen elementaren Bezug zu Lern- und -entwicklungsprozessen haben und dies auf der wissenschaftlichen Ebene aufweisen. Dem Verständnis zugrunde, ist Lernen nur möglich, wenn Kinder leiblich leben und mit ihrem eigenen Körper sensorische, motorische, soziale, emotionale und kognitive Erfahrungen sammeln. Menschen werden nämlich in diesem Zusammenhang, als „sinnsuchende, vernünftige Geisteswesen“ (Jessel, 2017, S. 112) und als „sinnliche und zugleich herausragende, empfindsame und somit auch verletzbare Körper in Raum und Zeit“ (Jessel, 2017, S. 112) beschrieben und verstanden (Jessel, 2017).

Auch im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für Österreich<sup>3</sup> (2020), der sich an die neuesten Entwicklungsforschungsergebnisse hält, wird das Lernen mit allen Sinnesystemen, als ganzheitlicher Prozess verstanden und eine Wechselbeziehung zwischen Körper und Psyche gesehen. Mit diesem Verständnis von Lernen soll die Persönlichkeitsentwicklung nachhaltig weiterentwickelt werden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich).

Ein Teilbereich vom Embodimentkonzept embodied action, dass Wendler (2017) in seinem Artikel beschreibt, hat eine fundamentale Bedeutung für das kindliche Lernen und schreibt dem Handeln und dem Tun von handwerklichen, körperlichen Tätigkeiten und Erfahrungen, für praktisch alle Lernprozesse, eine besondere Wirkung zu. Hierbei wächst das Verständnis von Lernen um die körperliche Bedeutung von Wissenserweiterung beziehungsweise Wissensaneignung. Im Grunde sind kognitive Prozesse auf sensomotorische und wahrnehmungsmotorische Aktivitäten vom Körper angewiesen. Das Lernen entfaltet sich durch eine anregende und für das Kind wohlfühlende Umgebung. Als Reaktion wird die Motivation

---

<sup>3</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, 11.08.2022

beim Kind geweckt. Nur aufgrund eigens gemachter Erfahrungen, wird es dem Kind erlaubt, Erkundungsaktivitäten mit allen Sinnen zu erleben. Als Fazit für kindliche Lernprozesse stellt sich heraus „Wer lernen will, muss fühlen (dürfen)“ (Wendler, 2017, S. 134).

## 6 Professionelle pädagogische Haltung der psychomotorischen Fachkraft

„Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes [...] 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, [...]“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014, S. 107).

Eine professionelle Haltung weist eine ausgeprägte Selbstkompetenz auf. Diese beständige Selbstkompetenz zeigt sich immer wieder neu integriert und wächst auch bei herausfordernden Erfahrungen im Leben, wie auch in der psychomotorischen Praxis an, sodass diese ein entschlossenes Handeln und Entscheiden in der Situation erlaubt, zudem wird diese beeinflusst durch Rahmenbedingungen der Umwelt (Kuhl et al., 2014). Pädagogisches Professionswissen beinhaltet, das implizite Wissen (eher unbewusst selbstgemachte Erfahrungen, wie Prägung der Kindheit) und explizites Wissen (erworbenes Wissen und wissenschaftlich, reflektierte Berufserfahrungen). Daraus folgt, dass jede Fachkraft über eine implizite, individuelle subjektiv-verinnerlichte Sinnstrukturen verfügt und sich dieser bei der Reflexion der eigenen Erwartungen, sozio-kulturellem Verhalten, Kindheitsprägungen, professioneller Haltung und vieles mehr, auseinandersetzen muss (Kuhlenkamp, 2017). „Diese Selbstreflexion hilft dabei Einblicke, in das Selbstbild, Menschenbild und Weltbild zu bekommen, welche das eigene Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen“ (Ross, 2014, S. 47). Bei der professionellen Haltung spielt das kontinuierliche Reflektieren vom impliziten persönlichen und beruflichen Erfahrungswissen, als auch mit erworbene theoretisch-wissenschaftliche Wissen zu verknüpfen, eine überaus bedeutende Rolle (Kuhlenkamp, 2017). Die Reflexion des eigenen Handelns verknüpft sich eng mit dem Prozess des lebenslangen Lernens, welches wiederum die Professionalität der Fachkraft widerspiegelt. Das immer kehrende Nachdenken über das eigene Tun, wirft oft neue Fragen auf, die es zu beantworten gilt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich<sup>4</sup>, 2020; Fischer, 2019).

Jede pädagogische Fachkraft benötigt für die Basis des pädagogischen Handelns eine klare Differenzierung des Menschenbildes. Dies stellt zugleich eine Orientierungshilfe für das pädagogische Handeln dar (Schlee, 2019). Menschenbilder bilden Vorstellungen, oftmals Ideale, über das Menschsein, dessen Werte, wie dieser ist und wie dieser sein sollte,

---

<sup>4</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, 11.08.2022

ab (Kuhlenkamp, 2017). Das psychomotorische Verständnis, dass dieser wissenschaftlichen Arbeit zugrunde liegt, zeigt auf das humanistische Menschenbild hin. Hierbei steht der Mensch und dessen Würde im Zentrum. Dieses Menschenbild beschreibt vier Grundaspekte, welche auf die Entwicklung des Kindes bezogen sind, wie Autonomie und soziale Interdependenz, Selbstverwirklichung, Ziel- und Sinnorientierung, als auch Ganzheit. Diese Grundaspekte zeigen, dass das humanistische Menschenbild implizit der Körper- und Bewegungserfahrung eine bedeutende Rolle beimisst (Zimmer, 2019a). Im Zusammenhang mit dem Menschenbild werden die Subjektiven Theorien verknüpft. Hierbei werden die Menschen als handelndes Subjekt verstanden, welche sich am Sinn und der Bedeutung in ihrem Handeln, ausrichten. Unterdessen benutzen und erfinden Menschen in ihrem Alltags- und Berufsleben Annahmen und Vorstellungen, um den Alltag und Beruf zu bewältigen (Schlee, 2019).

Eine der Subjektiven Theorien stellte der Psychotherapeut Ellis (2019; zit. n. Schlee) auf, welche auch für pädagogische Fachkräfte von großer Bedeutung ist. Diese Theorie ist ein übersichtliches, verständliches Modell für die Entstehung von Emotionen und Verhaltensweisen. Menschen haben die Auffassung der subjektiven Wirklichkeit, das bedeutet, dass Beobachtungen und Erlebnisse zu bestimmten Gefühlen oder Handlungen führen. Dabei hat Ellis (2019; zit. n. Schlee) erkannt, dass es einen Zwischenschritt gibt, der Fachkräften und Menschen oft nicht bewusst ist, nämlich das Belief-System. Das heißt, dass jede Fachkraft eine Beobachtung oder Situation anders wahrnimmt und darauf reagiert. Außerdem besitzt jede Fachkraft andere Annahmen, Überzeugungen und Glaubensmuster, die Großteils durch Erinnerungen geprägt sind. Denn Gefühle werden nicht durch Verhalten ausgelöst, sondern von Erinnerungen. Daher können wir uns mit unseren Emotionen, die ein Ereignis auslösen, auseinandersetzen, also reflektieren und in der Folge modifizieren (Schlee, 2019). In kritischen Situationen mit Kindern gilt es zwischen einer impulsiven emotionalen *Erstreaktion* und einer willentlich steuerbaren *Zweitreaktion* zu unterscheiden. Durch Zweitreaktion eröffnet sich der Fachkraft, ein professioneller Abstand zur ersten Reaktion, und dieser Abstand setzt erweiterte Handlungsspielräume frei. Solch eine Zweitreaktion, die den Handlungsspielraum eröffnet, um kurz inne zu halten, gilt es für eine professionelle Haltung zu trainieren. Dies zählt zu einer gesunden Selbstkompetenz der pädagogischen Fachkraft (Kuhl et al., 2014). Auch Montessori (2015) befasste sich mit der pädagogischen Haltung und wie Fachkräfte auf verschiedenste Situationen professionell reagieren sollen. Eine professionelle Reaktion auf herausfordernde Situationen wäre, den eigenen Impuls zurückzuhalten und dann erst zu reagieren, somit sich selbst in der Reaktion unterbrechen. Dies schafft einen Handlungsspielraum zum Reagieren (Montessori, 2015). Kapfer-Weixelbaumer (2021) verbildlicht das *Sein* der pädagogischen Fachkraft so in Worte: „Gelassene und

geduldige PädagogInnen weben ein unsichtbares Schutznetz um den Raum des Kindes.“ (Kapfer-Weixlbaumer, 2021, S. 20). Damit meint die Autorin, dass durch Geduld und Gelassenheit der Fachkräfte ein engagiertes Spielen und Lernen für Kinder ermöglicht. Dies bietet den Kindern eine gewisse Grundsicherheit um sich zu entfalten und um eigene Erfahrungen, wie Erkenntnisse zu sammeln (Kapfer-Weixlbaumer, 2021).

Solch eine reflektierte, professionelle Haltung der Fachkraft stellt ein besonders wichtiges Kernstück in der Psychomotorik da. Eine professionelle Haltung zeichnet, fachliches und hermeneutisches (ermöglicht das Handeln der Kinder zu verstehen) Wissen, eigens gemachte Erfahrungen in der Praxis und individuelle Fähigkeiten, als auch Fertigkeiten aus, um unter den vorhandenen Gegebenheiten psychomotorisch mit dem Gegenüber zu agieren (Kuhlenkamp, 2017). Um Kindern Lernen durch selbstgemachte Erfahrungen in psychomotorischen Interventionen zu ermöglichen, bedarf es einer vorurteilsfreien, wertfreien, wertschätzenden Haltung, wie Begleitung einer psychomotorischen Fachkraft. Diese zugeschriebenen Eigenschaften beim Handeln der Fachkräfte, stellen einen bedeutenden Grundstein im Zusammenhang mit dem psychomotorischen Verständnis dar. Fachkräfte sollten sich unbedingt der Vorbildwirkung, sowie auch, dass diese eine wichtige Bezugsperson für das Kind darstellen, bewusst sein. Für ein besseres Verständnis für das Handeln des Kindes aufzubringen, spielt die Spielfreude und der Wissensdurst der fachlichen Bezugsperson eine wesentliche Rolle (Steiner-Schätz, 2014b). Die Entwicklungspsychologin Ahnert (2021; zit. n. Kapfer-Weixlbaumer) untersuchte 40 Studien für eine Metaanalyse. Während der Analyse stieß sie auf einen wissenswerten Aspekt über die Beziehung zwischen Kind und pädagogische Fachkraft, der zum Wissen über die professionelle Haltung einen wesentlichen Beitrag leistet – nämlich, dass die Bindungssicherheit zwischen Kind und Fachkraft vom professionellen Handeln, als auch der Gruppenführung abhängt und nicht nur von einer hohen Anzahl individueller Interaktionen (Kapfer-Weixlbaumer, 2021).

## **6.1 Das Bild vom Kind in der Psychomotorik**

Zusammengefasst wird das Kind als kompetentes Individuum mit Forschergeist und als schöpferisches Wesen, das durch Kreativität, Interesse am Unbekannten, intrinsischer Motivation und Spontaneität die eigene Entwicklung aktiv gestalten möchte und so vorantreibt. Besonders das Erlangen der Kompetenz von Autonomie und Selbstständigkeit spielt bei der Entwicklung des Kindes eine zentrale Rolle. In der Psychomotorik liegt dies dem Verständnis für die psychomotorische Förderung betreffend, zugrunde, dass sich das Kind nur durch eigenes Tun, also auch durch seine Eigenaktivität in der Bewegung, in seiner Entwicklung voranbringt – und so sollen Bezugspersonen und Fachkräfte für das Kind immer

wieder neue Handlungsmöglichkeiten zur Selbstständigkeit und Autonomieentwicklung im Alltag erkennen und bei Interventionen anbieten. Das Potential von personalen und sozialen Ressourcen des Kindes entfaltet sich weiter und wird oftmals unbewusst gestärkt. Dazu benötigt das Kind eine an ihm interessierte Bezugsperson, als auch eine professionell pädagogische Fachkraft (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, 2020<sup>5</sup>; Fischer, 2019; Kuhlenkamp, 2017; Reichenbach, 2010; Schäfer, 2011, 2019; Zimmer, 2019a).

Für eine professionelle, pädagogische Haltung stellt das Verständnis für das Bild vom Kind für die Fachkraft, eine wesentliche Bedeutung für die Arbeit mit Kindern dar. Eine Offenheit des pädagogischen Blicks für die Entwicklung der ganzen Person, hilft der Fachkraft eine dialogische Beziehung zum Kind aufzubauen, das Kind Verstehen zu versuchen, als auch psychomotorische Interventionen zu planen und spontan auf Ideen sowie Bedürfnisse des Kindes zu reagieren. Den Beziehungsaufbau zwischen Kind und Fachkraft stellt die Psychomotorik besonders in den Mittelpunkt (Zimmer, 2019a).

