

MASTER THESIS

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

„Lebensbegleitendes Lernen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht unter Einbindung der Psychomotorik in das Lernsystem Schule“

verfasst von / submitted by

Mag. Andrea Windischbauer

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

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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 / Psychomotricity

Betreut von / Supervisor:

Univ.Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Abstract

Globale Veränderungen demografischer, gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen erfordern neue Denk- und Handlungsmuster.

Der lernpsychologische Konstruktivismus geht von Wissenskonstruktionen lernender Personen aus, in denen Vorerfahrungen und Werte entscheidend Anteil besitzen (Foerster, 1997). Von der durch Lern- und Motivationstheorien abgeleiteten Annahme zur vorhandenen Selbstsorge und Selbstgestaltung des Lernens, werden in systemisch-dynamischen Ansätzen auch die von außen herangetragenen Beeinflussungen der soziokulturellen Umwelt erfasst (Tischler, 2013).

Die neuen Anforderungen beruflicher Qualifikationen des Arbeitsmarktes beziehen die komplexe Begrifflichkeit des *lebensbegleitenden Lernens* (LBL) durch Kompetenzanforderungen wie Selbstorganisation mit ein (Müller-Oppliger, 2011, 2012).

Wird die Entwicklung lebensbegleitender Lernprozesse als Bildungsauftrag gesehen, so erfährt die schulische Pädagogik eine Bindungsposition, die sowohl den Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler auf Selbstbestimmung und Selbstgestaltung, als auch dem sozioökonomischen Anspruch auf Erhalt des sozialen Wohlstands gerecht wird. Unerlässlich sind Lehrpersonen, die wesentliche Kompetenzen altersadäquat und motivierend vermitteln können und die auf individuelle Begabungen und Potentialentwicklung einzugehen wissen (Neumayer, 2008).

Um ökonomischen Qualitätsansprüchen nachzukommen, muss die Kooperation zwischen Schulwesen, Bildungspolitik und Wirtschaft gelingen, damit neue Bildungsaufträge auf allen Bildungsebenen umgesetzt werden (Voß, 1997).

Wenn es um ein systemisch-konstruktivistisches Entwicklungs- und Lernverständnis, basierend auf einem holistischen Menschenbild geht, kommt der Psychomotorik eine „paradigmatische Bedeutung“ zu (Michaelis 2003; zit. n. Fischer, 2009, S. 11). Die wechselseitige Beeinflussung von Bewegung, Emotion und Kognition bildet die wesentliche Grundlage für das Verständnis von psychomotorisch orientiertem, pädagogischem Arbeiten (Voglsinger, 2015).

Systemtheoretisch abgeleitete Themenbereiche der Arbeit führen zu der Einsicht, dass in der Debatte um lebensbegleitende Lernprozesse psychomotorische Orientierung fest verankert ist und daher als integraler Bestandteil im Lernsystem Schule Aufnahme finden sollte.

Abstract

Global shifts of demographic, sociological and economic development require new patterns of thought, perception and action.

Constructivism, from the psychology of learning, comes from a construction of knowledge by the learner, in which previous experiences, moral values and actions play a crucial role (Foerster, 1997). Deduced from theories of education and motivation, the assumption of available self-care and self-representation of learning also captures the influences of the socio-cultural environment suggested from external stimuli through systematic and dynamic approaches (Tischler, 2013).

The new professional qualifications demanded by the job market include the complex conception of “lifelong learning” (LBL), through its requirement of competencies like self-organization (Müller-Oppliger, 2011, 2012).

If the development of lifelong learning processes is seen as the task of education, then school pedagogy occupies a position of mediation which needs to do justice to the demands of the students through self-determination and self-creation, as well as to the socio-economic demand for preservation of social well-being. To that end, able and motivated teachers are indispensable, who are able to adequately communicate the essential competencies and who know how to be responsive to individual abilities and developmental potentials (Neumayer, 2008).

In order to meet the economic demands of quality, the cooperation between the school systems, education policy and businesses must succeed, so that educational tasks on all fronts can be re-organized and newly addressed (Voß, 1997).

A “paradigmatic meaning” is ascribed to psychomotricity if it is concerned with a systematic-constructivist understanding of development and learning based on a holistic picture of humans (Michaelis 2003; zit.n. Fischer, 2009, S. 11). The reciprocal influence of movement, emotion and cognition construct a foundation for an understanding of psychomotorically oriented, pedagogical work (Voglsinger, 2015).

Through the lens of systems theory, the themes treated in this work lead to the insight that within the debate concerning lifelong learning processes, psychomotoric orientation is deep-seated and therefore should find acceptance as an integral part within the system of learning in the schools themselves.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	7
2	Einleitung	8
3	Lebensbegleitendes Lernen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht	16
3.1	Bildungspolitische Perspektive	17
3.2	Sozioökonomische Perspektive	21
3.2.1	Unternehmenspolitik	24
3.2.1	Subjektive Potentialentwicklung	26
3.2.2	Lernaktivitäten im lebensbegleitenden Lernprozess	29
3.3	Lernsystem Schule	31
3.3.1	Schulwirklichkeit	32
3.3.2	Neuorientierung der Schulentwicklung	37
3.4	Persönlichkeitsbildung und individuelle Begabungsförderung	41
3.4.1	Lernförderung durch Selbstbestimmung	44
3.4.2	Einfluss des soziokulturellen Umfelds auf Lernmotivation Jugendlicher	46
4	Psychomotorik im lebensbegleitenden Lernprozess	50
4.1	Perspektiven der Psychomotorik nach Fischer (2009)	52
4.2	Psychomotorische Lernbegleitung in der Schule	53
4.3	Didaktische Orientierungen der Psychomotorik	57
4.3.1	Prinzipien psychomotorischer Förderung	57
4.3.2	Kompetenzbereiche inhaltlicher Lernfelder	58
4.3.3	Gestaltung von Lernumgebung	60
4.4	Jugendspezifische Entwicklungsaufgaben und Bewegungsthemen	61
4.4.1	Psychomotorisch orientierte Praxisangebote für Jugendliche	64
4.4.2	Lebensbegleitendes Lernen in psychomotorischer Förderpraxis	72
5	Diskussion	78
6	Zusammenfassung	85
	Literaturverzeichnis	88
	Abbildungsverzeichnis	95
	Tabellenverzeichnis	96

1 Vorwort

Meine Lehr- und Lernerfahrungen mit Menschen unterschiedlicher Begabungen und Altersstufen (im eigenen Unternehmen, an Berufsbildenden und Allgemeinbildenden Höheren Schulen, sowie an universitären Ausbildungsstätten) sind weitreichend und vielfältig. Diese Arbeit geht einem Verlangen nach, mich mit Veränderungen unserer Zeit auseinanderzusetzen, die auch zu einem Paradigmenwechsel im Bildungsbereich geführt haben.

