



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Gemeinsam laut (nach)denken – Der psychomotorische Dialog mit dem Volksschulkind“

verfasst von / submitted by

Katrin Steinwendter, BEd

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

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	1
2	Einleitung.....	2
3	Psychomotorik	5
3.1	Ziele und Inhalte	7
3.2	Entwicklungslinien und psychomotorische Ansätze	10
3.2.1	Medizinisch-funktionale Perspektive	11
3.2.2	Erkenntnisstrukturierende, selbstkonzeptorientierte Perspektive	11
3.2.3	Sinnverstehende, identitätsbildende Perspektive	13
3.2.4	Ökologisch-systemische Perspektive	14
3.2.5	Bedeutung für die psychomotorische Praxis	15
3.3	Menschenbild	16
3.4	Das Selbstkonzept.....	18
3.5	Bewegen in den vier Dimensionen des menschlichen Seins	19
3.6	Psychomotorik in der Schule – Bewegung im ganzheitlichen Sinn	20
4	Bindungsforschung im Überblick	23
4.1	Feinfühligkeit	28
4.2	Sind Bindungsmuster veränderbar?	29
4.2.1	Interventionsmaßnahmen für Kinder mit unsicher-vermeidendem Bindungsverhalten	30
4.2.2	Interventionsmaßnahmen für Kinder mit unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten	31
4.2.3	Interventionsmaßnahmen bei Kindern mit desorganisiertem Bindungsverhalten	32
4.3	Beziehung und Beziehungsgestaltung in der Volksschule	32
5	Der Dialog als Beziehungs- und Lerngestalter	36
5.1	Entwicklung von Kindern im Volksschulalter	40
5.1.1	Das fünfte und sechste Lebensjahr	40
5.1.2	Das siebente bis zehnte Lebensjahr	41
5.2	Verhalten im Dialog	43
5.3	Fragen stellen und Sprechen	46
5.4	Kinderfragen	48
5.5	Der kognitiv anregende Dialog: Gemeinsam (laut) denken.....	50
5.6	Auswirkungen auf das Lernen	52
6	Diskussion	54
7	Zusammenfassung	59
	Literaturverzeichnis	62
	Abbildungsverzeichnis.....	65
	Tabellenverzeichnis.....	66
	Abstract	67

1 Vorwort

Die folgende verfasste Masterthesis „Gemeinsam laut (nach)denken – Der Dialog mit dem Volksschulkind im psychomotorischen Kontext“ habe ich als Abschlussarbeit meines Studiums des Masterlehrganges „Psychomotorik“ an der Universität Wien verfasst. Ich beschäftigte mich von Mai 2017 bis April 2018 mit dem Inhalt dieser Arbeit.

In einer Kleingruppe mit Studienkolleginnen und anschließend mit den Seminarleitern des Seminars „Wissenschaftliches Arbeiten“, Nina Stuppacher und Michael Methlagl, habe ich die Fragestellung sowie einen groben Überblick für diese Masterthesis geschaffen. Ich möchte mich für die Hilfe beim Start und Einstieg meiner Arbeit bei den genannten Personen herzlich bedanken.

Die Idee für die Ausarbeitung dieses Themas kam mir in einer Lehrveranstaltung mit Frau Anna Kapfer-Weixlbaumer. Sie beschäftigt sich vor allem im Kleinkindbereich mit diesen Inhalten. Durch sie erfuhr ich die Wichtigkeit und Auswirkungen des Dialoges zwischen dem/der Pädagogen/Pädagogin und dem Kind. Ich möchte mich herzlich bei Frau Anna Kapfer-Weixlbaumer, die, mit ganzem Herzen und Leidenschaft, uns in diesem Studium so viel weitergebracht hat, bedanken.

2 Einleitung

Geborene Lerner, die voller Wissbegier sind und Lust haben, viel über sich und die Welt zu erfahren, das sind Kinder. Doch allzu oft treten Kinder Erwachsenen gegenüber, die häufig als Wissende, Belehrende, Vorseilende und Ungeduldige wirken. Sie wollen die Kinder belehren und überzeugen, mit Dingen, die sie selbst als wichtig meinen oder sie zu einem Menschen ihrer Vorstellungen formen (Henneberg, Klein & Vogt, 2012, S. 58). Jedoch sollte das Kind vor allem vielfältige Gelegenheiten zum Selber-Tun und Verstehen bekommen, um genau dieses neugierige Wesen zu bleiben. Kindliche Entwicklung soll nicht das Produkt pädagogischen Bemühens sein, sondern eher durch vielfältige sinnliche Erfahrungen und durch die Erkundung der Umwelt selbst konstruiert werden. Natürlich geht das nicht ganz ohne Unterstützung. Erwachsene sollten Entwicklungswege von Kindern zwar wahrnehmen und begleiten, aber sie nicht durch ihre Instruktionen festlegen oder bestimmen. Kindern zugewandte Erwachsene können Bildungsangebote schaffen, die der Neugier und Aktivität der Kinder entgegenkommen, um so deren Erkenntnisse zu erweitern. Dabei spielt die Art und Weise, wie Kinder von Erwachsenen begleitet werden, eine grundlegende Rolle. Wichtig ist nämlich, in welcher Qualität die Bindung zwischen der oder dem Erwachsenen und dem Kind besteht (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 11).

Seit den Jahren von Kant steht die Beziehung im pädagogischen Bereich stark im Mittelpunkt. Jeder Mensch ist auf eine andere Person angewiesen, um Mensch zu werden. Es braucht dazu eine gute Beziehung, um den lebenslangen Prozess der Bildung und der Entwicklung eines Menschen optimal zu gestalten (König, 2012, S. 17). Mehrere Studien aus der Säuglings- und Kindheitsforschung zeigen, dass alles Lernen mit Beziehung zu tun hat. Dies betrifft sowohl die Beziehung zwischen der oder dem Lernenden und der oder dem Lehrenden sowie zwischen einer Person und einem Objekt, mit dem es sich beschäftigt. So wirkt sich die Qualität einer Bindung zwischen Kleinkindern und den vertrauten Erwachsenen entscheidend auf den Entwicklungsprozess der und des Jüngeren aus (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 9).

Bereits Pestalozzi und Fröbel (18. Jhdt.) betonten in ihren pädagogischen Konzepten, dass die Beziehung und die Interaktion zwischen der oder dem Erwachsenen und dem Kind eine große Bedeutung für die Entwicklung eines heranwachsenden Menschen darstellen. Beide sehen dabei den Dialog zwischen der Pädagogin oder dem Pädagogen und dem Kind als beste Grundlage für einen gelingenden Beziehungsaufbau. Durch intensive Gespräche wird nicht nur die Sprachentwicklung enorm angeregt, sondern zudem neue Erkenntnisse über die Welt sowie über die andere Person gebildet (Weltzien, 2016, S. 5). Die Basis eines

förderlichen Dialoges liegt in der Fähigkeit, die Signale und Initiativen des Kindes wahrzunehmen und diese anschließend als Ausgangs- und Referenzpunkt zu nutzen (Bach, 2012, S. 42). Dies führt zu einem feinfühligem Verhalten, welches eine wichtige Bedingung für die Entstehung einer Bindungssicherheit bildet. Es gilt die Signale, nämlich die kindlichen Handlungen, und die Gefühle wahrzunehmen und diese zu benennen. Dies stärkt das gegenseitige Verstehen und fördert den Bindungsaufbau im positiven Sinn (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 10). Nicht nur der verbale Dialog gilt als wesentlich, auch der nonverbale Dialog gibt viele Auskünfte über das Kind. Durch Bewegungen, die Körperhaltung, Blickkontakte oder die Mimik drückt der Mensch wichtige Informationen über sich aus, die es zu beachten gilt (Weltzien, 2016, S. 24). Ein Dialog kann demnach nicht nur als ein Stillsitzen und Miteinander unterhalten gesehen werden, sondern hat auch immer mit Bewegung zu tun. Denn, um sich mit der Umwelt auseinander setzen zu können, stellt Bewegung eine grundlegende Voraussetzung dar (Krus, 2016, S. 117).

Der Bewegungsbegriff soll dabei nicht nur auf die körperliche Bewegung bezogen werden, sondern er beinhaltet auch die psychische, soziale und kognitive Bewegung. Jede Wahrnehmung muss mit der *motorischen, geistigen, sozialen und psychischen* Erfahrung des einzelnen Individuums in Verbindung gebracht werden. Lernen und Leben ist ein höchst individueller Prozess, der sich in diesen vier genannten Dimensionen des menschlichen Seins, im ständigen Wechselbezug zueinander, abspielt (Voglsinger, 2004, S. 73). Hier hat vor allem die Psychomotorik, die sich an das Kind selbst richtet, ihren Schwerpunkt in dieser Arbeit. Eine einheitliche Definition von Psychomotorik lässt sich auf Grund der verschiedenen Anwendungsgebiete nicht formen. Jedoch sind Überschneidungen und Ergänzungen zwischen den verschiedenen Definitionen erkennbar, die zeigen, dass Bewegung in der Psychomotorik viel mehr als nur eine motorische Funktion beinhaltet. Einigkeit herrscht darüber, dass das Kind über seinen eigenen Körper etwas über sich, seine materielle und personelle Umwelt erfährt. Der Körper gilt als einfaches Ausdrucksmittel, so entsteht eine Interaktion zwischen dem *Ich* und der *sozialen* sowie *materiellen Umwelt* (Kuhlenkamp, 2017, S. 24).

„Körper- und Bewegungserfahrungen gelten in der Psychomotorik als fundamentale Bausteine von Lernprozessen, Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsbildung und Beziehungsgestaltung.“ (Kuhlenkamp, 2017, S. 24)

Die Psychomotorik versteht sich als ein ganzheitliches Konzept der Entwicklungsförderung eines Menschen und meint, dass eine enge und untrennbare Verbindung zwischen *Bewegen* und *Wahrnehmen* beziehungsweise *Erleben* besteht. Ein Ziel der Psychomotorik ist es, das Selbstkonzept des Kindes zu stärken, sich selbst und seine eigenen Handlungen sowie Gefühle kennenzulernen und einordnen zu können (Gräbl, 2013, S. 51f.).

Inhaltlich richtet sich diese Arbeit vor allem an Lehrpersonen, die in der Primarstufe tätig sind. Aber auch Anregungen für außerschulische Einrichtungen (z.B. Vereine) lassen sich dieser Arbeit entnehmen. Angenommen wird, dass sich ein guter Beziehungsaufbau zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind, der vor allem durch den Dialog gestärkt werden kann, auf das Leben und Lernen im Klassenzimmer positiv auswirkt. Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage, die in der vorliegenden hermeneutischen Arbeit zu beantworten versucht wird: *Welche Rolle spielt der feinfühlige Dialog zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind für den Beziehungsaufbau in der Volksschule und inwieweit kann eine psychomotorische Entwicklungsbegleitung in der Schule Lernprozesse anregen?*

Zu Beginn der Arbeit wird ein Überblick über die Psychomotorik sowie die psychomotorische Förderung gegeben. Außerdem wird im ersten Kapitel der Begriff *Bewegung* näher beleuchtet und die verschiedenen Ansätze der Psychomotorik beschrieben.

Anschließend wird die Bindungstheorie und deren Auswirkungen auf die mittlere und späte Kindheit bearbeitet, um danach einen der Hauptpunkte dieser Arbeit, nämlich die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind, welche von der Bindungstheorie abgeleitet wird, zu definieren. Was Feinfühligkeit bedeutet und welche Rolle sie spielt, wird außerdem in diesem Kapitel beantwortet.

Zum Schluss sollen die bereits bearbeiteten Themen zum Kernpunkt der Arbeit zusammengefasst und abgeleitet werden. Alles für die Erkenntnisgewinnung dieser Arbeit Wichtige rund um den Dialog zwischen dem Volksschulkind und der Lehrperson wird hier hauptsächlich ins Blickfeld genommen. In der Diskussion soll die Forschungsfrage beantwortet werden. Den Abschluss der Arbeit formt eine Zusammenfassung, welche einen erneuten Überblick des Inhalts beinhaltet.

3 Psychomotorik

Geschichtlich gesehen lässt sich der Begriff *Psychomotorik* bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen. Im deutschsprachigen Raum war es Charlotte Pfeffer, die den Begriff Psychomotorik erstmals benutzte. Sie sprach dabei über eine *grundlegende erzieherische und heilpädagogische Maßnahme*, bei der Bewegung für die Erziehung eine wesentliche Rolle spielt (Reichenbach, 2010, S. 9). Die Initiative des *Europäischen Forums für Psychomotorik*, welche 1996 gegründet wurde um die Psychomotorik in Europa in der Aus- und Weiterbildung zu professionalisieren, besteht bereits aus 16 europäischen Ländern. Auch Österreich befindet sich unter diesen Ländern. Die Mitglieder meinen: „Aufgrund eines holistischen Menschenbildes, das von einer Einheit von Körper, Seele und Geist ausgeht, beschreibt der Begriff Psychomotorik die Wechselwirkung von Kognition, Emotion und Bewegung und deren Bedeutung für die Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuum im psychosozialen Kontext.“ (Europäisches Forum für Psychomotorik, 1996; zit. n. Fischer, 2009, S. 36) Es kann vorweg genommen werden, dass Psychomotorik kein einheitliches Rezept ist, sondern wie die angeführte Erklärung sichtbar macht, viele Faktoren und Ansichten beinhaltet. Im Anschluss werden daher die geschichtlichen Hintergründe, die psychomotorischen Sichtweisen, das holistische Menschenbild sowie die psychomotorische Arbeit erläutert.

Der wohl bekannteste Ursprung der Psychomotorik geht auf die Erfahrungen von Dr. Ernst ‚Jonny‘ Kiphard (1923-2010) zurück. In den 1950er Jahren stellte er bei verhaltensauffälligen Kindern eine deutlich positive Wirkung durch Bewegungsangebote auf die emotionale Entwicklung fest (Aktionskreis Psychomotorik, o. J.¹). Er beobachtete bei seiner Arbeit mit Kindern, dass sich in ihrem Bewegungsverhalten auch jede Art des psychischen Erlebens spiegelt (Kapfer-Weixlbaumer, 2005, S. 115). In der Literatur wird er als Urvater und Seele der deutschen Psychomotorik genannt (Fischer, 2009, S. 16). Kurz zusammengefasst, ist die Grundlage nach Kiphard eine *Erziehung durch Bewegung*. Mittels kindgemäßen Handelns, durch Selbstfinden, Explorieren und Experimentieren als methodische Prinzipien sollen Kinder zu handlungskompetenten Persönlichkeiten herangezogen werden (Eggert & Reichenbach, 2004, S. 99). Selbstständigkeit, Selbstsicherheit und eine harmonische Persönlichkeitsentwicklung waren somit großes Ziel der psychomotorischen Übungsbehandlung von Kiphard und seinem Kollegen, Dr. Helmut Hünnekens (Kapfer-Weixlbaumer, 2005, S. 115). Den Begriff der Psychomotorik übernahm

¹ Zugriff am 10.06.2017 unter <https://www.psychomotorik.com/psychomotorik/was-ist-psychomotorik/>

Kiphard von der Rhythmikerin, Charlotte Pfeffer. Sie arbeitete mit körperlich und geistig beeinträchtigten Menschen unter dem Einsatz von rhythmischen Methoden. Dafür verwendete sie erstmals den Begriff der *psychomotorischen Erziehung* (Kuhlenkamp, 2017, S. 18). Grundlagen der deutschen Psychomotorik liegen in der Leibeserziehung, der Gymnastik, der Rhythmik sowie in der Sinnes- und Bewegungsschulung. Kiphard hat sich auf Vertreterinnen und Vertreter dieser Bereiche bezogen, sich mit deren Inhalten und Theorien auseinandergesetzt und diese in sein Konzept integriert (Reichenbach, 2010, S. 13, 25). Diese vielschichtigen Ansichten und breitgefächerten Quellen sowie Ursprünge der Psychomotorik lassen kein einheitliches Begriffsbild der Psychomotorik formen. Durch die Begegnungen und den Austausch konnte die Psychomotorik jedoch als ein *pädagogisch-therapeutisches Konzept* weiterentwickelt und verbreitet werden (Schäfer, 2011).

Eine einheitliche allgemeingültige Definition dessen, was unter dem Begriff Psychomotorik zu verstehen ist, fehlt bis heute. Gründe hierfür, sind bestimmt die unterschiedlichen Arbeitsfelder und Berufsgruppen, die sich damit auseinandersetzen. Es kommt zu vielen unterschiedlichen Einflüssen, die die Begriffs- und Theoriebildung verändern und von verschiedenen Perspektiven betrachten lassen. Zielführend ist eine Unterscheidung zwischen der Bedeutung und dem Begriff selbst. Psychomotorik lässt sich als *Allgemeinbegriff* aber auch als ein *Konzept* definieren. Unter dem Allgemeinbegriff versteht sich ein Wechselspiel zwischen den seelischen und motorischen Fähigkeiten, die voneinander abhängig sind. Einer motorischen Einschränkung liegt somit eventuell ein negativer seelischer Zustand zugrunde. Während die Psychomotorik, als Konzept gesehen, eine Förderung für eine ausgewählte Klientel meint, in der Ziele und bestimmte Inhalte benannt werden (Reichenbach, 2010, S. 10f.).

„Die psychomotorische Erziehung ist kein modisches Konzept einer ‚neuen‘ Bewegungserziehung, sondern eine konsequente Besinnung darauf, wie Kinder die Welt begreifen und in ihr leben.“ (Kapfer-Weixlbaumer, 2005, S. 118) Keine Art von Bewegung vollzieht sich ohne Einbindung von psychischen oder gefühlsmäßigen Abläufen. Daraus lässt sich ableiten, dass kindliche Entwicklung immer auch psychomotorische Entwicklung ist, denn jede Bewegungshandlung erfordert immer die Einbeziehung der ganzen Person (Zimmer, 2012, S. 21). Emotionen werden von Kindern mit dem ganzen Körper ausgedrückt, sie verkörperlichen ihre Gefühle sozusagen automatisch. Freude wird beispielsweise mit einem Luftsprung und Wut mit einem Aufstampfen vermittelt (Kapfer-Weixlbaumer, 2005, S. 117). „Psychomotorik ist demnach als eine spezifische Sicht menschlicher Entwicklung zu verstehen, nach der Bewegung als wesentliches Ausdrucksmedium des Menschen gesehen wird.“ (Zimmer, 2012, S. 21)

In der psychomotorischen Arbeit setzt man bei einer selbstständig handelnden Akteurin und einem selbstständig handelnden Akteur ihrer und seiner eigenen Entwicklung an. Man sieht die ganze Person, indem man die Achtung der Würde des einzelnen Menschen verlangt. Es geht weniger um das fachliche Können sondern vielmehr um selbstorganisiertes Handeln. Die Eigentätigkeit des Individuums steht im Mittelpunkt (Schache & Keßel, 2016, S. 122). Der Begriff Psychomotorik betont den engen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben und Handeln. Beschrieben wird die Psychomotorik als eine wechselseitige Verbindung von psychischen Prozessen und Bewegung. Somit bildet sie eine wichtige Grundlage für die Organisation von Lernprozessen sowie für die Alltagsgestaltung. Vor allem in pädagogischen und therapeutischen Institutionen findet ein psychomotorisches Arbeiten ihren Raum (Aktionskreis Psychomotorik, o. J.²).

3.1 Ziele und Inhalte

Durch die konkrete Auseinandersetzung mit der materiellen und personalen Umwelt gestaltet jedes Individuum seine eigene Persönlichkeitsentwicklung. Die Psychomotorik als Prinzip und Handlungsmodell bietet eben genau diese Möglichkeit des Auseinandersetzens. Das Lösen und Bewältigen von Bewegungsaufgaben führt zur Forderung und Förderung der motorisch-psycho-sozialen Komponenten, die zur Bewältigung von Alltagssituationen aber auch für schulische Anforderungen notwendige Voraussetzungen sind. In wenigen Worten kann Psychomotorik als ein integrativ ganzheitliches Konzept zur Entwicklungsförderung über das Medium Bewegung definiert werden. Sie beschreibt die funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge, die enge Verknüpfungen des *Körperlich-Motorischen* mit dem *Geistig-Seelischen* kennzeichnet (Zimmer, 2012, S. 19f.).

Kuhlenkamp betont, dass eine einheitliche Inhalts- und Zieldarstellung jedoch nicht festgelegt werden kann, da es keine allgemeingültige Definition und unterschiedliche Einsatzbereiche der Psychomotorik gibt. Das Ziel in einem psychomotorischen Anwendungsgebiet muss demnach immer individuell bestimmt werden. Ausgehend von der Person oder von der Gruppe sowie der Perspektive und des Konzeptes, welches die Psychomotorikern und der Psychomotoriker verfolgen, muss das Ziel entsprechend gewählt werden. Außerdem

² Zugriff am 10.06.2017 unter <https://www.psychomotorik.com/psychomotorik/was-ist-psychomotorik/>

müssen die Rahmenbedingungen und das Handlungsfeld bei der Bestimmung von zielführenden Angeboten berücksichtigt werden. Sie verweist jedoch auf Leyendecker (2006; zit. n. Kuhlenkamp, 2017), der als allgemeines Ziel jeder psychomotorischen Arbeit, das Antreiben und Unterstützen der Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Wahrnehmung und sozialer Interaktionen sieht. Daraus etablieren sich drei Teilziele, welche als Ich-, Material- und Sozial-Kompetenz bekannt sind (Kuhlenkamp, 2017, S. 41f.).

Die Auseinandersetzung mit sich selbst sowie mit der eigenen materialen und personalen Umwelt sind Lernfelder und klassische Inhalte der Psychomotorik, welche die Handlungsfähigkeit des Kindes verbessern (Fischer, 2009, S. 23). Das Kind soll zielgerichtet, sinnvoll und an seinen Bedürfnissen orientiert auf seine Umwelt wirken können (Kuhlenkamp, 2017, S. 42). (s. Abb. 1):

- **Körpererfahrung (*Ich-Kompetenz*):** Der Körper gilt als Spiegel des psychischen Erlebens und ist deshalb auch Zentrum der menschlichen Persönlichkeit. Den Umgang und den richtigen Einsatz des Körpers lernt das Kind durch Bewegungshandlungen besser kennen. Über den Körper erlebt das Kind seine Befindlichkeit. Es werden Gefühle und Bedürfnisse zum Ausdruck gebracht (Fischer, 2009, S. 23f.). Diese erworbenen Erfahrungen können kognitiv, affektiv, bewusst oder unbewusst geschehen. Es wird zwischen folgenden drei Aspekten der Körpererfahrung unterschieden: physiologischer Aspekt (Körperschema), emotionaler Aspekt (Gefühle) und kognitiver Aspekt (sprachlich-begriffliche Erfassung) (Gräbl, 2013, S. 56f.). Körpererfahrungen spiegeln intrapsychische Befindlichkeiten und gelten als Ausdrucksmöglichkeit. Das Körperkonzept entwickelt sich durch die Interaktion mit Gefühlen und/oder der Umwelt. Es entsteht ein Körperschema und ein Körperbild, welche Teil des Selbstkonzeptes sind. Kindliche Körpererfahrungen bilden demnach eine wichtige Unterstützung bei der Entwicklung des Selbstkonzeptes (Kap. 3.4). (Kuhlenkamp, 2017, S. 43.).
- **Materialerfahrung (*Sach-Kompetenz*):** Erkenntnisgewinnung erfolgt durch den bewegten Umgang mit Materialien und fördert die Sach- und Handlungskompetenz. Materialgestaltete Spielsituationen können auf unterschiedliche Weise erfolgen (Fischer, 2009, S. 24). Möllers (2009; zit. n. Gräbl, 2013) meint, dass Materialerfahrung zum Verständnis folgender Begriffe führt: *Gegenstandsbegriff* (Ball), *Raubbegriff* (eng), *Kausalitätsbegriff* (schaukeln) und *Zeitbegriff* (schnell). So ergeben sich aus Bewegungserfahrungen mit Materialien wichtige sensorische und kognitive Erkenntnisse (Gräbl, 2013, S. 57). Wahrnehmen und Begreifen von Material durch Bewegung lassen aktuelle Eindrücke und Erfahrungen in die bisherigen Erkenntnisse einordnen. Sie werden über die Sinne und durch Tätigkeit körperlich wahrgenommen

und verbinden somit über die Bewegung die Innenwelt mit der Außenwelt. Lernerfahrungen werden deshalb vor allem durch Selbsttätigkeit, Experimentieren und Ausprobieren gesammelt (Kuhlenkamp, 2017, S. 44).