Das Bild vom Kind prägt in der Psychomotorik besonders das humanistische Menschenbild. Hierbei steht der Mensch, also das Kind, dessen Würde, Haltung und Verhältnis zu den Mitmenschen, zudem auch Vertrauen in die Organisation von sich selbst, im Mittelpunkt der Betrachtungsweise (Fischer, 2019). Das heißt, dass das humanistische Menschenbild den Menschen, so auch das Kind, als „aktives, lebendiges, unternehmungslustiges Wesen“ wahrnimmt und beschreibt (Zimmer, 2019a, S. 27) mit einem großen Forschergeist der Umwelt gegenüber und eigener schöpferischen Fähigkeiten (Zimmer, 2019a).

## **6.2 Aufgaben der pädagogischen, psychomotorischen Fachkraft in der Entwicklungsbegleitung**

Wichtige Grundanliegen der pädagogischen Fachkraft in der psychomotorischen Förderung sollten neben der Stärkung der Gesamtpersönlichkeitsentwicklung des Kindes zu interagieren, als auch dessen personale und sozialen Ressourcen zu stärken. Daraus folgt die Autonomie- und Selbstständigkeitsentwicklung. Diese Kernaspekte immer in den Vordergrund zu stellen, macht die psychomotorisch, pädagogische Handlung der Fachkraft, im Sinne des Kindes, aus. In diesem Sinne beeinflusst, das Bild vom Kind und die Auffassung von Bildung das pädagogische Handeln der Fachkraft (Zimmer, 2019a). Damit die Ressourcen und selbstbestimmtes Lernen des Kindes gestärkt und weiterentwickelt werden können,

---

<sup>5</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, 11.08.2022

bedeutet dies für Fachkräfte, dass diese sich kontinuierlich Zeit nehmen und in sich gehen sollten, um Beobachtungen bei Bildungsprozessen von Kindern zu verschriftlichen und zu dokumentieren (Ross, 2014). Solch eine Dokumentation liegt beispielsweise im österreichischen Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen vor und sichert somit die pädagogische Qualität der Kindergärten in Österreich. Als pädagogische Qualität beschreibt der österreichische Bildungsrahmenplan (2020), wenn Fachkräfte auf die individuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder das Hauptaugenmerk legen, und auch auf die fachliche Qualifikation der Fachkräfte mitberücksichtigt wird (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, 2020)<sup>6</sup>.

Schäfer (2019) nennt den Begriff *Resonanz*, als einen der Grundbegriffe für die pädagogische Arbeit in der Elementarpädagogik und bezieht sich damit auf soziale Beziehungen. Resonanz beschreibt, eine Handlungsform von Erwachsenen, aber auch von Kindern, welche vielfältige Antworten auf das Verhalten, Tätigkeiten, Gedanken und Intensionen eines Kindes zeigen. Solch ein Antwortverhalten kann willentlich implizit, aber auch unwillkürlich explizit gezeigt werden. Antworten, als auch Reaktionen auf Handlungen im Alltag von Kindern, können beispielsweise mitteilend, mimisch, gestisch, emotional, sowie in Handlungen aufgegriffen und nachvollzogen werden. Dies zeigt den Kindern, wie die soziale Umwelt sie wahrnimmt und betrachtet, was sie bewirken und laut den Mitmenschen denken und erfahren. (Alltags-) Erfahrungen von Kindern als Erwachsener zu reflektieren und darauf zu antworten, hat einen hohen Stellenwert für später, denn hierbei lernen Kinder Erfahrungen bewusst denkend einsetzen zu können. Dazu benötigen Kinder Erwachsene, die auf ihre Erfahrungen Reaktionen zeigen, auf ihre Art spiegeln, darauf Antworten geben und diese letztendlich verbalisieren. Das Spiegeln von der Bezugsperson bezieht sich darauf, dass diese das Verhalten des Kindes nachahmt, um das Kind auf sein Verhalten und seine Emotionen aufmerksam zu machen. In Zuge dessen wird dem Kind das Weiterentwickeln von eigenen Problemlösungsstrategien in seinem Verhalten und dem Umgang mit den Emotionen ermöglicht und zudem merkt das Kind, dass es verstanden und gesehen wird (Schäfer, 2019). „Dabei sein und das Reflektieren gemeinsam geteilter Erfahrung sind die Keimzelle frühkindlicher Bildung“ (Schäfer, 2019, S. 80).

Eine der bedeutendsten Ressourcen von Kindern stellt das Handeln dar. Hierbei erschließen sich dem Kind zugleich die eigene Identität und das Verständnis für die Welt in Beziehung, als auch im sozialen Kontext (Fischer, 2019). Jede Tätigkeit, welche das Kind intrinsisch erarbeitet, hat eine entwicklungsfördernde Wirkung, auch wenn diese Erwachsenen

---

<sup>6</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, 11.08.2022

noch so sinnlos erscheinen mag. Vielmehr sollte die Fachkraft Verständnis für das Handeln des Kindes entgegenbringen, um selbstbestimmte Eigenerfahrungen zu ermöglichen (Heller, 2013).

### 6.3 Bereitstellung von Zeit, Raum und Beziehung

Im psychomotorischen Sinne von Raum und Zeit ermöglicht dem Kind neues Verhalten zu erproben, seine Ideen fantasievoll umsetzen und mit den Situationen experimentieren. Es stellt sich als tiefes Bedürfnis von Kindern heraus, dass Kinder in den eigenen Handlungen von Erwachsenen nicht beurteilt oder bewertet werden. In diesem Kontext verwandelt sich der Bewegungsraum zum Entwicklungsraum und die Bewegungszeit zur Kontaktzeit für das Kind. Diese drei Grundsteine, Zeit, Raum und Beziehung, stehen in der psychomotorischen Arbeit mit Kindern immer an erster Stelle und sind wie ein Netz miteinander verknüpft (Steiner-Schätz, 2014b). Psychomotorische Fachkräfte, die dies berücksichtigen, schaffen eine privilegierte Beziehung zum Kind und eine gute Basis für Bildungsprozesse – nur, wenn sich das Kind sicher und wohl fühlt, kann es engagiert Spielen und Lernen (Kapfer-Weixlbaumer, 2021). Damit eine solche Beziehung zwischen Kind und Fachkraft wächst, braucht es Zeit und Raum, heißt somit, dass beide sich allmählich und behutsam miteinander vertraut machen müssen. Die Fachkraft steht nun vor der Herausforderung, die körperlichen, sprachlichen und emotionalen Signale des Kindes zu beobachten, als auch zu versuchen sie zu verstehen (Steiner-Schätz, 2014b).

Zusätzlich zum Beziehungsaspekt zählen weitere zwei Basisaspekte für eine positive sozial-emotionale Entwicklung von Kindern dazu, nämlich Führung und Struktur, als auch Autonomie und Verantwortung. Diese drei Aspekte bilden ein Modell für die Interaktion ab und zeigt was Kinder von Fachkräften brauchen. Zum *Beziehungsaspekt* zählen beispielsweise Empathie, Interesse am Kind zeigen, feinfühliges Kommunizieren, vertrauensvolle Begegnungen und Dialoge mit dem Kind über gemachte Erfahrungen. Der Aspekt *Führung und Struktur* beinhaltet beispielsweise klare Erwartungen (unter anderem klare Regeln vereinbaren, Erwartungen versprachlichen), Freiheit (Freiraum zum Selbstbestimmen, was vom Angebot genutzt wird), Vorbildwirkung wie die Fachkraft mit Störungen umgeht und proaktives Handeln (positive Sprache, Allgegenwärtigkeit). Zu *Autonomie und Verantwortung* stellen Selbstverantwortung (Wahlmöglichkeiten, Übernehmen von Verantwortung, Entscheidungen der Kinder akzeptieren, Selbstmotivation), Mitsprache (Mitgestaltungsmöglichkeiten, Ideen der Kinder miteinfließen lassen, spontan auf Situationen und Bedürfnissen der Kinder reagieren) und Ausdrucksmöglichkeiten (Raum für Spiel/Kreativität/Bewegung



bieten, Kinder zum Weiterdenken motivieren, verbale Ausdrucksfähigkeit fördern) dar (Pfeffer, 2017).

Zum Grundstein Zeit zählt für die Fachkraft als auch für das Kind, das Gleichgewicht zwischen Zurückhalten und Einbringen abzuwiegen. Mit diesem Feingefühl der Fachkraft entstehen zahlreiche entwicklungsfördernde Augenblicke, die dem Kind zu Gute kommen (Heller, 2013). Durch die Zurückhaltung der Fachkraft, ermöglicht diese dem Kind eigene Überlegungen von sich in das Spielgeschehen einzubringen. Bei der spielerischen Aktivität erlebt sich das Kind Selbstwirksam und, dass es zu einem produktiven Miteinander beitragen kann. Schäfer (2019) nennt dies auch „Pädagogik des Innehaltens“ (Schäfer, 2019, S. 195), wenn sich Kinder mit einem für sie interessanten Thema auseinandersetzen und dies für sich auf vielfältige Art und Weise vertiefen. Das Innehalten der Fachkräfte, also erst einmal beobachten und dann auf eine Lernsituation vom Kind zu reagieren, hat einen nachhaltigen Lerneffekt für die Kinder (Schäfer, 2019).

## 7 Praxisbezug beim Erfahrungslernen in der Psychomotorik

Elementar pädagogischen Bildungseinrichtungen, wie Kindergärten, werden von der Öffentlichkeit geschätzt und verstehen sich einerseits als erste außerfamiliäre Bildungsintuition in Österreich, wo Kinder mit anderen Kindern, wie Gleichaltrigen zusammen kommen und andererseits als Erweiterung beziehungsweise Ergänzung für die Erziehung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, 2020)<sup>7</sup>. Außerdem bildet der Kindergarten die erste Bildungseinrichtung, in welcher auf die Lebensgewohnheiten der Kinder geachtet und eingewirkt werden kann. Dadurch, dass die wesentliche Beziehung zum eigenen Körper in den ersten Lebensjahren von den Hauptbezugspersonen abhängt, hat dies somit für das Bewegungsverhalten des Kindes große, nachhaltige Auswirkungen im positiven, als auch im negativen Sinne. In der Vergangenheit wurde leider der Bewegung in den Kindergärten nicht allzu viel Bedeutung beigemessen. Ein Umbruch zeichnet sich schon seit circa einem Jahrzehnt ab, aber dies ist dennoch nicht in allen Kindergartengruppen angekommen. Somit kristallisiert sich eine bedeutende Aufgabe heraus, Hemmnisse und Barrieren müssen mittels Aus- und Weiterbildungen minimiert werden, damit in den Fachkräften das Bewusstsein für die Bedeutung von Bewegung für Kinder zu schaffen und das Interesse zu wecken, um vermehrt Bewegung bei Kindern zuzulassen, als auch anzubieten. Dabei wird immer wieder auf die gesundheitlich nachhaltige Ressource von Bewegung hingewiesen (Zimmer, 2020). Auch im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan von der österreichischen Landesregierung (2020), kann jeder nachlesen, dass die Bewegungserziehung im didaktischen Konzept verankert ist und Lern- und Bildungsprozesse situations- und kindorientiert von elementar-pädagogischen Fachkräften angeboten, geplant, als auch dokumentiert werden soll (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, 2020)<sup>8</sup>.

### 7.1 Gruppenleitung in Gruppeninterventionen

Psychomotorische Interventionen bieten Fachkräfte sehr häufig in Gruppen an und stellen ein natürliches Umfeld für das Kind dar. Dies birgt einige Vorteile, wie auch Nachteile. Eine bedeutende Rolle spielt hierbei die Gruppengröße und deren Zusammensetzung, wie bei-

---

<sup>7</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, 11.08.2022

<sup>8</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, 11.08.2022

spielsweise Alter, individuelle Bedürfnisse der Kinder, Heterogenität und Entwicklungsniveau. Eine wesentliche Voraussetzung, dass das Kind bei einem Gruppenangebot teilnimmt ist, damit es sich auch ohne Elternteil gut aufgehoben fühlt und sich einer neuen Bezugsperson anvertrauen kann. Das Teilnehmen beruht wesentlich auf der Freiwilligkeit des Kindes. Im Durchschnitt beobachten Fachkräfte und Entwicklungswissenschaften, dass Kinder ab drei Jahren offen für Gruppenaktivitäten sind (Zimmer, 2019a). So entwickeln Kinder in Gruppen vor allem ihre sozialen Kompetenzen weiter, wie etwa Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Empathievermögen, Einhalten einfacher Verhaltensregeln gegenüber anderen Kindern und Erwachsenen, Durchsetzungs- und Überzeugungs-fähigkeit, Nachgiebigkeit und Teamfähigkeit. All diese sozialen Kompetenzen bilden die Basis, um mit anderen Kindern gemeinsam zu spielen oder auch im alltäglichen Leben zurecht zu kommen. Außerdem trauen sich Kinder, die sich innerhalb der Gruppe schon gut kennen, oft mehr zu und motivieren sich gegenseitig (Pfeffer, 2017). Durch Modelllernen, Beobachten und einfach Ausprobieren, lernen Kinder vor allem auch von Kindern. Kinder fühlen sich in einer Gruppe unbeobachteter, flexibler, gelöster und lockerer und genau diese Aspekte stellen sich für eher schüchterne und in sich zurückgezogene Kinder als großen Vorteil heraus. Auch Schnupperstunden können in Gruppen ermöglicht werden. So hat das Kind die Möglichkeit für die Beobachtung von anderen Kindern oder Beteiligung hat, vorausgesetzt es möchte. Ein weiterer Vorteil von Gruppeninterventionen ist, dass sich der Beziehungsaufbau zwischen Kind und Fachkraft oft leichter gestalten lässt, und zudem das Kind, wenn es gerade nicht möchte, die Kommunikation mit dem Erwachsenen umgehen kann. Bei jeder Kindergruppe entsteht eine andere Dynamik unter den Kindern mit den Fachkräften, von dieser wiederum auch eine Kraft auf das Kind wirkt. Durch die unterschiedlichen Charaktere der Kinder bekommt das Kind immer wieder die Chance zur Fremd- und Selbstwahrnehmung (Zimmer, 2019a).