Persönliche Beobachtungen in meinem beruflichen Umfeld deuten auf zunehmende Lustlosigkeit, Frust und resignatives Verhalten vieler im Schulsystem verankerten Personen hin. Durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema lebensbegleitendes Lernen erhoffe ich mir das Bewahren meiner Freude, Menschen in ihrem Entwicklungsprozess begleiten zu dürfen und außerdem neue Erkenntnisse für mein zukünftiges pädagogisches Handeln.

Im besten Fall können die wissenschaftlichen Aufschlüsse dieser Arbeit an dem von mir mitkonzipierten Schul-Konzept des S.E.L.F.I.E.-Prinzips an der neuen BAKIP de la Salle, Anwendung finden.

Für wichtige Hinweise zu inhaltlichen und formalen Fragen bedanke ich mich besonders bei Herrn Mag. Dr. Michael Methlagl (Universität Wien, ULG Psychomotorik) der an der Fertigstellung der Master-Thesis großen Anteil hat.

Auch meiner Familie gebührt Dank, denn sie hat mich entscheidend im Entschluss unterstützt ein Bildungskarenzjahr einzureichen, um die Ausbildung zur Psychomotorikerin zu beginnen – heute schon ein biografischer Meilenstein meiner Entwicklungsgeschichte!

2 Einleitung

„Warum muss ich in die Schule gehen?“

„Wie schaut deine Traumschule denn aus, in die du gerne gehst?“

Zwei Fragen, die (wahrscheinlich so, oder so ähnlich) in fast jeder Familie mit schulpflichtigen Kindern oder (pubertierenden) Jugendlichen gestellt und gehört wurden. Sie bieten ausreichend Anreiz, um der heutigen Diskussion der Wissenschaft zum Thema *lebensbegleitendes Lernen* (LBL) zu folgen.

„Voraussetzung für die Lernbereitschaft des Organismus ist das Vorhandensein von Strukturen, Funktionsfähigkeiten und Motiven“ (Willimczik & Grosser, 1979, S. 39). Die Ende der 70er Jahre aufgestellte Darlegung wird in dieser Arbeit auf neuen wissenschaftlichen Stand erhoben.

Während international der Begriff *lifelong Learning* - lebenslanges Lernen (LLL) - in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft gebräuchlich ist, hat sich in Österreich seit 1996 der als Synonym verwendbare Terminus *lebensbegleitendes Lernen* (LBL) durchgesetzt (bm:bwk, 2001a), dem daher in dieser Arbeit Vorzug gegeben wird.

Der nach Alheit und Dausien (2002, S. 2) „eher diffuse Begriff“ des LBL beschreibt den Prozess subjektiver Erfahrungen und Fähigkeiten und den Erwerb neuen Wissens von frühester Kindheit bis ins hohe Alter. In diesem Sinne kann LBL als Teil menschlicher Entwicklung betrachtet werden und ist daher keine Erscheinung der Neuzeit (Tischler, 2013). Neurologische Ergebnisse bestätigen, dass Lernen eine meist unbewusste und automatisch vollzogene Handlung darstellt (Spitzer, 2003). „Natürlich lernen wir auch in Schulen, Betrieben, Universitäten und Einrichtungen der Weiterbildung. Aber selbst dort haben oft die wichtigsten Dinge, die wir lernen, wenig mit dem offiziellen Curriculum zu tun.“ (Alheit & Dausien, 2002, S. 2).

Derartige Auffassungen fordern auf, (Sinn-)Fragen zu schulischen Haltungen und Werteorientierungen zu stellen, die sich meist an gesellschaftlichem Nutzen und wirtschaftlicher Verwertbarkeit ausrichten und nicht an einem Verständnis für heranwachsende Schülerinnen und Schüler als individuelle Personen.

Aus diesem Grund ist es wichtig zu betonen, dass dieser Arbeit ein holistisches Menschenbild zugrunde liegt, das auf Selbstbestimmung und Eigenverantwortung setzt. Die thematische Auseinandersetzung erfordert die Einbeziehung einer pädagogischen Konzeption, die dieser Anforderung nachkommt und der Bedeutung der gesellschaftlichen Entwicklung für die Gestaltung der Umwelt Folge leistet.

Weitreichende, strukturelle Veränderungen, die für die Gesellschaft einen Verlust von ehemals garantierter Sicherheit und Solidarität zur Folge haben, lassen gegenwärtig den Ruf nach Fähigkeiten zur Selbstsorge und Selbstverantwortung laut werden. Aus dem Gesellschaftswandel kann der bildungspolitische Paradigmenwechsel von einer normativen Didaktik zu einem konstruktivistischen Lernverständnis abgeleitet werden, der langsam auch in den Schulen Einzug hält (Müller-Oppliger, 2011) und thematische Vorgabe für diese Arbeit darstellt.

Systemisch-konstruktivistische Betrachtungsweisen beschreiben Relationen zwischen Begebenheiten und behandeln Themen nicht isoliert und unabhängig voneinander, wie dies in linear-kausal ausgerichteten Theorien der Fall ist. Das Wirkungsgefüge eines Gesamtsystems wird miteinbezogen und impliziert damit dessen Dynamiken, Interaktionen, Rückkoppelungen und Verknüpfungsmuster (Rogl, 2014).

Als Beispiel für systemisch-konstruktivistische Grafiken dient hier das Modell *Schwerpunkte für nachhaltige Entwicklung* (Müller, 2014, S. 16).



Abbildung 1: Modell der Schwerpunkte der nachhaltigen Entwicklung (mod. n. Müller, 2014, S. 16)¹.

¹ Müller, V. (2014, 27. Oktober). *Begabungs- und Begabtenförderung: Entwicklungslinien und Situation in der aktuellen Schulentwicklung*. Zugriff am 21. Mai 2015 unter http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Fortbildung/OeZBF_Kongresse/Kongress%202013/Praesentationen%20Kongress/3c_Personalisierte_Lernprozesse_Victor_MuellerOppliger.pdf

Es zeigt die Konstruktion gleichmäßig dimensionierter Schwerpunkte (Wirtschaft, Gesellschaft, Umwelt), die sich überlappen. Durch das Zusammenspiel der Triade ist eine nachhaltige Entwicklung (Überlappungsbereich) für alle drei Bereiche gegeben. Darüber hinaus verdeutlicht das systemisch aufgebaute Modell auch die Auswirkungen der Überlagerung von *zwei* Dimensionen, die durch Nachhaltigkeit entstehen: Gesellschaft und Umwelt erzeugen eine lebenswerte Welt, Umwelt mit Wirtschaft eine lebensfähige Welt, während die Verantwortlichkeit für Gerechtigkeit bei Wirtschaft und Gesellschaft liegt (Müller, 2014).

Um den wissenschaftlichen Begründungen der Arbeit ausreichend folgen zu können, wird an dieser Stelle der Begriff des Konstruktivismus im Zusammenhang mit der Komplexität des Lernsystems kurz erläutert.