- **Sozialerfahrung (Sozial-Kompetenz):** Kommunikation und Kooperation lernt das Kind nur durch den Kontakt mit Mitmenschen. Durch gemeinsam erlebte Geschichten können Erfahrungen im sozialen Bereich gefördert werden (Fischer, 2009, S. 24f.). In der Interaktion mit mehreren Personen wird die Fremd- und Selbstwahrnehmung gefördert (Gräßl, 2013, S. 58). Das Agieren in einer Gruppe verlangt Kooperation, ermöglicht Leistungsvergleiche sowie Konkurrenz. Um mit anderen in Interaktion zu treten, bedingt es an Bewegung zur Kontaktaufnahme. Das Gefühl für Nähe und Distanz wird dadurch erprobt. Diese Aspekte formen unter anderem auch das Selbstkonzept des Kindes (Kuhlenkamp, 2017, S. 45).

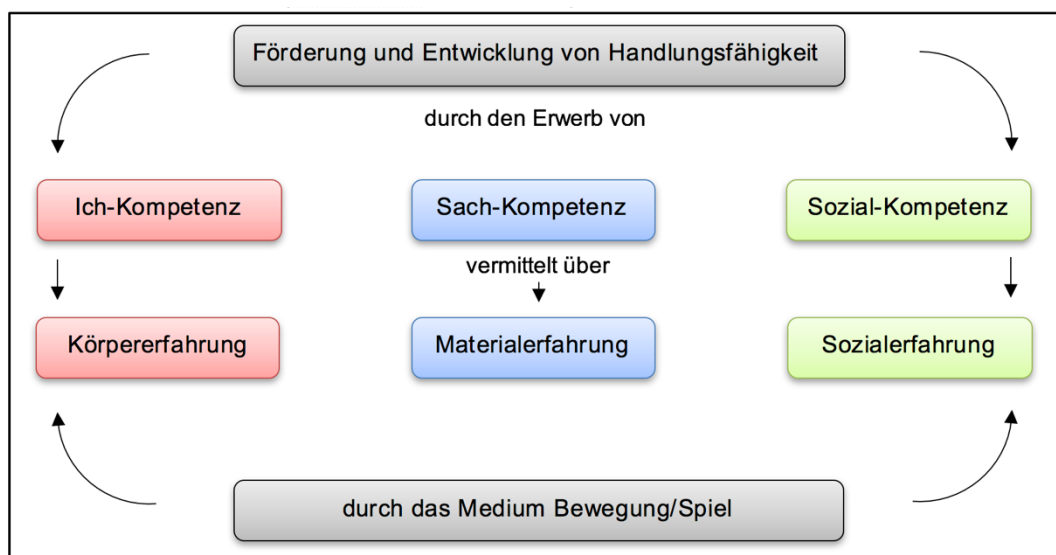


Abbildung 1: Entwicklung von Handlungsfähigkeit in der Psychomotorik (mod. n. Möllers, 2013, S. 12).

Eine psychomotorische Entwicklungsbegleitung strebt eine Verbesserung der Handlungsfähigkeit durch das Medium Bewegung (Abb. 1) an. Um diese Handlungsfähigkeit zu erlangen, braucht es Angebote, die sich an Körper-, Material- und Sozialerfahrungen orientieren. Das Kind lernt dabei mit sich, seiner materialen sowie seiner sozialen Umwelt umzugehen. Die Handlungsfähigkeit ergibt sich aus diesen drei genannten Fähigkeiten (Möllers, 2012, S. 11). Diese Kompetenzen können durch Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen in spielerischen Handlungssituationen gestärkt und ermöglicht werden. Fischer (1996; zit. n. Kuhlenkamp, 2017) unterteilt den Körper und seine Bewegungserfahrungen dabei in zwei Formen: *Im-Körper-Sein* (Körpererfahrung), *Außerhalb-des-Körpers-Sein* (Material- und Sozialerfahrung) (Kuhlenkamp, 2017, S. 43). Möllers beschreibt die drei Erfahrungen kurz

und bündig: Körpererfahrung: *Ich bewege mich oder ich werde bewegt*; Materialerfahrung: *Ich bewege mich an und mit Geräten*; Sozialerfahrung: *Ich bewege mich und spiele mit anderen* (Möllers, 2013, S. 12).

Dem Kind die Befähigung zum möglichst selbstständigen Handeln zu vermitteln, kann demnach als ein übergeordnetes Ziel der Psychomotorik verstanden werden. Dies gelingt nur, wenn Entscheidungen sowie Aussagen von Kindern aufgegriffen, ernst- und wahrgenommen werden. Daraus folgt eine Stärkung von Potenzialen und Ressourcen, die zur späteren Eigenständigkeit führen und die Handlungsfähigkeit des Kindes stärkt (Zimmer, 2012, S. 27).

3.2 Entwicklungslinien und psychomotorische Ansätze

Aufgrund spezieller Lebensbedingungen und individueller Bedürfnisse ist jeder Mensch unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen ausgesetzt. Je nach Entwicklungsprozess muss eine psychomotorische Unterstützung von gezielten Perspektiven aus betrachtet werden (Reichenbach, 2010, S. 28). Zur ersten Strukturierung der psychomotorischen Perspektiven im deutschsprachigen Bereich gehören die *Entwicklungslinien* von Hölter (1997; zit. n. Kuhlenkamp, 2017). Er unterscheidet zwischen unterschiedlichen Interessens- und Arbeitsschwerpunkten und formt daraus drei Richtungen: psychiatrische, bewegungsanalytische und praxeologische Richtung. Die *praxeologische* Richtung stellt hierbei die anwendungsorientierte Richtung, die für die Ausführung von psychomotorischen Übungsbehandlungen relevant ist, dar. Es haben sich deshalb ausgehend von der psychomotorischen Übungsbehandlung verschiedene Perspektiven und Ansätze entwickelt. Unterscheidungen liegen in den Grundannahmen der Entwicklungsprozesse, ihrem Störungsverständnis und dem davon abzuleitenden Förderprozess (Kuhlenkamp, 2017, S. 24f.). Seewald (1993; zit. n. Reichenbach, 2010) stellt diese Perspektiven anhand von ‚Theoriebrillen‘ dar, an welchen sich spezielle Praxiskonzepte anlehnen oder an denen sich andersrum Konzepte zuordnen lassen. Vor allem deshalb, weil es keine einheitliche Theorie der Psychomotorik gibt und theoretische Vorstellungen auf bereits vorhandenen Theorien basieren (Reichenbach, 2010, S. 33).

Im Folgenden werden die vier perspektivischen Ansätze der Psychomotorik im Zusammenhang mit den Theoriebrillen von Seewald erläutert. Es muss darauf hingewiesen werden, dass diese theoretischen Modelle sehr einseitig gehalten sind, da sie nur einen bestimmten Bereich in den Blick der Beobachtung nehmen und anderes nicht beachten. Allen gleich liegen die Grundkonzepte *Bewegung*, *Wahrnehmung* und *Körper* zugrunde. Die Entstehung der einzelnen Perspektiven verlief an unterschiedlichen Zeitpunkten. Sie orientieren

sich an verschiedenen entwicklungstheoretischen Konzepten und richten demnach ihren Blickwinkel aus (Krus, 2015, S. 19).

3.2.1 Medizinisch-funktionale Perspektive

Die Theoriebrille ‚Theorien neuropsychologischer Entwicklung‘ von Seewald ist dieser Perspektive zuzuordnen. Mittelpunkt der Theorie sind Dysfunktionen im Gehirn und Nervensystem. Die Person wird hier als passives Wesen gesehen, das sich durch Umwelteinflüsse weiterentwickelt (Reichenbach, 2010, S. 35).

Diese Perspektive bildet sich aus physiologischen und neuropsychologischen Grundlagen, die auf die psychomotorische Übungsbehandlung von Kiphard und Hünnekens zurückzuführen sind (Krus, 2015, S. 20). Das Bewegungsgeschehen des Menschen wird als Produkt neuraler Prozesse gesehen. Defizite in der Wahrnehmung und Bewegung werden als neuronale Dysfunktionen diagnostiziert und durch ein gezieltes Trainieren behandelt. Kritisch zu betrachten ist, dass davon ausgegangen wird, dass sich Menschen ohne zerebraler Schwäche problemlos an die Gegebenheiten der Umwelt anpassen können (Kuhlenkamp, 2017, S. 26).

Ziel dieser psychomotorischen Übungsbehandlung ist es, durch Bewegungs- und Wahrnehmungsübungen Defizite auszugleichen. Dies führt zu keiner ganzheitlichen Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung, welche dem Gründervater, Kiphard, jedoch ein großes Anliegen war. Dies war auch der Grund, warum er sich hiervon wegbewegte (Krus, 2015, S. 20f.). Berücksichtigt man heute die aktuellen Entwicklungstheorien sowie das ganzheitlich, humanistische Menschenbild (s. Kap 3.3), so wird eine rein funktionale Perspektive und Vorgehensweise in der Psychomotorik heute kaum mehr in Betracht gezogen werden (Kuhlenkamp, 2017, S. 27).

Das Menschenbild dieser Perspektive sieht als Ausgangslage sensorischer und motorischer Funktionen ein neurophysiologisches Steuerungssystem, das von äußeren Impulsen beeinflusst werden kann. Der Drang zum Explorieren mit der Umwelt bleibt gänzlich unberücksichtigt (Krus, 2015, S. 21).

3.2.2 Erkenntnisstrukturierende, selbstkonzeptorientierte Perspektive

Aus Brillensicht von Seewald wird diese Perspektive in die ‚Theorien der kognitiven Konzepte‘ eingeordnet. Umwelt und Mensch wirken aktiv miteinander. Es entsteht eine Interaktion, in der sich die Person handelnd mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Kognitive Strukturen werden dabei erweitert und ausdifferenziert (Reichenbach, 2010, S. 37).

Als aktuelle Vertreterinnen dieser Perspektive gelten Renate Zimmer und Astrid Krus. Zurückzuführen ist diese Perspektive auf Friedrich Schilling (1986; zit. n. Kuhlenkamp, 2017),

der sich unter anderem auf die Entwicklungstheorie von Piaget (1975; zit. n. Kuhlenkamp, 2017) stützte (Kuhlenkamp, 2017, S. 27f.). Das Wahrnehmen, Erkennen, Begreifen, Urteilen und Erschließen in unterschiedlichen Prozessen sind Mittelpunkt in diesen Theorien. Um neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erreichen, braucht es *kognitive Informationsverarbeitungsprozesse*, die vor allem das Denken und Verstehen anregen. Es werden dabei Lösungsstrategien entwickelt, das Wissen verarbeitet und im Folgenden die Erfahrungen miteinander vernetzt. Die Person wird als aktives Wesen gesehen, das selbsttätig an seinem Wissen beteiligt ist. In den kognitiven Theorien werden vor allem die Interaktionen zwischen dem Individuum und der Umwelt in den Blick genommen. Man geht davon aus, dass die kognitive Weiterentwicklung nur durch eine handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt geschehen kann. Das Kind wird als wesentlicher Akteur seiner Entwicklung angesehen (Reichenbach, 2010, S. 37). „Die Eigenaktivität des Kindes wird damit zum Motor der Entwicklung.“ (Krus, 2015, S. 22)

Neben der Stärkung der Handlungsfähigkeit, ist die Stärkung des Selbstwertgefühls durch systemische Erfolgserlebnisse Ziel dieser Perspektive (Kuhlenkamp, 2017, S. 27). Renate Zimmer (2012, S. 60f.) nennt folgende Ziele für eine selbstkonzeptorientierte Psychomotorik:

- Förderung von Eigentätigkeit und selbstständigem Handeln
- Erweiterung von Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit
- Stärkung der Selbstwahrnehmung
- Erfahren eigener Ressourcen, Kompetenz und Selbstwirksamkeit
- Verbesserung motorischer Fähigkeiten
- Stärkung des Selbstbewusstseins

Die Aufgaben sollen einen problemlösenden und eigentätigen Aufforderungscharakter erfüllen. Handlungsmuster werden von bereits bestehenden abgeleitet und angewendet und im besten Fall automatisiert. Je mehr Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster automatisiert werden, desto mehr reift das Kind in seiner Handlungskompetenz (Kuhlenkamp, 2017, S. 28).

Für eine psychomotorische Arbeit aus Sicht der kognitiven Konzepte gilt eine kooperative Beziehung zwischen der Psychomotorikerin oder dem Psychomotoriker und dem Kind als Ausgangspunkt. Das Kind soll zum Denken angeregt werden, Sicherheit erfahren, aber auch eigene Ideen einbringen können (Reichenbach, 2010, S. 37f.). Die Psychomotorikerin und der Psychomotoriker setzen vor allem auf eine dialogische Vorgehensweise. Stärken und Ressourcen des Kindes liefern den Ausgangspunkt der Förderung. Kinder haben Mitspracherecht, ihre Ideen werden aufgegriffen und eingebracht (Krus, 2015, S. 23).

Der Mensch wird hier als ein selbsttätiges, handelndes Subjekt gesehen, das sich durch eine anregungsreich gestaltete Umwelt seine Entwicklung individuell selbst konstruiert (Krus, 2015, S. 23).

3.2.3 Sinnverstehende, identitätsbildende Perspektive

Hier lässt sich die Theoriebrille ‚Theorien der leiblichen, impliziten und unbewussten Entwicklung‘ Seewalds einordnen. Diese Brille nimmt ihren Blick auf bestimmte Lebens- und Beziehungsthemen der frühen Kindheit. Durch den Körper drückt das Kind unterbewusste Konflikte aus, die es in seinem Handeln deutet und von der Psychomotorikerin und dem Psychomotoriker beobachtet und erkannt werden sollen (Reichenbach, 2010, S. 41).

Als Hauptvertreter dieser Perspektive, welche auch als verstehender Ansatz bekannt ist, gilt Seewald. Durch Bewegungsaktivitäten erschließt sich der Mensch seine individuelle Bedeutung und den Sinn seiner personalen und materiellen Umgebung. Dadurch eröffnen sich neue Handlungsperspektiven (Krus, 2015, S. 23). Die kindliche Bewegung gilt als Ausdrucksmittel, das nicht adäquat verarbeitete frühkindliche Lebensthemen erkennen lässt (Kuhlenkamp, 2017, S. 28f.).

Es wird versucht, das Kind oder die Person in ihrer bzw. seiner Individualität anzusehen und zu erfassen. Ihre und seine Einzigartigkeit wird nicht mit Symptomen, Störungen oder Defiziten gesehen oder beschrieben, sondern es wird als eigenständige Persönlichkeit, das ein Recht auf Mitbestimmung und vorbehaltlose Akzeptanz hat, angenommen. Die Aufgabe der Pädagogin und des Pädagogen liegt darin, Sinnhaftigkeit und Bedeutung in jeder Handlung des Kindes zu ergründen und seine Lebensäußerungen als sinnstiftend zu betrachten. Die pädagogische Beobachtung in der Praxis unterstreicht vor allem den verstehenden Ansatz (Kapfer-Weixlbaumer, 2017, S. 2). Man unterscheidet dabei zwischen dem Verstehen der menschlichen Fähigkeit und dem Verstehen im wissenschaftlichen Sinne, das methodisch reflektiert ist und auf unterschiedliche theoretische Begründungen zurückzuführen ist. Methodisch kann der Sinn auf drei verschiedenen Ebenen verstanden werden (Fischer, 2009, S. 231f.):

- Hermeneutisches Verstehen: Verstehen des expliziten Sinns (z.B. Handeln des Kindes)
- Phänomenologisches Verstehen: Verstehen des impliziten Sinns (z.B. Körperhaltung, Ausdruck)
- Tiefenhermeneutisches Verstehen: Verstehen des verdrehten Sinns (z.B. Kind sucht nach Anerkennung, verhält sich aber gegensätzlich)

Entscheidende Aufgabe der Psychomotorikerin und des Psychomotorikers ist die Schaffung einer zugewandten und vertrauensvollen Beziehung. Denn nur in diesem Rahmen öffnet sich das Kind und kann neue Erfahrungen erleben (Krus, 2015, S. 24).

Der entscheidende Sinnträger steckt in der Bewegung. Sie gilt als Ausdrucksform der inneren Realität eines Kindes. Kinder drücken durch ihre Bewegungen oder über ihre Körperhaltung im Spiel oder in Geschichten ihre gegenwärtigen oder nicht ausreichend verarbeiteten Lebensthemen aus. Diese gilt es zu bemerken und zu verstehen (Fischer, 2009, S. 232).

Dieser Perspektive obliegt ein Menschenbild, dass als Selbstkonstrukt verstanden wird. Der Mensch ist auf der Suche nach dem Sinn in seinem Tun und kommuniziert über die Bewegung mit der Umwelt (Krus, 2015, S. 24).

3.2.4 Ökologisch-systemische Perspektive

Der vierten und letzten Perspektive liegt die Theoriebrille 'Theorien der ökologisch-systemischen Vernetzung' von Seewald zu Grunde. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt ist hier entscheidend. Während die Person aktiv agiert, ist die Umwelt passiv. Das Gegenüber schlüpft eher in die Rolle des Beobachters (Reichenbach, 2010, S. 39).

Ausgangslage ist das von Bronfenbrenner (1989; zit. n. Kuhlenkamp, 2017) geformte Entwicklungsmodell. Betrachtet werden die Entwicklungsbegleiterinnen und Entwicklungsbegleiter des Kindes, die Zeit und der Raum für gemeinsame Aktivitäten, die Stärken des Kindes sowie die Anerkennung der Auswirkungen gesamtgesellschaftlicher Prozesse auf die (Bewegungs-)Entwicklung (Kuhlenkamp, 2017, S. 30).

Balgo (1998; zit. n. Krus, 2015) spricht von einer Untrennbarkeit von Wahrnehmendem und Wahrzunehmendem. Dies meint, dass die Betrachterin und der Betrachter Einfluss auf die Bewertung beobachtbarer Bewegungsauffälligkeiten hat und diese deshalb im Kontext des gesamten Systems gesehen werden müssen (Krus, 2015, S. 25). Störungen können nur dort erkannt werden, wo auch ein Vergleich mit anderen möglich ist. Jede Art von Bewegung beschreibt, wie sich eine Person zu ihrer Umwelt verhält und umgekehrt, wie sie ihre Umwelt beeinflussen lässt (Kuhlenkamp, 2013, S. 30). In der wechselseitigen Interaktion zwischen dem Individuum und der Umwelt belegt das Subjekt seine Bewegungen mit Bedeutungen und deutet gleichzeitig die Bewegungshandlungen seines Gegenübers, die wieder auf das eigene Handeln und Reagieren zurückwirken. Bei der Beobachtung werden nur die Bewegungen sichtbar, die ausgehenden Wahrnehmungen sind jedoch nicht erkennbar.

Deshalb muss Rücksicht auf die individuelle Wahrnehmung genommen werden. Der Bewegungsdialog ermöglicht die jeweilige Wirklichkeitskonstruktion transparent und verstehbar zu machen (Krus, 2015, S. 25f.).

Hier steht nicht der Mensch selbst im Mittelpunkt, sondern die Welt um ihn herum gilt als zentrales Bezugssystem, in dem sich jedes Individuum formt (Krus, 2015, S. 26).

3.2.5 Bedeutung für die psychomotorische Praxis

Zimmer (2012, S. 49) weist daraufhin, dass es zwischen den vorgestellten Perspektiven und Theorien in der Anwendung *kein Entweder-Oder* geben kann. „Keine der angegebenen Perspektiven hat Ausschließlichkeitscharakter, zum Teil blenden sie jeweils wichtige Aspekte aus, zum Teil sind Überschneidungen erkennbar, und in der Praxis können sie sich sogar gegenseitig ergänzen.“ (Zimmer, 2012, S. 49) Sie bilden eine übergeordnete Kategorisierung und ergeben eine Differenzierung für die vielen Anwendungsgebiete der Psychomotorik. „Für die anwendungsbezogene Umsetzung der Psychomotorik bedeutet dies, dass in Abhängigkeit von den strukturellen Bedingungen, der inhaltlichen Ausrichtung und Zielorientierung eines Arbeitsfeldes sowie der fachlichen Fundierung und persönlichen Verortung (Brille) der Psychomotorikerin sich die individuelle Arbeitsweise gestaltet.“ (Krus, 2015, S. 26)

In der Praxis ist es kaum möglich sich an nur einer einzelnen Sichtweise zu orientieren. Wichtig ist jedoch, die verschiedenen Ansätze zu kennen und seine eigenen Sichtweisen und Grundlagen darauffolgend in die eigene Arbeit einer psychomotorischen Entwicklungsbegleitung einzuordnen. Es entsteht dadurch eine offene Haltung und Einstellung gegenüber den Handlungen und Äußerungen des Kindes und lässt eingefahrene Denkmuster und Beurteilungsschemata überdenken (Zimmer, 2012, S. 49).

Eine psychomotorische Förderung soll Personen helfen, soziale Fertigkeiten zu entwickeln, ihr Selbstkonzept zu verbessern und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu erleben. Sie soll die Beziehungsmuster zum Lebenskontext positiv verändern. Psychomotorische Lernprozesse sollen vor allem im therapeutischen und pädagogischen Bereich in die Wirklichkeit umgesetzt werden. Die Zielgruppe für psychomotorische Förderung beschreibt Kinder oder Personen, die in verschiedenen Entwicklungsbereichen (sozial-emotional, motorisch, perceptiv, kognitiv, kommunikativ) einen Förderbedarf aufweisen und über das Medium Bewegung unterstützt werden können (Eggert & Reichenbach, 2004, S. 99f.). Geht man jedoch der Beschreibung von Renate Zimmer nach, *ist demnach jede menschliche Entwicklung auch eine psychomotorische Entwicklung*. So bezeichnet Psychomotorik nicht nur ein therapeutisches *Konzept*, sondern sollte auch in pädagogischen Institutionen als wesentliche Grundlage gesehen werden. In der Psychomotorik als *pädagogisch-therapeutisches*

Konzept soll über die Bewegung eine Beziehung zur Person aufgebaut, ihre psychische Befindlichkeit positiv beeinflusst und ihre Gesamtentwicklung unterstützt werden. Dabei beinhaltet die psychomotorische Förderung folgende Ziele (Zimmer, 2012, S. 36):

- Das Kind soll durch die Förderung der Eigenaktivität zum selbstständigen Handeln angeregt werden.
- Durch Erfahrungen in einer Gruppe soll die Handlungskompetenz und die Kommunikationsfähigkeit erweitert werden.
- Die Stärkung der Selbstwahrnehmung soll nicht vergessen werden.
- Kinder sollen ihre eigenen Ressourcen erfahren und sich als kompetent und selbstwirksam erleben.

Spezielle Fördermöglichkeiten bestehen in den Bereichen der Wahrnehmung, des Körpererlebens und der Körpererfahrung sowie im sozialen Lernen. Diese Bereiche sollen dabei vor allem für bewegungsauffällige Kinder integrierend und fördernd wirken und ihnen den Zugang zur Bewegung erschließen helfen (Zimmer, 2012, S. 22f.).

„Die Wirkung einer psychomotorischen Förderung ist somit vor allem gegeben durch ein komplexes Zusammenwirken von Bewegung, Wahrnehmung, Denken, Erleben, Fühlen und Gestalten des Kindes oder des Menschen mit Behinderung.“ (Möllers, 2013, S. 48)

Demnach ist eine psychomotorische Förderung immer individuell anzusehen, weil sie auf die jeweiligen Personen abgestimmt werden muss. Die Wünsche, Erfahrungen und Möglichkeiten der einzelnen Gruppenmitgliederinnen und Gruppenmitglieder müssen berücksichtigt werden, damit es zum erwünschten Ergebnis kommen kann. Somit braucht die psychomotorische Förderung eine offene Haltung und Einstellung gegenüber den betroffenen Personen. Ihnen muss Raum gegeben werden, um an ihrem eigenen Entwicklungsstand ansetzen zu können (Zimmer, 2012, S. 49).