Die Gruppenleitung muss sich unbedingt der eigenen Resonanz und dem Antwortverhalten auf jegliche körperliche oder verbale Sprache bewusst sein. Dabei ist das Reflektieren und das Gesehenwerden für das Kind ein wesentlicher Bestandteil bei divers gemachten Eigenerfahrungen (Schäfer, 2019). Nachteile einer Gruppe wären Frustrationstoleranz und ungeteilte Aufmerksamkeit für ein Kind, da auch andere Kinder zur Gruppe dazugehören und so immer wieder Wartesituationen automatisch entstehen (Zimmer, 2019a). Die grundlegenden Handlungsprinzipien psychomotorischer Praxis und Förderung sind an das ganzheitliche, humanistische Menschenbild angelehnt (siehe Kapitel, 4.8 Erfahrungslernen im Zusammenhang mit den psychomotorischen Prinzipien und auch 6.1 Bild vom Kind in der Psychomotorik) (Kuhlenkamp, 2017).

Ein wesentlicher Vorteil, wenn zwei Betreuungspersonen für eine Gruppe zuständig sind und psychomotorische Aktivitäten angeboten werden, besteht darin – das der Fachkraft ermöglicht, sich intensiver dem einzelnen Kind oder einer kleinen Spielgruppe zu zuwenden, während die zweite Person die anderen Kinder überblickt. Hierbei besteht die Herausforderung für die pädagogische Fachkraft, feinfühlig die Balance zwischen Offenheit und Struktur in der jeweiligen Gruppe herauszufinden (Zimmer, 2019a).

## 7.2 Elternarbeit

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften hängt von der Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft derer ab. Eltern werden als Experten ihres Kindes gesehen und beeinflussen die kindliche Entwicklung, wie Verhalten. In der Psychomotorik als auch im elementar-pädagogischen Bereich orientieren sich diese an der Familie, anhand des ökologisch-systemischen Entwicklungstheorie von Bronfenbrenners (2017; zit. n. Kuhlenkamp). Diese Entwicklungstheorie bezieht sich auf die Wechselwirkung von den unterschiedlichen Systemen der sozial-gesellschaftlichen Lebensräume, wie der Familie, elementar-pädagogische Bildungseinrichtungen, Vereine, soziale Verbände, usw. Durch eine gute und wirkungsvolle Bildungspartnerschaft können bessere Entwicklungsumstände für das Kind erfolgen, als auch durch Informationen von familiären Hintergründe und deren Lebensumfeld, sowie das Gesamtverhalten und die Gesamtpersönlichkeit des Kindes besser wahrgenommen werden (Kuhlenkamp, 2017).

Bei der Elternarbeit spielt der regelmäßige Austausch von Eltern und Fachkräften über die Entwicklung und den aktuellen Gemütszustand des Kindes eine sehr bedeutende Rolle. Weitere wichtige Bestandteile stellen Elternabende über aktuelle Fachthemen, individuelle Elterngespräche persönlich oder telefonisch und Informationsaushänge vom Kindergarten oder psychomotorischen Fördergruppen (elektronisch oder vor Ort) dar (Zimmer, 2019a). Der österreichischen Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen (2020) bezeichnet die Bildungspartnerschaft als Kooperationsbeziehung zwischen Familie und Kindergarten. Hierbei steht im Vordergrund, dass gemeinsam an einem lern- und entwicklungsförderlichen Umfeld für das Kind gearbeitet wird und sich hierrüber regelmäßig austauscht. Das beiderseitige Interesse für das Kind liegt im Zentrum der Zusammenarbeit, als auch die gemeinsame Verantwortung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, 2020)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, 11.08.2022

## 7.3 Konfliktbewältigung

Als ein wesentliches Verhaltensmerkmal der gruppenführenden Fachkraft stellt sich heraus, dass die aufmerksame Beobachtung der Gruppendynamik, als auch das Verhalten untereinander bei den Kindern, unbedingt immer im Blick der Fachkraft sein muss. Nur so ermöglicht es der Fachkraft, rasch Handlungen und Aussagen der Kinder aufzugreifen, darauf etwas zu entgegnen oder sich an ihrem gegenwärtigen Verhalten zu orientieren (Zimmer, 2019a).

Der Kindergarten und die psychomotorischen Gruppeneinheiten stellen somit für alltägliche Konfliktregelungen einen Lernort für Kinder, als auch für Erwachsene dar. Hierbei steht dem Erwachsenen eine große Vorbildwirkung für die Kinder zu, nämlich Fehler machen zu dürfen und somit nicht immer der Erwartungshaltung der anderen gerecht zu werden, als auch die Reaktion darauf. Dies bedeutet für Alltagssituationen, wo Konflikte zwischen Menschen auftreten, Toleranz für das Gegenüber aufzubringen und durch Kommunikation, als auch Reflexion für das eigene Handeln zu lernen. Oftmals ahmen Kinder den Umgang und Verhalten von Erwachsenen in Konfliktsituationen nach (Schäfer, 2019). So hat das Vorleben im Kindergarten und in der Familie, wie miteinander umgegangen, als auch gestritten wird, eine beachtliche Wirkung auf Kinder. Konflikte empfinden Menschen, wie Kinder, subjektiv in ihrer Wahrnehmung. Durch die subjektive Wahrnehmung sieht jeder die konflikthafte Situation mit einem anderen Blick. Zu streiten soll ohne körperliche und seelische Verletzungen von statten gehen und durch verbale Kommunikation Lösungen gefunden werden. Konflikte entstehen beispielsweise, die Kinder verschiedene Regeln für ein Spiel haben oder unklar ist, wer mit welchem Spielmaterial hantiert. Beim Streiten lernen Kinder vor allem, ihre Bedürfnisse zu äußern, Spielregeln auszuhandeln, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln, eigene Interessen zu vertreten, Kooperationen mit anderen einzugehen, andere Sichtweisen nachzuvollziehen und vieles mehr. Für die Fachkraft bedeutet dies, Kinder bei Konflikten aufmerksam zu beobachten, außer diese sind körperlich, und Kindern so die Chance zu geben, diese selbst zu lösen – oder der, wenn Kinder dies mit Hilfestellung von Erwachsenen lösen, gemeinsam mit den Kindern nach Lösungen zu suchen und zu besprechen. Der pädagogische Haltung von der Fachkraft und dem Verständnis der Konfliktbewältigung bei Kindern kommt hier einer sehr wesentliche Bedeutung zu (Pfeffer, 2017).

## 7.4 Beziehungsgestaltung

Professionelle Fachkräfte begegnen (neuen) Kindern offen und möglichst wertfrei von jeglicher Vorinformation. Eine wesentliche Basis für die Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind stellt die Authentizität, sowie Ehrlichkeit des Erwachsenen und gegenseitiges Vertrauen dar. Denn nur, wenn sich das Kind ernst genommen und wohl in seiner Umgebung mit den Bezugspersonen fühlt, können aus Beziehungsprozessen Bildungsprozesse wachsen und eine Vielzahl an wertvollen, als auch sinnvollen Erfahrungen für das Kind, gesammelt werden. Das gegenseitige Kennenlernen braucht Zeit. In diesem Zusammenhang gründet das Erfahrungslernen (siehe Kapitel 4. Erfahrungslernen in der kindlichen Entwicklung) auf dem Beziehungsaufbau (Schäfer, 2019).

Weiters bedeutend für die Beziehung, ist das Gesehen werden des Kindes von der Fachkraft und folge dessen können immer wieder wertvolle Gespräche von der Fachkraft ausgehend begonnen oder auch die gesammelten Erfahrungen vertieft werden. Dies verknüpft den Beziehungsfaden zum Kind immer weiter. Alleine die Aussage der Fachkraft an das Kind – beispielsweise, „Ja, ich habe dich gerade gesehen, wie du geklettert bist.“ (Zimmer, 2020, S. 52) – widerspiegelt die Wertschätzung gegenüber dem Kind, was es schon alles kann, sich zutraut und bestärkt es, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu haben. Durch solch wertschätzende, mitteilende Beobachtungen und Gespräche wachsen die personalen Ressourcen des Kindes immer weiter. Dazu zählt auch interessante aktuelle Themen der Kinder aufzugreifen und in Bewegungsangeboten anzubieten. Dies hat einen großen, wertvollen und nachhaltigen Lerneffekt bei den Kindern (Zimmer, 2020).

Zudem hat der regelmäßige Austausch zwischen der Fachkraft und den Erziehungsberechtigten über das Kind (wenn es sich zum Beispiel anzieht oder auch aktiv/teils zuhört) eine beachtliche Wirkung. Besonders, wenn die Fachkraft von positiv bewältigten Situationen und kreativen Ideen des Kindes erzählt. Dies schafft ein Vertrauensverhältnis auf beiden Seiten (Zimmer, 2019a).

## 7.5 Einsatz von Alltagsmaterialien

Die unterschiedlichsten Spiel- und Bewegungsimpulse ausgehend vom Kind, sind von vielfältigen (Alltags-) Materialien motiviert. Alltagsmaterialien beschreiben Materialien, die oft im Alltag verwendet und für das tägliche Leben gebraucht werden, wie beispielsweise Kluppen, Zeitungspapier, diverse Rollen, verschiedene Bälle, Pölster, Decken, Fliegenklatsche, Papier, Luftballons, diverse Naturmaterialien (Stöcke, Kastanien, Steine, usw.), Servietten,

Reifen, Schwämme, Becher, Bierdeckel oder Deckel/Schraubverschlüsse von Lebensmitteln. Diese halten eine Menge an Erfahrungsschätzen für das Kind bereit, wenn es dafür auch die Chance bekommt von Erwachsenen. Alltagsmaterialien werden als Ergänzung zu einem gut ausgestatteten Bewegungsraum in der pädagogischen Praxis gesehen und auf vielfältigste, entwicklungsfördernde Art und Weise beim pädagogischen Handeln eingesetzt (Beins & Trommelen, 2022). Die Neugierde der Kinder ermöglicht es, dass diese die Materialien ausprobieren und wissen möchten, wie die Handhabung von (Alltags-) Materialien, Geräte und Gegenstände gelingt. Durch das spielerische Explorieren und Ausprobieren der (Alltags-) Materialien bietet dies den Kindern die Möglichkeit, eigenständig Erfahrungen damit zu sammeln. Die Eigenschaften des (Alltags-) Materials können allein oder mit anderen Kindern gemeinsam erfahren werden (Zimmer, 2020).

Durch die Verwendung von Alltagsmaterialien durch die Fachkraft zur kindlichen Entwicklungsförderung werden Ich-, Sozial- und Sachkompetenz, sowie unter anderem Kreativität, Fantasie weiterentwickelt und die intrinsische Motivation in den Kindern geweckt. Alltagsmaterialien verwenden kreative und fantasiereiche Kinder um eigene Bauwerke umzusetzen, Kunstwerke zu gestalten oder auch im Rollenspiel im *Als-ob* Spiel. So werden solche Materialien von den Kindern in ihre Spielwelt integriert. (Beins & Trommelen, 2022). Mit Alltagsmaterialien findet mitunter Erfahrungslernen statt. Beim Erfahrungslernen ist das unmittelbare Auseinandersetzen mit der Umwelt durch Bewegung ein wichtiger Bestandteil. Dazu zählen eigens gemachte Erfahrungen mit dem Körper, mit anderen Menschen und unterschiedlichsten Materialien, als auch Geräten (Schäfer, 2019).