Dem Mitbegründer der Kybernetik und Vertreter des radikalen Konstruktivismus, Heinz von Foerster (1997), ist das Bild der *nicht trivialen Maschine* zu verdanken. Er verwendet diese Metapher, um Lernvorgänge zu erklären, die aus konstruktivistischer Perspektive Regulationssysteme darstellen, die weder bestimm-, noch vorhersehbar, aber entwicklungs- und lernfähig sind.

Der lernpsychologische Konstruktivismus betrachtet das Gehirn als geschlossenes System, in dem Kenntnis existiert. Lernende bauen auf vorhandenen Erfahrungen auf und konstruieren sich so selbst ihr neues Wissen. Es erfolgt kein Transport von außen. Eine entscheidende Rolle spielen dabei eigene Werte, Überzeugungen, Muster und Vorerfahrungen (Foerster, 1997).

Dies deckt sich auch mit neueren Ergebnissen aus der Gehirnforschung, die aufzeigen, dass Lernen ein konstruktiver Prozess ist, der sich selbst organisiert und durch Interaktionen mit der Außenwelt gelenkt wird. Die neuronale Gestaltung des Gehirns wird, von der Umwelt des Menschen und ihm selbst entscheidend mitgeprägt. Was gelernt wird hängt davon ab, was in der Umwelt vorgefunden wird und was als besonders wichtig erscheint (Spitzer, 2003; Hengstschläger, 2012).

„Wir träumen vom Nürnberger Trichter², der uns Lernen ohne Mühe
verheißt, uns alles eintrichtert, was wir hören. Aber es gibt diesen

² Mit dem Nürnberger Trichter ist die Vorstellung verbunden, Schülerinnen und Schüler alles Wissen „eintrichtern“ zu können. Damit kämen sie trivialen Maschinen gleich, deren Ergebnisse bestimmbar sind.

Trichter nicht. Wir brauchen ihn auch nicht, denn unser Gehirn lernt immer, ob wir wollen oder nicht. Es kann gar nicht anders! Das Gehirn des Menschen ist zum Lernen geschaffen“ (Spitzer, 2003, Deckblatt).

In systemisch-konstruktivistischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmodellen sind Menschen Erfinderinnen und Erfinder ihrer eigenen Lern- und Lebensbedingungen, indem sie sich ihre jeweilige Wirklichkeit konstruieren. Selbstkompetenz- und Motivationstheorien, aber auch neurologische Untersuchungen basieren auf Eigensinn des Individuums (Foerster, 1997).

„Aufgrund seiner individuell und im Zusammenleben mit anderen Menschen gemachten und im Hirn in Form bestimmter Nervenzell-Verschaltungen entsprechend verankerten Erfahrungen gelangt jeder einzelne Mensch im Lauf seines Lebens zu bestimmten Annahmen und entwickelt bestimmte Vorstellungen über die (soziale) Welt, über die Art seiner Beziehungen zur äußeren (sozialen) Welt und über seine Möglichkeiten zur Mitgestaltung dieser Welt“ (Hüther, 2011, S. 67).

Hüther (2011) nennt diese Verankerungen im Gehirn eines Menschen innere Orientierungen und Leitbilder, die als Selbstkonzept wirksam werden.

All diese wissenschaftlichen Erklärungen machen deutlich, dass bei der Aufarbeitung des komplexen Themas um LBL von keinem fixen Modell ausgegangen werden kann, dessen Ergebnisse berechenbar und dessen Lösungen herauszufinden wären. Denn Zustände eines Systems sind immer dynamisch. Soziale Systeme wie das Schulsystem existieren daher ständig in wechselseitiger Beeinflussung mit verschiedenen Umwelten (Foerster, 1997).

Die in den vorangegangenen Seiten angeführten systemisch-konstruktivistischen Ansätze und Theorien bilden eine wesentliche Grundlage für das Verständnis des Themas der vorliegenden Arbeit, adäquate Lehr- und Lernwirklichkeiten zu durchleuchten.

Kapitel 3 behandelt aus systemisch-konstruktivistischer Sicht lebensbegleitendes Lernverständnis als gesellschaftlichen und individuellen Auftrag und bezieht sich auf Perspektiven der Bildungspolitik, der Sozialwirtschaft, des Schulwesens und der selbstbestimmten

persönlichen Entwicklung. Alle Dimensionen ergänzen einander und sind aus politischer Sicht gleichwertig zu behandeln.

Die globale Entwicklung zeigt einen allgemein gültigen Trend: der anhaltende nationale und internationale Strukturwandel (Statistik Austria, 2010) führt zu einer nachhaltigen Veränderung von Arbeit und Wissen (Müller-Oppliger, 2012). Um international am Wirtschaftsmarkt bestehen und konkurrieren zu können, fordert die Arbeitswelt Menschen in Schule und Ausbildung (aber auch Arbeitslosen und Erwerbstätigen) neben fachlichen Fähigkeiten, zunehmend auch persönliche und soziale Kompetenzen ab. Damit das Individuum „weiterhin arbeitsmarkttauglich“ (Schirlbauer, 2012, S. 52) bleibt, muss diese Maßnahme politisch umgesetzt werden. Kapitel 3.1 und 3.2 gehen politischen und wirtschaftlichen Handlungen, Strategien, Begründungen und Ansichten nach, die getroffen werden, um LBL in der Praxis zu verankern.

Die vielfältigen und komplexen Anforderungen am heutigen Arbeitsmarkt gehen den sechs Grundforderungen des Memorandums der europäischen Kommission (bm:bwk, 2001a) voran. „Neben fachlichen Qualifikationen und EDV-Kenntnissen sind zunehmend auch personale und soziale Kompetenzen, Fremdsprachen, interkulturelle Kompetenzen und Auslandserfahrung gefragt. Eigenverantwortung, Selbstorganisation, Kooperationsfähigkeit, lebenslange Lernbereitschaft und der Erhalt der Lernfähigkeit spielen für die moderne Arbeitswelt eine zunehmend wichtige Rolle“ (Weilguny et al., 2011, S. 98).

Das politische Konzept sieht vor, LBL nicht nur auf formale Bildung in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen einzuschränken, sondern auch komplementäre Dimensionen des Lernens miteinzubeziehen (bm:bwk, 2001a)³. Dies erfasst neben der Lernumwelt, Eigenschaften wie Motivation, Engagement, Ausdauer und Konzentration, die entscheidend für den beruflichen Erfolg sind (Stamm, Niederhauser & Müller, 2009; zit. n. Weilguny et al., 2011). „Lebensbegleitendes Lernen bedeutet vor diesem Hintergrund, die Aspekte der dynamischen Veränderungen aktiv aufzugreifen und neue Chancen nutzen zu

³ bm:bwk (2001a). (2001, 20. Juni). Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. *Materialien zur Erwachsenenbildung*. Zugriff am 16. Juni 2015 unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-7_6351_PDFzuPubID97.pdf

können – sei dies nun im beruflichen, im sozialen oder kulturellen Bereich“ (Republik Österreich, 2011, Vorwort).