3.3 Menschenbild

Grundsätzlich wird in der Psychomotorik oft von einem holistischen Menschenbild, wie es in der humanistischen Psychologie beschrieben wird, gesprochen. Der Mensch ist für seine Entwicklung und sein Leben selbst verantwortlich. So versteht sich jedes Individuum als Gestalterin oder Gestalter seiner oder ihrer eigenen Entwicklung (Zimmer, 2012, S. 26). Jedoch muss berücksichtigt werden, dass nicht jede Psychomotorikerin und jeder Psychomotoriker die gleiche Vorstellung von menschlicher Entwicklung hat. Denn immerhin gibt es keine universelle Theorie der allgemeinen Entwicklung eines Menschen. Das Menschenbild ist daher nicht immer von vornherein transparent und unterscheidet sich je nach Theorie (Reichenbach, 2010, S. 32). Trotzdem sieht man den Menschen in der Psychomotorik nicht

als bloßes Objekt, sondern als einzigartiges Subjekt. Jedes Individuum vollzieht seine eigene Entwicklung, seine Würde steht im Mittelpunkt, sodass es sein Leben und Handeln selbst sinnstiftend bestimmen kann. Es bildet eine *Körper-Seele-Geist-Einheit* (Ganzheitlichkeit), die durch seine Umwelt sozial und gesellschaftlich geprägt wird (Kuhlenkamp, 2013, S. 50).

Das Spektrum von psychomotorischen Konzepten ist groß. Die unterschiedlichen Konzepte lassen sich in funktional ausgerichtete Verfahren mit starker physiologischer Orientierung und in Verfahren mit eher anthropologischen Wurzeln, die auf das Erleben des eigenen Körpers ausgerichtet sind, unterscheiden (Fischer, 2009, S. 193).

Laut Bruner (1987; zit. n. Eggert, 1994) können Kinder nur durch die Interaktion mit vertrauten Personen die Kultur, in der sie leben, erlernen. Unter Kultur meint er alle sozial akzeptierten Denk- und Verhaltensweisen auf motorischer, kognitiver, affektiver, sozialer oder sprachlicher Ebene. Die angeborene kognitive Grundausstattung des Kindes lässt es Kommunikation erlernen und anwenden. Die erwachsene Person hat bei der Interaktion mit dem Kind die Aufgabe auf ein optimales Verhältnis zwischen Über- und Unterforderung zu achten. Sie oder er stellt dem Kind dabei ein Hilffsystem zur Verfügung. Dabei sollte das Tun und Empfinden des Kindes immer verbal kommuniziert werden (Eggert, 1994, S. 151f.). Verständnis und Dialog sind wichtige Wegbegleiter, die immer im Mittelpunkt der Arbeit einer Psychomotorikerin und eines Psychomotorikers stehen sollten (Kuhlenkamp, 2013, S. 50). Bruner (1987; zit. n. Eggert, 1994) weist auch darauf hin, dass jedes Kind seine eigene Wirklichkeit auch durch seine Bewegungen und deren Wirkungen schafft. So entstehen in jedem Menschen individuelle Handlungspläne, die sehr unterschiedlich sein können (Eggert, 1994, S. 151f.).

Möllers (2013) beschreibt die Psychomotorik nicht nur als Förderkonzept, sondern vielmehr als eine Denkweise und Grundeinstellung. Humanistisches Denken ist wie eine Art zu leben, erklärt er. Mittelpunkt dabei sind die menschlichen Werte und eine geistige Grundhaltung, die den Menschen als wertvoll in seiner Individualität sieht. Er fasst die zentralen Grundgedanken eines holistischen Menschenbildes wie folgt zusammen (Möllers, 2013, S. 51):

- Streben nach Autonomie,
- Teil der sozialen Gemeinschaft sein,
- Streben nach Selbstverwirklichung und nach einem sinnvollen und erfüllten Dasein,
- Ganzheitlichkeit in jeder Handlung des Menschen,
- der Mensch ist ein handelndes Subjekt, ein biologisches, psychisches und soziales Wesen.

3.4 Das Selbstkonzept

Im Laufe einer Entwicklung werden durch Erfahrungen, Kenntnisse und Informationen mit der sozialen und materialen Umwelt Einstellungen und Überzeugungen über sich selbst gewonnen. Daraus entsteht das Selbstkonzept, welches in der Psychomotorik einen hohen Stellenwert einnimmt. Das Selbstkonzept lässt sich dabei in zwei Komponenten teilen (Abb. 2). Zum einen beinhaltet es das eher kognitiv orientierte Selbstbild, welches beschreibbare Merkmale über die eigene Person wahrnimmt. Gegenüber dem Selbstbild steht das stärker emotional orientierte Selbstwertgefühl, welches die Zufriedenheit, über die im Selbstbild wahrgenommenen Merkmale, meint. Kognitive Leistungen, emotionale Wahrnehmungen und soziale Erfahrungen prägen dabei das Selbstkonzept (Zimmer, 2012, S. 50ff.).



Abbildung 2: Aufbau des Selbstkonzeptes (mod. n. Zimmer, 2012, S. 52).

Emotional bedeutsame Ereignisse sind es vor allem, die das Selbstkonzept prägen. Deshalb sollte man vor allem positive Situationen schaffen, in denen sich die Person in ihrem selbstwirksamen Handeln als bedeutend und wertgeschätzt fühlt. Ein positives Selbstkonzept kann seitens der psychomotorischen Begleiterin und des psychomotorischen Begleiters durch das Hervorheben und Bewusstmachen der Stärken, durch die Förderung von Eigenaktivität und Selbsttätigkeit sowie durch Wertschätzung und Akzeptanz in einer feinfühligem Interaktion beeinflusst werden (Möllers, 2013, S. 115). Untersuchungen von Tausch und Tausch (1998; zit. n. Gräßl, 2013) zeigten, dass ein achtungsvoller Umgang seitens der Lehrperson, also die Art und Weise wie das Kind wahrgenommen und behandelt wird, eine wesentliche Rolle für den Aufbau des Selbstkonzeptes spielt (Gräßl, 2013, S.

64). Kinder mit einem positiven Selbstkonzept haben höhere Erfolgserwartungen und lassen sich von Misserfolgen nicht so schnell entmutigen. Bei neuen Herausforderungen zeigen sie weniger Ängstlichkeit und mehr Energie. Ihre Erfolge werden als Resultat der eigenen Anstrengung und als Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit gesehen (Möllers, 2013, S. 114). Das seelische Wohlbefinden kann durch die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes erheblich beeinflusst werden, da es die Zufriedenheit, die Gesundheit und Funktionsfähigkeit, das Ausmaß an Angst und der Lebensqualität im positiven Sinn bestärkt (Gräßl, 2013, S. 68). Wertschätzende Interaktionsbeziehungen zwischen dem Kind und der oder dem Erwachsenen sind nach allen psychomotorischen Ansätzen grundlegende Priorität in der pädagogischen und therapeutischen Arbeit. Ohne wertschätzende, unterstützende Begleitung kann kein positives Selbstkonzept, welches auf das Wohlbefinden mit sich sowie auch in der Gruppe Einfluss nimmt, erzielt werden (Zimmer, 2012, S. 69).

3.5 Bewegen in den vier Dimensionen des menschlichen Seins

Wie bereits in den davor beschriebenen Kapiteln erwähnt wurde, geht man in der Psychomotorik oft von einem holistischen Menschenbild aus. Der Mensch wird als *bio-psycho-geistig-soziale Einheit* betrachtet. Lernen und Leben wird somit als höchst individueller Prozess gesehen. Denn jede Wahrnehmung wird in den Zusammenhang mit der motorischen, geistigen und psychischen Erfahrung des einzelnen Individuums gebracht. So können die vier Dimensionen des menschlichen Seins (Abb. 3), nämlich die *physische* Dimension, die *psychische* Dimension, die *kognitive* Dimension sowie die *soziale* Dimension, nicht voneinander getrennt angesehen werden. Alle genannten Dimensionen stehen im ständigen Wechselbezug zueinander und sind daher voneinander abhängig (Voglsinger, 2004, S. 73).

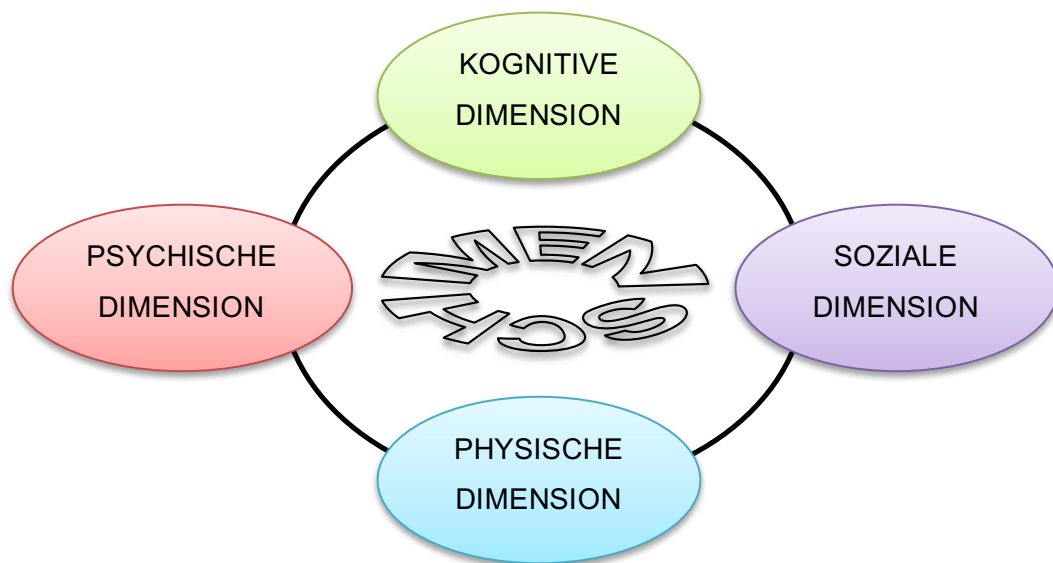


Abbildung 3: Dimensionen menschlichen Seins (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 74).

Der Mensch ist sein eigener Gestalter seiner Entwicklung, da Entwicklungsprozesse auch immer als Lernprozesse gelten und so das Wissen erweitert wird. Niemand kann für jemanden anderen Erfahrungen machen. So ist es unmöglich genau zu wissen, was für jemand anderen gut oder richtig ist. Eine Person der näheren Umwelt kann jedoch Lernprozesse und Dialoge anregen. Dazu braucht es verschiedene Angebote, eine gute Beziehung zur Person sowie eine verständnisvolle Kommunikation zwischen der jüngeren Person und der oder dem, in diesem Fall, Pädagogin oder Pädagogen. Wichtig ist, dass die Jüngere oder der Jüngere die Entscheidungsfreiheit besitzt, welche Erfahrungen und welches Wissen sie oder er braucht und sammeln möchte (Voglsinger, 2005, S. 185).

3.6 Psychomotorik in der Schule – Bewegung im ganzheitlichen Sinn

Ein Volksschulkind verbringt den gesamten Vormittag oder sogar Großteil des Tages in der Schule oder im Klassenraum. Somit kann die Institution Schule sowie das Klassenzimmer als Teil des Lebensraumes eines Kindes bestimmt werden. Das Wohlbefinden sowie eine gute Beziehung zwischen den darin agierenden Personen sollte deshalb nicht zu kurz treten. Plätze für das individuelle Lernen im Klassenraum, die Öffnung von Außenräumen oder Erholungsorte können auf die Befindlichkeiten und Bedürfnisse der Kinder eingehen. Durch ein handelndes Erleben lernt sich das Kind einerseits als Teil seiner Umwelt kennen und andererseits erfährt es seine Selbstwirksamkeit, indem es seinen Lebensraum kreativ mitgestalten darf. So kommt es durch die Gestaltung eines *Lern- und Lebensraumes* des Kindes zu einem *Erfahrungs- und Bewegungsraum*, welcher die Basis für zielführende Lernprozesse bildet (Voglsinger, 2009, S. 69). „Lernen wird zu einem aktiven, konstruktiven,

selbst gesteuerten, emotional motivierten, kreativen und kommunikativen Prozess.“ (Voglsinger, 2009, S. 69)

Es entsteht ein Bewegungsbegriff, den es in den vier Dimensionen des menschlichen Seins zu interpretieren gilt (Abb. 4):

- Biologische Ebene: In dieser Dimension wird die physische Bewegung beschrieben. Es ist mit ‚*sich bewegen*‘ die körperliche Aktivität und die Handlungsfähigkeit gemeint.
- Psychische Ebene: Das ‚*Bewegt-Sein*‘ in den Bereichen der Emotionen und der Motivation meint diese Komponente. Es beschreibt somit eine innere Bewegung der menschlichen Seele.
- Kognitive Ebene: Dieser Bereich steht für das ‚*bewegte Denken*‘. Vor allem Kreativität und Flexibilität werden hier unterstrichen.
- Soziale Ebene: Beziehung, Dialog und Kommunikation werden im ‚*Aufeinander-Zubewegen*‘ gestärkt (Voglsinger, 2009, S. 69).

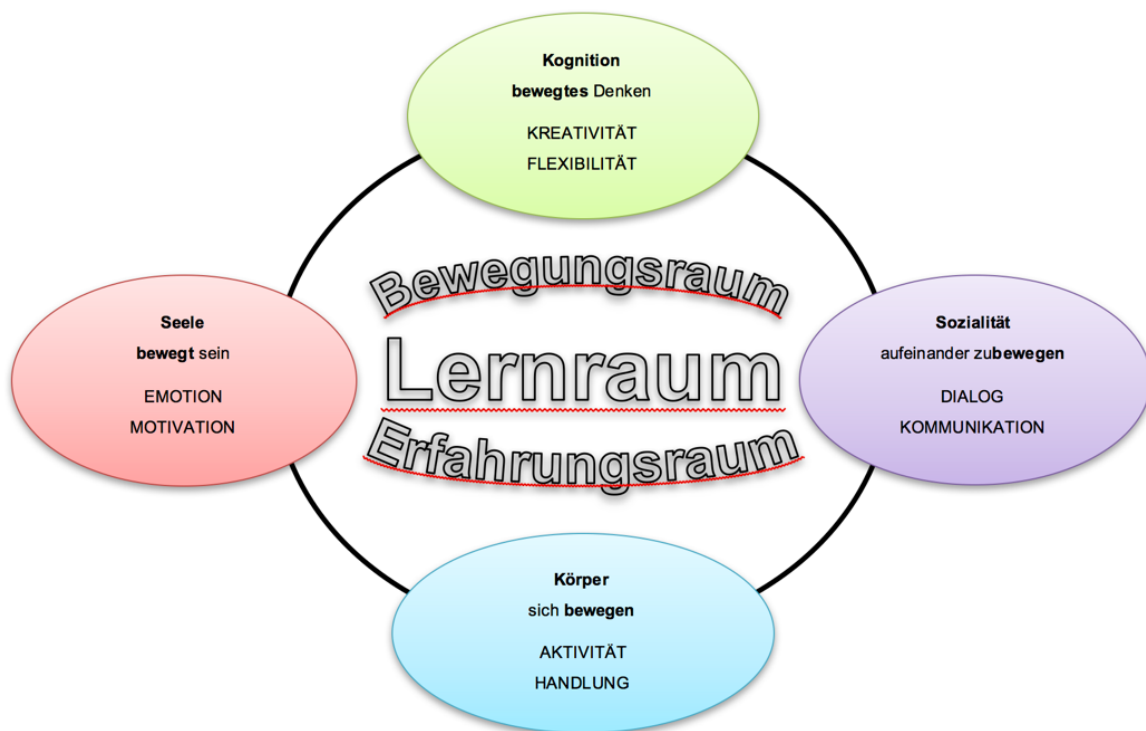


Abbildung 4: Bewegen in den Dimensionen menschlichen Seins heißt ganzheitliches Lernen (mod. n. Voglsinger, 2004, S. 78).

Bewegung gilt als elementares Merkmal des menschlichen Handelns und des menschlichen Seins. Handeln hat immer mit Bewegung zu tun und gilt so als grundlegende Form zur Auseinandersetzung mit der Umwelt, welche zur Erschließung der dinglichen Umwelt

und zugleich der Wahrnehmung seiner leiblichen Existenz und damit der personalen Selbstgestaltung führt. Bewegung gilt somit als Voraussetzung für eine optimale Entwicklung in jedem Bereich (Krus, 2016, S. 117). In der Psychomotorik wird davon ausgegangen, dass Entwicklungsprozesse durch das Medium Bewegung angeregt, begleitet oder gefördert werden. Denn Bewegung gilt als ein Grundbedürfnis des Kindes (Möllers, 2013, S. 25).

Deshalb stellt die Psychomotorik die enge und untrennbare Verbindung zwischen der Bewegung und dem Wahrnehmen beziehungsweise Erleben dar. Bei jeder körperlichen Bewegung spielen Emotionen mit und Bewegungen sowie die Körperhaltung spiegeln das Innenleben des Menschen (Gräßl, 2013, S. 51). Bewegung gilt somit ab dem Zeitpunkt der Geburt als Kommunikationsmittel des Säuglings, Bewegung ist seine Sprache. Über die Bewegung werden Stimmungen und Gefühle ausgedrückt sowie Kontakt zu der Umwelt aufgenommen. Somit ist der Bewegung, nicht ein rein funktionales physisches Bewegen zuzuschreiben, sondern ist sie *im ganzheitlichen Sinn* zu sehen (Möllers, 2013, S. 47).

4 Bindungsforschung im Überblick

In den 1960er und 1970er Jahren formulierten der englische Psychoanalytiker, John Bowlby, und die amerikanisch-kanadische Entwicklungspsychologin, Mary Ainsworth, die Bindungstheorie. Mittelpunkt der Theorie ist die besondere Beziehung eines Kindes zu seinen Eltern oder anderen Bezugspersonen. Ausschlaggebende Faktoren für eine sichere Bindung sind die Zugänglichkeit und Verfügbarkeit der Bezugsperson hinsichtlich der Bedürfnisse und Signale des Kindes. Außerdem wird das feinfühlige Eingehen auf Signale als wichtige Grundvoraussetzung genannt. Eine sichere Bindung ist für das Kind wichtig und entscheidend inwieweit die Umwelt erkundet werden kann. Nur durch eine ‚sichere Basis‘ in Form einer oder eines Erwachsenen kann sich das Kind neugierig und angstfrei weiterentwickeln (Remsperger, 2008, S. 3). Unter Bindung versteht man eine enge und besondere Beziehung zwischen einem Kind und einer ihm zugewandten erwachsenen Person. Säuglinge und Kleinkinder brauchen diese Bindung zu einer Bezugsperson, damit sie neugierig die Welt erkunden können. Durch eine positive emotionale Grundhaltung gegenüber dem Kind sowie das Durchleben von verschiedenen Emotionen entsteht ein besonderes Vertrauensverhältnis (Altenthan et al., 2013, S. 310). Bowlby vergleicht Bindung mit einem gefühlstragenden oder emotionalen Band, welches zwei Personen über Raum und Zeit miteinander verbindet. Dieses Bindungssystem ist genetisch in jedem Menschen verankert. Es hat für das Kleinkind eine überlebenssichernde Funktion und aktiviert sich bei grundlegenden Bedürfnissen und Gefühlen. Durch Schreien, Weinen oder auf anderen Wegen erweckt das Kind Aufmerksamkeit um dadurch Hilfe, Unterstützung oder Trost von der Bindungsperson zu bekommen (Oster, 2018, S. 3). Um dem Kind eine gesunde Entwicklung und ein aktives Lernen zu ermöglichen, ist deshalb eine gute und stabile Bindung unabdingbar. Denn nur, wenn sich Kinder sicher sind, dass sie jemand versteht, unterstützt sowie beschützt, können sie sich in bestmöglicher Weise weiterentwickeln. Besteht diese Bindung nicht, so wird der kindliche Drang zum Forschen und Hinterfragen gedämmt. Stabile Bindungen führen zu einem höheren Explorationsverhalten und sind deshalb von großer Bedeutung für das heranwachsende Wesen (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 9f.). In der Psychologie wird von einem *Explorationsbedürfnis* gesprochen. Es meint das Bedürfnis, die Umwelt mit all ihren Facetten zu erforschen, in dem man mit ihr in Interaktion tritt oder auf sie Einfluss nimmt. Deshalb steht das Bindungs- und das Explorationsbedürfnis in Abhängigkeit voneinander (Abb. 5) (Altenthan, Betscher-Ott, Gotthardt, Hobmair, Höhle, Ott & Pöll, 2013, S. 312).

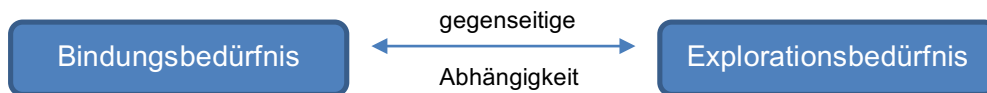


Abbildung 5: Gegenseitige Abhängigkeit von Bindung und Exploration (mod. n. Altenthon et al., 2014, S. 51).

Während der Pol des Bindungsverhaltens eine erwachsene Person meint, die dem Kind Sicherheit und Rückzug gewähren sollte, stellt das Explorationsverhaltenssystem die Neugierde und Interessen des Kindes dar (Windmüller & Strecker, 2018, S. 11f.). Erst durch die Interaktion mit der Umwelt kann ein Mensch zentrale Erfahrungen von Bindung und Zugehörigkeit erfahren, welche zur Stärkung des Selbstwertgefühls beitragen. Erfahrungen mit vertrauten und wertschätzenden Bezugspersonen führen zu einem positiven Selbstkonzept und zu Erfahrungen von Selbstwirksamkeit (Weltzien, 2016, S. 6). Die Grundlage für kompetente Lebensbewältigungsstrategien bis ins hohe Alter, bildet somit die sichere Bindung zu einer Bezugsperson (Oster, 2018, S. 3).

„Bindung bezeichnet eine lang andauernde, *emotional und sozial* sehr enge Beziehung zwischen zwei Menschen“ (Altenthon et al., 2013, S. 310). Bezugsperson muss dabei nicht unbedingt die Mutter sein, auch andere Personen können diese Funktion einnehmen. Bindung entsteht nämlich nicht durch die biologische Herkunft, sondern durch Vertrautheit (Altenthon et al., 2013, S. 311). Die Bezugsperson stellt für das Kind eine Art Sicherheitsbasis dar, an die es in Problemsituationen immer wieder zurückkommen kann. Man spricht auch von einem ‚*sicheren Hafen*‘, von dem aus das Kind zu neuen Ufern aufbrechen kann, um neue Erfahrungen zu sammeln, aber bei Gefahren oder Unsicherheiten kann es immer wieder am Hafen anlegen und Sicherheit auftanken. Die Bezugsperson ist somit Ausgangslage oder Start der Exploration als auch Flucht- beziehungsweise Zielpunkt. Verlassen wird der Hafen dann, wenn das Kind sicher und neugierig ist, zurück kommt das Kind bei unwohl oder neuen Situationen (Altenthon, Betscher-Ott, Gotthardt, Hobmair, Höhle, Ott, et al., 2014, S. 51).

Jeder Säugling formt eine Bindung zu den Personen, die sich um ihn kümmern. Davon gilt eine Person als Hauptbezugsperson. Diese ist in den meisten Fällen die Mutter des Kindes. Bindungen zu anderen Personen finden in einer abgestuften Intensität statt. Nicht immer stellen diese Bindungen eine Stabilität und Sicherheit dar, oft sind Bindungen zu Bezugspersonen auch mit Unsicherheit und Verlustangst geprägt (Haug-Schnabel & Benschel, 2012, S. 38). Kinder mit sicherer Bindung suchen bei Wut, Stress oder anderen Herausforderungen oder Unsicherheiten die Nähe zur Bindungsperson auf, um sich dort Trost oder Sicherheit zu holen. Sie können schnell beruhigt werden und sind nach dem Trost rasch wieder aufnahmebereit für neue Erfahrungen. Andersrum suchen Kinder mit weniger feinfühligere

Bindungspersonen in solchen Momenten kaum Unterstützung bei der oder dem vertrauten Erwachsenen. Diese Kinder wirken meist ängstlich und werden aggressiv. Oft können sie sich nach Stresssituationen nicht gleich ins nächste Abenteuer stürzen (Oster, 2018, S. 4f.). Bindungsqualitäten formen demnach das Leben und Verhalten des Kindes. Dabei wird zwischen vier Bindungstypen unterschieden, welche im Folgenden in tabellarischer Form dargestellt werden (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 38ff.). Diese Bindungstypen haben sich aus dem ‚*Fremde Situation*‘ –Test von der Psychologin Mary Ainsworth entwickelt. Durch künstlich herbeigeführte Trennungen von der Bindungsperson wurden die Reaktionen und das Verhalten des Kindes beobachtet. Sie bestätigte mit dieser Beobachtung die davor entwickelte Theorie von Bowlby (Oster, 2008, S. 6).