### **7.5.1 Ein Beispiel für Impulse mit Alltagsmaterialien**

Die Literatur von Beins und Trommelen (2022), Küsgen und Rösner (2013) und Zimmer (2015), zeigt mit Bildern und Beschreibungen zum Thema *Alltagsmaterialien* zahlreiche Bewegungsimpulse und Spielideen, welche in elementaren Bildungseinrichtungen und psychomotorischen Fördereinheiten genutzt werden können.

Hier werden beispielhafte Spielideen mit Alltagsmaterialien - Spielen mit dicken und dünnen, langen und kurzen Kartonrollen einzelne Spielangebote - für die Kinder beschrieben.

- Kugelbahn – Diese kann in der Einzelarbeit oder in Kleingruppen gebaut werden und wird aus vielfältigem Material vom Alltag hergestellt.
- Durchsicht - Die Kartonrollen können auch als Fernrohr, Brille oder Ferngläser in unterschiedliche Bewegungsspiele verpackt oder zur Förderung der visuellen Wahrnehmung genutzt werden.

- Säulenzimmer – Hier werden dicke, lange Kartonrollen aufgestellt und eine leichte Matte darübergerlegt. Das Kind soll hier durch dieses Zimmer gehen, ohne an einer Säule anzukommen und ohne, dass Säulen umfallen (Küsgen & Rösner, 2013).
- Konstruktionsmaterial – Weiters kann es als Baumaterial kombiniert mit Bierdeckel, Chiffontücher verwendet werden (Beins & Trommelen, 2022).
- Rollenfahrzeug – Hier werden die dicken, langen Kartonrollen nebeneinander aufgelegt und eine Matte darübergerlegt. So kann sich das Kind mit oder ohne Anlauf auf der Matte rollen oder jemand anders schiebt die Matte an, oder auch mit einem befestigten Seil an der Sprossenwand ziehend fortbewegen (Küsgen & Rösner, 2013).
- Kegeln - Kartonrollen werden aufgestellt und von Bällen mit Werfen oder Rollen umgeworfen (Beins & Trommelen, 2022).
- Waldspaziergang – Lange Kartonrollen werden aufgestellt und grüne Tücher oben drübergerlegt. Die Kinder sollen versuchen mit verschiedenen Bewegungsarten den Wald zu durchqueren (Beins & Trommelen, 2022).
- Massage – Die Kinder können sich mit den Rollen den Rücken entweder sitzend oder liegend gegenseitig massieren oder die Fachkraft massiert die Kinder (Zimmer, 2015).

## **7.6 Beschreibung von pädagogischen Schwerpunkten - mit passenden Impulsen zur praktischen Umsetzung**

Die praktischen Impulse, beziehungsweise Vorschläge zur Umsetzung, sind in nachfolgenden Schwerpunkten untergeordnet, nämlich Impulse zur Selbstwirksamkeitsförderung, zur Körpererfahrung, für Entspannungsmomente, zur Kooperationsförderung, zur Förderung der Handlungskompetenz und Bewegungsspiele zum Austoben. Die nachfolgenden Praxisimpulse mit unterschiedlichen Schwerpunkten sind dazu gedacht, dass die Praxisideen als Anregungen für die Vorbereitung und Planung von psychomotorischen Interventionen dienen sollen – damit Kinder dadurch ihre Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten, sowie auch ihre Fantasie und Kreativität weiterentwickeln können.

### **7.6.1 Impulse zur Selbstwirksamkeitsförderung**

Die Selbstwirksamkeitserfahrung nimmt immer Bezug auf die eigens gemachte Körpererfahrung. Selbsttätig zu sein bedeutet für das Kind, dass es etwas tut. Selbstwirksam zu sein



bedeutet für das Kind, dass es etwas kann. Durch die Selbsttätigkeit und die Selbstwirksamkeit erschließt sich für das Kind die Welt. Mit all den gesammelten und erlebten Erfahrungen, Erkenntnissen, eigenen Einstellungen wie Überzeugungen und Interaktionen mit anderen, entwickelt sich das Selbstkonzept und zudem auch die eigene Persönlichkeit immer weiter. Die Selbstkonzepts- und Persönlichkeitsentwicklung wächst ein Leben lang stetig und fortlaufend weiter (Steiner-Schätz, 2014b; Zimmer, 2019a). Bei Selbstwirksamkeitserfahrungen spielt der Körper eine wesentliche Rolle, denn der Körper ist das Verbindungsglied zwischen Kind und Umwelt. Spielerisch setzt sich das Kind, über die leiblich-sinnliche Wahrnehmung, mit Körper-, Sozial- und Materialerfahrungen auseinander. Hierbei steht das Kind oft vor herausfordernden (Lern-) Situationen und kann so Möglichkeiten ausprobieren, wie es mit Herausforderungen umgeht (Wendler, 2017). Im kindlichen Spiel liegt ein hoher Anteil von Eigenaktivität und Selbstwirksamkeit, sowie auch bei dessen Aufgabebewältigung und somit wird dem Spiel eine hohe Resilienzwirkung zugeschrieben (Fischer, 2019; Heller, 2013). Dazu zählen Ursach-Wirkungszusammenhänge zwischen den Kindern und der Umwelt, wie auch andere Menschen, Materialien, Geräte und das Verständnis über die Welt. Selbstwirksamkeitsförderung wie Selbsteinschätzung stehen immer im Mittelpunkt beim psychomotorischen Arbeiten mit Kindern. Diese ist sehr stark von der Vermittlung der psychomotorisch-pädagogischen Fachkraft abhängig, da diese auch in Interventionen eingebunden wird. In diesem Bezug stellt sich für Fachkräfte die Frage, wie sie am nachhaltigsten die Selbstwirksamkeit begleiten und fördern können (Zimmer, 2019a).

Hier sind ein paar Impulsideen zur spielerischen Selbstwirksamkeitsförderung vorgestellt.

- Vom Alltagsmaterial zum Baumaterial - Dem Kind stehen Kartonrollen, Bierdeckel und Kartonteller zur Verfügung um daraus Bauwerke zu konstruieren. Das Kind sieht selbst und wird verstärkt durch die Fachkraft darauf aufmerksam gemacht, dass es das Gebaute selbst erschaffen hat und auch wieder selbst umwerfen kann (Beins & Trommelen, 2022).
- Kinder erleben sich auch bei Lauf- und Fangspielen selbstwirksam: Was löst das Kind mit Fangen oder Erlösen bei anderen Kindern aus? – Beispielhaft am Spiel „Versteinern“: Für die Spielbewältigung werden mindestens sieben teilnehmende Kinder benötigt. Ein Kind davon ist der Fänger und versteinert die Kinder, indem es diese berührt. Ein anderes Kind der Gruppe spielt den Erlöser, damit sich die Kinder wieder bewegen können. Hierbei erlebt sich das Kind als Verursacher in der Fänger oder in der Erlöser Rolle.
- Zeitungswand durchbrechen - Zwei Erwachsene halten links und rechts das Zeitungsblatt gespannt fest. Das Kind, dass schon einiges an Vorerfahrungen mit dem Rollbrett gesammelt hat und sich traut durch die Zeitungswand zu fahren, fährt mit

dem Rollbrett durch die Zeitungswand hindurch. Diese reißt entzwei und das Kind weiß, beziehungsweise sieht, am Ergebnis, dass die Zeitung in zwei Teile gerissen ist und dass es wirksam war. So hinterlässt das Kind seine Spur (Zimmer, 2019a).

→Variation: Eine Möglichkeit wäre, das gespannte Zeitungsblatt mit der Hand oder Fuß durchschlagen.

### **7.6.2 Impulse zur sinnlichen Körpererfahrung**

Aufgrund der Körpererfahrung ist sinnliches Lernen möglich. Das bedeutet, dass das spielerische Sammeln von multimodal selbsttätigen, wahrgenommenen Erfahrungen zum Bewegungs- und Handlungsrepertoire wesentlich beitragen. Durch die Wahrnehmungssinne (siehe Kapitel 4.2. sinnliche Erfahrung durch sinnliche Wahrnehmung) nimmt das Kind seinen Körper - wie es aussieht, wie es sich selbst sieht, wie es sich spürt und was es spürt – wahr. Die Körpererfahrung beinhaltet zwei Komponenten, das Körperschema und das Körperbild eines Menschen. Das Körperschema bezieht sich auf die physiologisch gegebenen Wahrnehmungsprozesse des Menschen, wie beispielsweise die Raum-Lage-Wahrnehmung und vestibuläre Wahrnehmung. Hingegen bezieht sich das Körperbild auf das innere Bild des Menschen. Der Mensch nimmt in seiner Vorstellung seinen Körper so wahr. Dieses innere Bild trägt wesentlich zur individuellen Selbstbewertung und zu einem gesunden Körperbewusstsein bei, welches in Folge das Fundament eines gefestigten Selbstbewusstseins darstellt. Im Mittelpunkt für Körpererfahrungen stehen bewegungsorientierte Spielsituationen und -angebote, die bei den Kindern unterschiedlichste Anreize schaffen, um sich ausgiebig mit ihrem eigenen Körper zu befassen und so Erfahrungen zu sammeln, sowie daraus zu lernen. Körpererfahrungen erlangen Kinder im Alltag, in psychomotorischen Interventionen oder auch in der Natur (Fischer, 2019; Steiner-Schätz, 2014a; Zimmer, 2019a).

Hier sind ein paar Impulsideen zum spielerischen Erfahrungslernen mit dem eigenen Körper beschrieben.

- Das bin ich - Das Kind betrachtet sich im Spiegel genau und beschreibt die Körperteile. Der Spiegel kann mit Rasierschaum oder Fensterfarben angemalt oder auch der Körper nachgemalt werden.  
→Variation: Das Kind legt sich auf ein großes Blatt Papier und ein anderes Kind (oder Erwachsener) zeichnet die Umrisse nach. Danach kann sich das Kind selbst bemalen, wie es aussieht (basierend auf Beins & Trommelen, 2022).
- Barfußweg - Hierbei werden in Kisten unterschiedliche Materialien (Steine, Wasser, Sand, Seile, Kastanien, usw.) eingefüllt, die den Kindern bekannt sind. Wer sich von

den Kindern traut kann Barfuß den Kistenweg entlang gehen und spüren, wie sich die Materialien auf den Fußsohlen anfühlen. Wer die Socken lieber anlassen möchte, kann diese anlassen (basierend auf Beins & Trommelen, 2022).

- Flussüberquerung - Das Kind zieht sich auf einem Rollbrett sitzend, mit den Händen an einem Seil, von einer Seite auf die andere Seite des Flusses. Hierbei spielt die Kraftdosierung und die Kraftaufwendung des Kindes eine große Rolle und spürt, wie schwer es selbst ist (basierend auf Küsgen & Rösner, 2013).
- Spinnennetz - Gemeinsam mit dem Kind werden Wollfäden zwischen den Sprossenwänden in verschiedenen Höhen und Tiefen, Senkrechten und Waagrechten gespannt. Das Kind soll nun versuchen, ohne die Fäden zu berühren, das Netz zu durchkreuzen. Dabei muss das Kind schon eine Vielzahl an Vorerfahrungen von der Raum-Lage-Wahrnehmung und der Auge-Hand/Fuß-Koordination gesammelt haben, um dies erfolgreich zu meistern (basierend auf Küsgen & Rösner, 2013).
- Palatschinke - Eine Decke wird am Boden ausgebreitet. Ein Kind, das möchte, legt sich auf die Decke, wobei der Kopf außerhalb der Decke liegt. Die Hände befinden sich dabei ausgestreckt über dem Kopf oder seitlich beim Körper. Nun wird das Kind in der Palatschinke eingerollt von einem Erwachsenen. Das Kind kann sich selbstständig wieder ausrollen.
- Kutschenfahrt – Diese Erfahrung wird zu zweit gemacht. Eine Decke wird am Boden ausgebreitet und ein Kind setzt sich auf das hintere Ende der Decke. Ein anderes Kind nimmt das vordere Ende und zieht das sitzende Kind durch den Raum. Das ziehende Kind spürt das Gewicht des sitzenden Kindes und das sitzende Kind spürt seinen Körper durch das Gleiten, als auch wie es das Gleichgewicht halten kann (Beins & Trommelen, 2022).

### **7.6.3 (Lauf- und) Fangspiele zum Austoben**

Bewegung ist ein Grundbedürfnis von Kindern und dazu zählt auch das Laufen. Implizit bedeutet Laufen und Gehen für die Kinder, dass sie selbstständig und unabhängig entscheiden können, wo sie sich hinbewegen möchten. Fachkräfte sind dazu aufgefordert, die Kinder, wenn möglich, im Freien oder im Bewegungsraum Barfuß laufen zu lassen. Dies regt die Fußsohlen an und stellt eine wichtige Körpererfahrung für die Kinder dar (Zimmer, 2020).