Im *Weißbuch der Begabungs- und Exzellenzförderung* (Weilguny et al., 2011) werden die für eine moderne Gesellschaft wesentlichen Kompetenzen wie lebenslange Lernbereitschaft, Eigenverantwortung, Selbstorganisation, Kooperationsfähigkeit, der Erhalt der Lernfähigkeit und der Erwerb von Fertigkeiten (wie z. B. der Umgang mit neuen Technologien) aufgelistet.

Neben der Entwicklung eines umfassenden nationalen Konzepts für LBL, das einen Qualitätsrahmen für Schlüsselkompetenzen herstellt, gehört Begabungsförderung als Prinzip anerkannt und sowohl in die organisatorisch-strukturelle als auch die pädagogisch-didaktische Entwicklung an Bildungsinstitutionen verankert (Weilguny et al., 2011).

Bezogen auf den internationalen Wertediskurs pädagogischer Prozesse erfordern vergleichbare Kompetenzen und Leistungsbewertungen die Durchlässigkeit aller Bildungssysteme und sollten europaweit gesichert werden (Neumayer, 2008). Gleichzeitig bedarf es einer Klärung der *Be-Wert-ung*. Ist Begabung ein Wert? Wie sind Begabungen zu bewerten und wie ist mit ihnen pädagogisch umzugehen? (Weigand et al., 2011). Dies führt zu einer ethischen Diskussion, die ein interessantes Thema für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung bieten könnte.

Festgehalten werden kann, dass Begabungs- und Begabtenförderung ein immer wichtigerer Standortfaktor wird, dessen Bedeutung in der Mobilisierung von Talenten und Begabungen liegt.

Europäische Spitzenleistungen auf dem Gebiet der Wirtschaft und der Wissenschaft werden vor allem von Vertreterinnen und Vertretern der Begabungs-, Exzellenz- und Begabtenförderung hervorgehoben (Neumayer, 2008; Weilguny et al., 2011; Tischler, 2013), die dabei den hoch gebildeten und hoch qualifizierten Nachwuchs anführen.

Im Referenzrahmen der Europäischen Union finden sich allerdings ausdrücklich auch bildungsbenachteiligte Gruppen und deren gleichberechtigter Zugang zu Aus- und Weiterbildung. Genannt werden Menschen mit geringen Grundfertigkeiten, Schulabbrecherinnen und Schulabbrecher, Langzeitarbeitslose, Menschen mit Behinderungen, Migrantinnen und Migranten, die besondere Unterstützung benötigen

(EUR-Lex, 2011)⁴. Obwohl immer mehr Menschen in Bildung und Ausbildung bleiben, öffnet sich die Armutsschere der Bevölkerung. Auf diese Situation machen Schneeberger und Schlögl (2001) aufmerksam und signalisieren zukünftige, weitreichende Auswirkungen für die Organisation und Gestaltung der Aus- und Weiterbildung.

Das Ziel, einem ökonomischen Leistungsanspruch gerecht zu werden, ohne die subjektive Potentialentwicklung und somit das Recht der einzelnen Person auf Selbstbestimmung zu vernachlässigen, kann als Herausforderung des Bildungssystems gesehen werden (Voß, 1997). Dem gegenüber stehen Aussagen zur Schulwirklichkeit, die erkennen lassen, dass Selbstkonzepttheorien, die davon ausgehen, dass adoleszente Menschen selbst zu ihrer Bildung beitragen und somit auch Eigenverantwortung für LBL übernehmen können, im Lernsystem Schule (Kapitel 3.3) noch nicht ausreichend erfasst worden sind. Es überwiegen chaotische Zustände und Frust auf allen Ebenen.

Dieser Teil der Arbeit soll dazu beitragen, das Bewusstsein auf die systemische Verbindung zwischen dem Lernsystem Schule und der Lebenswelt zu lenken.

Differenzierte Werteorientierung und Bildungsideale von Schulen lassen unterschiedliche Förderformen und Bildungsprozesse entstehen, an denen sich die pädagogische Praxis orientiert (Weigand, Hackl & Steenbuck, 2011).

Basierend auf Selbstkonzepttheorien nach Kösel und Scherer (1997) setzt sich Kapitel 3.4 mit persönlichkeitsbildenden und motivationsstärkenden Faktoren in der Entwicklung junger Lernender auseinander. Motivationstheorien befassen sich mit den Einflussfaktoren, die Menschen zu einem bestimmten Verhalten bewegen (Heckhausen, 1995; zit. n. Irmischer, 1986).

In der Lernförderung stützen sich Selbstkonzept- und Motivationstheorien darauf, dass Lernen auf Entscheidung und Eigensinn des Individuums beruht und dann stattfindet, wenn es bedeutsam und sinnvoll erscheint. Es wird allerdings bei diesen Theorien davon ausgegangen, dass Willen und Fähigkeit zur Selbstsorge und Selbstwirksamkeit vorhan-

⁴ EUR-Lex (2011). Der Zugang zum EU-Recht. Zugriff am 28. April 2015 unter http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm

den sind (Müller-Oppliger, 2013)⁵. Daraus lässt sich ableiten, dass jeder Wissenserwerbprozess konstruktiv ist, da vielfältige Formen des Wissens vor dem Hintergrund individueller Erfahrungen aktiv in einen vorhandenen Handlungskontext eingebaut und nicht nur einfach rezipiert werden.

Wissenserwerb und Lernen sind in Abhängigkeit mit der individuellen Strukturgeschichte der Lernenden zu sehen; sie sind gebunden an deren Biografien mit den entsprechenden Möglichkeiten der Konstruktion (Kösel & Scherer, 1997, S. 107). Was im pädagogischen Lernumfeld oft fehlt, ist das Vertrauen Erwachsener in die Selbstverantwortung junger Menschen, sowie in deren eigenen Lernprozess (Juul, 2012).

Sinnvolle, effektive Lernförderung in der Schule ist charakterisiert durch den Aufbau intrinsischer Motivation, realistischer Selbstkompetenzerwartungen und dem Interesse am Prozess oder am Gegenstand des Wissenserwerbs von Seiten der Lernenden. Intrinsisch motivierte Handlungen werden als Prototyp selbstbestimmten Verhaltens betrachtet und sind meist mit positiven emotionalen Erlebnisqualitäten (Flow-Erleben) belegt (Kösel & Scherer, 1997).

An dieser Stelle scheint die Verbindung beider Konzepte (lebensbegleitendes Lernen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht, Psychomotorik im lebensbegleitenden Lernprozess) bestens platziert. Nach den wissenschaftlichen Erkenntnissen *lifelong learnings*, soll die Psychomotorik mit ihrem holistischen Menschenbild helfen, lebensbegleitende Lernprozesse in der schulischen Praxis zu aktivieren.

Das Ziel der Masterthesis ist demnach, folgender Forschungsfrage nachzugehen:

Welche psychomotorischen Inhalte scheinen für die schulische Umsetzung geeignet, um lebensbegleitende Lernprozesse in Gang zu setzen?