Bindungstyp	Fürsorgeverhalten der Bezugsperson	Verhalten des Kindes	inneres Arbeitsmodell des Kindes
sicher	Feinfühligkeits Wahrnehmung und prompte sowie angemessene Reaktion auf die kindlichen Bedürfnisse. Die Bezugsperson ist emotional und körperlich zugänglich und zeigt Freude in der Interaktion mit dem Kind.	Direkte und offene Kommunikation mit den Eltern. Zeigt Trennungsprotest, aber keinen physiologischen Stress bei Trennung. Stoppt bzw. reduziert Spiel bei Abwesenheit der Bezugsperson. Lässt sich nach Wiederkehr schnell beruhigen. Nutzt Bezugsperson als sichere Basis und exploriert viel.	• Ich kann anderen vertrauen und mich auf sie verlassen. • Ich bin liebenswert, tüchtig, wichtig und wertvoll. • Meine Welt ist sicher.
unsicher-vermeidend	Bezugsperson ist nicht responsiv, unansprechbar, unfeinfühlig und zurückweisend (körperlich) gegenüber dem Kind.	Wenig, eingeschränkte Kommunikation und Zugang zu Gefühlen. Scheinbar gleichgültig bei Trennung von Bezugsperson, innerlich stark gestresst. Spielt weiter, aber ohne Qualität und Konzentration. Bei Rückkehr der Bezugsperson eher Abwendung statt Beruhigungssuche.	• Andere Menschen sind unerreichbar und abweisend. • Ich muss mich schützen. • Wenn ich meine Bedürfnisse verleugne, werde ich nicht zurückgewiesen. • Wenn ich tue, was man von mir erwartet, werde ich nicht zurückgewiesen. • Wenn ich mich um andere kümmere und meine eigenen Wünsche verleugne, werde ich geliebt.
unsicher-ambivalent	Inkonsistenter und unvorhersagbarer Umgang mit den kindlichen Bedürfnissen und Äußerungen. Bedürfnisse der Bezugsperson dominieren, Übergriffigkeit.	Übersteigter Gefühlsausdruck, wirkt ängstlich und angespannt. Klammert bei der Bezugsperson und wirkt ängstlich. Zeigt starken Trennungsprotest und Stress bei Trennung. Spielt nicht weiter. Lässt sich schwer nach der Rückkehr beruhigen, zeigt Mischung von Nähe suchen und Verärgerung, findet nicht ins Spiel zurück.	• Andere reagieren unvorhersehbar, manchmal liebevoll und schützend, manchmal feindlich und zurückweisend. • Ich weiß nicht, was ich zu erwarten habe – Ich bin ängstlich und ängstlich. • Ich kann nicht erkunden – Ich könnte eine Gelegenheit der Zuneigung und Liebesbezeugung verpassen. • Wenn ich andere richtig einschätze und sie zu einer Reaktion veranlassen kann, werden meine Bedürfnisse befriedigt.
desorganisiert	Ängstigender Umgang mit dem Kind, bis hin zu Misshandlung, Missbrauch oder Vernachlässigung. Bezugsperson selbst traumatisiert und geängstigt beim Umgang mit dem Kind.	Unklare, widersprüchliche Mimik und Verhalten, teilweise durch Bezugsperson geängstigt. Bei Weggang der Eltern ständiges Unterbrechen des Verhaltens durch widersprüchliche Verhaltensweisen mit stereotypen Bewegungsmustern oder Einfrieren der Bewegungen. Exploration beeinträchtigt. Nach Rückkehr der Bezugsperson starke Vermeidung, Ambivalenz oder Widerstand. Nutzt Bezugsperson nicht als sichere Basis. Als älteres, stark kontrollierendes Kind findet eine Rollenumkehr zwischen Kind und Erwachsenen statt.	• Meine Bezugsperson scheint manchmal überwältigt von mir zu sein und manchmal sehr ängstlich. • Andere Menschen sind vernachlässigend oder körperlich, emotional oder sexuell missbrauchend. • Ich bin nicht fähig, meine Bedürfnisse befriedigt zu bekommen. Ich weiß nicht, wie ich mich schützen kann.

Tabelle 1: Bindungstypen bei Kindern (mod. n. Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 40f.).

Grundlage einer sicheren Bindung stellt die Feinfühligkeit der und des Erwachsenen dar. Darunter ist zu verstehen, dass die Bezugsperson die Signale des Kindes wahrnimmt und

richtig interpretiert (s. Kapitel 4.1) (Altenthan et al., 2013, S. 314). Durch die Fremdenuntersuchung von Ainsworth lassen sich diese, in der Tabelle gezeigten, vier unterschiedlichen Bindungstypen (sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent, desorganisiert) bestimmen. Sie stellen unterschiedliche Reaktionsmuster auf den Konflikt zwischen dem Bedürfnis nach Annäherung und emotionaler Geborgenheit und der Erwartung von Zurückweisung sowie der Furcht vor Vereitelung des Sicherheitsbestrebens dar. Durch die Interaktion mit mehreren Personen macht jedes Kind unvermeidbare Erfahrungen, die mit seinen bereits erworbenen Interaktionen mit der Hauptbezugsperson nicht zusammenpassen. Deshalb ist es wichtig, diese in ein inneres *Arbeitsmodell* zu integrieren. (Trudewind & Steckel, 2009, S. 175f.). Dieses Arbeitsmodell, welches das Verhalten der Bezugspersonen beschreibt, entwickelt sich im Laufe des ersten Lebensjahres. Damit werden die Reaktionen der jeweiligen Bindungspersonen leichter vorhersagbar. Für jede Bindungsperson, wird je nach Verhalten, ein eigenständiges Arbeitsmodell entwickelt. Das Kleinkind braucht dieses Modell des Verhaltens, damit es weiß, an wen es sich in der jeweiligen Situation wenden kann (Oster, 2018, S. 5). Das Ehepaar Grossmann stellte bei seinen Forschungen fest, dass sich der Aufbau *interner Arbeitsmodelle* über Bindungserfahrungen auf jeden Fall bis zum jungen Erwachsenenalter vollzieht. Macht das Kind jedoch mit entsprechenden verständnisvollen Begleiterinnen und Begleitern später noch Erfahrungen, so kann dies auch länger geschehen (Grossmann & Grossmann, 2009, S. 162). Laut Kißgen (2009, S. 68) werden Aspekte der Bindungsqualität, gleich ob organisiert oder desorganisiert, in der Persönlichkeit des Kindes verankert. Angenommen wird jedoch, dass diese im internalen Arbeitsmodell des Kindes gespeicherten Erfahrungen keine passiven Introjektionen von Objekten aus der Vergangenheit, sondern immerwährende Konstruktionen sind, die neu strukturiert werden können. „Das Arbeitsmodell einer konkreten Eltern-Kind-Beziehung entwickelt sich aus (a) den Handlungen des Kindes, (b) den Konsequenzen dieser Handlungen sowie (c) den Eltern-Kind-Interaktionen.“ (Kißgen, 2009, S. 68) Trudewind und Steckel (2009, S. 178f.) nennen fünf Facetten, welche sich durch die Erfahrungen mit den Bindungen zu Personen im Arbeitsmodell entwickeln:

1. *Bindungsrepräsentation*: Wissen, Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich der Verfügbarkeit der Bindungsperson sowie das Ausmaß deren Hilfe und Unterstützung werden hier eingeordnet. Auch die Stärke der Bindungsbeziehung wird hier positioniert.
2. *Beziehungsstrategien*: Hier werden Handlungsschemata, die zur Erreichung, Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung positiver emotionaler Zustände in einer sozialen Beziehung führen, gespeichert. Sie dienen dazu, einen Weg zur Verminderung von negativen Gefühlen zu finden.

3. *Selbstkonzept*: Dies beschreibt die Bewertung zu sich selbst, welche das Kind durch die Vorstellungen und Beurteilungen über sich von den Bezugspersonen aufgenommen hat und reflektiert.
4. *Umgang mit Emotionen*: Um mit Stresssituationen umgehen zu können, lernt das Kind eine Emotionsregulation, welche es hier speichert. Erlebt das Kind keinen feinfühligem Umgang, so muss es diese Regulation bei etwas Anderem als bei der Bezugsperson finden.
5. *Haltung des Kindes zu Körperkontakten*: Es zeigt dem Kind die Regulation zwischen Abstand und Nähe, ob es mit jemanden in Körperkontakt treten kann oder nicht.

Es kann nachvollzogen werden, dass jene Kinder, die eine feinfühlig und verantwortungsvolle Fürsorge bei sich erfahren haben, eine sichere Bindung entwickeln, welche eine vertrauensvolle und positive Orientierung zur Bezugsperson, zu sich und zur Welt im Allgemeinen unterstützt. Kinder, mit unsicher erlebter Bindung, fehlt es an Vertrauen in die emotionale Verfügbarkeit und Verlässlichkeit und dies führt anschließend zu einer misstrauischen Haltung gegenüber anderen. Desorganisierte Bindungserfahrungen schaffen unklare Verhaltensstrategien in belasteten Situationen (Kißgen, 2009, S. 68).

In diesem Kapitel zeigt sich, dass es unterschiedliche Bindungstypen gibt. Wesentlich kann gesagt werden, dass eine Bindung sicher oder unsicher geprägt sein kann. Je nach Bindungsverhalten kann sich das Kind unterschiedlich stark und schnell entwickeln. Erlebt es eine sichere Bindung, so wird es imstande sein, sich voll auf sein Spiel und seine Entdeckungsreisen zu konzentrieren und beides zu vertiefen. Ist die erste Lebensphase eines Kindes jedoch mit einer unsicheren Bindung geprägt, so entsteht eine psychische Unsicherheit, die das Kind ängstlich verschließen lässt. Es wird diesem Kind schwerfallen, der Erforschung von Unbekanntem nachzugehen. Die Bindung zur Hauptbezugsperson geschieht im ersten Lebensjahr und endet mit dem zweiten Lebensjahr. Bindungsforscherinnen und Bindungsforscher machen darauf aufmerksam, dass dieses Bindungsverhalten ein ganzes Leben lang aktiv bleiben kann (Altenthan et al., 2014, S. 52). Durch spätere positive Erfahrungen kann ein negativbesetztes Bindungsverhalten jedoch ausgeglichen oder bestärkt werden (Oster, 2018, S. 3).

„Das heißt, nur wenn das Kind sich seiner sicher ist, sich gut und geborgen fühlt, kann es sich trauen, Neues auszuprobieren. Es braucht die Sicherheit, dass es jederzeit feinfühlig aufgenommen wird, wenn es scheitert, sich erschreckt oder Angst bekommt. Nur so kann es

Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit und Selbstvertrauen entwickeln.“

(Oster, 2018, S. 5)

Eine feinfühligke Bindung zur Bezugsperson ist ausschlaggebend für die Erforschung der Umwelt, das lebenslange Lernen und einen gelungenen Bildungsprozess. Im nächsten Kapitel wird daher auf die Feinfühligkeit, die als Grundlage für eine sichere Bindung gilt, eingegangen.

4.1 Feinfühligkeit

Qualitative Bindungsarbeit sowie Bildungsarbeit kann nur durch *Feinfühligkeit* erreicht werden. Feinfühligkeit beschreibt eine einfühlsame und zuverlässige Kooperation zwischen einer erwachsenen Person und dem Kind. Der Ursprung des Begriffes liegt in der oben angeführten Bindungstheorie von John Bowlby. Wesentlich für ein feinfühliges Verhalten gilt es Signale des Kindes wahrzunehmen und entwicklungsfördernd darauf zu reagieren. Kindern sollte nichts abgenommen werden, was sie eigentlich selbst tun können (Remsperger, 2008, S. 3). Feinfühligkeit beruht auf dem Verhalten, in der Sprache, im Blickkontakt und in der Berührung der Bindungsperson (Oster, 2018, S. 4).

Ein feinfühliges Umgang mit dem Kind gilt als Basis für eine sichere Bindung und der kindlichen Entwicklung. Die Bindungsperson ist dabei vertraut, verlässlich und meistens verfügbar (Oster, 2018, S. 4). Als Grundvoraussetzungen für einen feinfühliges Umgang mit Kindern zählen das Wahrnehmen von verbalen sowie nonverbalen Signalen und darauffolgend das angemessene Reagieren auf diese (Remsperger, 2008, S. 5). Mary Ainsworth (zit. n. Oster, 2018) nennt folgende charakteristische Verhaltensweisen für ein feinfühliges Verhalten:

- Signale des Kindes sind mit größter Aufmerksamkeit wahrzunehmen.
- Signale sollten richtig gedeutet werden.
- Auf die Signale sollte angemessen reagiert werden.
- Die Reaktion sollte innerhalb einer für das Kind noch tolerablen Frustrationszeit erfolgen.

Von Geburt an ist das neugeborene Kind mit zwei grundlegenden Verhaltenssystemen ausgestattet, nämlich mit dem *Bindungsverhaltenssystem* und dem *Explorationsverhaltenssystem*. Beide Systeme, wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, beruhen aufeinander und sind für das Überleben und für die Sicherheit des Kleinkindes von großer Bedeutung. Der intensive Körperkontakt, die Präsenz in der Bedürfnisbefriedigung und die aufbauende

Vertrautheit zur Bindungsperson stellen die Feinfühligkeit in den ersten Lebensmonaten dar. Dies ist vor allem für das Bindungsverhaltenssystem ein wichtiger Prozess. Denn erst dadurch gelingt es dem Kind, sich von der Bindungsperson für eine Weile loszulösen, um eigenständig neue Dinge zu entdecken. Nun kann es nämlich sicher sein, dass es bei Hilfe oder unwohlen Situationen zurück zur vertrauten Person kommen kann und seinem Explorationsverhaltenssystem angstfrei nachgehen (Windmüller & Strecker, 2018, S. 10f.). Feinfühliges Entgegenkommen bildet somit die Grundlage für die Unterstützung bei einem gesunden Aufwachsen. Es fördert die *motorische und sprachliche Entwicklung* sowie die *Konzentrationsfähigkeit* des Kindes. Durch den einfühlsamen Umgang können Empathie und das Sozialverhalten enorm gefördert werden. Das Vertrauen der Bindungsperson lässt Selbstwirksamkeit, Sicherheit im Handeln und Selbstvertrauen zu sich und Vertrauen in andere Menschen spüren und entwickeln (Oster, 2018, S. 9). Feinfühligkeit kann demnach als liebevolles und einfühlsames Verhalten beschrieben werden, welches Signale des Kindes wahrnimmt und interpretiert. Dabei sollte das kindliche Verhalten stets mit Worten benannt werden, damit das gegenseitige Verstehen gestärkt wird. Von Bedeutung ist außerdem das angemessene und prompte Reagieren auf die wahrgenommenen kindlichen Signale (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 10).

4.2 Sind Bindungsmuster veränderbar?

Die Erforschung der Kontinuität und Diskontinuität von Bindung im Lebenslauf zeigt, dass Bindungsmuster grundsätzlich veränderbar sind. Treten jedoch keine Veränderungen in den Beziehungen zu den Bindungspersonen auf, so bleiben die Arbeitsmodelle von Bindungen auf jeden Fall bis ins Jugendalter aufrecht. Die Ergebnisse zeigen, dass größere Lebensveränderungen, das heißt ein Wechsel der Bindungsqualität, auch die Bindungsmuster verändern lassen. So kann eine Umkehrung, von einer sicheren zu einer unsicheren Bindung oder auch andersrum, möglich sein. Dies kann beispielsweise durch eine Scheidung oder Trennung der Eltern, Erkrankungen oder eines Verlustes, aber auch, wenn eine zusätzliche Bindungsperson, die einen anderen Umgang als gewohnt pflegt, ins Leben des Kindes tritt, passieren (Julius, Gasteiger-Klicpera & Kißgen, 2009, S. 225). Unter dem *Kontinuitätsbegriff*, wie er hier gemeint ist, wird die Bezogenheit von späteren Verhalten auf früheres Verhalten charakterisiert. Die Erforschung von Kontinuität und Diskontinuität von Bindung wollte demnach überprüfen, inwieweit sich das Bindungsverhalten, das ein Kleinkind erlebt, bis ins Erwachsenenalter verändert oder erhalten bleibt. Die Untersuchungen darüber zeigen, dass Bindungserfahrungen, die im Säuglingsalter vor allem mit der Hauptbezugsperson entwickelt wurden, sich auf das Verhalten des Kindes gegenüber anderen Personen des familiären sowie außerfamiliären Umfeldes stabilisieren und sich im Schulalter und weiter erkennbar sind. Jedoch zeigen die unterschiedlichen Forschungen auch,

dass eine Möglichkeit der Modifikation einer Bindungsorganisation durchaus besteht, wenn gewisse Veränderungen, wie bereits oben erwähnt, ins Leben des Kindes treten (Kißgen, 2009, S. 65ff.). Bowlby (1980; zit. n. Julius, 2009) spricht von zwei positiven Beeinflussungsfaktoren, die eine unsichere Bindungsqualität verändern können. Das interne Arbeitsmodell ist laut ihm ab dem Jugendalter zur Reflexion zugänglich und kann dadurch umstrukturiert werden und neue Bindungserfahrungen können bereits erworbene reformieren. Eine Veränderung von Bindungserfahrungen lässt sich dabei vor allem im therapeutischen und pädagogischen Bereich ermöglichen. Lehrerinnen und Lehrer können durch ihre Qualität einer pädagogisch feinfühligten Beziehung, die den bisherigen Beziehungserfahrungen widersprechen, ein unsicheres Bindungsmuster, die Arbeitsmodelle sowie das Bindungsverhalten verändern. Denn vor allem Lehrerinnen und Lehrer, zeigt sich in der Längsschnittuntersuchung von Werner (1977; zit. n. Julius, 2009), werden von Kindern als außerfamiliäre Vertrauenspersonen genannt (Julius, 2009, S. 295f.). Um als pädagogische Fachkraft in der Volksschule zu einer Umstrukturierung von einem unsicheren zu einem sicheren Bindungsverhalten von Schülerinnen und Schülern zu gelangen, braucht es, je nach Bindungstyp, unterschiedliche Interventionsmaßnahmen, die dieses Gelingen unterstützen. Es handelt sich um Strategien, die es dazu braucht, ein Arbeitsmodell des Kindes in ein neues Bindungsmuster, das responsiv und sorgend ist, aufzubauen. Auf diese Merkmale, die dem Kind das Gefühl von Wertschätzung und Liebenswertigkeit geben, wird im nächsten Schritt näher eingegangen.

4.2.1 Interventionsmaßnahmen für Kinder mit unsicher-vermeidendem Bindungsverhalten

Diese Kinder verhalten sich vor allem distanziert zu ihren Bezugspersonen. Sie haben sowohl bei positiven als auch bei negativen Äußerungen eine Zurückweisung erfahren. Oft zeigen sie Angst entgegen des Bindungsaufbaus und drücken sich mit Wut und Aggression aus (Fischer, 2009, S. 159). Vor allem das Vermeiden von Augenkontakt oder das Verwehren von körperlicher Nähe, die aus Angst vor Zurückweisung erfolgt, sind bekannt bei Kindern, die eine unsicher vermeidende Beziehung erlebt haben. Sie haben somit Angst vor der Beziehung zur Lehrperson und versuchen diese zu verweigern. Wichtig bei diesen Kindern ist, dass die Pädagogin und der Pädagoge diese Abwehrhaltung des Kindes anerkennen und durch eine feinfühligte Art dem Kind nicht zu nahekommen, sondern die gewünschte Distanzhaltung akzeptieren. Dem Kontrollbedürfnis von Kindern dieses Bindungstyps, kann, vor allem beim Einstieg in die Schule, durch offene Unterrichtsangebote nachgegangen werden. Offene Unterrichtsformen bieten dabei einen guten Rahmen, um mit diesen Kindern in Interaktion zu kommen. Mit kleinen Schritten kann ihnen dadurch die

Angst vor Bindungsbeziehungen genommen werden. Außerdem bietet sich hier die ‚*sachorientierte Beziehung*‘ gut an. Diese meint, dass sich die Lehrperson und das Kind auf eine gemeinsame Sache beziehen. Laut Stephan (1997; zit. n. Julius, 2009) hat sie einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Sachkompetenz, da sich das Kind durch die aktive Auseinandersetzung mit der in der umweltbefindlichen Sache als effektiv und wirksam erleben kann. Zu beachten ist, dass die Lehrperson dabei keine schnellen emotionalen Annäherungen vollzieht und die Distanz, die das Kind einfordert, weiterhin einhält. Vor allem Versorgungsspiele, in denen sich das Kind um jemanden oder etwas kümmern muss, sind bei diesem Bindungstyp von Bedeutung und bieten zugleich eine gute Gelegenheit sorgende und positive Emotionen zu verstärken (Julius, 2009, S. 300ff.).

4.2.2 Interventionsmaßnahmen für Kinder mit unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten

Vor allem Ängstlichkeit zeigt sich bei diesen Kindern. Trennungen sind für das Kind nur schwer anzunehmen und es ist in den meisten Fällen kaum zu trösten. Oft sind diese Kinder sehr anhänglich und weisen ein hohes Maß an Abhängigkeit zur Bindungsperson auf (Fischer, 2009, S. 159f.). Gerade deshalb, weil diese Kinder meistens ihr Bindungsverhaltenssystem aktiviert haben, wird das Explorationsverhaltenssystem kaum in Takt gesetzt. Sie sind also eingeschränkt, neues Wissen zu erlangen. Vor allem Regelmäßigkeit und Konsistenz seitens der Lehrkraft führen zu einer Vorhersagbarkeit, die dem Kind eine vertraute Basis schaffen können. Dafür bieten sich beispielsweise einfache Regelmäßigkeiten oder Rituale an, die dem Kind eine Struktur verschaffen. Veränderungen führen bei diesen Kindern oft zu einer Wutreaktion oder einer Enttäuschung und sollten daher vermieden werden, denn diese Erwartungen der Unzuverlässigkeit, bestätigen sich im bereits geformten Arbeitsmodell des Kindes wieder und verstärken dieses Verhalten. Beim Schuleintritt suchen diese Kinder vor allem die Nähe zur Lehrperson. Eines Tages gelangen sie aber an den Punkt, an dem sie realisieren, dass diese extremen Bindungsbedürfnisse von der Lehrerin und dem Lehrer nicht erfüllbar sind. Dadurch verfallen sie in Ärger gegenüber der oder dem Erwachsenen. Sie fühlen sich in ihrem Arbeitsmodell als wertlos bestätigt. Genau diese Phase ist entscheidend. Denn nun sollte die Lehrperson das Kind auf keinen Fall zurückweisen oder es für seine Wut bestrafen, sondern dieses Verhalten anerkennen und empathisch darauf reagieren. Grenzen für unakzeptables Verhalten und die Emotionen des Kindes sollten nun verbalisiert werden. Diese Wut ist natürlich nicht sofort verschwunden. Kinder, mit unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten werden lange Zeit immer wieder in diese Situation kommen, denn erst nach einem konsistenten längeren Zeitraum, können diese Bindungspotentiale tiefgreifende Veränderungen bewirken. Denn vor allem bei die-

sem Bindungstyp, scheinen die Kinder nur darauf zu warten, dass sich die neue Bindungsperson uneinfühlig und zurückweisend verhält, damit sie in ihrem bisherigen Schema bestätigt werden (Julius, 2009, S. 297ff.).

4.2.3 Interventionsmaßnahmen bei Kindern mit desorganisiertem Bindungsverhalten

Die Desorganisation der Bindungsmuster zeigt sich oft durch stereotype Bewegungen, durch beiläufige und zufällige Aggressionen gegenüber der Bezugsperson oder auch durch Starrheit bei neuen Situationen (Fischer, 2009, S. 160). Diese betroffenen Kinder setzen Abwehrmechanismen ein, um ihre schmerzvollen Bindungserfahrungen bewältigen zu können. Dies führt zu einer Ausschließung im Bewusstsein, sodass sie Erinnerungen, Gefühle, Bilder oder Verhaltensweisen auszulöschen versuchen. Um diese abgetrennten Systeme wieder zu integrieren braucht es eher eine therapeutische Unterstützung.