Das Lauf- und Fangspiel, auch als wildes Spiel bezeichnet, stellt eines der drei großen Schicksalsspiele dar. Diese Art des Spiels wurde von Kindern und Erwachsenen schon

immer gespielt und einige Spiele davon werden von Generationen als tradierte Spiele weitergereicht. Es existieren zwei Rollen, entweder die des Jägers oder die des Gejagten. Dieses Spiel birgt gegensätzliches Verhalten den Kindern näher, wie Weglaufen und erwischt werden, Frei sein und Gefangen sein. Kleinkinder, als auch Kindergartenkinder möchten wissen, ob sie eine wertvolle Beute für ihre Bezugspersonen sind. Eine Überlegung des Schoch (2022) ist, dass nur Menschen, die erlebten, dass ihnen hinterhergelaufen wurde, auch diese anderen folgen können und wollen. In diesem Spiel sind zwei Fragen für das Kind von elementarer Bedeutung: „Bin ich wertvoll genug, um als Beute zu gelten? [...] Bin ich geschickt und schnell genug, um zu entkommen?“ (Schoch, 2022, S. 124-125). Dies stellen wichtige Erfahrungswerte und eine identitätsstiftende Rolle für das Kind dar. Wenn Kinder untereinander Lauf- und Fangspiele spielen, zeigt dies, dass diese Kinder schon eine Vielzahl an Erfahrung in diesen Bereichen sammeln konnten. Lauf- und Fangspiele erfordern vor allem vom Jäger ein rasches Verstehen des Verhaltens des Gegenübers und dazu zählt auch die Theory of Mind (siehe Kapitel 4.4.2 Sozialkompetenz). Weiters spielen die motorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes eine große Rolle. Einige Fangspiele haben Rituale, wie kurze Sprüche oder Auszählverse. Klar festgelegte Regeln und Rituale geben Kindern Orientierung, wie zum Beispiel: Wer ist der Fänger? Wer kann die gefangenen Kinder erlösen, damit diese wieder weiterspielen können? Gibt es einen sicheren Ort, ein Leo? Was passiert, wenn Kinder gefangen werden? Was passiert, wenn sich Kinder nicht an die Regeln halten? Wann beginnt das Spiel, wann ist es zu Ende? Von immenser Wichtigkeit ist für die pädagogische Fachkraft, das Spielgeschehen immer aufmerksam im Blick zu haben. Wenn es für Fachkräfte möglich ist oder es für das Spiel notwendig ist, können diese auch mitspielen. Aber dies kann genauso störend und hinderlich für die Kinder sein. Die pädagogische Fachkraft muss also im Vorhinein im Klaren über ihre Rolle und ihre Wirkung zum Spiel mit den Kindern sein (Schoch, 2022).

Außerdem gibt Fang- und Laufspielen es auch eine große Auswahl an Spielen ohne Verlierer. Hier ein Beispiel dafür (Zimmer, 2015).

- *Feuer, Wasser, Sturm* - Alle Kinder laufen im Bewegungsraum. Beim Signal wird ein Kommando von der Spielleitung genannt. Bei Feuer legen sich alle Kinder auf den Boden, bei Wasser steigen die Kinder auf eine erhöhte Ebene hinauf und bei Sturm halten sich die Kinder an einem stabilen Gegenstand fest. Bei diesem Spiel geht es um Reaktion und Schnelligkeit. Das erste Kind, das dem Kommando folgt, darf das Signal und das Kommando als nächstes geben und die Runde danach wieder mitspielen.

Hier sind ein paar Lauf- und Fangspiele beschrieben.

- *Räuber und Gendarm* - Zu Beginn werden zwei bis drei Gendarmen ausgewählt und ev. mit einem Band oder einer Polizeikappe gekennzeichnet. Die Räuber (ca. 10 Kinder) verstecken sich im Gelände (Spielfeld im Vorfeld klar begrenzen) oder im Bewegungsraum und nach einer vereinbarten Zeit beginnen die Gendarmen die Räuber zu suchen. Ein gemeinsam zuvor ausgewählter Ort ist das Gefängnis, dass von den Gendarmen bewacht wird. Wenn die Gendarmen einen Räuber gefunden und gefangen haben, kommt dieser ins Gefängnis. Aus dem Gefängnis können Räuber, in einem unbeachteten Moment von den Gendarmen ausbrechen. Wenn alle Räuber gefangen wurden, endet das Spiel.
- *Wassermannspiel* - Ein Kind, der Wassermann, steht allein auf der einen Seite und die übrigen Kinder auf der anderen Seite des Raumes. Die Kinder fragen den Wassermann: „Lieber Wassermann, mit welcher Farbe dürfen wir hinüber gehen, übern blauen Ozean. Du dummer, dummer Wassermann, hast ja keine Hosen an!“ Der Wassermann antwortet: „Alle Kinder blauer (Wassermann kann beliebige Farbe nennen) Kleidung!“ Alle Kinder die etwas Blaues an ihrer Kleidung haben, können gemütlich auf die andere Seite gehen. Die Kinder die nichts Blaues an ihrer Kleidung haben, versuchen, ohne vom Wassermann gefangen zu werden, auf die andere Seite zu gelangen. Der Wassermann darf dabei nur nach vorne und nach links und rechts laufen. Die Kinder, welche der Wassermann fängt, werden in der nächsten Runde auch zum Wassermann und helfen ihm beim Fangen der anderen Kinder. Wenn alle Kinder gefangen wurden, endet das Spiel.
- *Wolf, wie spät ist es* - Bevor das Spiel startet, wird ein Kind (der Fänger) zum Wolf bestimmt und die Kinder hängen sich hintereinander an den Schultern des Wolfes an, sodass eine lange Polonaise entsteht. Die Kinder fragen den Wolf: „Wolf, wie spät ist es?“ Der Wolf kann eine beliebige Uhrzeit nennen. Nur, wenn der Wolf zwölf Uhr antwortet, hat der Wolf Mittagszeit und alle Kinder laufen davon. Das erste Kind, dass vom Wolf gefangen wird, ist der neue Wolf und das Spiel startet wieder von vorne.
- *Donner, Wetter, Blitz* - Zu Beginn des Spiels wird ein Gewitterkind ausgewählt, das sich an eine Seite des Raumes stellt und die übrigen Kinder auf die andere Seite. Das Gewitterkind dreht sich zur Mauer und ruft laut: „Donner, Wetter, Blitz!“ Währenddessen bewegen sich die Kinder auf das Gewitterkind zu, bis das Gewitterkind zu Ende gerufen hat und sich umdreht. Wenn sich das Gewitterkind umdreht, stehen die anderen Kinder wie versteinert im Raum. Nun betrachtet das Gewitterkind kurz die anderen Kinder, ob sich jemand bewegt. Wenn sich ein Kind bewegt, nennt es den Namen des Kindes und dieses muss drei große Schritte rückwärtsgehen. Das

Spiel endet, wenn ein Kind das Gewitterkind gefangen hat – dieses darf das nächste Gewitterkind sein.

#### **7.6.4 Impulse für Entspannungsmomente**

Die psychomotorischen Einheiten, sowie der Kindergartenalltag, sollen nicht nur ausreichend Platz für Bewegung bieten, sondern zugleich Phasen und Orte der Ruhe wie der Entspannung zur Verfügung stellen. Die Abwechslung von Bewegung und Ruhe, als auch von Anspannung und Entspannung, sind wichtige Erfahrungen, die Kinder in psychomotorischen Interventionen als auch im Kindergartenalltag sammeln können und ein Leben lang davon profitieren können (Zimmer, 2019a). Hierbei sammeln Kinder Erfahrungen, wie sie über die Bewegung zur Ruhe kommen können und dass auch nur kurze Entspannungsmomente für Körper und Seele wohlwollend sind. In Kindergartengruppen bilden Rückzugspunkte einen fixen Bestandteil, wie beispielsweise Zelte, eigene Nebenräume oder Kuschelecken (Ruhebereich). Sehr oft spüren Kinder selbst instinktiv, wann sie einen kurzen, ruhigen Moment für sich benötigen oder sich mit einem zweiten Kind in die Kuschelecke verkriechen möchten. Nach solchen Momenten kann oft beobachtet werden, dass Kinder danach wieder energiereich und aufmerksamer im Spiel sind. Andere Kinder wiederum malen Bilder, betrachten ein Bilderbuch oder holen sich ein Puzzle um zur Ruhe zu kommen. Jedes Kind hat seine eigene Strategie und es liegt an aufmerksamen und beobachtenden Fachkräften, gemeinsam mit dem Kind, Strategien für Ruhephasen im Kindergartenalltag und in psychomotorischen Interventionen zu finden (Heller, 2013). In psychomotorischen Einheiten liegt es in der Verantwortung der Fachkraft, auf eine Ausgewogenheit der Bewegungsimpulse und Spielaktivitäten von Spannung und Entspannung zu achten und spontan darauf reagieren zu können. Dies stellt ein wesentliches Qualitätskriterium der pädagogischen Fachkraft dar. Außerdem geben kleine Entspannungsphasen dem Gehirn Zeit, gesammelte Erfahrungen zu verarbeiten. Zu den bekanntesten Entspannungsverfahren mit Kindern zählen Kinderyoga, Meditation, Fantasiereisen und progressive Muskelentspannung (Zimmer, 2018).

Hier sind ein paar Anregungen für Fachkräfte für Entspannungsmomente vorgestellt.

- Offenen Bewegungslandschaften - Hier bietet sich die Möglichkeit an, wie beispielsweise beim Thema Fahrzeuge, mitunter gemeinsam mit den Kindern eine Waschstraße zu bauen. Bei der Waschstraße können Kinder die einen kurzen Moment für sich brauchen, eine kurze Rückenmassage, als Waschstraßengeschichte von der Fachkraft abholen. Dies erfolgt in einer bequemen Position für das Kind. So kann

jedes Kind selbst entscheiden, ob diese eine kurze Entspannungsphase benötigen (basierend auf Zacherl, 2016).

→Variation mit Materialien: Mit einem Igelball wird der Rücken des Kindes entlanggerollt, dies sollen die Regentropfen sein. Mit einem Schwamm wird trockengewischt oder abgetupft.

- Rückenbilder - Immer zwei Kinder sitzen hintereinander. Das Kind, das hinter dem Rücken des anderen sitzt, hat die Aufgabe einen Gegenstand mit den Fingern auf den Rücken zu malen und das vordere Kind, soll anhand des Spürens den Gegenstand erraten (basierend auf Zimmer, 2018).
- Massagegeschichten – Dabei können sich entweder jeweils zwei Kinder gegenseitig massieren oder die Fachkraft massiert das Kind. Bei Massagegeschichten werden die Bewegungen von Elementen der Geschichte auf dem Rücken nachgeahmt.  
→Wie zum Beispiel bei der Massagegeschichte ‚Pizza backen‘. Hier wird zuerst der Teig geknetet und danach ausgerollt (mit den Handflächen den Rücken wie Teig kneten und danach beim Ausrollen mit den Handflächen darüberstreichen). Beim Belegen der Pizza werden die Zutaten der Kinder berücksichtigt und vieles mehr. Hier verweise ich auf die Literatur (Zacherl, 2016).
- Weitere wertvolle und nachhaltige Entspannungsideen mit Kindern können Fachkräfte im praktischen Buch (Wilde Spiele zum Austoben – Durch Bewegung zur Ruhe kommen) von Renate Zimmer nachlesen (Zimmer, 2018).

### **7.6.5 Impulse zur Kooperationsförderung**

Die Kooperationsfähigkeit zählt zur sozial-emotionalen Kompetenz. Kooperationen einzugehen, bedeutet sich gemeinsam mit anderen Kindern bei Handlungen und Vorhaben verbal abzustimmen, zu planen und zu besprechen und daraus folgend gemeinsam Aufgaben zu bewältigen. Dies geschieht in den verschiedensten Sozialformen, entweder mit einem Partner, in einer Kleingruppe, in einer Teilgruppe oder in der Gesamtgruppe. Kinder lernen so, einander zu helfen und sich selbst helfen zu lassen. Für das einander Helfen benötigt es empathische Vorerfahrungen, um sich in die Rolle des anderen hinein zu versetzen. Grundlegenden Regeln für das Miteinander spielen, bilden eine gemeinsame Basis und sind von wesentlicher Bedeutung um zu kooperieren. Zudem steht hierbei die Partizipation im Mittelpunkt. So werden in der psychomotorischen Förderung und im Kindergartenalltag die Kinder in Entscheidungsprozesse aktiv und bewusst miteinbezogen (Pfeffer, 2017).

Hier sind ein paar Spielanregungen für die Kooperationsförderung vorgestellt.