⁵ Müller-Oppliger, V. (2013, 8. November). *Begabungsförderung ist Befähigung zur Selbstgestaltung. Personalisierte Lernprozesse in differenzierenden Lernarrangements mit Lernbegleitung*. Zugriff am 13. Mai 2015 unter http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Fortbildung/OeZBF_Kongresse/Kongress%202013/Praesentation_en%20Kongress/3c_Personalisierte_Lernprozesse_Victor_Mueller_Oppliger.pdf

3 Lebensbegleitendes Lernen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht

„Lebensbegleitendes Lernen ist ein umfassendes Thema, das insbesondere Jugend, Bildung, Berufsbildung, Beschäftigung, Soziales und politische Bildung einschließt“ (Schneeberger & Schlögl, 2001, S.10)⁶.

In diesem Kapitel werden auf Grundlage systemisch-konstruktivistischer Theorien, bildungspolitische, sozioökonomische und schulsystemische Perspektiven des lebensbegleitenden Lernverständnisses erfasst. Alle Dimensionen ergänzen einander und sind aus politischer Sicht gleichwertig zu behandeln. Dazu bekennt sich die Republik Österreich (2011) in ihrem Reformpapier der Strategie zum LBL in Österreich.

„LBL wird in Anlehnung an den konstruktivistischen Lernbegriff als aktive, zielbezogene und individuelle Informationsverarbeitung über die gesamte Lebensspanne verstanden. Der Lernprozess sollte dazu beitragen, Wissen in Beziehung zu setzen, Modelle zu konstruieren, komplexe, relativ überdauernde Wissens-/Kompetenzstrukturen aufzubauen und zielgerichtet entsprechend den situationsbezogenen Anforderungen zu handeln. Der Lernprozess wird dabei von unterschiedlichen Faktoren, wie individuellen kognitiven, motivationalen und affektiven Faktoren und vom sozialen Umfeld beeinflusst“ (Tischler, 2013, S. 90 - 91).

Wird LBL als gesellschaftlicher Auftrag und arbeitsmarktpolitische Herausforderung verstanden, betrifft es den Erhalt des sozialen Wohlstandes eines Landes. Dafür ist es not

⁶ Schneeberger, A. & Schlögl, P. (2001). Hintergrundbericht zum Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. *Materialien zur Erwachsenenbildung*. Zugriff am 5.Mai 2015 unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-6_6053_PDFzuPubID95.pdf

wendig, sich am internationalen Markt behaupten zu können, was wiederum nur gelingen kann, wenn Humanressourcen sozioökonomisch bestmöglich wahrgenommen werden (Müller-Oppliger, 2012).

Es liegt auch an der Bildungspolitik, hier eine optimale Verbindung sozioökonomischer Perspektiven herzustellen. Das Recht des Individuums auf Selbstbestimmung, die Entwicklung seiner Potentiale selbst-, bzw. mitgestalten zu dürfen, muss erhalten bleiben und darf „den bildungsökonomischen Ansprüchen der Gesellschaft an Leistungsfähigkeit“ nicht zum Opfer fallen (Müller-Oppliger, 2012, S.116).

Die analytischen Betrachtungen greifen allerdings zu kurz, wenn LBL nur als gesellschaftspolitische Aufgabe, wirtschaftliche Herausforderung oder individuelle Entfaltung des Individuums erkundet wird.

Aus systemischer Sicht wird davon ausgegangen, dass die Schule mit ihren Angeboten, Erwartungen und Aufträgen wesentlich am individuellen Bildungsprozess (und somit auch am LBL) beteiligt ist. Da sie (neben Familie, Freundes-, Bekannten- und Freizeitpersonenkreis) dem soziokulturellen Umfeld der Schülerinnen und Schüler zuzurechnen ist, steht die Schule in stetiger Wechselbeziehung mit den jungen Menschen. Eine wesentliche Bedeutung im Lernsystem Schule erlangt die Frage nach Motivation, damit Potentialentfaltung durch Selbstverantwortung Nachhaltigkeit erreicht (Tischler, 2013).

Um die Komplexität lebensbegleitender Lernprozesse zu erfassen, wird auf Basis von Selbstkonzepttheorien kurz auf mögliche Einflussfaktoren der Lernmotivation adoleszenter Erwachsener eingegangen.

3.1 Bildungspolitische Perspektive

Das Europäische Jahr 1996 war dem Zukunftsthema lebensbegleitendes Lernen gewidmet. LLL wird seit den 70er Jahren in der Europäischen Union thematisiert und ist nach 20 Jahren als wesentliche bildungspolitische Leitlinie und Handlungsgrundlage für alle Mitgliedsstaaten aufgenommen worden. Strategische Entwicklung und Koordination von Maßnahmen seitens der Europäischen Kommission müssen vom Europäischen

Parlament beschlossen werden. Die mit Förderungen unterstützte Umsetzung LBLs liegt allerdings in der Verantwortung der Mitgliedsstaaten (bm:bf, o. J.)⁷.

Im Anschluss an den Europäischen Rat von Lissabon im März 2000 hat die Kommission ein *Memorandum zum Lebenslangen Lernen* verfasst. Es soll eine Debatte auf europäischer Ebene in Gang setzen. Als vordergründiges Motiv für intensive Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen auf europäischer Ebene wird die rasche Entwicklung des wirtschaftlichen, sozialen und demographischen Wandels genannt (bm:bwk, 2001b).

Im Kernbereich scheinen sechs Grundforderungen auf, die in sich sehr komplex sind. Dazu gehören neue Basisqualifikationen (IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, Technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten), Höhere Investitionen in die Humanressourcen, innovative, effektive Lehr- und Lernmethoden, Verbesserung der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, Zugang zu hochwertiger Informations- und Berufsberatung für alle Altersklassen und Ausbau des räumlichen Angebots (Schneeberger & Schlögl, 2001). Diese sechs Schlüsselbotschaften haben den Status von Orientierungspunkten und dienen einer Anregung zur umfassenden Debatte über die praktische Umsetzung lebenslangen Lernens.

Der von der europäischen Kommission angeregte Konsultationsprozesses zum Memorandum gilt als Initiative zur Verbesserung der Umsetzungsstrategie auf europäischer und nationaler Ebene (bm:bwk, 2001b)⁸.

Während die europäische Politik auf institutionelle, partnerschaftliche Zusammenarbeit und geteilte Verantwortung setzt (zwischen Mitgliedsstaaten, der Europäischen Kommission, Sozialpartnern, Unternehmen, Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, verschiedenen Branchen der allgemeinen und beruflichen Bildung), ist für das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung die positive Einstellung zur anerkennenden Potentialentwicklung Voraussetzung für die Umsetzung lebensbegleitenden Lernens.