In der Volksschule zeigen diese Kinder oft ein kontrollierendes Verhalten gegenüber der Lehrkraft. Einerseits kann dieses *kontrollierend-straftend* oder *kontrollierend-fürsorglich* sein. Laut Solomon und George (1999; zit. n. Julius, 2009) wird das kontrollierend-straftende Verhalten aktiviert, wenn die Bindungsfigur statt einem entsprechenden Fürsorgeverhalten, in Situationen der Reizüberhäufung, selbst außer Kontrolle gerate und mit dem Kind schimpft oder schreit. Eher muss die Lehrperson auf den Ärger und die Aggressionen dieses Kindes mit feinfühligem Interpretationen für sein Verhalten reagieren. Metaphergeschichten, in denen Figuren (z.B. Tiere) eine ähnliche Situation erleben, haben sich vor allem bei diesen Kindern bewährt. Schritt für Schritt kann es durch solche Geschichten und durch das feinfühlig und prompte Reagieren zur Strategiebildung für die Ärgerregulation kommen. Bei Kindern mit kontrollierend-fürsorglichem Verhalten sollte niemals eine Ausschließung oder Zurückweisung geschehen. Denn diese Kinder fordern vor allem Nähe zur Bezugsperson ein, auch wenn sie ihre Bindungsbedürfnisse nicht immer zeigen können. Diesen Kindern muss klargemacht werden, dass die pädagogische Lehrkraft die Ältere und Weisere ist und somit die Verantwortliche ist. Die Pädagogin und der Pädagoge müssen klar die Rolle der und des Fürsorgenden einnehmen (Julius, 2009, S. 303ff.).

4.3 Beziehung und Beziehungsgestaltung in der Volksschule

Nicht allein eine gute Beziehung zwischen Bindungspersonen im Elternhaus sind fördernd für die kindliche Entwicklung. Auch Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten oder in der Schule können mit einem liebevollen und feinfühligem Umgang wesentlich zur Entwicklung des Kindes beitragen. Deshalb sollten sich auch Fachkräfte in ihrer Rolle als ein wei-

teres wichtiges Bindungs- und Beziehungsangebot bewusst sein (Oster, 2018, S. 9). Forschungen zeigten, dass das Bindungsverhalten eines Menschen zwar vor allem durch die Eltern-Kind-Beziehung geformt, aber dennoch veränderbar ist. Dies bedeutet für pädagogische Fachkräfte, dass sie als eine feinfühligke Bindungsperson die bereits bestehende Bindungsorganisation positiv beeinflussen oder eine alternative Beziehungserfahrung ermöglichen können (Julius et al., 2009, S. 225).

Wie bereits im Kapitel 3.5 erwähnt, beschreibt Voglsinger die Wichtigkeit von Bindungspersonen und Beziehungsgestaltung in pädagogischen Einrichtungen, um ganzheitliches Lernen, in dem sich der Mensch auf allen Ebenen (bio-psycho-geistig-sozial) aktiv mit seiner Umwelt beschäftigt, zu ermöglichen (Voglsinger, 2005). Die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem einzelnen Kind wird daher eine entscheidende Bedeutung zugeschrieben. Nur durch eine *positiv gestärkte Beziehungskultur* kann dem Kind das Gefühl, sich wahrgenommen und angenommen zu fühlen, gegeben werden (Zimmer, 2012, 75). Das feinfühligke und zuverlässige Verhalten sowie das persönliche Engagement der Lehrkraft während der Interaktionen mit den Kindern sind maßgeblich für die Qualität einer Bindung. Kindliches Verhalten sollte bewusst wahrgenommen und interpretiert werden. Spiegelt oder kommentiert die Lehrperson Ausdrucksweisen des Kindes, so werden die Mädchen und Jungen in ihren Handlungen bestärkt und nehmen ihre Gefühle besser wahr. Werden gezeigte Emotionen der Kinder benannt, stärkt dies das gegenseitige Verstehen und fördert zugleich den Bindungsaufbau (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 10). Damit, wie bereits oben erläutert, Kinder mit unsicherem Bindungsverhalten eine Transformierung schaffen, muss die Beziehungserfahrung mit der Lehrerin und dem Lehrer von Feinfühligkeit, nämlich mit dem Wahrnehmen, Verstehen und angemessenem Reagieren, geformt sein. Dabei muss sie und er vor allem konsistent im Verhalten bleiben (Julius, 2009, S. 297).

Feinfühliges Verhalten seitens der Lehrperson zeigt sich durch folgende vier Ausdruckskanäle (Remsperger, 2008, S. 6):

- *Sprache*: Gespräche mit dem Kind sollen mit einer wertschätzenden und anerkennenden Wortwahl geführt werden. Durch interessierte und stimulierende Fragenstellungen sieht sich das Kind selbst sowie sein Denken als wichtig an.
- *Stimme*: Durch eine liebevolle und ruhige Tonwahl sowie geduldiges, langsames und deutliches Sprechen, fühlt sich das Kind nicht angegriffen. Es traut sich angstfrei Fragen zu stellen.
- *Gesicht*: Ein interessierter und zugewandter Gesichtsausdruck zeigt die Anteilnahme und das Verständnis für das Anliegen des Kindes. Emotionen und Stimmungen können durch die eigene Mimik aufgegriffen werden.

- *Körper*: Mittels einer zugewandten Körperhaltung sowie durch mitfühlenden Körperkontakt zeigt man dem Kind seine Aufmerksamkeit. Tritt man dem Kind auf Augenhöhe entgegen, hat dies außerdem positive Auswirkungen.

Auf wertschätzende Rückmeldungen und ein Blick auf selbstständig gelöste Aufgaben sollte viel Wert gelegt werden. So gelingt es der Fachkraft, Ressourcen sowie Stärken des Kindes zu benennen und besondere Eigenschaften hervorzuheben und zu loben (Oster, 2018, S. 8f.). Feinfühliges Verhalten der und des Erwachsenen formt Wohlbefinden, Selbstvertrauen, Neugier und die Lernlust der Kinder. Je jünger die Kinder sind, desto wichtiger ist die Art und Qualität der Beziehung, denn diese Erfahrungen bleiben über die Kindergarten- und Schulzeit hinaus aufrecht und bedeutsam. Feinfühlige, sensible und ermutigende Erwachsene sind demnach existentiell wichtig für die Kinder in pädagogischen Einrichtungen (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 10).

Die Psychologin Ahnert (2004; zit. n. Remsperger, 2008) betont das empathische und gruppenbezogene Verhalten der Pädagogin und des Pädagogen, welches die Bindungssicherheit im Klassenzimmer stärkt. Dabei sollen die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder zum richtigen Zeitpunkt erfüllt und währenddessen soll die pädagogische Fachkraft den Anforderungen der Gruppe gerecht werden. Weitere Studien ergaben, dass der emotional unterstützende Dialog zwischen dem Kind und der Lehrperson eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird. Eine gute Kommunikation hinterlässt positive und langanhaltende Auswirkungen auf die Sozialentwicklung der Kinder (Remsperger, 2008, S. 3f.). Zwischen Beziehungen und Interaktionen gibt es viele Zusammenhänge und Gemeinsamkeiten, dennoch unterscheiden sie sich in einem wesentlichen Punkt. Während Interaktionen klar erkennbar oder hörbar sind, bestehen Beziehungen größtenteils unsichtbar. Sie können nur indirekt durch das Verhalten oder durch Äußerungen erkannt werden. Wesentlich ist jedoch, dass eine positive Beziehung die Voraussetzung für vertraute und personelle Interaktionen darstellt (Weltzien, 2016, S. 5). Die wichtigste Aufgabe einer Lehrperson sei es, einen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Kinder ernstgenommen und als leistungsfähig erleben. Anerkennung und Wertschätzung lassen das kindliche Handeln und Denken als bedeutsam wirken (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 156). In einem Klassenzimmer mit 25 Kindern lässt sich das Eingehen auf alle Beobachtungen und Signale der Kinder nur schwer von einer Lehrperson nachgehen. Von Bedeutung sind daher vor allem Signale, die spürbar dringend sind. Genau dann sollte die Lehrperson diesem Kind feinfühlig entgegenkommen. Vor allem verbale Signale lassen erkennen, ob ein Erlebnis oder eine Frage dringend ist. Auch durch die nonverbale Körperhaltung ist einem Kind schnell anzusehen, ob es belastet ist (Remsperger, 2008, S. 21).

Der Mensch ist von der Beziehung zu anderen abhängig, um Mensch zu werden. Bildung und Entwicklung stellen einen lebenslangen Prozess dar, der sich in der Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst, mit anderen und der Umwelt vollzieht. Im pädagogischen Handeln gilt es deshalb die Selbstbildung und Interaktion miteinander zu verbinden (König, 2012, S. 17). Emotionale Zuwendung seitens der und des Erwachsenen, indem sie und er eine zugewandte Haltung zeigen, ermutigend und stimulierend wirken, die Eigenaktivität anregen und stressende Situationen versuchen zu vermeiden, sind ausschlaggebende Wirkfaktoren für eine förderliche Lehrer/in-Kind-Beziehung. Ein positives Interaktionsklima, das durch Vertrauen und Wertschätzung gekennzeichnet ist, darf nicht vergessen werden (Remsperger, 2008, S. 4f.). Kinder brauchen genügend Gelegenheiten zum Selber-Tun und Verstehen. Durch sinnliche Erfahrungen kann die Umwelt bewusst begriffen werden.

Im Gehirn des Kindes entwickelt sich bei jeder neuen Erfahrung eine Verbindung mit dem bereits Erlebten und lässt Vorstellungen entwickeln, wie Ereignisse und Phänomene in seiner Außenwelt zustande kommen oder zusammenhängen. Aufgabe der Fachkraft ist daher, einen Rahmen zu schaffen, indem die Neugier und Aktivität der Kinder angesprochen werden. Das Begleiten der pädagogischen Person sollte mit Feinfühligkeit und einer sicheren Bindung verlaufen (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 11). Erwachsene in pädagogischen Einrichtungen gelten als Vorbild für die heranwachsenden Menschen. In einem entspannten, wertschätzenden und respektvollen Umfeld können Entwicklungsprozesse erfolgreich ablaufen. Schule sollte keine Angst oder Druck beim Kind auslösen. Kinder sollten Sicherheit im Klassenzimmer verspüren, damit Vertrauen in sich und in andere entwickelt werden kann. Denn erst durch die Vertrautheit, können Kinder ungestört explorieren und somit lernen (Aistleitner & Semler, 2016, S. 15).

Signale von Schülerinnen und Schülern in der Schule, egal ob verbal oder nonverbal, können nur dann von der Lehrperson wahrgenommen werden, wenn sie und er sich mit den Interessen der Schülerinnen und Schülern auseinandersetzt. Dabei sollte den Kindern Raum und Zeit zum Erzählen gegeben werden. Die Lehrperson hat hierbei die Rolle der Zuhörerin und des Zuhörers und sollte die Kinder nicht unterbrechen, sondern nur impulsive und interessierte Fragen stellen. Durch Interaktionen können nicht nur die Interessen der Kinder erfahren, sondern auch deren Bedürfnisse und Emotionen herausgefunden werden. Um anschließend auf die Signale der Kinder richtig zu reagieren, sollten die vier obengenannten Ausdrucksformen berücksichtigt werden. Kinder sollten dabei selbst bestimmen, in welche Richtung sie das Gespräch lenken möchten und wie lange die Interaktion andauern soll. Durch angemessenes Reagieren wird das emotionale Klima (respektvoller Umgang, liebevolles und herzliches Gegenübertreten) gestärkt. So kann außerdem durch das

Widerspiegeln von Emotionen der Kinder, das Gefühl und das Selbstbewusstsein bestärkt werden (Remsperger, 2008, S. 5ff.).

Julius weist daraufhin, dass auch jede pädagogische Fachkraft eine eigene Bindungsorganisation besitzt und diese in ihrer Arbeit einen wesentlichen Teil beiträgt. Pädagoginnen und Pädagogen, die ein sicheres Bindungsverhalten entwickelt haben, finden einen guten Zugang zu ihren eigenen Gefühlen und sind in den meisten Fällen feinfühlig gegenüber den Bindungsbedürfnissen anderer. Sie können also eher auf die Bindungsbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler reagieren, als jene, die eine unsichere Bindung erlebten. Unsicher-vermeidend gebundene pädagogische Fachkräfte verhalten sich eher emotional distanziert, wenig herzlich und mit wenig Verständnis auf die kindlichen Bedürfnisse. Unsicher-ambivalent gebundene Lehrerinnen und Lehrer zeigen jedoch, dass sie Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erkennen und befriedigen können, jedoch sind sie oft nicht verlässlich und ihre Reaktionen sind des Öfteren unvorhersehbar (Julius, 2009, S. 310).

In diesem Kapitel wird sichtbar, dass eine stabile Beziehung zwischen dem Kind und einer Pädagogin oder eines Pädagogen Grundvoraussetzung für vertraute Interaktionen ist. Gerade auch deshalb, weil sich das Bindungsverhalten eines Kindes nicht nur auf die Eltern-Kind-Beziehung beschränkt. Zwar sind die Bindungserfahrungen, die ein Kind von Geburt an mit seiner Hauptbezugsperson (meist die Mutter) macht, prägend und wirken sich auf das spätere Verhalten gegenüber anderen Personen außerhalb des familiären Umfelds aus und formen zudem das Persönlichkeitsbild des Kindes, so sind sie dennoch durch eine feinfühlige pädagogische Begleitung transformierbar. Vor allem für die Persönlichkeitsentwicklung spielt die Bindungssicherheit eine wichtige Bedeutung. Erst, wenn sich das Kind wertgeschätzt fühlt, traut es sich angstfrei seine Wünsche, Fragen oder Anliegen zu äußern. Durch Feinfühligkeit und dem angemessenen Gegenübertreten im Dialog, kann eine Beziehung zum Kind aufrechterhalten werden. Welche Aspekte in einem Dialog mit dem Mädchen oder Jungen beachtet werden müssen und welche Dialogformen angemessen sind, wird im nächsten Kapitel erläutert.

5 Der Dialog als Beziehungs- und Lerngestalter

Die Wortwurzeln des Dialoges führen ins Altgriechische zurück. Die Bedeutung des Begriffes beinhaltet nicht nur ein Gespräch, sondern einen *Austausch von Gedanken*, aus denen sich etwas Gemeinsames oder Neues entwickelt. Im pädagogischen Kontext sollte der Dialog genauso, nämlich als *gleichberechtigter Austausch von Informationen*, verstanden werden. Er gilt als Sozialhandlung, in der alle Beteiligten etwas im gemeinschaftlichen Prozess schaffen (Förster, Hammes-Di Bernardo & Wünsche, 2012, S. 8f.). Kühlenkamp

(2017) verweist auf das *dialogische Modell nach Milani Comparetti*. Er beschreibt den Menschen als autonomes, aktives und sozial angewiesenes Wesen. Im Dialog werden die Partnerinnen und Partner als gleichberechtigt angesehen. Eine dialogische spiralförmige Kommunikation sorgt für einen Wechsel zwischen den Initiativen einer Person. Auf einen Vorschlag folgt sozusagen ein Gegenvorschlag der Partnerin oder des Partners. Respektvolle Offenheit, Zulassen von Kreativität und gemeinsames Entwickeln von etwas Neuem kennzeichnen diesen ganzheitlichen Dialog (Comparetti, 1985; zit. n. Kuhlenkamp, 2017). Auch das *Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun* muss für diese Arbeit in Betracht gezogen werden. Hier wird davon ausgegangen, dass Äußerungen einer Person ständig mit folgenden vier Botschaften einhergehen: Sachinformation, Appell, Selbstkundgabe und Hinweise auf die Beziehung (Schulz von Thun, 2013; zit. n. Voglsinger, 2018).

Zentralaufgabe in der Kommunikation mit jungen Menschen ist es eine Beziehung aufzubauen und diese immerwährend zu stärken. Dies ist nicht nur in der Eltern-Kind-Beziehung von Bedeutung, sondern auch im späteren Leben stellt eine positive emotionale Beziehung einen wichtigen Faktor dar. Denn vor allem dann, wenn man will, dass das Kind etwas lernt, muss eine positive Beziehung vorhanden sein, damit das Kind überlieferte Inhalte überhaupt aufnehmen kann. Zudem kann ein Kind mit einer sicheren Bindung zur pädagogischen Fachkraft deren Rückmeldungen, gleichgültig ob negativ oder positiv, meist problemlos annehmen (Huisken, 2013, S. 16). Weiterentwicklung der *Lerndispositionen* (interessiert sein, engagiert sein, standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten, sich ausdrücken und mitteilen, an der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen), welche grundlegende Voraussetzungen für die Bildungsprozesse von Kindern darstellen und lebenslanges Lernen unterstützen, kann durch den direkten und ständigen Dialog zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind positiv beeinflusst werden. Interaktionen mit dem Kind beinhalten das *Beobachten, Dokumentieren, Diskutieren* und das *gemeinsame Treffen von Entscheidungen* (Remsperger, 2008, S. 14).

Bildung kann nur dort passieren, wo es auch Bindung gibt. Viele Dialoge im Alltag sowie das Aufnehmen von Interessen der Kinder sind dabei von wichtiger Bedeutung. Das Tun und Wollen des Kindes sollte sprachlich widergegeben werden. Dabei erwerben die heranwachsenden Menschen nicht nur neue Wörter, sondern ihre Handlungen und ihr Denken bekommen Sprache und gleichzeitig wird Wertschätzung vermittelt. Durch das Versprachlichen des kindlichen Handelns oder des Benennens von kindlichen Gefühlen zeigt die Pädagogin und der Pädagoge dem Kind, dass sie und er wahrnimmt, was es macht und signalisiert gleichzeitig Verständnis dem gegenüber. Dabei verläuft es ganz nach dem Ablauf: *Benennen, Bestärken, Erweitern, Verstehen* (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 17).

Der Kommunikationswissenschaftler, Paul Watzlawick, stellte folgende fünf Grundannahmen (Axiome) über die menschliche Kommunikation und Interaktion auf (Watzlawick, 2011; zit. n. Voglsinger, 2018):

1. *Man kann nicht nicht kommunizieren:* Jedes Verhalten beinhaltet gleichzeitig Mitteilungscharakter. Somit sind Menschen nicht in der Lage, nicht zu kommunizieren.
2. *Jede Kommunikation besitzt einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt:* Der Inhaltsaspekt hat seine Aufgabe im Mitteilen von Informationen, während die Beziehung bestimmt, wie diese Informationen aufgenommen werden.
3. *Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung:* Das Verhalten des Gegenübers wird als Ursache für das eigene Verhalten erlebt. Der Kommunikationsablauf und die Beziehung werden durch die Interpunktion seitens des Gegenübers bestimmt.
4. *Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten:* In der Kommunikation gibt es zwei Möglichkeiten Objekte darzustellen. Informationen können entweder durch Worte oder durch Symbole ausgedrückt werden. Unter digitalen Modalitäten gehören unter anderem die Schrift, Zeichen, Symbole und die Sprache, während die analogen Modalitäten die Gestik, Mimik und den Tonfall meinen. Sachliche Informationen werden vorwiegend digital, meist mit Sprache, kommuniziert, während der Beziehungsaspekt, zum Beispiel durch Gestik und Mimik, vorwiegend analog vermittelt wird.
5. *Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär:* Ausschlaggebend ist die Beziehung zwischen den Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern, nämlich ob sie auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht. In komplementären Beziehungen ergänzen sich unterschiedliche Verhaltensweisen wechselseitig und formen den Interaktionsprozess. Häufig drückt sich diese Unterschiedlichkeit in einer Unterordnung aus, indem einer/eine die Oberhand übernimmt. Symmetrische Kommunikationsabläufe zeichnen sich dadurch aus, dass beide Gesprächspersonen in der Bemühung sind, Ungleichheiten auszugleichen oder zu minimieren.

Die Grundannahmen zeigen, dass eine Kommunikation auf zwei Arten, nämlich *verbal* und *nonverbal*, stattfindet. Wobei in den meisten Kommunikationsverläufen, vor allem dann, wenn sich A und B gegenüber befinden, beide Arten gleichzeitig in Verwendung sind. Denn Gefühle und Emotionen werden in den meisten Fällen eher durch Mimik und Gestik ausgedrückt und nicht direkt versprachlicht. Oft passiert es auch, dass die beiden Mitteilungskanäle widersprüchlich zueinander verlaufen (Huiskens, 2013, S. 30).

Wenn gemeinsame Dialoge über Dinge oder Ereignisse mit Kindern häufig stattfinden, unterstützt dies die kognitive Entwicklung der Kinder auf drei Weisen: *Erweiterung des Weltwissens, Entwicklung von zeitlichen und kausalen Verknüpfungen, Betrachtung der Menschen mit anderen Perspektiven und anderen Meinungen*. Gleichzeitig stärkt dies die Fähigkeit zur Selbststeuerung (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 22). Die Qualität und Quantität der Mitteilungen von Kindern im Gesprächsverlauf wird von der einfühlsamen und stimulierenden Art des Antwortens von der Lehrerin und des Lehrers bestimmt (Remsperger, 2008, S. 23). Hildebrandt und Dreier verweisen auf die *adaptive Herausforderung*, die Pädagoginnen und Pädagogen ausmacht. Dies meint die *Sensitivität*, mit der Signale der Kinder gespürt und gespiegelt werden sowie das Verständnis im kindlichen Handeln durch das Verbalisieren dieser, zu vermitteln (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 41). Auf einen feinfühligem Dialog, der sich durch ein aufmerksames Reagieren auszeichnet, kommt es an. Es gilt die kindlichen Gesprächssignale wahrzunehmen und aufzugreifen, nachfolgend dem Kind in seiner Aufmerksamkeit und seinem Thema zu folgen, auf einen wechselseitigen Austausch zu achten und letzteres durch die Körpersprache und Stimme Wertschätzung und Interesse auszudrücken (Best, Laier, Jampert, Sens & Leuckefeld, 2011, S. 103). Als Basis für eine förderliche Interaktion gilt somit die Fähigkeit Signale und Initiativen der Kinder differenziert wahrzunehmen und diese in Anschluss als Ausgangs- und Referenzpunkt für einen aktivierenden und unterstützenden Dialog zu nutzen. Die Lehrkraft hat Ausdrucks- (*Ich*), Kontakt- (*Ich und Du*) sowie Erkundungssignale (*Ich und die Welt*) der Schülerinnen und Schüler zu erkennen und darauf angemessen zu reagieren (Bach, 2012, S. 42).

Um mit Kindern ein erfolgreiches Gespräch zu führen, braucht es Hintergrundwissen über die Entwicklung des Kindes. Außerdem muss der Dialog, je nach Alter des Kindes, unterschiedlich gestaltet werden, also auf das Alter abgestimmt werden. Mit dem Alter ist hier nicht das Kalenderalter, sondern das mentale Alter gemeint. Heranwachsende Menschen entwickeln sich individuell. Kinder, die gleich alt sind, sind dennoch nicht unbedingt gleich sprachgewandt oder befinden sich im gleichen Entwicklungsstadium. Für die Erwachsene und den Erwachsenen heißt es daher, sich an die jeweiligen Interessen, die Gedanken- und Gefühlswelt sowie an die Art und Weise der Kommunikation der oder des Jüngeren beim Gespräch anzupassen. Für eine Kommunikation mit Kindern im Volksschulalter sind daher folgende drei Dinge notwendig: *Einblick in die Entwicklung, Kennen der Art der Kommunikation des Kindes, Gebrauch von passenden Gesprächstechniken* (Delfos, 2015, S. 54f.). Auf diese drei Notwendigkeiten für einen feinfühligem Dialog mit Kindern wird im Laufe der Arbeit noch näher eingegangen. Zunächst folgt ein Überblick der Entwicklung von Kindern, die sich im Volksschulalter befinden.

5.1 Entwicklung von Kindern im Volksschulalter

Um die Übersicht dieses Kapitels besser gestalten zu können, wird dieses Kapitel auf zwei Abschnitte unterteilt. Zum ersten wird die Entwicklung der Kinder vor dem Schuleintritt beschrieben. Hier sind Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren gemeint. Der zweite Teil beschäftigt sich mit Kindern im Alter von sieben bis zehn Jahren. Hierbei befinden sich die Kinder bereits in der Schule. Weil jedes Kind individuell in seinen Entwicklungen voranschreitet und deshalb eventuelle Verzögerungen gegeben sind, ist es wichtig, auch die Entwicklung vor der Volksschulzeit zu beschreiben. In der Literatur wird die Altersspanne von sechs bis zehn Jahren auch als mittlere und späte Kindheit bezeichnet (Kray & Schaefer, 2012, S. 212). Blick soll auf die psychosoziale Krise, die kognitive, emotionale sowie motorische Entwicklung genommen werden. Auch auf die Persönlichkeitsentwicklung wird Bezug genommen.