- *Schwungtuchspiele* - Das Schwungtuch kann nur gemeinsam zum Schwingen gebracht werden, einer allein schafft dies nicht. Bei manchen Spielen ist die Absprache untereinander wichtig. Zum Beispiel wenn es gemeinsame Aufgaben gibt, wie etwa, wenn sich zwei Kinder am Rücken unter das Schwungtuch legen. Gemeinsames auf und nieder schwingen ist bei dieser Aufgabe von großer Bedeutung.  
→ Variation mit einem Obstnetz: Das Obstnetz hat die Vorteile, dass es sehr leicht zum Schwingen gebracht werden kann und dass die Kinder durch die Löcher durchsehen können. Bälle, Stofftiere, Herbstblätter und vieles mehr können leicht zum Schweben gebracht werden (basierend auf Zimmer, 2015).
- *Blindenhund-Führer* - Dies ist eine Partneraufgabe. Bevor das Spiel startet, wird ausgemacht, wer die Rolle des Blinden und die Rolle des Blindenhundes übernimmt. Der Blinde bekommt die Augen verbunden, damit dieser nichts mehr sieht. Der Blindenhund soll den Blinden durch den Raum führen, entweder an den Schultern oder an der Hand (basierend auf Zimmer, 2019a).  
→ Variation: Wenn die Kinder schon sicher beim Führen sind, können zuvor gemeinsam ein paar Hindernisse aufgebaut werden. Hier soll der Blindenhund den Blinden vorsichtig durchführen. Dies erfordert von den Kindern ein hohes Maß an Empathiefähigkeit.
- *Körperteile festgeklebt* - Dies ist eine Partneraufgabe. Im Spiel sind die Kinder an verschiedenen Körperstellen aneinander festgeklebt und so sollen sie sich gemeinsam durch den Raum bewegen.  
→ Variation mit Hindernissen: Die Kinder sind ‚aneinandergeklebt‘, bewegen sich durch den Raum und überwinden dabei die aufgebauten Hindernisse.  
→ Variation mit mehreren Kindern: Hierbei sind mehrere Kinder mit einem Körperteil verbunden und sollen sich so gemeinsam durch den Raum bewegen ohne, dass sich die verbundenen Körperstellen lösen, wie beispielsweise mit dem Rücken.  
→ Variation ohne Körperkontakt: Dies ist eine Möglichkeit für Kinder, denen der Berührungskontakt mit anderen Kindern unangenehm ist. Hier können verschiedenste Materialien eingesetzt werden, wie etwas Luftballon, Zeitungspapier, Ball, über welche die beiden Kinder miteinander verbunden sind.
- *Flussüberquerung* - Dazu benötigt jedes Kind eine Teppichfliese oder ein Zeitungsblatt. Beide Ufer des Flusses müssen klar gekennzeichnet sein, wie etwa mit einer Matte. Das Spiel startet an einem Ufer. Gemeinsam soll eine Lösung dafür gefunden werden, wie jedes Kind mit trockenen Füßen an das andere Ufer gelangt. Das gelingt nur mithilfe des Materials von jedem Kind (basierend auf Beins & Trommelen, 2022).



- *Pferdchen-Spiel* - Für dieses Spiel wird ein Seil benötigt, welches sich ein Kind um die Schultern legt und unter den Achselhöhlen nach hinten gereicht wird, damit der Reiter die Zügel in der Hand halten kann. Danach gibt der Reiter ein Signal zum Losreiten und der Reiter, wie auch das gespielte Pferd bewegen sich gemeinsam durch den Raum. Aber Achtung, der Reiter muss aufpassen, in welche Richtung und mit welcher Geschwindigkeit geritten wird, damit es zu keinem Zusammenstoß mit den anderen Pferden oder Reitern kommt (basierend auf Zimmer, 2019a).  
→ Variation ohne Reiter: Für Kinder die lieber ohne Reiter ein Pferd spielen möchten, ist es eine Möglichkeit, dass die Fachkraft, auch die Rollen der wilden Pferde zu vergeben kann.

### **7.6.6 Impulse zur Förderung der Handlungskompetenz**

Die Handlungskompetenz setzt sich aus den gesammelten Erfahrungen von Körpererfahrung, von Materialerfahrung und Gruppenerfahrung zusammen. Lernen durch Erfahrung stellt eine ganzheitliche Lernform dar (Steiner-Schätz, 2014a). Eine nähere Ausführung zur Handlungskompetenz ist im Kapitel 4.5 Entwicklung der Handlungskompetenz zu finden.

Hier sind ein paar Anregungen zur Förderung der Handlungskompetenz beschrieben.

- **Gemeinsames Aufbauen einer Bewegungslandschaft:** Wenn Kinder schon viele Vorerfahrungen mit Bewegungslandschaften sammeln konnten, gibt es die Möglichkeit eine Bewegungslandschaft gemeinsam mit den Kindern zu planen. Das schließt Plan aufmalen, Absprachen und Ideen der Kinder einbringen, mit ein. Beim Aufbauen geht es um den Prozess, nicht was dabei herauskommt. Dies ist ein kooperativer Prozess, wo einander geholfen, nachgefragt, entschieden und einander Respekt entgegengebracht wird (Zimmer, 2019a).
- Alle angeführten Anregungen und Impulse schließen die Förderung der Handlungsplanung mit ein!

## 8 Diskussion

Die vorliegende Masterthesis beschäftigt sich mit der Fragestellung: „Welche Einflüsse hat das Erfahrungslernen und der Embodiment-Ansatz auf Kinder im Alter von 3-6 Jahren im Kindergarten, beziehend auf ihre Entwicklung? Inwieweit können psychomotorische Interventionen und die Fachkräfte im Kindergarten positiv dazu beitragen?“

Am Anfang kann festgestellt werden, dass in der Psychomotorik jene zwei Bereiche, das Erfahrungslernen und das Embodiment (Körperlichkeit), gut ergänzen. Außerdem ist es möglich und unbedingt notwendig, in psychomotorischen Interventionen im Kindergarten, beziehend auf beide Bereiche, überschneidende Aktivitäten für die Entwicklungsförderung von Kindergartenkinder anzubieten (Fischer, 2016; Schäfer, 2019; Wendler, 2017). Die gesamte Literatur dieser Arbeit, welche sich mit dem Lernen, der kindlichen Entwicklung und der Psychomotorik auseinandersetzt, beschreibt Kinder als neugierige, aktive und explorierfreudige Wesen, die durch für sie sinnvolle Tätigkeiten Eigenerfahrungen sammeln und daraus nachhaltig, darauf aufbauend lernen, sowie sich das Wissen und Erfahrungen leibhaftig aneignen. Dafür beispielhafte Literatur - Berk (2011), Bodemann et al. (2016), Fischer (2019), Heller (2013), Koch (2013), Reichenbach (2010), Schäfer (2019), Wendler (2017) und Zimmer (2019a). Diese Wissen- und Erfahrungssammlung des Kindes bezieht sich auf die spielerische Weise der sinnlichen Wahrnehmung (Zimmer, 2019b). In Österreichs bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (2020)<sup>10</sup> für elementare Bildungseinrichtungen, als auch im europäischen Forum für Psychomotorik, wird das Bild vom Kind, wie zuvor genannt, beschrieben (Europäisches Forum für Psychomotorik, 2022)<sup>11</sup>. Das Kind, als aktiven Teilnehmer seiner eigenen Entwicklung zu sehen, stellt vor allem für pädagogische Fachkräfte die Basis ihrer professionellen Arbeit und dem wertschätzendem Umgang gegenüber den Kindern, sowie deren aktuellen Entwicklungsaufgaben und -themen, tagtäglich dar. Für Fachkräfte ist solch ein Bild vom Kind in weiterer Folge überaus relevant für die professionelle Haltung und die individuelle Abstimmung, wie Planung und entwicklungsfördernden Angebote für Kinder (Reichenbach, 2010; Schäfer, 2019; Schlee, 2019).

Das Erfahrungslernen (Fischer, 2019; Schäfer, 2019) in der Psychomotorik und die Embodimentbeschreibung nach Koch (2013) überschneiden sich mit der Funktion des

---

<sup>10</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, 11.08.2022

<sup>11</sup> <https://psychomot.org/psychomotricity/general-information>, 15.10.2022

Körpers, das sind Bewegung und Wahrnehmung. Lernen als Erfahrung ist keine Übernahme von vorfertigten Mustern oder durch verbale Vermittlung möglich, sie passiert auch nicht einfach so. Erfahrungslernen geschieht durch motivierende Anlässe, indem das Kind aktiv etwas tut, also körperlich agiert. Somit haben Erfahrungen einen einzigartigen, authentischen Charakter und hinterlassen in weiterer Folge Spuren beim Kind. Durch die Bewegung und die sinnliche Wahrnehmung erfährt das Kind sich selbst und kann durch den Körper und über die Bewegung, die Umwelt aktiv selbsttätig und selbstwirksam erkunden und eigene Erfahrungen sammeln, zudem auch eigene Erkenntnisse gewinnen und folgedessen daraus lernen. Aus Erfahrungen lernen geschieht nicht durch „unverbindliches Ausprobieren“ (Fischer, 2016, S.76), sondern durch erfahrungsbezogenes Bewegen, wodurch sich das Kind selbst Bewegungsaufgaben stellt und seine eigenen Bewegungsthemen auslebt. So werden Bewegungserfahrungen gesammelt, die wiederum immer mit der Resonanz und den personalen, materiellen Dialog der Umwelt des Kindes in Verbindung stehen. Diese Selbstwirksamkeit und Selbsttätigkeit, wie auch das eigene Selbstbewusstsein des Kindes sind von besonders wertvoller und nachhaltiger Bedeutung für die Entwicklung des Selbstkonzepts (Fischer, 2016, 2019; Zimmer, 2019a).

Die sinnliche Wahrnehmung schließt die Sammlung der Erfahrungen mit dem Körper mit ein. Körpererfahrungen zu machen, bedeutet für das Kind sich die unmittelbare Umwelt anzueignen und zu erforschen. Gleichzeitig erleben die Kinder Situationen der Selbstwirksamkeit und das wirft für die Kinder die Frage auf: Was und wie kann ich in meiner Welt bewirken? (Wendler, 2017).

So nimmt Nelson (2019; zit. n. Schäfer) in ihrem Konzept des Ereignisswissens an, dass junge Kinder das Hier-und-Jetzt episodenhaft erleben, wodurch diese durch Augenblicke ihres Schaffens gekennzeichnet sind (Schäfer, 2019). Außerdem betrifft das Austesten und Experimentieren im kindlichen Umfeld nicht nur den materiellen Bereich, sondern auch zwischenmenschliche Bereiche in Beziehungen, wie unterschiedlichsten Situationen, und folgedessen den sozial-emotionalen Bereich von Kindern (Pfeffer, 2017). Das Austesten und das Ausprobieren des zwischenmenschlichen Verhaltens in Beziehungen, verknüpft sich eng mit der (Zwischen-) Leiblichkeit. Die (Zwischen-) Leiblichkeit, wie Mimik, Gestik, Körperhaltung und Bewegungen, bildet die Basis für das Antwort- und Resonanzverhalten menschlicher Beziehungen, somit die Basis für die Entwicklung der Empathie-, Gefühls- und Sprachfähigkeit (Jessel, 2017). Comparetti (2014; zit. n. Kobelt-Neuhaus) beschreibt schon im letzten Jahrhundert, das Kind als Hauptfigur des eigenen Entwicklungsprozesses und dass dieses die Chance bekommen soll, eigens durch die intrinsische Motivation Erfahrungen zu begreifen. Comparetti (2014; zit. n. Kobelt-Neuhaus) beschreibt Kommunizieren zwischen Kind und Fachkraft als *dialogisches Lernen*, weil

durch den Dialog mit dem Kind, Erkenntnisse der Erfahrung für das Kind erst bewusst werden (Kobelt-Neuhaus, 2014). Kinder, können nicht nur durch eigens gemachte und reflektierte Erfahrungen ihren Wissensstand erweitern, sondern auch durch das Beobachten und Nachahmen anderer Kinder. Dies hat schon Banduras (2016; zit. n. Bodemann et. al.) erforscht und dokumentiert. Heutzutage bestätigt dies auch die Wissenschaft (Bodemann et al., 2016).