⁷ bm:bf(o. J.). *Europäische Bildungspolitik*. Zugriff am 16. Juni 2015 unter http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/europaeische_bildungspolitik/index.php

⁸ bm:bwk (2001b). Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. *Materialien zur Erwachsenenbildung*. Zugriff am 16. Juni 2015 unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-5_6052_PDFzuPubID94.pdf

Folgendes Zitat zu den anfänglichen Umsetzungsmaßnahmen für die Etablierung LBL in Österreich wird hier wortgetreu wiedergegeben, um das Ausmaß der politischen Diskussionen erfassen zu können:

„Um den Konsultationsprozess möglichst umfassend zu gestalten wurde das Memorandum gemeinsam mit der Beschreibung der Ziele und des Ablaufs des österreichischen Konsultationsprozesses sowie Denkanstößen und Fragen zum Memorandum aus österreichischer Sicht in den Materialien zur Erwachsenenbildung als Nr. 1/2001 publiziert. Das Ergebnis dieses Prozesses wurde in Form eines Berichtes dokumentiert, der von Bundesministerin Gehrler im Juli 2001 an die Europäische Kommission übermittelt wurde. Der Bericht besteht aus zwei Teilen: dem „Länderbericht“, der neben einer Zusammenfassung der Ergebnisse des österreichischen Diskussionsprozesses zu den zentralen „Grundbotschaften“ des Memorandums vor allem auch Strategieansätze zur zukünftigen Förderung des lebensbegleitenden Lernen enthält, sowie dem ‚Hintergrundbericht‘, der dem Ist-Stand der Situation des lebenslangen Lernen in Österreich im Zusammenhang mit den sechs Grundbotschaften des Memorandums beschreibt und die dazu eingelangten Stellungnahmen und Diskussionsbeiträge dokumentiert“ (bm:bwk, 2001a, Vorwort).

Die Strategie zur Umsetzung des LBL in Österreich ist im *Konsultationspapier Wissen-Chancen-Kompetenzen* 2008 veröffentlicht worden. Dort scheint die Gleichung „Lebenslanges Lernen ist lebensbegleitende Bildung“ als „konsensfähiger Lösungsansatz“ auf, „der nach guten Antworten auf die Fragen sucht, die gesamtgesellschaftliche Veränderungen an Bildung und Lernen stellen“ (Chisholm, Lassnigg, Lehner, Lenz & Tippelt, 2009, S. 7).

In ihrem Expertinnen- und Expertenbericht zur strategischen Umsetzung LBLs in Österreich sprechen Chisholm et al. (2009) über ein Bildungswesen, das individuelle und soziale Lernprozesse in der gesamten Lebensspanne ermöglichen und unterstützen soll. Dazu braucht es Organisationsformen, die Lern- und Bildungsprozesse für Beruf und Alltag unterstützen, wie dies auch vom Arbeitsmarkt einfordert werde.

In der *Präambel der österreichischen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen LLL:2020* (Republik Österreich, 2011) bekennen sich die Unterzeichnerin Dr. Claudia Schmied als Bundesministerin (Unterricht, Kunst und Kultur), sowie die Bundesminister o. Univ.-Prof. Mag. Dr. Karlheinz Töchterle (Wissenschaft und Forschung), Rudolf Hundstorfer (Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) und Dr. Reinhold Mitterlehner (Wirtschaft, Familie und Jugend), zur Chancengerechtigkeit als eine Kernaufgabe demokratischer Politik. Unterschiedliche Politikfelder werden erstmals auf ein gemeinsames Ziel hin miteinander verknüpft um dem ganzheitlichen Ansatz gerecht zu werden. Trägerinnen und Träger der Sozial-, Beschäftigungs-, Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Wissenschaftspolitik sollen sich dadurch wechselseitig stärken. Der Aufruf zur aktiven Mitgestaltung und Unterstützung des Projekts LBL richtet sich vor allem auch an die unmittelbar Betroffenen.

„Ohne engagiertes Handeln der betroffenen AkteurInnen – d.h. der Bildungseinrichtungen, der LehrerInnen und TrainerInnen in der Weiterbildung, der Unternehmen und vor allem der Lernenden selbst – wird die Strategie ‚LLL:2020‘ nicht mit Leben erfüllt werden können, und ebenso sind neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Gemeinden, Ländern und Bund notwendig. Auch den Sozialpartnern kommt bei der Umsetzung der LLL-Strategie ein zentraler Stellenwert zu“ (Republik Österreich, 2011, Vorwort).

Allheit und Dausien (2002, S. 566) verweisen auf die differenzierte Betrachtung des Begriffs des Lebenslangen Lernens „für die Gesellschaft als ganze, für die Bildungsinstitutionen und für die Individuen“ um den inneren Widerspruch der politisch-ökonomischen Zielvorgaben zu verdeutlichen: Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Anpassungskompetenz der arbeitenden Bevölkerung, bei gleichzeitiger Stärkung des individuellen, sozialen Engagements und der biographischen Planungsfreiheit der Einzelnen. „Lebenslanges Lernen ‚instrumentalisiert‘ und ‚emanzipiert‘ offenbar zugleich“ (Allheit & Dausien, 2002, S. 566).

In den Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009, zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“), wird die Unterstützung aller Bürgerinnen und Bürger als ein entscheidender Faktor für gesellschaftliche Integration und Gerechtigkeit hervorgehoben. Interessant für den inhaltlichen Bezug dieser Arbeit ist die Betonung, dass der Förderung von Innovation und Unternehmergeist von früher Kindheit an, einen bedeutenden Beitrag zum Gelingen des Gesamtprojekts zukommt (Weilguny, Resch, Samhaber & Hartel, 2011).

Soziale Teilhabe und Mitverantwortung zukünftiger Generationen braucht Willen der handelnden Menschen und politische und wirtschaftliche Konzepte, die Möglichkeiten zur Selbstgestaltung hervorrufen.

Diesem „Spannungsfeld Anthropologie, Ökonomie und Ökologie“ (Müller-Oppliger, 2012, S. 117) ist das folgende Kapitel gewidmet.

3.2 Sozioökonomische Perspektive

Die Kaufkraft österreichischer Konsumentinnen und Konsumenten liegt 2009 im oberen Drittel der EU (Statistik Austria, 2010). Allerdings ist Österreich als „kleine, offene Volkswirtschaft, vom Phänomen der Globalisierung außergewöhnlich stark betroffen und in seiner Entwicklung durch die steigende Integration und Liberalisierung der internationalen Märkte besonders geprägt“ (Statistik Austria, 2010, S.112).

Die heutigen arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen beruhen auf den vielseitigen, dynamischen Veränderungen und Wandlungsvorgängen des digitalen Zeitalters, deren Ausmaße vergleichbar sind mit jenen der Zeit der industriellen Revolution. Die Globalisierung ermöglicht allerdings nicht nur Chancen und eine Vielzahl an Möglichkeiten des modernen Lebens für Individuen, sondern birgt auch Unsicherheit und Risiken (Schneeberger & Schlögl, 2001).