5.1.1 Das fünfte und sechste Lebensjahr

Vor und beim Schuleintritt stehen zwei wesentliche Dinge in der Entwicklung des Kindes im Vordergrund. Zum einen wird die physische und die soziale Umgebung erweitert und zum anderen kommt es zur Vervollkommnung von Sprache. „Tun-als-ob-Spiele“ sind für Kinder am Ende des Kindergartens bis hin zum Schuleintritt und weiter ein wichtiges Spiel, in welchem sie soziale Rollen kennenlernen. Sie wissen mittlerweile, wann etwas real und wann etwas gespielt ist. Außerdem spielen die Mädchen und Jungen in diesem Alter mit ausgewählten Kindern, die sie wirklich mögen. Durch den Kontakt mit Gleichaltrigen (Peers) lernen sie die Welt des Gegenübers kennen. Sie entwickeln dadurch ein Gefühl von Empathie (Delfos, 2015, S. 65f.). Verständnis für Freundschaft war bis jetzt nicht vorhanden. Nun heißt es, Kompromisse eingehen und andere Meinungen zu akzeptieren. Auch Hilfsbereitschaft und Verlässlichkeit muss gezeigt werden, um eine Freundschaft aufrecht zu halten. Geheimnisse überprüfen nun, wem vertraut werden kann (Kray & Schaefer, 2012, S. 228). Trotzdem glauben Sechsjährige, dass sie nun alles oder vieles allein meistern können. Diese Selbstüberschätzung kann den Umgang mit dem Kind erschweren. Die und der Erwachsene sollten Schutz und Unterstützung nur im leichten Ausmaß anbieten, eine ständige Kontrolle kann zur Verunsicherung führen und kränkt eventuell das Kind (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 118).

Die Sprachentwicklung arbeitet auf höchster Stufe. Der Großteil der Kinder kann nun die meisten Wörter aussprechen und grammatikalisch richtige Sätze bilden. Dennoch darf nicht davon ausgegangen werden, dass sie jedem Wort eine genaue Bedeutung zuweisen können oder genaues Formulieren von Fragen oder Emotionen beherrschen. Im Alter von vier bis sechs Jahren nehmen viele Kinder Gesagtes von Erwachsenen noch wortwörtlich, da

sie das abstrakte sprachliche Denken noch nicht vollkommen verstanden haben (Delfos, 2015, S. 69). Humor als Interpretationsweise ist Kindern in diesem Alter noch nicht bekannt. Deshalb werden sie nur schwer einen Witz verstehen können. Jedoch beginnen die Mädchen und Jungen mit der Sprache zu spielen, indem sie u.a. Reime formen (Haug-Schnabel & Bense, 2012, S. 119). Und gleichsam gibt es für Erwachsene das Risiko, das Kind zu wortwörtlich zu nehmen, wenn es auf überraschende Metaphern kommt, mit denen es etwas erklären möchte (Delfos, 2015, S. 69).

Kindern ist nun bewusst, dass sie in die Umwelt eingreifen und Dinge verändern können. Deshalb probieren sie vieles aus, was sie mit ihrem Tun bewirken können und suchen gleichsam nach dem Sinn und der Bedeutung ihres Handelns (Haug-Schnabel & Bense, 2012, S. 125). Zudem macht die motorische Entwicklung in dieser Zeit einen großen Sprung nach vorne (Delfos, 2015, S. 67). Tägliche Bewegungsmöglichkeiten lässt die Körperbeherrschung, die Geschicklichkeit, die Schnelligkeit und die Ausdauer rapide steigern (Haug-Schnabel & Bense, 2012, S. 119). Vor allem im Vorschulalter hängt auch die psychische mit der motorischen Entwicklung im engen Zusammenhang. Emotionen werden vor allem in Bewegungen sichtbar und umgekehrt können Bewegungen Gefühle im Kind auslösen (Eckert, 1999, S. 23).

Es sind auch Unterscheidungen zwischen dem Geschlecht erkennbar. Meistens gehen Mädchen ihren feinmotorischen und sozialen Fähigkeiten nach. Sie können sich in den meisten Fällen mühelos anpassen und nehmen sich eher zurück. Buben neigen oft zu aggressivem Verhalten, in dem sie als wild, grob und rücksichtslos beschrieben werden. Diese Verhaltensauffälligkeiten gehen vermutlich auf die Vorstellungen der Gesellschaft zurück, in denen Mädchen als brav und hilfsbereit und Buben als groß und stark gelten (Haug-Schnabel & Bense, 2012, S. 126f.).

5.1.2 Das siebente bis zehnte Lebensjahr

Für die meisten Kinder ist der Übergang vom Kindergarten in die Schule ein besonderer Lebensabschnitt. Die Rollen zu Freundinnen und Freunden sowie zu Pädagoginnen und Pädagogen müssen neu geklärt werden. Das tägliche Umfeld verändert sich (Haug-Schnabel & Bense, 2012, S. 137). Der Schuleintritt gilt zudem als großer Umbruch für die kognitive Entwicklung von Kindern, sie machen fortlaufend große Sprünge nach vorne. Das Lesen und Schreiben lässt das Kind in die Erwachsenenwelt eintreten. Durch die Entwicklung des Denkens vollzieht sich eine zunehmende Integration im Gehirn, welche dem Kind eine tiefere Einsicht in das Verstehen ermöglicht (Delfos, 2015, S. 71).

Laut Erikson (1989; zit. n. Fischer, 2009) verläuft die Entwicklung eines Menschen nach einem Grundplan universal gültiger Entwicklungsstufen und -krisen. Entwicklungsaufgabe

ist immer das Finden des Gleichgewichts zwischen zwei gegensätzlichen Ansprüchen, die miteinander konkurrieren (Fischer, 2009, S. 151). In der Volksschulzeit seien es der *Werk-sinn*, der dem *Minderwertigkeitsgefühl* gegenübersteht. Unter dem Werksinn versteht Erikson den Willen und die Motivation etwas arbeiten und lernen zu wollen. Kinder in der Volksschule möchten gerne die Verantwortung für etwas übernehmen, Dinge selbst produzieren und dafür Anerkennung bekommen. Durch den ständigen Vergleich mit anderen Kindern, vollzieht sich jedoch die Gefahr, sich unzulänglich oder minderwertig zu fühlen (Erikson, 1993, S. 103).

Durch viele neue Regeln, einen umstrukturierten Raum und weniger Zeit zum freien Spiel erlebt das Kind einen neuen Tagesablauf. Die Kinder befinden sich in einem Zwiespalt. Einerseits würden sie sich gerne noch als spielendes Kind erleben, wollen und müssen jetzt aber auch Kooperationsbereitschaft und Wettbewerbsfähigkeiten zeigen (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 137f.).

Mit dem Schuleintritt erfolgt die Zeit der Alphabetisierung. Zudem können nun Begriffsbildungen besser verstanden werden (Delfos, 2015, S. 72f.). Wesentliche Merkmale sind nun für das Kind wichtig und Begriffe werden in Kategorien eingeordnet. Das Denken des Kindes wird zunehmend sachorientierter, sie wollen die Dinge der Welt erklären und verstehen können. Daher kommt auch, dass Kinder im Volksschulalter die Umwelt besser wahrnehmen und länger bei einer Sache bleiben können, oft entwickeln sie deshalb eine Leidenschaft zum Sammeln von Gegenständen. Ab dem sechsten Lebensjahr verbessern sich die logischen Fähigkeiten, Kinder stellen viele Hypothesen auf und ergänzen unvollständige Informationen mit ihren eigenen Erfahrungen (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 144f.). Durch das Verständnis von Logik wird das Denken der Kinder flexibler und organisierter. Konkrete Probleme können nun von mehreren Aspekten einer Situation miteinbezogen werden und so gelöst werden. Auch die Fähigkeit des räumlichen Denkens wird gesteigert. Kinder können Wege beschreiben und abschätzen (Kray & Schaefer, 2012, S. 212).

Grossmann und Grossmann weisen darauf hin, dass Kinder nun ohne des unmittelbaren elterlichen Einflusses, nämlich in der Schule, einen großen Teil ihres Lernens und Erlebens geistig, symbolisch vollziehen und sprachlich darstellen müssen. Die Umsetzung von Erkenntnis in Sprache stellt deshalb zur Zeit des Schuleintritts eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar, welche vor allem durch den Diskurs mit dem Kind zugeneigten Erwachsenen gestaltet wird. Sie nennen dabei psychische Sicherheiten, die als Merkmale der elterlichen Feinfühligkeit reflektiert werden, die es nun als eigenes Individuum übernommen hat. Dies unterstreicht die Wichtigkeit der Bindungssicherheit, denn wenn ein Kind mit Feinfühligkeit und angemessenen sprachlichen Antworten seitens der Eltern umgeben war, so kann es

auch in der mittleren oder späten Kindheit selbstverständlich und ohne lange nachzudenken, sprachlich mit seinen eigenen Gefühlen, Motiven und Handlungen entsprechend feinfühlig umgehen (Grossmann & Grossmann, 2009, S. 162f.).

Außerdem erfahren die Kinder in der Schule ein deutlicheres Bewusstsein darüber, was andere über sie denken. Sie wollen zeigen, was sie schon alles können und können Wertschätzung sowie Ablehnung eindeutig voneinander unterscheiden. Dabei kommt es oft zu einem Schamgefühl oder zur Schüchternheit, aus Angst etwas nicht gut genug zu tun oder zu können (Delfos, 2015, S. 74). Die Entwicklung des Selbstkonzeptes spielt in der Entwicklung des Kindes eine bedeutende Rolle. Wie Kinder über sich und ihr Handeln denken, beeinflusst die Entwicklung und zeigt in späterer Folge, wie Kinder mit Erfolg und Misserfolg umgehen. Zuspruch und Anerkennung seitens der Bezugspersonen ist daher besonders wichtig (Kray & Schaefer, 2012, S. 225ff.). Durch das ständige Vergleichen mit anderen Kindern kann es sowohl zu einer Steigerung, aber andernfalls auch zu einer Verminderung des Selbstwertgefühls kommen. Wichtig ist deshalb, kindgemäße Angebote zu schaffen, die Kinder in jedem Fall auffangen und zu einer verstärkten Leistungsmotivation führen (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 137).

Die zunehmende Integration des Gehirns lässt die Gehirnregionen kooperativer zusammenarbeiten. Mit sieben Jahren ist das Kurzzeitgedächtnis schon beinahe ausgewachsen, während das Langzeitgedächtnis noch trainiert wird (Delfos, 2015, S. 73). Durch Anwendung verschiedener Gedächtnisstrategien verbessert sich auch die Gedächtnisleistung und das Metagedächtnis. Damit ist das Wissen über das eigene Denken gemeint. Oft fühlen sich die Kinder jedoch als Alleskönner und überschätzen sich eventuell. Dies nimmt aber im Laufe der Zeit wieder ab (Kray & Schaefer, 2012, S. 217).

Ab ungefähr sieben Jahren können Kinder ihren Kommunikationsstil dem Entwicklungsstand ihres Gesprächspartners anpassen. Sachverhalte werden Erwachsenen anders, als Gleichaltrigen oder Jüngeren erklärt. Durch das gelernte Lesen und Schreiben bekommt Sprache eine Vergegenständlichung und Formalisierung wird mitunter zum bevorzugten Mittel von Information. Es entstehen viele Wissens-, Verständnis- und Sinnfragen, welche nicht ignoriert oder mit falschen Antworten abgewehrt werden dürfen. Denn Fragen stellen, stellt ab nun das Explorationsverhalten durch das Medium Sprache dar (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 147).

5.2 Verhalten im Dialog

Kommunikation ist mehr als nur gesprochene Worte. Menschen kommunizieren mit ihrem ganzen Körper. Vor allem bei Kindern ist es wichtig, den Mädchen und Jungen feinfühlig

entgegenszukommen. Wie bereits im Kapitel 4.1 erklärt, spielt die *Feinfühligkeit* eine besondere Rolle in der Interaktion mit dem Kind. Die Vermittlung von Wertschätzung, Aufmerksamkeit, Zuwendung und Interesse sind wichtige Faktoren für eine stabile Beziehung und führen zu offenen, vertrauten und entwicklungsfördernden Interaktionen. Dies sind wichtige Eigenschaften, die nicht verbal, sondern nonverbal kommuniziert werden. Neben dem Tonfall in der Sprache, sind die nonverbalen Botschaften oft entscheidend für einen erfolgreichen Dialog (Best et al., 2011, S. 111). Das Zeigen von Anteilnahme durch aktives Zuhören setzt eine Grundbedingung voraus, um ein Gespräch auf einer Vertrauensbasis aufrecht zu erhalten. Aktives Zuhören meint das Ausreden lassen, Augenkontakt halten, Aussagen des Kindes durch Mimik und Gestik zu unterstreichen und eine offene zugewandte Körperhaltung einzunehmen. Dies sind wichtige Aspekte, die dem Gegenüber Interesse und Aufmerksamkeit vermitteln (Melzer & Methner, 2012, S. 26f.).

Gesprochenes sollte klar, offen und verständlich sein. Offenheit bringt Klarheit über das Denken des anderen und es kann angemessener reagiert werden. Die Verwendung von *Ich-Botschaften* teilt dem Kind mit, dass es mehrere Sichtweisen gibt und diese wirken aufklärend über die Gefühle des anderen. Sie fördern das Vertrauen und sprechen nicht gegen die kindliche Empfindung oder Meinung. Dadurch kann ein Angriffsverhalten oder das Gefühl, nicht verstanden zu werden, vermieden werden (Altenthon et al., 2013, S. 464f.). Von Vorteil wäre ein Widergeben des Gesagtem oder ein Nachfragen bei Unklarheiten. Mit der Bitte um Korrektur oder Bestätigung wird nicht nur die Absicherung des richtigen Verstehens erreicht, sondern auch eine Gesprächsstruktur sichtbar. Wiederholtes sollte dabei den Kern der Aussage unterstreichen, sowie kurz und überwiegend die Worte des Kindes enthalten. Interpretationen sollten vermieden werden (Melzer & Methner, 2012, S. 27f.).

Erleben und Handeln sind immer mit Emotionen verbunden. Der Mensch wird bei jeder Handlung innerlich bewegt. Besonders sensibel sind Kinder. Deshalb sind Mitteilungen von ihnen stets in Verbindung mit Gefühlen zu erwarten. Am Sprechen und an der Körperhaltung ist schnell zu bemerken, ob sich das Kind gerade freut, wütend, enttäuscht, stolz oder traurig ist (Melzer & Methner, 2012, S. 28f.). Durch das Spiegeln von Gefühlen und Stimmungen, in denen sich das Kind gerade bewegt, empfindet sich das Kind als verstanden, wichtig und ernst genommen. Dies führt zu einer vertrauten und sicheren Umgebung. Wird dem emotionalen Erleben also Stimme und Sprache durch Bezugsperson zum Ausdruck gegeben, werden Emotionen verstärkt, das Kind lernt seine Gefühle in Worte zu fassen und Empfindungen in Gefühle einzuordnen. Dabei lernt es, sich selbst zu verstehen und es folgt eine Stärkung in der Identitätsentwicklung (Best et al., 2011, S. 112f.). Das von der Bezugsperson gezeigte Verständnis ermöglicht eine befreiende Wirkung, die eventuell eine Belas-

tung vermindert oder eine Freude verstärkt und in weiterer Folge zu einer besseren Beziehung führt. Das Kind wird mit seinen Empfindungen und Meinungen akzeptiert, auch wenn die Pädagogin und der Pädagoge die Reaktion nicht erwartet hat. Es zeigt der Schülerin und dem Schüler, dass sie und er in ihrem und seinem Handeln und Denken verstanden und akzeptiert wird (Altenthan et al., 2013, S. 462f.). Ziel soll es sein, das Engagement und die Motivation des Kindes zu erhöhen. Dies kann nur durch das Akzeptieren der verschiedenen Lernwege von Kindern, durch ausreichende Beobachtung und lernanregende Gespräche gelingen. Dafür braucht es Mut und ein Verlangsamen der pädagogischen Arbeit. Denn nur so können Bedürfnisse und Interessen der Kinder im Unterricht in den Mittelpunkt rücken oder überhaupt entdeckt werden (Vollmann, 2014, S. 18).

Um einen feinfühligem Dialog mit dem Kind zu führen, muss der Oberkörper dem Kind zugewandt, der Blick auf Augenhöhe und die Stimme in einem angemessenen Tonfall gehalten sein (Best et al., 2011, S. 112). Hildebrandt und Dreier nennen äußerliche und innerliche Faktoren, die für einen Dialog mit dem Kind von Relevanz sind. Zu den äußerlichen gehören das Kommunizieren auf Augenhöhe sowie das Suchen des Blickkontaktes mit dem Kind. Bei den innerlichen Faktoren unterscheiden die beiden zwischen dem Gefühl und dem Verstand. So soll dem Kind durch Mimik und Gestik als auch verbal Interesse geschenkt werden. Dabei sollte das Interesse auf keinen Fall gespielt sein. In diesem Fall, ist es besser zu begründen, warum gerade dafür kein Ohr zur Verfügung steht oder keine Zeit vorhanden ist. Das Verstandene muss widergegeben und gespiegelt werden, etwas das nicht verstanden wurde, muss nachgefragt werden. Seitens der und des Erwachsenen sollte immer deutlich und in vollständigen Sätzen gesprochen werden. Das Verwenden von vielen verschiedenen Wörtern sollte nicht ausgelassen werden. Im Gegenteil sollten neue Begriffe dem Kind nebenbei genannt oder sogar erklärt werden. Offene Fragen zeigen Interesse und fördern den Dialog. Vor allem dann, wenn sich die pädagogische Fachkraft auf Ereignisse des Kindes bezieht, können Verknüpfungen und bessere Vorstellungen entstehen (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 41). Kapfer-Weixlbaumer erwähnt, dass es kein allgemeingültiges Rezept für eine gute Interaktion zwischen einer pädagogischen Fachkraft und einem Kind gibt, jedoch nennt sie Zutaten, die Regeln für einen gelingenden Dialog darstellen: Das Gegenübertreten auf Augenhöhe sowie eine zugewandte, freundliche Körperhaltung zeigen Aufmerksamkeit. Durch ein Lächeln oder bestärkende Worte wird echtes Interesse signalisiert und zudem ermöglichen diese Faktoren die Schaffung einer vertrauensvollen Atmosphäre. Fragen und Themen des Kindes sollten Hauptbezugspunkt der Interaktion bleiben und von der pädagogischen Fachkraft durch das wiedergeben und spiegeln verstärkt

werden. Dies ist nur durch aktives Zuhören möglich. Fragen seitens des Erwachsenen sollten offen und anregend sein und Kindern genug Zeit zum Überlegen und Antworten gegeben werden (Kapfer-Weixlbaumer, 2014, S. 17).

Als wichtigster aller Faktoren gilt die sichere feinfühligke Beziehung zwischen einer Pädagogin oder eines Pädagogen und dem Kind. Denn erst, wenn eine gute Beziehung zwischen den im Dialog befindlichen Personen herrscht, können Fragen und Hilfen angenommen werden, ohne diese als Angriff zu bewerten (Huisken, 2013, S. 106). Verlangsamten stellt wahrscheinlich den nächsten wichtigsten Aspekt dar. Denn vor allem der anderen Person sowie sich selbst Zeit geben, aktiv zuhören, spiegeln des Gesagten, Redepausen und ausreden lassen, sind Grundhaltungen, die dem Gegenüber Wertschätzung vermitteln (Henneberg et al., 2012, S. 59).

5.3 Fragen stellen und Sprechen

Die Grundform menschlicher Kommunikation ist der *Dialog*. Sprachliche Verständigung passiert dann, wenn ein wechselseitiges Sprechen, in Anrede und Erwiderung, passiert. Mit jemandem in einem gelungenen Dialog sein, bedeutet, sich auf jemanden einzulassen, seine Interessen und Meinungen ernst zu nehmen und sich auf Augenhöhe zu unterhalten. Zu oft sind Kinder gewöhnt, dass Erwachsene die Verantwortung des Gespräches übernehmen und dadurch die Themen sowie den Verlauf bestimmen. Erwachsene haben sozusagen die Macht, das Gespräch in eine bestimmte Richtung zu lenken. Sind Erwachsene also bei einem Gespräch mit dem Kind auf eine bestimmte Antwort oder Information aus, haben die Prioritäten der und des Erwachsenen schnell Vorrang, wie es oft im schulischen Alltag passiert (Delfos, 2015, S. 42f.). Im Klassenzimmer drehen sich die häufigen Fragen darum, die einzig richtige Antwort zu finden. Die Lehrerin oder der Lehrer fragt das Kind etwas, um zu erfahren, ob es die richtige Antwort weiß. Dabei kennt die Lehrperson bereits die korrekte Antwort auf die gestellte Frage. Weniger handelt es sich in der Schule um Fragen, die zum gemeinsamen Nachdenken anregen, bei denen auch die Pädagogin und der Pädagoge über wenig bis kein Wissen verfügt (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 93). Dialoge sollten nicht das Ziel haben, das Kind von etwas zu überzeugen, sondern sich gegenseitig etwas beizubringen oder sogar gemeinsam etwas Neues zu schaffen. Dies stellt für viele Erwachsene eine große Herausforderung dar, weil sie mit ihrem breiten Wissen, gerne Lösungen und Informationen vorwegnehmen. Doch von Wichtigkeit ist, die Kindersicht überhaupt verstehen zu wollen und sie gegebenenfalls anzunehmen. Die Aufgabe der und des Erwachsenen besteht darin, für Gleichwertigkeit im Dialog zu sorgen. Dafür braucht es Verständnis und Mitspracherecht (Henneberg et al., 2012, S. 58f.). Zudem muss das Alter

beim Formulieren von Fragen oder Aussagen berücksichtigt werden. Deshalb muss die Sprache so angepasst werden, dass die Wörter und Formulierungen verständlich sind. Folgende Merkmale sind beim Formulieren von Fragen an Kinder laut Melzer und Methner (2012, S. 73) zu berücksichtigen:

- Die Frage sollte klar und eindeutig sein.
- Begriffe oder Fremdwörter müssen, sofern sie nicht verstanden werden, erklärt werden.
- Bei Möglichkeit sollte Bezug zur Erlebniswelt des Kindes genommen werden.
- Das Kind sollte mit nur einer Frage konfrontiert und nicht mit vielen überhäuft werden.
- Allgemeine ausschließliche Ausdrücke (alle, immer, niemals) sollten vermieden werden.

Das Erzählen von Kindern ist oft sehr facettenreich und auf die eigenen Erlebnisse bezogen. Die oder der Erwachsene ist somit durch das Spiegeln und Widergeben kindlicher Informationen, eine Art Übersetzerin oder Übersetzer. Hildebrandt und Dreier (2014) nehmen daher vor allem Bezug auf den kognitiv anregenden Dialog (Kap. 5.5). Dialoge sollten das Selbstdenken der Kinder unterstützen. Fragen stellt ein Mensch, wenn er eine Information über etwas erhalten möchte, die er selbst nicht weiß. In der Schule stellt die Lehrperson oft Fragen, obwohl sie die Antwort bereits weiß und nur wissen möchte, ob die Kinder über dieses Wissen auch verfügen. Weniger geht es, um ein Nachdenkgespräch, in dem beide, sowohl Kind als auch die erwachsene Person, Überlegungen über die fehlende Information aufstellen, sich also gemeinsam geistig anstrengen und sich mit dem Thema auseinandersetzen. Pädagoginnen und Pädagogen sollten Interaktionen weniger als Kompetenzüberprüfung der Schülerinnen und Schüler betrachten, sondern auch eigenes Wissen und neue Erkenntnisse im Alltagsleben mit den Kindern stärken. Dabei sollten die Interaktionen reziprok und komplementär verlaufen. Dies bedeutet, dass beide Interaktionspartner wechselseitig, aufeinander bezogen und ergänzend miteinander kommunizieren (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 50f.). Natürlich sollte das eigene Wissen genauso in die Interaktionen mit Kindern miteinfließen. Dennoch sollte sich die erwachsene Person auch auf Themen einlassen können, von denen es weniger bis keine Informationen besitzt. Eigene kommunikative und kognitive Kompetenzen sollten bewusst für beziehungs- und bildungsförderliche Interaktionen mit Kindern genutzt und gleichzeitig weiterentwickelt werden. Dialoge sollten dabei nicht geplant und initiiert sein. Variantenreiche Dialoge führen zur Stärkung der Kommunikationskompetenz und stärken die Freude am Mitteilen, Erklären und Fragen (Kapfer-Weixlbaumer, 2014, S. 17).