Weiters zeigt sich die Verknüpfung von Embodiment und Erfahrungslernen im genannten Begriff *Embodied Action*, dies aus dem Englischen übersetzt soviel bedeutet wie *gelebte Erfahrung*. Hierbei steht die Bedeutung des Körpers mit soziokulturellen, sowie physikalischen Situationen und Erfahrungen mit der Umwelt im unmittelbarem Zusammenhang, gemeinsam mit dem Kind. Zudem tragen motivierende Bewegungsmöglichkeiten wesentlich dazu bei, damit Kinder eine große Sammlung multimodaler, eigener Erfahrungen sich aneignen. Im Zusammenhang mit dem kindlichen Lernen zeigt das Embodimentkonzept, dass hierbei dem körperlichen Handeln, also der Bewegung, bei der Tätigkeit und damit dem eigenen körperlichen Erfahren, eine weitaus größere Bedeutung beigemessen werden sollte. Dazu zählen auch alltägliche und immer wiederkehrende Handlungen und Abläufe des Kindes (Wendler, 2017). Die Embodimentforschung bemängelt vor allem, dass die immense Wichtigkeit von Bewegung, auch in den aktuellen Forschungen, nicht ausreichend miteinbezogen und berücksichtigt werden. Dies zeigt sich aus jener Sicht, dass vom Beginn des Lebens an der Körper für den Menschen zur Verfügung steht und erst über die Bewegung ermöglicht wird, sich zu spüren, also die Welt zu erkunden und in dieser auch Spuren zu hinterlassen (Koch, 2013). So erweitert sich das Handlungsreportier mit jeder körperlichen, sensorisch-motorischen Erfahrungen stetig fort. Von den Handlungserfahrungen werden die sensorisch-motorischen Informationen im Gehirn vom neuronalen Netzwerk gespeichert, verarbeitet und verknüpft, wie auch dem Körper für wiederkehrende, aber andersartige Erfahrungen als Vorwissen zur Verfügung gestellt. So entwickeln sich Erfahrungen und Handlungen immer differenzierter weiter und verfeinern sich. Die Voraussetzung dafür bildet das vestibuläre System, weil Lernen, als auch Erfahrungen machen, mit der Schwerkraft und dem Körper sehr eng zusammen hängen (Ayres, 2016). Erfahrungslernen bezeichnet die Literatur auch als ganzheitliches Lernen, wegen der aktiven Einbeziehung der emotionalen, kognitiven, senso-motorischen, sozialen und emotionalen Ebenen. Jede Ebene spricht beim Erfahrungslernen den Lernprozess an - einmal mehr oder weniger, aber dennoch jede. Hierbei spielen auch die drei großen Erfahrungsfelder eine wesentliche Bedeutung, wie über die Körpererfahrung zur Selbstkompetenz, über die Materialerfahrung zur Sachkompetenz und über die Gemeinschaftserfahrung (mit anderen Kindern) zur

Sozialkompetenz. Aus allen drei Kompetenzbereichen zusammen, bildet sich die Handlungskompetenz. Diese ist elementar um Konfliktbewältigungs- und Problembewältigungsstrategien zu entwickeln und diese erfolgreich zu bestreiten (Steiner-Schätz, 2014a).

In einer Gegenüberstellung von Erfahrungslernen und Psychomotorik zeigt sich, dass beide sehr ähnliche Handlungsmerkmale und Prinzipien, wie beispielsweise die Entscheidungsfreiheit, Selbstwirksamkeit oder Orientierung am Individuum, aufweisen. Insbesondere die Bewegung mit dem eigenen Körper, steht bei beiden Themen im Mittelpunkt und stellen Voraussetzung dar, um das Lernen zu ermöglichen. Beides trägt wesentlich zur Entwicklungsförderung und zur Bildung eines positiven Selbstkonzept des Kindes bei (Fischer, 2019; Kuhlenkamp, 2017; Schäfer, 2019). Einige psychomotorische Prinzipien sind zudem im österreichischen Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen zu finden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, 2020)<sup>12</sup>.

Um die kindliche Entwicklung zu fördern, benötigt es Fachkräfte, die über das theoretische Wissen der Entwicklungspsychologie von Kindern verfügen (Berk, 2011) und das Wissen über die Psychomotorik (Fischer, 2019; Reichenbach, 2010; Zimmer, 2019a). Beim Erfahrungslernen stellt nämlich der Weg das Ziel dar und dies bildet oft einen längeren Prozess ab. Für diese Begleitung benötigt es gut ausgebildete Fachkräfte, die das Kind bei der Wegfindung unterstützen und begleiten, natürlich im engem Austausch mit den Erziehungsberechtigten (Schäfer, 2019).

Was zeichnet eine pädagogisch professionelle Haltung einer Fachkraft aus? Die pädagogisch professionelle Haltung besitzt folgende Eigenschaften, nämlich vorurteilsfrei, wertfrei, wertschätzend, wohlwollend, offen, neugierig sein, kritisch, reflektierend, beobachtend, abwartend versus reaktionsfähig, aufmerksam, spontan, flexibel, kreativ, fantasievoll, spielfreudig, engagiert und aktiv versus passiv. Jede Fachkraft muss sich über folgende Aspekte Gedanken machen, wie auch über die eigene Ansicht des Menschenbilds, über das Bild vom Kind und, über die eigene Bewegungsgeschichte und über die eigenes ausgeprägte Selbstkompetenz. Die Selbstkompetenz der Fachkraft besteht aus dem implizitem und explizitem Wissen. Während sich das implizite Wissen auf die eigenen, unbewussten Erfahrungen stützt, wie beispielsweise die der Kindheit, weist das explizite Wissen angeeignetes Wissen über theoretisches Fachwissen und dies verknüpft mit der eigenen kritischen Reflexion der Berufserfahrung, auf (Kuhl et al., 2014;

---

<sup>12</sup> <sup>12</sup> <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>, 11.08.2022

Ross, 2014). All die genannten Aspekte bilden die Basis des pädagogischen Handelns. Besonders mit dem Menschenbild sollte sich die Fachkraft identifizieren können, da diese sonst nicht authentisch wirkt und dementsprechend handeln kann. Ein differenziertes Menschenbild und Bild von Kind, bietet der Fachkraft eine Orientierungshilfe beim pädagogischen Handeln mit den Kindern und unterstützt diese bei Elterngesprächen und bei der Öffentlichkeitsarbeit (Schlee, 2019).

Das psychomotorische Verständnis, nach der kindzentrierten Perspektive folgt dem humanistischen Menschenbild, welches als seine Grundaspekte Ganzheit, Ziel- und Sinnorientiert, Selbstverwirklichung Autonomie, sowie soziale Interdependenz, bezeichnet (Zimmer, 2019a). Die Menschenbilder hängen mit subjektiven Theorien zusammen. Die bedeutende subjektive Theorie *ABC-Modell*, über die pädagogische Fachkräfte Bescheid wissen sollten, stellte Ellis (2019; zit. n. Schlee) im letzten Jahrhundert auf. Damit meint er, dass jede Person bei ein und der selben Situation, als auch Ereignis, eine andere innere, wie äußere Wahrnehmung und Reaktion aufweist. Dazu zeigt er auf, dass nicht nur durch das Ereignis das Gefühl auslöst wird, sondern dass es noch einen wichtigen Zwischenschritt gibt, nämlich die *Beliefs*. Mit den Beliefs bezeichnet dieser, die verschiedene Annahmen und Interpretationen eines Menschen, also die rasche Beurteilung des Ereignisses zwischen dem Ereignis und dem Gefühl. Wenn ein Ereignis ein Gefühl auslöst, wird dies wie ein Reflex gesehen und der Mensch kann an der Reaktion wenig ändern. Die Unterbrechung durch die Beurteilung, zwischen Ereignis und Gefühl, ermöglicht dem Menschen eine wirksame Veränderung im Verhalten und der Reaktion selbst (Schlee, 2019). Demnach stehen sich zwei Verhaltensreaktionen gegenüber, die impulsiv emotionale Erstreaktion ohne Zwischenschritt der Beurteilung und die willentlich steuerbare Zweitreaktion mit einem kurzen Handlungsspielraum für die pädagogische Fachkraft. In diesem Handlungsspielraum, erhält die Fachkraft die Möglichkeit, einen Augenblick inne zu halten um zu überlegen, wie diese mit der Situation umgehen möchte. Dies zählt zur Selbstkompetenz einer professionellen, pädagogischen Fachkraft dazu (Kuhl et al., 2014). Damit die Gesamtpersönlichkeitsentwicklung, als auch personale und soziale Ressourcen der Kinder nachhaltig gestärkt werden, bedarf es einer pädagogischen Qualität beim Arbeiten mit Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen, wie auch in psychomotorischen Interventionen. Die pädagogische Qualität zeichnet sich durch das Fachwissen mit der Verknüpfung zum praktischen Arbeiten, bewusst machen der eigenen Auffassung von Bildung und Lernen, regelmäßiger Verschriftlichung der Beobachtungen an Kindern, Resonanz- und Antwortverhalten der Fachkraft, als auch die eigene Reaktionen und Verhalten auf Kinder immer wieder neu zu Überdenken, sowie das gemeinsame Reflektieren geteilter Erfahrungen durch Dialoge, aus. Darüber hinaus stehen die aktuellen,

individuellen Interessen, Bedürfnisse und Bewegungsthemen der Kinder im Vordergrund der praktischen Arbeit der Fachkraft (Fischer, 2019; Ross, 2014; Steiner-Schätz, 2014b; Zimmer, 2020). Jessel (2017) bringt in seinem Artikel deutlich zum Ausdruck, dass für die Entwicklung der Sprach- und Emotionsfähigkeit die frühen Beziehungs- und Resonanzerfahrungen der Kinder entscheidend sind. Solch frühe Beziehungs- und Resonanzerfahrungen speichern sich im Leibgedächtnis des Kindes ab und bei Gebrauch dieses Gedächtnisses vom Gehirn automatisch weitergeleitet, wiederverwendet und verknüpft (Jessel, 2017). Nicht ohne Grund gibt es die zwei Sprichwörter: ‚Die Kindheit prägt den Menschen ein Leben lang‘ oder ‚Die Kindheit hinterlässt Spuren‘.

„Es ist der Schatz der frühen Kindheit, alle Energie dafür zu haben, sich selbst und die Umwelt kennenzulernen“ (Esser, 2016, S. 23). Dieses Zitat von Esser (2016), einer bekannten Psychomotorikerin in Deutschland, sagt viel über die Haupttätigkeiten des Kindes in der frühen Kindheit und über das Bild vom Kind in der Psychomotorik aus (Esser, 2016). Vor allem jene Haupttätigkeiten des Kindes, wie körperliche Bewegungshandlungen, Erkunden und Explorieren der Umwelt, sich selbst Kennenzulernen und das Spiel selbst, stellen für das Kind die Voraussetzungen für eine gut gelungene Entwicklung und für nachhaltige Lernprozesse dar (Heller, 2013). Besonders für die praktische Arbeit mit Kindern von drei bis sechs Jahren, hat das Spiel und die verschiedenartige Erfahrungssammlung in den diversen Bereichen, einen hohen Stellenwert für pädagogische Fachkräfte und für die allgemeinen Entwicklungsthemen. In psychomotorischen Interventionen oder auch im elementaren Bildungsbereich, gilt es für die Fachkräfte genau diese zwei Aspekte zu unterstützen, zu begleiten und sich dafür zu interessieren, wie auch sich dafür Zeit zu nehmen (Zimmer, 2019a).

## 9 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Psychomotorik, das Erfahrungslernen und das Embodimentkonzept einige und wichtige Schnittpunkte aufweisen. Alles zusammen kombiniert, ergibt eine sehr qualitätsvolle Entwicklungsförderung für das Kind (Fischer, 2019; Reichenbach, 2010; Schäfer, 2019; Zimmer, 2019a).

Das psychomotorische Konzept basiert auf ganzheitlicher, individueller und stressfreier Entwicklungsförderung durch Bewegung und Wahrnehmung mit dem eigenen Körper. Es geht darum, den eigenen Körper innerlich und äußerlich zu spüren, also beispielsweise die eigenen Grenzen und Fähigkeiten kennen lernen, das eigene Körperbewusstsein zu erlangen und die Selbstwirksamkeit und Selbstständigkeit mit dem Körper erleben (Fischer, 2019; Jessel, 2017; Wendler, 2017). Um als pädagogische Fachkraft entwicklungsfördernd zu agieren, benötigt diese unbedingt das wissenschaftliche Fachwissen über die Entwicklungspsychologie der Kinder (Berk, 2011).