Im Jahr 2000 formulierte der Rat der europäischen Union in Lissabon das Ziel, die EU weltweit als dynamischsten Wirtschafts-, Arbeits-, Bildungs- und Kulturraum zu etablieren. Daraus folgte im Mai 2009 die Weiterentwicklung der allgemeinen und beruflichen Bildung als Kernbereich der europäischen Zusammenarbeit bis 2020. Um Nachhaltigkeit im wirtschaftlichen Wohlstand und der Beschäftigungsfähigkeit sicherzustellen, unterstützt der strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung bis 2020 europäische Länder bei der Verwirklichung lebens-

begleitenden Lernens und der Schaffung eines wissensbasierten Europas. Diese Schlussfolgerungen bieten somit einen strategischen Rahmen für eine europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung bis 2020. Ein gut funktionierendes Wissensdreieck aus Wirtschaft, Bildung und Forschung soll Wettbewerbsfähigkeit, Wachstum und Beschäftigung⁹ gewährleisten und einen wesentlichen Beitrag zur Ausrichtung lebenslangen Lernens auf arbeitsmarktrelevante Kompetenzen und Qualifikationen hin liefern (Weilguny et al., 2011).

Das gesamte Spektrum der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung (formales und nicht formales Lernen¹⁰) soll erfasst werden. Vier strategische Ziele legen den Rahmen fest und werden hier sinngemäß wiedergegeben:

1. Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität
2. Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung durch Erwerb notwendiger Schlüsselkompetenzen
3. Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns
4. Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung (EUR-Lex, 2009)¹¹.

Im Mittelpunkt wirtschaftssozialer Überlegungen zum Thema LBL stehen arbeitsmarktpolitische Herausforderungen, deren wirtschaftliche Grundlagen „Produktion und Austausch von immateriellen Gütern und Dienstleistungen“ darstellen (Schneeberger & Schlögl, 2001, S. 10). Für Österreich als Dienstleistungs- und Hochlohnland, das auch von Qualifizierungs- und Migrationsproblemen betroffen ist, ist die Erschließung sozioökonomischer Ressourcen besonders bedeutsam (Weilguny et al., 2011).

⁹ Nach Statistik Austria (2010) steht etwas mehr als die Hälfte der österreichischen Bevölkerung im Erwerbsleben.

¹⁰ Zum formalen Lernen gehören Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung. Typische Beispiele für nichtformales Lernen sind innerbetriebliche Weiterbildung, Lernkurse, Online-Lernen.

¹¹ EUR-Lex (2009. Zugriff am 1. 2. 2016 unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016>

Die praktische Umsetzung neuer Basisqualifikationen (IT-Fertigkeiten, Fremdsprachen, Technologische Kultur, Unternehmergeist und soziale Fähigkeiten) wird sowohl im *Memo-
randum* als auch in der *Österreichischen Strategie zum lebenslangen Lernen* festgehalten, mit dem Ziel, eine dauerhafte Teilhabe an der Wissensgesellschaft zu erreichen. Umfangreiche Förderung von Talenten, Fähigkeiten und Potentialen erhöht die Chancen dieser wirtschaftlichen Zielsetzung (Schneeberger & Schlögl, 2001; bm:bwk, 2001b; Republik Österreich, 2011). Dieser Weg zu einer Wissensgesellschaft ist als eine der zentralen Zukunftsfragen im globalen Wettbewerb zu sehen. Auch aus betriebswirtschaftlichen Überlegungen heraus ist damit die Ausbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte wesentlich und somit kann die „optimale Entfaltung des geistigen Potentials aller Menschen“ (Weilguny et al., 2011, S. 27) als eine der wesentlichen Herausforderungen für die Volkswirtschaft verstanden werden. Neumayer (2008) hebt für die personale, gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung die Schlüsselfaktoren Bildung, Kreativität und Innovation hervor.

Die Diskussion über die Bedeutsamkeit einzelner Schlüsselfaktoren lassen Kritikerinnen und Kritiker zu Wort kommen. Tischler (2013) merkt an, dass das lebensbegleitende Lernen oftmals zu sehr unter ökonomischen Gesichtspunkten gesehen wird. Die Entwicklung der Persönlichkeit und des sozialen Kapitals scheint in den letzten Jahren jedoch mehr Beachtung gefunden zu haben (Müller-Oppliger, 2012; Republik Österreich, 2011). „Bei allen Überlegungen aus ökonomischer Sicht soll und muss festgehalten werden, dass die Wertschätzung der persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen eine zentrale Rolle spielen“ (Neumayer, 2008, S. 95).

In Bezug auf die Wettbewerbsfähigkeit Österreichs, betont Neumayer (2008) die qualitativ hochwertige Ausbildung für Fachkräfte gleichermaßen, wie die Wichtigkeit der Gestaltung des Bildungssystems. „Bildung und Innovation zählen gemeinsam mit Forschung und Entwicklung zu den wesentlichsten Grundlagen für Wohlstand, Wertschöpfung und Wettbewerbsfähigkeit für Hochlohn-Volkswirtschaften“ (Neumayer, 2008, S. 93).

Österreich verzeichnet laut Statistik Austria (2010) einen stetigen Anstieg des Bildungsniveaus. 15% der österreichischen Wohnbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren besaßen im Jahr 2009 einen Universitäts-, Fachhochschul-, Akademie- oder Kolleg-Abschluss. Dabei erlangen Frauen in den letzten Jahren immer häufiger einen tertiären Abschluss und überholten im Jahr 2009 mit 15,7% die Männer. „Im EU-Vergleich lag der Anteil der 20- bis 24-Jährigen mit einer über dem Pflichtschulabschluss liegenden Ausbildung in Österreich mit 86,0% deutlich über dem EU-27-Durchschnitt von 78,6%“ (Statistik Austria, 2010, S. 36).

Im Strategiepapier zum LBL wird festgehalten, dass Wohlstand, hoher Lebensstandard und sozialer Zusammenhalt in Österreich, nur durch Einbeziehung bildungsferner Bevölkerungs- bzw. Altersgruppen in die moderne Wissensgesellschaft erhalten werden können. Um ein hohes Bildungsniveau zu erreichen, liegt es an Bildung und Ausbildung, starke Wissens- und Handlungsgrundlagen *für alle* zu schaffen (Republik Österreich, 2011). Dafür bedarf es nach Müller-Oppliger (2012) bildungspolitisch vor allem der Entwicklung neuer Bildungskonzeptionen und der Gestaltung von Lerngesellschaften.

Weilguny et al. (2011, S. 27) weisen darauf hin, dass europäische Spitzenleistungen auf dem Gebiet der Wirtschaft und der Wissenschaft nur durch einen „hoch gebildeten und hoch qualifizierten Nachwuchs“ gewährleistet sind. Gleichzeitig wird beteuert, dass LLL nicht nur zur Absicherung der Wettbewerbsfähigkeit im Hinblick auf Arbeitsplatzbeschaffung gesehen werden soll, sondern ebenso wichtig für die persönliche Entwicklung und Entfaltung ist. LBL hilft bei der Realisierung von Chancengerechtigkeit in der Zivilgesellschaft (Weilguny et al., 2011).