5.4 Kinderfragen

Fragen werden dann gestellt, wenn nach einer fehlenden Information gesucht wird. Gestellt werden die Fragen derjenigen und demjenigen, von der und dem man glaubt und hofft, sie und er könnten die fehlende Information ergänzen (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 43). Kinder im Volksschulalter sind in ihrer sprachlichen Entwicklung weit vorangekommen. Sie können sich, in den meisten Fällen, nun problemlos mit Sprache ausdrücken und verständigen. Deshalb entsteht vor allem ab diesem Zeitpunkt die Höchstphase für das Explorieren durch das Fragen stellen. Denn das Medium Sprache stellt in der mittleren und späten Kindheit das Explorationsverhalten dar, mit welchem Kinder leicht an neue Erkenntnisse geraten können. Dabei entstehen bei Mädchen und Jungen in der Volksschule vor allem viele *Wissens-, Verständnis- und Sinnfragen*. Vor allem Naturphänomene und physikalische Gesetze werden zum großen Interesse, das nicht ignoriert werden darf (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 147).

Hildebrandt und Dreier (2014) beschreiben verschiedene Fragearten, die vor allem von Kindern formuliert werden. Unter die *Welche-Fragen* fallen alle Fragen, die um eine deutliche Bestimmung bitten. Dazu gehören Fragen, die mit Wo, Was, Woraus oder Wie beginnen (Welche Größe hat der Regenwurm? Wie groß ist er?). Während diese Art der Fragen eine bestimmte Antwort beziehungsweise nach einer klaren Antwort verlangen, sind die *Was-Fragen* mehrdeutig zu verstehen (Was ist schön?). Diese Fragen sind mit dem sokratischen Dialog (Kap. 5.5) zu vergleichen. Die Antwort dieser Frage ist nicht für alle gleich, und auch kann die Frage unterschiedlich verstanden werden. Während die eine Person die Frage als Aufzählung von allem, das sie schön findet versteht, versteht eine andere diese als Begriffsbestimmung. Kinder möchten Weltwissen erfahren, indem sie experimentieren und Fragen stellen. Bekannt sind daher vorrangig die *Warum-Fragen*, die Kinder ständig stellen. Dies ist deshalb so, weil den Kindern bewusst ist, dass sie mit diesen Fragen nicht einfach abgespeist werden können. Wichtig zu wissen ist, dass Kinder diese Fragen nicht stellen, um Erwachsene zu ärgern, sondern weil sie tatsächlich von echtem Interesse an der Erklärung getrieben sind, sie sind für ihre kognitive Entwicklung sehr relevant. In einigen Studien von Michelle Chouinard (2007; zit. n. Hildebrandt & Dreier, 2014) bestätigte sich, dass die meisten Fragen von heranwachsenden Menschen *information-seeking* sind. Dies bedeutet, dass Kinder tatsächlich um Information und Erklärung bitten. Daher sind vor allem die Warum-Fragen bei Mädchen und Buben sehr beliebt. Außerdem zeigen diese Forschungen, dass Kinder vor allem dann viele Fragen stellen, wenn sie mit echten und vertrauten Dingen konfrontiert werden. Warum-Fragen kommen dann auf, wenn

- nach dem verursachenden Ereignis oder mehreren verursachenden Ereignissen,

- nach dem Grund, also der begrifflichen Einordnung des Sachverhalts,
- nach dem Zweck, dem Ziel oder der Intention einer Handlung oder eines Ereignisses oder
- nach dem Handlungsmotiv gesucht wird.

Am Ende von Warum-Fragen entsteht also ein Gesetz oder eine Regel, die der Erklärung erst die Basis geben (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 31ff.). Denn Kinder nehmen ihre Welt um sie herum nicht als selbstverständlich auf, wie es Erwachsene tun, sondern möchten diese mit all ihren Gesetzmäßigkeiten begreifen. So entstehen viele Warum-Fragen, die oft in Endlosschleife verlaufen. Alles, was das Kind rund um sich wahrnimmt, lässt viele Fragen aufkommen, sie suchen ständig nach einem Sinn des Erlebten (Delfos, 2015, S. 60).

„Was wäre, wenn...?“ Dies ist die letzte Gruppe der Fragearten, die Hildebrandt und Dreier (2014) im gleichnamigen Buch beschreiben. Sie gelten als hypothetische Fragen, die zum Spekulieren und Philosophieren anregen, ohne auf die Wahrheit stoßen zu können. Es geht um ein kontrafaktisches Denken, dass über Sachverhalte nachdenkt, obwohl man weiß, dass diese nicht der Wirklichkeit entsprechen. Wie oben beschrieben, gilt das *„So tun, als ob-Spiel“* für Kinder ab dem Vorschulalter als ein beliebtes Spiel. Kindern ist in dieser Zeit bewusst, was wirklich und was unwirklich ist. Daher sind auch diese hypothetischen Fragen in dieser Zeit sehr aktuell und sollten nicht ausgelassen werden (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 36f.). Die philosophische Fähigkeit ist bei Kindern im Volksschulalter beeindruckend groß und sollte von den Erwachsenen genutzt, anstatt vermieden, werden. Es regt das Denken des Kindes besonders stark an und bringt es dadurch in seiner kognitiven Entwicklung enorm weiter (Delfos, 2015, S. 59f.).

Remsperger schreibt, dass hinter all den Interaktionen mit Kindern in der Schule folgende fünf Fragen stehen, auch wenn sie nicht auf direktem Wege gestellt werden, so haben Kinder, diese unbewussten Gedanken im Kopf, die nach Wertschätzung und Anerkennung fordern (Remsperger, 2008, S. 16):

- Kennst du mich und meine Interessen?
- Kann ich dir vertrauen?
- Ermunterst du mich, über Neues nachzudenken und Unbekanntes auszuprobieren?
- Hörst du mir zu und reagierst du auf mich?
- Unterstützt du mich dabei, ein Teil der Gruppe zu sein?

5.5 Der kognitiv anregende Dialog: Gemeinsam (laut) denken

Hildebrandt und Dreier (2014, S. 42f.) unterscheiden die folgenden drei Dialogtypen (Abb. 6) zwischen Bezugspersonen:

- *Organisatorischer Dialog* (Planungsdialog für Alltagssituationen): Diese Art von Kommunikation beschreibt handlungsbezogene Gespräche, die im Alltag (z.B. beim Abendessen mit der Familie) stattfinden. Es wird darüber gesprochen, wer etwas wann tut und in welcher Reihenfolge dies geschieht.
- *Normativer und deskriptiver Dialog*: Das Beschreiben von Situationen, Gefühlen und Erlebnissen gehört zu dieser Dialogform. Es handelt sich um Inhalte, die sich nicht auf eine bevorstehende Handlung beziehen und geplant werden müssen sowie beim erstgenannten Dialogtyp, sondern viel mehr um vergangene Geschichten und wie man sich dabei gefühlt hat.
- *Explikativer Dialog*: Mit diesem Dialog ist das Interpretieren, Hinterfragen und Reflektieren von Dingen gemeint. Es wird durch das Fragen von Gründen nach einem Sinn für bereits passierte Erlebnisse und Äußerungen von einem Selbst und anderen Menschen gesucht. Vereinfacht gesagt, meint es das gemeinsame Nachdenken.

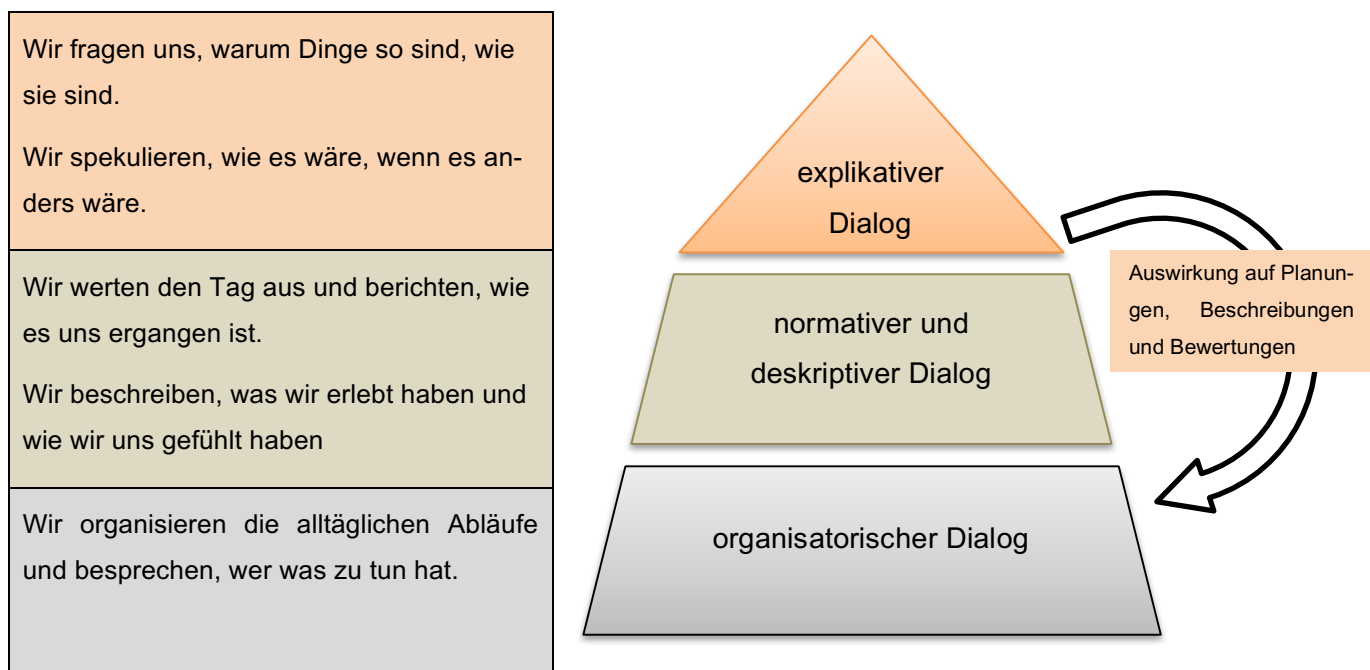


Abbildung 6: Worüber sprechen wir? (mod. n. Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 42).

In der Regel passieren die beiden letzteren in der Grafik dargestellten Dialogformen zwischen Bezugspersonen im Alltagsleben. Allzu oft wird jedoch die dritte Dialogform, nämlich der explikative Dialog, kaum eingesetzt. Auf längere Sicht gesehen, ist dies fatal. Denn diese Dialogform bezieht sich vor allem auf das Nachdenken, welches für die kognitive Entwicklung enorme positive Auswirkungen hat. Zudem kann es durch die Verwendung des explikativen Dialoges, weil hier Beziehung gestärkt wird, zu einer positiven Auswirkung auf die alltäglichen Gespräche und deren Bewertungen führen. Auch für die Lehrer/in-Kind-Beziehung ist vor allem der letztgenannte Typ relevant (Hildebrandt & Dreier, 2014).

Die Wurzeln des explikativen Dialogs liegen im *sokratischen Gespräch*. Am Athener Marktplatz verwickelte Sokrates junge Menschen in Gesprächen, um Denkprozesse über deren Gedanken auszulösen (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 44). Denkprozesse werden angeregt, wenn Kinder sich mit Anmerkungen, Fragen oder Erklärungen von anderen beschäftigen. Indem sie Vorstellungen, Gedanken, Ideen oder Lösungen äußern, vergleichen oder begründen, können sie sich ihrer inneren Gedankenwelt bewusstwerden. Dabei erlangen sie neues Wissen und erfahren, dass sie ihr Wissen an andere weitergeben können. Außerdem erleben sie, dass in anderen Köpfen etwas Anderes vor sich geht als im eigenen, dass andere etwas Anderes wissen, meinen oder wahrnehmen und es nicht nur ein einziges richtiges Denken gibt (Best et al., 2011, S. 122). Wie schon Immanuel Kant für seine Vorlesungen schrieb, sollten Pädagoginnen und Pädagogen dem Kind „nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen, sondern leiten, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll.“ (Auszug Kants Werke, 1905, S. 305; zit. n. Hildebrandt & Dreier, 2014, S.47)

In der EPPE-Studie (Sylva, 2004; zit. n. Hildebrandt & Dreier, 2014) entstand bei der Untersuchung über die Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen der Begriff *‘sustained shared thinking’*. Ins Deutsche übersetzt meint es das gemeinsame Denken oder auch das gemeinsame laute Nachdenken. Durch gemeinsame Denkprozesse zwischen einer Pädagogin oder eines Pädagogen und dem Kind, wobei der oder die Erwachsene zum Denken anregt und nicht über die Richtung oder das Ergebnis entscheidet, soll durch geistige Anstrengung nach gemeinsamen möglichen Antworten gesucht werden (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 43). Meistens denken Menschen leise für sich im Kopf nach. Es werden Zusammenhänge geknüpft und Vergleiche gezogen, mögliche Ursachen gesucht, Lösungsmöglichkeiten erfasst, hinterfragt, reflektiert, geplant, geträumt. All dies geschieht bei jedem Individuum im Zusammenhang mit seinen eigenen Erfahrungen und Erlebnissen. Diesen inneren Monolog heißt es nach außen zu tragen und mit dem Gegenüber anstatt leise, laut und gemeinsam nachzudenken (Best et al., 2011, S. 67). Wesentliches Ziel ist es, durch diese Dialogform ein *metakognitives Denken* zu entwickeln und zu fördern. Damit ist das

Verständnis über das eigene Denken, welches sich vor allem durch dialogische Interaktionen aufbaut und eine wichtige Rolle für die Entwicklung der Kognition darstellt, gemeint. Kinder profitieren daher in der Form von explikativen Dialogen vor allem an der Erweiterung des Verständnisses von intentionalen Handlungen, von kausalen und klassifikatorischen Strukturen und zudem entwickeln sie gleichzeitig ihre Fähigkeiten zur Metakognition (Selbststeuerung) (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 45f.). Passend dazu beschreibt der Quantenphysiker, David Bohm, den Dialog als ein Gespräch, in dem eine Gruppe von mindestens zwei Personen, gemeinsam im wechselseitigen Austausch nach einem Sinn suchen (Hartkemeyer, 2012, S. 25).

Schlussfolgernd kann der explikative Dialog als ein *gemeinsames lautes Nachdenken* beschrieben werden, bei dem die Pädagogin und der Pädagoge durch entscheidende Fragen Denkprozesse beim Kind anregt. In welche Richtung oder zu welchem Ergebnis es in dieser Interaktion kommt, entscheidet dabei die Schülerin oder der Schüler.

5.6 Auswirkungen auf das Lernen

Heute gehen viele Entwicklungsforscherinnen und Entwicklungsforscher davon aus, dass Kindern Kompetenzen nicht einfach vermittelt werden können, sondern diese vom Kind selbst aktiv erworben und angeeignet werden. Vorerfahrungen bestimmen dabei den individuellen Lernprozess. Um Kindern nun in der Schule ein sinnvolles Bildungsangebot zu geben, muss an das bereits Gelernte angeknüpft werden. Unterstützung, Anregung und Herausforderung in der sozialen Interaktion, vor allem in der Kommunikation, durch die in Beziehung stehende pädagogische Fachkraft, ermöglichen Lernprozesse. Kindliche Themen müssen beachtet und aufgegriffen werden und ein Rahmen mit Angeboten geschaffen werden. Denn das, was vermittelt wird, kann nur dann angenommen werden, wenn die und der Lernende sich von der Lehrenden oder dem Lehrenden angenommen, akzeptiert und wertgeschätzt fühlt. (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 122f.).

Ab dem Volksschulalter stehen neben den kognitiven auch sozial-emotionale Themen im Zentrum des Austausches. Durch diesen Austausch bestehen Bildungsgelegenheiten in vielfältiger Hinsicht und nebenbei wird das Gefühl von Selbstwirksamkeit sowie die Selbststeuerung des Kindes, welche wesentliche Ressourcen für eine gesunde Entwicklung sind, gestärkt. Forschungen zeigen, dass eine Lehrer/in-Kind-Interaktion deshalb notwendig für das Lernen ist, da es vor allem in sozialen Kontexten stattfinden kann. Themen der Kinder können außerdem nur durch die Interaktion und durch eine gelungene Beziehung erkannt werden (Weltzien, 2016, S. 23). Feinfühlende Dialoge zwischen Erwachsenen und Kindern geben Bildungsimpulse und gelten somit als Motor für die sprachliche und kognitive Entwicklung. Erst, wenn sich der Erwachsene für das kindliche Handeln und dessen Themen

interessiert, können daraus anregende Gespräche und infolgedessen Denkprozesse angeregt werden. Durch das gezeigte Interesse, fühlen sich Kinder bestärkt in ihrem Denken und Handeln (Kapfer-Weixlbaumer, 2014, S. 14ff.). Wie bereits im Kapitel 5.5 erwähnt, zeigte die EPPE Längsschnittstudie in Großbritannien, dass feinfühliges verbales Interagieren zwischen einer Pädagogin oder eines Pädagogen und einem Kind den Entwicklungs- sowie Bildungsverlauf der jüngeren Person wesentlich stärkt. Grund steckt im Interesse und Engagement der erwachsenen Person, da es das Kind angstfrei explorieren lässt und somit sprachliche und kognitive Erfolge stattfinden können (Vollmann, 2014, S. 17). Forschungsarbeiten von Ryan und Deci (2000; zit. n. König, 2012) zeigen, dass Menschen nur dann bereit zum Lernen sind oder eine Motivation aufbauen können, wenn sie sich selbst als kompetent, autonom und sozial eingebunden erleben. Um dieses Gefühl zu schaffen, braucht es eine gute vertrauensvolle Beziehung und Interaktion mit der Lehrperson (König, 2012, S. 21). Wenn die Lehrperson ihrer Rolle empathisch nachgeht, aufmerksam das Handeln und die Gespräche der Kinder beobachtet, versteht sie Sinn und Logik in den Entdeckungsversuchen. Mit diesem Hintergrundwissen können Themen aufgegriffen, bearbeitet oder mit Anregungen zu neuen Entwicklungs- und Lernprozessen werden. Außerdem zeigt sich durch das Beobachten, was Kinder in ihrer Entwicklung als nächsten Schritt gebrauchen können. Dies gelingt nur durch den Respekt vor den Ideen, Aktionen und Bedürfnissen der einzelnen Kinder und lässt erst dann eine Erweiterung seines Wissens zu (Haug-Schnabel & Bense, 2012, S. 125). Durch feinfühliges Interagieren, indem Lob, Wertschätzung und Verständnis gezeigt wird, bleiben Kinder interessierter bei der Sache. Durch das aufrechterhaltene Gespräch werden mehr Zusammenhänge aufgestellt und Anregungen seitens der erwachsenen Person führen zum Weiterdenken und Dazulernen. Somit ist ein feinfühliges Dialog, der gleichsam als hilfreicher Beziehungsgestalter verstanden wird, ausschlaggebend für ein motiviertes Lernen (Remsperger, 2008, S. 41).

6 Diskussion

Dieser hermeneutisch verfassten Arbeit zugrunde liegenden Frage „Welche Rolle spielt der feinfühlig Dialog zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind für den Beziehungsaufbau in der Volksschule und inwieweit kann eine psychomotorische Entwicklungsbegleitung Lernprozesse positiv beeinflussen?“ kann nun mit folgenden Äußerungen und herausgearbeiteten Inhalten beantwortet werden.

Aus den Forschungen und entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, an die sich die Psychomotorik lehnt, ergibt sich ein Konzept, das zeigt, welche hohe Wichtigkeit das Umfeld eines Kindes für seinen Entwicklungsverlauf einnimmt. Die Zusammenführung der Erkenntnisse zeigt eine enge Verknüpfung des Körperlich-Motorischen mit dem Geistig-Seelischen auf (Zimmer, 2012, S. 19). Friedhelm Schilling (1986; zit. n. Reichenbach, 2010), der sich an die Entwicklungstheorie von Piaget lehnte, spricht von kognitiven Informationsverarbeitungsprozessen, die das Denken und Verstehen durch Interaktionen anregen. Neurobiologisch gesehen, entstehen im Gehirn Vernetzungen zwischen bereits erhaltenen Erkenntnissen mit neuem Wissen. Daher können kognitive Weiterentwicklungen nur durch eine handelnde Auseinandersetzung, also einer Interaktion, mit der Umwelt geschehen (Reichenbach, 2010, S. 37). Auch Bruner (zit. n. Eggert, 1994) verweist darauf, dass Kinder nur durch die Interaktion mit vertrauten Personen Denk- und Verhaltensweisen auf motorischer, kognitiver, affektiver, sozialer oder sprachlicher Ebene erlernen können. Um das Kind in seinem selbstständigen Handeln und Lernen sowie beim Aufbau seines positiven Selbstkonzeptes zu unterstützen, müssen seine Gemütszustände sowie Aussagen aufgegriffen, ernst- und wahrgenommen werden (Zimmer, 2012, S. 27). Auf einen feinfühlig Umgang muss besonders Wert gelegt werden. Dabei heißt es, Signale und Themen der Kinder wahrnehmen und angemessen darauf zu reagieren. Alle Perspektiven oder Ansätze der Psychomotorik setzen auf eine kooperative und vertrauensvolle Beziehung zwischen der oder dem Erwachsenen und dem Kind. Ein vertrauensvoller Beziehungsaufbau ist der entscheidende Faktor, um einen geeigneten Rahmen, in dem das Kind zum Denken angeregt wird, Sicherheit erfährt, eigene Ideen einbringen kann und darauffolgend neue Erkenntnisse und Erfahrungen (=Lernen) gewinnen kann, zu schaffen (Krus, 2015; Reichenbach, 2010; Zimmer, 2012). Ein einfühlsamer verständnisvoller Dialog ist dabei der wichtigste Wegbegleiter, der im Mittelpunkt der Arbeit einer therapeutischen oder pädagogischen Unterstützung, stehen muss (Kuhlenkamp, 2013, S. 50). Denn um es mit den Worten von Paul Watzlawick auszudrücken, kann ein Mensch nicht nicht kommunizieren (2011; zit. n. Voglsinger, 2018).

Jedoch kann kein einheitliches Schema für einen gelingenden Dialog beschrieben werden, denn dieser muss sowohl auf den Entwicklungsstand als auch auf das Alter des Kindes abgestimmt werden. Dennoch können nach den Erkenntnissen der Arbeit Qualitätsmerkmale für erfolgreiche und feinfühlig Interaktionen, die verbal oder nonverbal (wobei beides in der Regel gleichzeitig im Gebrauch) mit Kindern im täglichen Schulalltag stattfinden, genannt werden (Best et al., 2011; Bach, 2012; Hobmair et al., 2013; Metzger & Methner, 2012; Vollmann, 2014; Hildebrandt & Dreier, 2014; Kapfer-Weixlbaumer, 2014):

- eine zugewandte freundliche Körperhaltung
- sich auf Augenhöhe des Kindes befinden
- aktiv zuhören und ausreden lassen
- Verständnis und Interesse vermitteln
- Gefühle und Befinden verbalisieren, spiegeln und somit verstärken
- Ich-Botschaften anstatt Verallgemeinerungen verwenden
- beim Thema des Kindes bleiben

Die Art und Weise, wie Pädagoginnen und Pädagogen Mitteilungen von Kindern entgegentreten, ist dabei entscheidend für den Gesprächsverlauf (Remsperger, 2008, S. 23).

Als wichtige Dialogform, die oft in Vergessenheit gerät, wird der explikative Dialog, genannt. Er ermöglicht ein ‚*sustained shared thinking*‘ wie es in der EPPE-Studie (Sylva, 2004; zit. n. Hildebrandt & Dreier, 2014) genannt wird. Das *gemeinsame (laute) Nachdenken* zwischen der Pädagogin oder des Pädagogen und dem Kind führt vor allem zur Förderung des metakognitiven Denkens, welches wichtig für die Entwicklung der Kognition ist. Kinder profitieren außerdem an der Erweiterung des Verständnisses von intentionalen Handlungen, von kausalen und klassifikatorischen Strukturen und der Selbststeuerung. Die kognitive Entwicklung von Kindern kann daher laut Hildebrandt und Dreier (2014, S. 22) durch häufig stattfindende Dialoge über Dinge oder Erlebnisse auf drei Weisen unterstützt werden:

1. Erweiterung des Weltwissens
2. Entwicklung von zeitlichen und kausalen Verknüpfungen
3. Betrachtung der Menschen mit anderen Perspektiven und anderen Meinungen

Um sich in einem Umfeld wohlfühlen zu können, braucht es *Bindungssicherheit*. Es braucht Menschen, die einem das Gefühl des Vertrauens und der Wertschätzung geben. Einen *sicheren Hafen*, der in neuen oder unwohl Situationen für einen da ist. Für Kinder stellt dies eine erwachsene Person, hier die pädagogische Fachkraft, dar. Sie muss wertschätzend sein, das Kind in seinem Handeln und Sein verstehen und bestärken.