Als grundlegende Kennzeichen des Erfahrungslernens beschreibt Schäfer (2019), dass Erfahrungen durch das selbsttätige Kind gemacht, gesammelt, sowie wiederholt werden und daraus gelernt und somit eigene Erkenntnisse erlangt werden. Im Alter von drei bis sechs Jahren lernen Kinder größtenteils durch ihre eigenen (Alltags-) Erfahrungen, sowie über ihre (Eigen-) Wahrnehmung (Schäfer, 2019). Die Grundlage des Wissens und Denkens des Kindes bezieht sich auf das Sammeln von Erfahrungen. Hierbei wird auf Vorerfahrungen, beispielsweise beim Probleme lösen, zurückgegriffen. Zudem können diese als Strukturen gesehen werden, die später das Handeln in unterschiedlichen Situationen erleichtern und positiv beeinflussen. Erfahrungen, auf der sensomotorischen, kognitiven, sozialen, emotionalen und volitionalen Ebene zu sammeln und folge dessen zu lernen, stellt die Basis der Psychomotorik dar. Diese Ebenen verknüpfen sich wie ein Zahnrad ineinander und werden zwecks Übersicht einzeln in der Arbeit beschrieben. Um aus Erfahrungen, Erkenntnisse zu erlangen, benötigt es neugierige Weltentdecker, welche sich gern mit ihrer Umwelt und sich selbst auseinandersetzen. Während das Kind durch Erfahrungen lernt, erwirbt es auch Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz, aus welchen sich wiederum die Handlungskompetenz entwickelt. Hierbei erhält das kindliche Spiel eine relevante Bedeutung, denn Kinder machen nur das, was für sie einen Sinn ergibt. Solch positive, als auch negative Erfahrungen sind für das Selbstkonzept des Kindes von großer Bedeutung, da sich in Zuge dessen auch die Persönlichkeit des Kindes entwickelt und formt. Erfahrungen zu machen, liegt in der Natur des Menschen, nämlich nicht nur in der des Kindes, sondern auch später in der des Erwachsenen (Fischer, 2019; Reichenbach, 2010; Steiner-Schätz, 2014a; Zimmer, 2019a). In der elementaren Pädagogik wird immer wieder beschrieben, dass sinnliche Erfahrungen



mit sinnlicher Wahrnehmung des eigenen Körpers gleichgesetzt werden. Dies bildet die Basis für kindliches Handeln und forschendes Lernen im ganzheitlichen Sinne ab. Auch in der Reformpädagogik wird von Itard (2019b; zit. n. Zimmer), Ayres (2016), Seguin (2019b; zit. n. Zimmer) und Montessori (2015) darauf hingewiesen, konnte jedoch jetzt erst in jüngerer Zeit wissenschaftlich bestätigt werden (Ayres, 2016; Montessori, 2015; Zimmer, 2019b).

Der Embodimentansatz beschreibt, auf internationaler Ebene, das Lernen durch die Körperlichkeit, das wiederum gründet auf gemachte Erfahrungen mit dem Körper. Dies bezieht Leib, Geist und Seele mit ein (Storch & Tschacher, 2017). Es existieren viele verschiedene Perspektiven in unterschiedlichen wissenschaftlichen Fachrichtungen. Die Ansätze zeigen Unterschiede im Konzept auf, wie stark die Schwerpunkte jeweils auf Bewegung, Körper oder kognitive Prozesse gewichtet werden (Fischer, 2019). Auch Bandura (2019b; zit. n. Zimmer) weist darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit nur durch den eigenen Körper erfahrbar ist (Zimmer, 2019b). Durch das Embodiment zeigt sich vor allem die wichtige Bedeutung des Körpers und die damit verbundenen Erfahrungen für das Lernen, sozial-emotionale Beziehungen, kognitive Prozesse, die Entwicklung des Selbstkonzepts und Sprachentwicklung im Zusammenhang mit der Psychomotorik im Elementarbereich von allen Seiten aufgezeigt. Denn der Körper ist von Beginn an da und durch die Bewegung wird der Körper für die Kinder spürbar. Die Bewegung über den Körper eröffnet den Kindern die Möglichkeit für die Welterschließung und -aneignung. Dies bildet eine zentrale Rolle für die Körper- und Bewegungserfahrungen des Kindes (Jessel, 2017; Storch & Tschacher, 2017; Wendler, 2017).

Um die drei Bereiche, die Psychomotorik, das Erfahrungslernen und das Embodiment miteinander zu verbinden, bedarf es wissenskundige und feinfühliges Fachkräfte. Eine professionelle, pädagogische Haltung einer psychomotorischen Fachkraft, zeichnet sich vor allem durch eine klare Differenzierung des Menschenbildes und des Bildes vom Kind, als auch durch das theoretische Wissen in Verbindung zum praktischen Arbeiten und durch das Innehalten, aus (Kuhl et al., 2014; Ross, 2014; Schlee, 2019; Zimmer, 2019a).

Renate Zimmer, Klaus Fischer, Christina Reichenbach, Stephanie Kuhlenkamp und Marion Esser sind namenhafte psychomotorische Fachkräfte unserer Zeit. Im Praxisbezug zum Erfahrungslernen im Kindergarten werden Impulse zur Selbstwirksamkeitsförderung, zur Körpererfahrung, Spiele zum Austoben, für Entspannungsmomente, zur Kooperationsförderung und zur Handlungskompetenzförderung beispielhaft beschrieben (Beins & Trommelen, 2022; Küsgen & Rösner, 2013; Zacherl, 2016; Zimmer, 2015, 2018). Sehr viele dieser Impulse lassen sich mit wenig Material umsetzen und sind mit Kindergartenkindern, von mir auch selbst erprobt.

## Literaturverzeichnis

- Ayres, A. J. (2016). *Bausteine der kindlichen Entwicklung* (6. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Beins, H. J. & Trommelen, S. (2022). *Überraschend alltäglich. Alltagsmaterialien in der Psychomotorik*. Dortmund: Borgmann.
- Bensel, J. & Haug-Schnabel, G. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre* (12. Überarbeitete und erweiterte Auflage). Freiburg: Herder.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. Auflage). München: Pearson.
- Bodemann, G., Perrez, M. & Schär, M. (2016). *Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie* (3. unv. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Bower, G.H. & Hilgard, E.R. (1983). *Theorien des Lernens. Band II*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen (Endfassung 2009). Zugriff am 11. August 2022 unter <http://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>.
- Deffner, C. (2017). Förderung der exekutiven Funktionen im Setting der Psychomotorik. *Motorik*, (2), 63-66.
- Esser, M. (2016). Menschen im Porträt. Marion Esser. *Unsere Kinder*, (5), 22-25.
- Europäisches Forum für Psychomotorik (2022). Glossar in Verbindung mit Psychomotorik. Zugriff am 15.10.2022 unter <https://psychomot.org/psychomotricity/general-information>.
- Fischer, K. (2016). Lernen als Erkundungsaktivität im Kindesalter. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 66-84). Münster: Waxmann.
- Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik* (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Reinhardt.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien* (4. Auflage). Bern: Huber.
- Geraedts, P. (2020). *Motorische Entwicklung und Steuerung. Eine Einführung für Physiotherapeuten, Ergotherapeuten und Trainer*. Berlin: Springer.
- Heller, E. (2013). *Was Kiga-Kinder stark macht. Im Spiel die Welt begreifen*. Berlin: Cornelsen.
- Hengstenberg, E. (2018). *Entfaltung. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern* (6. Auflage). Freiamt im Schwarzwald: Arbor.
- Höhl, S. & Weigelt, S. (2015). *Entwicklung in der Kindheit (4-6 Jahre)*. München: Reinhardt.
- Jansen, P. & Richter, S. (2016). *Macht Bewegung wirklich schlau? Zum Verhältnis von Bewegung und Kognition*. Bern: Hogrefe.
- Jessel, H. (2017). Embodiment – Leiblichkeit – Psychomotorik. Zusammenhänge und Implikationen. *Motorik*, (40), 108-113.

- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2021). Mein größtes Geschenk für die Kinder: Ich bin ganz für euch da! Professionelle PädagogInnen sorgen für eine gute Spiel- und Lernatmosphäre. *Unsere Kinder*, (4), 19-21,
- Kesper, G. & Hottinger, C. (2015). *Mototherapie bei sensorischen Integrationsstörungen* (1. Ausg. der überarb. Neuausg., 8. Gesamtaufl.). München: Reinhardt.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Neuausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kobelt-Neuhaus, D. (2014). Dialogisches Lernen beflügelt Verständigung – mit „Vorschlag“ und „Gegenvorschlag“ kommunizieren. *Unsere Kinder*, (2), 12-13.
- Koch, S. C. (2013). *Embodiment. Der Einfluss von Eigenbewegung auf Affekt, Einstellung und Kognition. Empirische Grundlagen und klinische Anwendungen* (2. Auflage). Berlin: Logos.
- 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). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Küsgen, B. & Rösner, M. (2013). *Rasende Retter, flotte Flitzer. Psychomotorische Bewegungsthemen für 3- bis 7-Jährige*. München: Ernst Reinhardt.
- Montessori, M. (2015). *Band 1. Die Entdeckung des Kindes* (3. Korrig. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Patry, J.-L. & Perrez, M. (1981). Lernen und Lerntheorien. In A. Krapp & H. Schiefele (Hrsg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie* (S. 231-239). München: Ehrenwirth.
- Petermann, F. & Wiederbusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3. überarb. Ausg.). Göttingen: Hogrefe.
- Pfeffer, S. (2017). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden* (1. überarb. Neuausg.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Pikler, E. (2001). *Laßt mir Zeit. Die selbstständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*. München: Pflaum.
- Quenzel, G. (2015). Das Konzept der Entwicklungsaufgaben. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Auflage). (S. 233-250). Weinheim Basel: Beltz.
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Ross, L. (2014). Verschiedene Aspekte einer entwicklungsfördernden professionellen Haltung, In S. Tschöppe-Scheffler (Hrsg.), *Gute Zusammenarbeit mit Eltern in Kitas, Familienzentren und Jugendhilfe: Qualitätsfragen, pädagogische Haltung und Umsetzung*. (S. 42-50). Berlin: Budrich.

- Schäfer, G. (2011). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim: Juventa.
- Schäfer, G. E. (2019). *Bildung durch Beteiligung. Zur Praxis und Theorie frühkindlicher Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch* (4. erweiterte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, R. F. & Schaible, H. G. (2006). *Neuro- und Sinnesphysiologie* (5. überarb. Ausg. und erweiter. Ausg.). Berlin: Springer.
- Schoch, R. (2022). Schicksalsspiel Fangen. „Fang mich doch, du Eierloch!“. *Praxis der Psychomotorik*, (47), 122-128.
- Steiner-Schätz, M. (2014a). Bildung durch Erfahrungslernen. In V. Pinter-Theiss, M. Steiner-Schätz & B. Lukesch (Hrsg.), *Ich tue. Ich kann. Ich bin: Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis*. (S. 78-107). Graz: vaLeo.
- Steiner-Schätz, M. (2014b). Bildung und Erziehung in der Psychomotorik. In V. Pinter-Theiss, M. Steiner-Schätz & B. Lukesch (Hrsg.), *Ich tue. Ich kann. Ich bin: Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis*. (S. 59-75). Graz: vaLeo.
- Storch, M. & Tschacher, W. (2017). Grundlagen des Embodiment-Ansatzes in den Humanwissenschaften. *Motorik*, (40), 118-126.
- Wendler, M. (2017). Embodied Action: Lernen mit dem ganzen Körper. *Motorik*, (40), 127-136.
- Zacherl, C. (2016). *Psychomotorik. Spiel, Spaß und Bewegung im Kindergarten*. München: Don Bosco.
- Zimmer, R. (2015). *Kreative Bewegungsspiele. Psychomotorik in der Kita* (überarb. Neuausg.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2018). *Wilde Spiele zum Austoben. Durch Bewegung zur Ruhe kommen* (Neuausg.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2019a). *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (1. Ausg. der überarb. Neuausg., 14. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2019b). *Handbuch der Sinneswahrnehmung: Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung* (1. Ausg. der überarb. Neuausg., 23. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2019c). *Handbuch Sprache und Bewegung. Alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kita* (1. Ausg. der überarb. Neuausg. 9. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2020). *Handbuch Bewegungserziehung: Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (1. Ausg. der überarb. Neuausg., 26. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.

## **Abstract**

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dem Erfahrungslernen und dem Embodiment-Ansatz im Kindergarten, in Verbindung zur Psychomotorik, auseinanderzusetzen. Zu Beginn gibt es einen kurzen Überblick, über die Entwicklung des Kindes im Alter von 3-6 Jahren.

Hierbei spielen die sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung in jungen Jahren des Kindes eine wichtige Rolle. Aufbauend dazu, wird näher auf das erfahrungsbasierte Lernen und den Embodiment-Ansatz eingehen, und welche Wirksamkeit diese, auf das Verhalten und Handeln des Kindes, die Selbstwirksamkeit, auf sozial-emotionale Beziehungen und den Aufbau des Selbstkonzepts haben. Damit das erfahrungsbasierte Lernen stattfinden kann, ist die pädagogische Haltung der Fachkraft von großer Bedeutung. Bezugnehmend darauf, werden praktische Spielideen/Impulse in Verbindung zum Erfahrungslernen und der Psychomotorik beschrieben.

This work deals with experiential learning and the embodiment approach in kindergarten, in connection with psychomotor skills. At the beginning there is a short overview of the development of the child at the age of 3-6 years.

The sensory perception and experience are in the young years of the child play an important role. Building on this, the experience-based learning and the embodiment approach will be discussed in more detail and what effectiveness these have on the behavior and actions of the child, self-efficacy, social-emotional relationships and the development of the self-concept. In order for experience-based learning to take place, the pedagogical attitude of the professional is of great importance. Referring to this, practical game ideas/impulses are described in connection with experiential learning and psychomotor skills.