Bindungsforschungen zur Kontinuität und Diskontinuität haben gezeigt, dass die angeeigneten Bindungsmuster eines Menschen veränderbar sind. Für psychomotorisches und pädagogisches Arbeiten bedeutet dies, dass durch gravierende Veränderungen innerhalb der Familie, aber auch durch ein Hinzukommen einer neuen feinfühligsten Bindungsperson, dies kann eine Lehrperson sein, die Bindungsorganisation des Kindes positiv als auch negativ beeinflussbar ist. So kann eine pädagogische Bezugsfigur entwicklungshemmende Bindungsmuster eines Kindes, aufgrund des Wissens von möglichen Interventionsmaßnahmen, ein unsicheres zu einem sicheren transformieren oder wenigstens alternative Bindungserfahrungen ermöglichen (Julius et al., 2009, S. 228). Denn vor allem Lehrerinnen und Lehrer wurden bei der Längsschnittsstudie von Werner (1977; zit. n. Julius, 2009) seitens der Kinder als Vertrauenspersonen genannt.

Wie die Ergebnisse dieser vorliegenden Arbeit zeigen, braucht es also pädagogische Fachkräfte, die:

- einen feinfühligsten Umgang mit dem einzelnen Kind pflegen,
- Sensitivität (Signale und Gefühle von Kindern spüren, erkennen, spiegeln, benennen) und Verständnis vermitteln,
- eine vertrauensvolle und empathische Beziehungskultur anstreben,
- das Kind in seiner Individualität (nach dem Menschenbild der humanistischen Psychologie) nehmen und stärken,
- das Selbstkonzept des Kindes, durch das Hervorheben von seinen Stärken und Ressourcen, positiv beeinflussen,
- Themen der Kinder aufgreifen und in die Arbeit miteinfließen lassen,
- das Denken der Kinder durch respektvolle Interaktionen anregen,
- gemeinsam mit den Kindern im Dialog neue Erkenntnisse schaffen,
- sich über die Bindungsforschung und deren Auswirkung auf die Lehrerrolle bewusst sind,
- die selbst eine sichere Bindungsorganisation entwickelt haben und deshalb in der Lage sind, die Bedürfnisse der Kinder wahr- und anzunehmen.

Vor allem braucht es Beziehung, um erfolgreiche Interaktionen mit Kindern zu führen und andersrum braucht es vor allem feinfühligste Interaktionen um die Beziehung zu stärken. Die Beziehungen zwischen der Lehrperson und dem einzelnen Kind legen den Grundstein. Feinfühligkeit und Dialoge stärken dabei das Beziehungsverhältnis. Denn erst, wenn sich das Kind als wertgeschätzt, wichtig, wahr- und ernstgenommen in seinem Handeln und Empfinden fühlt, ist erfolgreiches Lernen in der Schule möglich.

Auch aus den psychomotorischen Konzepten ergibt sich die Beziehungsgestaltung als tragende Säule. Bindungssicherheit trägt zur positiven Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen bei. Es wird davon ausgegangen, dass sich durch die aktive Auseinandersetzung und durch den Austausch mit der Umwelt und den Mitmenschen jede Person als eigenes individuelles Wesen entwickelt. Deshalb ist das Anbahnen einer gelingenden persönlichen und feinfühligsten Beziehung sowie ein vorbildhaftes Verhalten der oder des pädagogischen Erwachsenen zum Kind, unter Einbeziehung des genannten Menschenbildes und der dargelegten Prinzipien, unerlässlich.

Daher braucht es Pädagoginnen und Pädagogen, die sich am, der Psychomotorik zugrunde liegenden humanistischen holistischen Menschenbild (Fischer, 2009; Zimmer, 2012) orientieren und den Menschen als ganzheitliches Wesen, mit all seinen Wahrnehmungen, Emotionen, kognitiven Fähigkeiten und seiner Körperlichkeit anerkennen. Zimmer (2012) betont die Psychomotorik nicht als rein therapeutisches, sondern als ein *pädagogisch-therapeutisches* Konzept, denn es braucht vor allem eine psychomotorische Entwicklungsbegleitung im Kindergarten und in der Schule, die Teil des Alltagsgeschehens der Kinder ist. Durch das Verknüpfen und durch die Berücksichtigung von vielen Theorien denkt die psychomotorische Lehre einen Schritt voraus und sollte daher für die *Aus- und Weiterbildung* von pädagogischen Fachkräften unbedingt in Betracht gezogen werden.

Anbieten würde sich, *Psychomotorik* als eine Lehrveranstaltung in das Curriculum von pädagogischen Ausbildungshäusern zu nehmen, die den Studierenden nicht nur ihr pädagogisches Arbeiten überdenken lassen, sondern zugleich positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsbildung der angehenden Pädagoginnen und Pädagogen nimmt.

Das Wissen der psychomotorischen Herausforderungen stellt den engen Zusammenhang zwischen Entwicklungsprozessen und Lernprozessen dar, der für das pädagogische Arbeiten von höchster Bedeutung wäre (Voglsinger, 2005). Um Wohlbefinden, Selbstvertrauen, Neugier und Lernlust von Kindern zu erreichen braucht es Wissen über den feinfühligsten beziehungsfördernden Umgang und seine Auswirkungen (Hildebrandt & Dreier, 2012). Nur so, nämlich durch Beziehung, kann ein positives Interaktionsklima in einer Schulklasse erreicht werden und darausfolgend Lernprozesse zustande kommen (Weltzien, 2016). Das eine Berücksichtigung und Durchführung der, in der Arbeit angeführten, Vorstellungen und Erkenntnisse in einer Volksschulklasse von 25 Kindern für Lehrerinnen und Lehrer in der Umsetzung zu Schwierigkeiten führt, ist nachvollziehbar. Jedoch ist das Wissen über all diese Dinge ein erster Schritt, um das eigene pädagogische Handeln zu hinterfragen. Kleinigkeiten können Schritt für Schritt in die Umsetzung genommen werden. Das Kommunizieren mit dem Kind, Verständnis und Wertschätzung vermitteln und das Denken sowie Handeln des Kindes durch Sprache zu verstärken,

könnten erste Ziele für die Umsetzung im Klassenzimmer darstellen. Außerdem sollten offene Lernangebote ermöglicht werden. Hier können vor allem Beobachtungen geschehen, Themen entdeckt werden und Interaktionen passieren. Gesprächsanlässe sollten aufgegriffen und Themen der Kinder in den Unterricht verpackt werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten sich zumuten, ihren Unterricht zu verlangsamen und von vorgegebenen Themen der Schulbücher loszulassen. Viel mehr sollte auf die Geschehnisse und Erkenntnisse im Alltagsleben des Kindes wert gelegt werden und auch das Wissen der und des Erwachsenen durch aufgegriffene Kinderfragen und das gemeinsame laute Nachdenken darüber erweitert werden.

Auch in Vereinen oder Kursen außerhalb von pädagogischen Einrichtungen sollten Trainerinnen und Trainer, die vor allem mit Kindern arbeiten, eine psychomotorische Sichtweise anstreben, eventuell ihre Gruppen mit bestimmten Blickwinkeln betrachten und zusammenstellen. Vor allem sollten die Stärken jedes einzelnen Kindes hervorgehoben und ein wohlführendes Klima innerhalb der Gruppe herrschen.

Im weiteren Schritt wäre mein Interesse bei den Begriffen *Salutogenese* oder *Resilienz* und in welcher Weise, diese bei Kindern, aber auch bei Lehrerinnen und Lehrer durch die psychomotorische Begleitung zu stärken wären und wie ressourcenorientiertes Lernen noch besser gelingen könnte.

7 Zusammenfassung

Die Psychomotorik sieht die Person im ganzheitlichen Sinn, unter den Vorstellungen eines holistischen Menschenbildes nach der humanistischen Psychologie. Der Mensch ist Akteur einer eigenen Entwicklung. Dabei geht es in der Psychomotorik weniger um ein fachliches Können, sondern vielmehr um selbstorganisiertes Handeln in dem die Eigentätigkeit des Individuums im Mittelpunkt steht (Schache & Keßel, 2016, S. 122). Aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsfelder und Anwendungsgebiete der Psychomotorik lässt sich keine einheitliche Definition bilden. Vor allem die Ziele, einerseits dem Kind die Befähigung zum möglichst selbstständigen Handeln zu vermitteln und andererseits ein positiv gestärktes Selbstkonzept zu entwickeln, welches für die Persönlichkeitsentwicklung entscheidend ist, sind der psychomotorischen Förderung zuzuordnen. Dies kann nur dann gelingen, wenn Entscheidungen sowie Aussagen von Kindern aufgegriffen, ernst- und wahrgenommen werden. Eben dann, wenn Wertschätzung und Verständnis vermittelt werden, folgt eine Stärkung von Potenzialen und Ressourcen, die zur späteren Eigenständigkeit führt und die Handlungsfähigkeit des Kindes fördert (Zimmer, 2012, S. 27). Lernen und leben lässt sich als immerwährender und höchstindividueller Prozess beschreiben, der sich in den vier Dimensionen des menschlichen Seins im Wechselbezug abspielt. Über den Körper erfährt das Kind durch die Interaktion mit der sozialen und materiellen Umwelt etwas über sich, über andere und erlangt neue Erkenntnisse (Kuhlenkamp, 2017 S. 24). Denn keine Art von Bewegung, egal ob physisch, kognitiv oder sozial, vollzieht sich ohne Einbindung von psychischen oder gefühlsmäßigen Abläufen (Zimmer, 2012, S. 21). Hier wird dem Beziehungsaspekt eine entscheidende Rolle zugeschrieben. Denn nicht nur die Eltern-Kind-Beziehung ist von Bedeutung, auch in der Schule stellt eine positive emotionale Beziehung, zwischen der Lehrperson und dem Kind, einen wichtigen Faktor dar. Denn vor allem dann, wenn man möchte, dass das Kind etwas lernt, muss eine positivgeprägte Beziehungskultur vorhanden sein, damit die heranwachsenden Menschen die vermittelnden Inhalte überhaupt aufnehmen können (Huiskens, 2013, S. 16). Wie Kinder von Erwachsenen auf ihrem Bildungsweg begleitet werden, spielt somit eine grundlegende Rolle für ihren Entwicklungs- und Bildungsweg. Vor allem die Qualität der Bindung zwischen der Begleiterin oder des Begleiters und dem Kind ist von hoher Wichtigkeit. Der Dialog zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind wird dabei als Grundlage für einen guten Beziehungsaufbau in Bildungseinrichtungen gesehen (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 11). In der Schule sollen durch die dialogische Vorgehensweise vor allem Stärken und Ressourcen des Kindes hervorgehoben werden (Krus, 2015, S. 23). Außerdem soll das Kind zum Denken angeregt werden, Sicherheit und Vertrauen erfahren, aber auch mit eigenen Ideen den Alltag mitgestalten dürfen (Reichenbach, 2010, S. 38). Feinfühligkeit im Umgang mit den Signalen der Kinder spielt

dabei die wesentlichste Rolle. Der Begriff Feinfühligkeit hat sich aus der Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth gebildet. Er beschreibt das Erkennen von Signalen und infolgedessen, das einfühlsame und prompte Reagieren auf diese (Remsperger, 2008, S. 5). Ein feinfühliges Verhalten gegenüber dem Kind fördert die motorische und sprachliche Entwicklung sowie die Konzentrationsfähigkeit des Kindes. Außerdem ist es zugleich eine Förderung der Empathie und des Sozialverhaltens. Durch die vertraute Person kann das Kind Selbstwirksamkeit, Sicherheit im Handeln und Selbstvertrauen zu sich sowie Vertrauen in andere Menschen spüren und entwickeln (Oster, 2018, S. 9). Interaktionen, die auf feinfühligem Umgang geschehen, formen somit das Wohlbefinden, das Selbstvertrauen und die Neugier und erlangen darauffolgend mehr Lust am Lernen und somit eine Förderung der kognitiven Entwicklung (Hildebrandt & Dreier, 2014, S. 10). Eine hohe Bedeutung wird dem Spiegeln von Gefühlen und Stimmungen zugeschrieben. Durch dieses Nachformen von Emotionen, in denen sich das Kind gerade bewegt, empfindet es sich als verstanden, wichtig, ernst genommen, also in seinem Tun und Fühlen wertgeschätzt. Für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts, nämlich sich selbst kennen und zu verstehen, ist dies eine Stärkung, die wesentlich zum Wohlfühlen und zur Explorationslust beitragen (Best et. al., 2011, S. 112f.). Ein allgemeingültiges Rezept für einen feinfühligem Dialog kann nicht definiert werden, jedoch stellen ein Gegenübertreten auf Augenhöhe sowie eine zugewandte Körperhaltung, die mit Freundlichkeit und Verständnis durch das Sein der pädagogischen Lehrkraft, verstärkt wird, Grundfaktoren für eine positive Atmosphäre bei Interaktionen dar (Kapfer-Weixlbaumer, 2014, S. 17).

Aus der vorhergegangenen Diskussion lässt sich zusammenfassen, dass ein feinfühligem Dialog als ein wesentlichster Bestandteil für die Stärkung eines Beziehungsaufbaus zwischen zwei Personen, in diesem Fall zwischen dem Kind und der Lehrperson, darstellt. Feinfühligem Dialoge führen zu Vertrauen, Wertschätzung und Empathie und stärken die Persönlichkeitsbildung, die Handlungskompetenz und in weiterer Folge das Lernen und Wohlbefinden des Kindes in einer Volksschulklasse. Wenn Kinder in ihrem Handeln und Denken sich als wichtig und wertgeschätzt erachten, so kann es durch Interaktionsbereitschaft zu mehr Erkenntnissen und Wissen führen. Es kann durch die Vertrautheit zur Lehrperson seinem Explorationsverhaltenssystem, durch den Ausgleich mit dem Bindungsverhaltenssystem, nachgehen und dadurch große Schritte in der kognitiven Entwicklung erlangen. Zudem entwickelt es durch die feinfühligem Art und Weise, wie die Pädagogin oder der Pädagoge mit ihm den Umgang pflegt, ein positives Selbstkonzept, welches vor allem das Wohlbefinden und die Sicht auf sich selbst stärkt. Dieses ist außerdem relevant, um Wissen überhaupt annehmen zu können, sich in seinem Denken und Tun richtig und gut zu fühlen und darauf-

folgend mehr Vertrauen in die eigenen Leistungen zu haben. Es ergibt sich eine pädagogische Persönlichkeit, die durch einen feinfühligem Umgang mit Kindern in Interaktion tritt, sich an psychomotorischen Ansichten belehrt und sich über das notwendige Wissen von Bindungssystemen, Feinfühligkeit und Interaktionsmerkmalen bewusst ist.

Literaturverzeichnis

- Aistleitner, T. & Semler, R. (2016). Ich bin für dich da! Nicht nur im Ernstfall ist Sozialkompetenz gefragt. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 2016(5), 14-17.
- Aktionskreis Psychomotorik (o. J.). *Was ist Psychomotorik?* Zugriff am 10. Juni 2017 unter <https://www.psychomotorik.com/psychomotorik/was-ist-psychomotorik/>
- Altenthan, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhle, R., Ott, W. & Pöll, R. (2013). *Psychologie* (5., neu bearb. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Altenthan, S., Betscher-Ott, S., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhle, R. & Ott, W. et al. (2014). *Pädagogik*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Bach, M. (2012). Marte Meo – Dialoge bewusst gestalten. Kindertagesstätten als Orte gelingender Verständigung. In C. Förster, E. Hammes-Di Bernardo & M. Wünsche (Hrsg.), *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext* (S. 58-65). Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Best, P., Laier, M., Jampert, K., Sens, A. & Leuckefeld, K. (2011). *Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen*. Weimar Berlin: verlag das netz.
- Eckert, C. (1999). *Bewegungsraum Schule. Neugestaltung eines Schulhofes durch gute Ideen und zupackende Hände*. Dortmund: borgmann publishing.
- Eggert, D. & Reichenbach, C. (2004). Was kann Psychomotorik heute leisten? Eine ökosystemische Sicht auf Theorie und Praxis. *Praxis der Psychomotorik*, 29(2), 99-108.
- Erikson, E. H. (1993). *Identität und Lebenszyklus* (13., neu bearb. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3., neu bearb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Förster, C., Hammes-Di Bernardo, E. & Wünsche, M. (2012). Kultur der Verständigungen – Eine Einleitung. In C. Förster, E. Hammes-Di Bernardo & M. Wünsche (Hrsg.), *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext* (S. 58-65). Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Gräßl, J. (2013). *Psychomotorik im schulischen Kontext. Methoden zur Förderung des positiven Selbstkonzepts*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. (2009). Die Erfassung psychischer Sicherheit und Unsicherheit in der mittleren Kindheit. Unterschiede in der „Konstruktiven Internalen Kohärenz“ als ein Merkmal sicherer und unsicherer Bindungsqualitäten. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 293-315). Göttingen: Hogrefe.
- Hartkemeyer, M. (2012). Verstehen verändert – Oder: Warum überhaupt Dialog? In C. Förster, E. Hammes-Di Bernardo & M. Wünsche (Hrsg.), *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext* (S. 58-65). Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Haug-Schnabel, G. & Bense, J. (2012). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Henneberg, R., Klein, L. & Vogt, H. (2012). Mit Kindern im Dialog. In C. Förster, E. Hammes-Di Bernardo & M. Wünsche (Hrsg.), *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext* (S. 58-65). Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Hildebrandt, F. & Dreier, A. (2014). *Was wäre, wenn...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag*. Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Huisken, J. (2013). *Gesprächsführung und Kommunikation. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege* (3., neu bearb. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Julius, H. (2009). Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 293-315). Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (2009). Einführung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 225-231). Göttingen: Hogrefe.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2005). Psychomotorik - ein Modetrend oder mehr? Theoretische Einführung in das weite Gebiet der Psychomotorik. In Unsere Kinder (Hrsg.), *Entwicklungsraum Kindergarten. Methoden des Kindergartens 2* (S. 115-118). Linz: Landesverlag-Denkmayr.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2014). Lernerfahrungen im Dialog. *Unsere Kinder*, 2/2014, 14-17.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2017). *Psychomotorik - Zusammenfassung*. Unterlagen zur LV Psychomotorik in der Volksschule. Wien: Universität Wien, ULG Psychomotorik.
- Kißen, R. (2009). Kontinuität und Diskontinuität von Bindung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 65-84). Göttingen: Hogrefe.
- König, A. (2012). Vom Dialog zur Intersubjektivität – Lernen in sozialer Interaktion. In C. Förster, E. Hammes-Di Bernardo & M. Wünsche (Hrsg.), *Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext* (S. 58-65). Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Kray, J. & Schaefer, S. (2012). Mittlere und späte Kindheit (6-11 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 211-233). Weinheim: Beltz.
- Krus, A. (2015). Entwicklungslinien der Psychomotorik. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*. (S. 15-35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krus, A. (2016). Lehren lernen – Qualifikation für Lehrende im Themenfeld Bewegung. *motorik*, 39(3), 116-122.
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Melzer, C. & Methner, A. (2012). *Gespräche führen mit Kindern und Jugendlichen. Methoden schulischer Beratung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Möllers, J. (2013). *Psychomotorik. Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Oster, J. (2018). Warum Bindung so wichtig ist – auch für die Fachkraft? *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 43(1), 2-10.
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Remsperger, R. (2008). Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern [Themenheft]. *kindergarten heute. wissen kompakt spezial*, 2008(109).
- Schache, S. & Keßel, P. (2016). Psychomotorik als Zugang zum Selbst. Methodologische Überlegungen zur Förderung der Selbstkompetenz. *motorik*, 39(3), 122-126.
- Schäfer, I. (2011). Von den Wurzeln zur Entwicklung, Weiterentwicklung und zu aktuellen Perspektiven der Psychomotorik – Kiphard und sein Werk. *motorik* 34(2), 58-68.
- Trudewind, C. & Steckel, R. (2009). Diagnostik der Bindungsqualität bei 8- bis 14-jährigen Kindern – Der Bochumer Bindungstest (BoBiTe). In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 175-198). Göttingen: Hogrefe.
- Voglsinger, J. (2004). Bewegungsräume als Lernräume. Grundlagen, Praxis und Perspektiven der „Bewegten Klasse“ und der psychomotorischen Förderung. In S. Kuntz & J. Voglsinger (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie. Zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Ernst J. Kiphard* (S. 73-94). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Voglsinger, J. (2005). Das Projekt „Pausen(raum)gestaltung“ – eine Prozessevaluation. In J. Voglsinger & S. Kuntz (Hrsg.), *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung* (S. 159-170). Wien: Verlag Jugend & Volk.
- Voglsinger, J. (2009). Bewegte Schule zwischen Willkür und professionellem Handeln. Grundlegende Überlegungen und die Bedeutung von „Bewegung“ aus der Perspektive entwicklungstheoretischer Konzepte. *motorik*, 32(2), 67-74.
- Voglsinger, J. (2018). *Unterlagen zur LV Tiefenpsychologische Aspekte im Kontext der Psychomotorik kombiniert mit dem Schwerpunkt Psychomotorik in der Kindes- und Jugendpsychiatrie*. Wien: Universität Wien, ULG Psychomotorik.
- Vollmann, P. (2014). Lernerfahrungen im Dialog. *Unsere Kinder*, 2/2014, 17-18.
- Weltzien, D. (2016). Interaktions- und Beziehungsgestaltung mit Kindern [Themenheft]. *in-dergarten heute. wissen kompakt spezial*, 2016(177).
- Windmüller, S. & Strecker, S. (2018). Friede, Freude, Eierkuchen. *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 1/2018, 10-17.
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung von Handlungsfähigkeit in der Psychomotorik	9
Abbildung 2: Aufbau des Selbstkonzeptes	18
Abbildung 3: Dimensionen menschlichen Seins	20
Abbildung 4: Bewegen in den Dimensionen menschlichen Seins heißt ganzheitliches Lernen	21
Abbildung 5: Gegenseitige Abhängigkeit von Bindung und Exploration	24
Abbildung 6: Worüber sprechen wir?	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Bindungstypen bei Kindern.....	25
---	----

Abstract

Vor allem die Qualität der Bindung zwischen der Begleiterin oder des Begleiters und dem Kind ist von hoher Wichtigkeit. Der Dialog zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem Kind wird dabei als Grundlage für einen guten Beziehungsaufbau in Bildungseinrichtungen gesehen (Hildebrandt & Dreier, 2014). In der Schule sollen durch die dialogische Vorgehensweise vor allem Stärken und Ressourcen des Kindes hervorgehoben werden (Krus, 2015). Feinfühligkeit im Umgang mit den Signalen der Kinder spielt dabei die wesentlichste Rolle. Der Begriff Feinfühligkeit hat sich aus der Bindungstheorie von Bowlby und Ainsworth gebildet. Er beschreibt das Erkennen von Signalen und infolgedessen, das einfühlsame und prompte Reagieren auf diese (Remsperger, 2008). Ein feinfühliges Verhalten gegenüber dem Kind fördert die motorische und sprachliche Entwicklung sowie die Konzentrationsfähigkeit des heranwachsenden Menschen. Außerdem ist es zugleich eine Förderung der Empathie und des Sozialverhaltens. Durch die vertraute Person kann das Kind Selbstwirksamkeit, Sicherheit im Handeln und Selbstvertrauen zu sich sowie Vertrauen in andere Menschen spüren und entwickeln (Oster, 2018).

Die theoretische Auseinandersetzung zeigt, dass eine psychomotorische Vorgehensweise für das pädagogische Arbeiten eine unabdingbare Grundeinstellung darstellt. In der es heißt, den Menschen in seinem Handeln und Sein anzunehmen, ihn zu bestärken und daraus seine Persönlichkeitsentwicklung sowie seine Handlungskompetenz zu fördern (Zimmer, 2012). Eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen seitens der Pädagogin oder des Pädagogen lässt Entwicklungs- und Lernprozesse des Kindes schneller vorantreiben und stärkt das Interaktionsklima sowie das Wohlbefinden im Klassenzimmer (Voglsinger, 2005).