3.2.1 Unternehmenspolitik

Zunehmende Alterung und Abnahme der Erwerbsbevölkerung haben Auswirkungen auf die Unternehmenspolitik. Schwierigkeiten bei der Suche nach Fachkräften mit geeigneten Qualifikationen und Kompetenzen zwingen Betriebe die Potentiale ihrer Beschäftigten intensiver zu nutzen, als dies noch vor einigen Jahren der Fall war. Dennoch wird das Thema des intergenerativen Lernens selten aufgegriffen (Flüter-Hoffmann, 2012). Das Knowhow aller Altersgruppen auszutauschen und zu erfassen, um es in Geschäftsprozesse gewinnbringend zu integrieren, könnte das Personalrisiko vermindern (Tischler, 2013). „Dieses Voneinander Lernen und Miteinander-Lernen kann die Innovationsfähigkeit von Belegschaften stärken, weil das Erfahrungswissen und das Qualitätsbewusstsein der Älteren und das neue, innovative Wissen der Jüngeren miteinander kombiniert werden“ (Flüter-Hoffmann, 2012, S. 39).

Um eine verbesserte Nutzung der Humanressourcen und damit Wettbewerbsvorteile zu erreichen, scheint unternehmerisches Interesse an den Wissenspotentialen der eigenen Belegschaft unvermeidlich (Katenkamp, 2011; zit. n. Frerichs, 2012). Rasante Veränderungen in Technologie und Organisation erfordern laufend den Aufbau von betrieblichen Humanressourcen. Die Erneuerung des Wissensstandes in Betrieben, ist in der Vergangenheit meist über die Anstellung frisch ausgebildeten, jungen Personals erreicht worden. Diese Abwicklung dürfte nun durch die demografische Entwicklung nicht mehr gewährleistet sein (Neumayer, 2008). Frerich (2012) wirft die Nutzung der Wissensbestände älterer

Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer im Rahmen eines unternehmerischen Wissensmanagements auf. Tischler (2013) mahnt ein, die Qualifizierung und Heterogenität der Gruppe der Älteren stärker ins Bewusstsein aller zu rücken. Eine „alternde work force“ (Neumayer, 2008, S. 96) muss kontinuierlich auf die Herausforderungen einer immer mehr durch Technologien beeinflussten Arbeitswelt vorbereitet werden. Es gilt spezielle Begabungen zu fördern. Die Beschäftigung älterer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer erfordert von unternehmerischer Seite das Wissen und Nutzen von deren Begabungen, „bei gleichzeitiger Akzeptanz verminderter körperlicher Leistungsfähigkeit“ (Neumayer, 2008, S. 96).

Dem gegenüber steht die Forderung an ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ein längeres Erwerbsleben als Chance wahrzunehmen, sich persönlich weiterzuentwickeln und Erfahrungen weiterzugeben (Schmid & Stahl, 2012). Womit das Thema LBL auch für diese Gesellschaftsgruppe hochaktuellen Bezug erhält.

Ein Blick auf die Statistik der Alterspension lässt erkennen, dass trotz steigender Lebenserwartung das Eintrittsalter der Pensionistinnen von 61,5 Jahren (1970) auf 59,2 Jahre (2013) und das der Pensionisten im gleichen Zeitraum von 64,2 auf 62,8 Jahre gesunken ist¹². Dies wird weder politisch noch ökonomisch zu halten sein. Neben vielen anderen europäischen Maßnahmen werden Fort- und Weiterbildung, Talent- und Potentialentwicklung forciert werden, um ältere Menschen (im besten Fall) „gewinnbringend und freudvoll“ (Schmid & Stahl, 2012, S. 9) am Arbeitsmarkt zu halten.

Begabungs- und Begabtenförderung als ein beruflicher Entwicklungsprozess muss anerkannt werden (Neumayer, 2008), um lebensbegleitendes Lernen in der Arbeitswelt lern-, entwicklungs- und persönlichkeitsförderlich umsetzen zu können (Frerichs, 2012). Dieser Prozess, der von Müller-Oppliger (2012) als *Kapitalisierung des Lebens* bezeichnet wird, gilt als Herausforderung einer neoliberalen Gesellschaft und beginnt bereits im Kindergarten und in der Schule. Denn um Begabung und Wissen als soziales Kapital in gesellschaftlicher (Mit-)Verantwortung einsetzen zu können, müssen über Selbststeuerung eigene Potentiale erkannt und realisiert werden (Müller-Opplinger, 2013).

¹² Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger, (2014). Zugriff am 24. April 2015 unter

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/sozialleistungen_auf_bundesebene/pensionen_und_renten/

Diese Einsicht führt den politisch-ökonomischen Weg des LBLs zum Thema der subjektiven Potentialentwicklung.

3.2.1 Subjektive Potentialentwicklung

Subjektive Potentialentwicklung berücksichtigt aus standortpolitischer Perspektive der Bildungspolitik und Bildungsarbeit, das Erkennen und Mobilisieren individueller Fähigkeiten und Begabungen gegenwärtiger und zukünftiger Generationen.

Während Neumayer (2008) unter diesen Gesichtspunkten vor allem auf die Förderung hochbegabter Eliten verweist, hebt das Strategieblatt LLL:2020 die „kontinuierliche Entwicklung des Wissens, der Fähigkeiten und Kompetenzen zur wichtigsten Voraussetzung für die Einzelne bzw. den Einzelnen“ hervor (Republik Österreich, 2011, Vorwort). Selbstbestimmte Entfaltung und individuelle Lebensentwürfe stehen im Vordergrund.

Ökonomie, Politik, Technik, Kultur und Wissenschaft üben Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklung und damit auch auf das Bildungswesen aus. Die Fähigkeit zum LLL stellt sich als spezielle Wichtigkeit für eine Informationsgesellschaft dar, in der die Menge an Informationen exponentiell wächst (Weilguny et al. 2011). Damit steigt in der gegenwärtigen Wissensgesellschaft mit dem Recht auf Bildung auch die individuelle Verantwortung lebenslang zu lernen.

Wenn Lernende als „Entrepreneurs¹³ ihres Lebens“ (Maschelein & Simons, 2002, S. 590; zit. n. Müller-Oppliger, 2011, S. 58) bezeichnet werden, sind sie unweigerlich eingebunden in den „Prozess der Selbstökonomisierung“ (Voß, 2000, S. 157; zit. n. Müller-Oppliger, 2011, S. 58). Eigene Potentiale zu erkennen, zu erweitern und zu nutzen führt in dieser sozioökonomischen Entwicklung zu einer existenziellen Funktion. Es bedeutet Selbstverantwortung für lebenslange Lernmöglichkeiten tragen zu müssen und sich dafür „Selbsttechnologien“ (Lemke, 2000; zit. n. Müller-Oppliger, 2011, S. 58) anzueignen. Das

¹³ „Im Englischen beschreibt das ursprünglich französische Wort *Entrepreneur* eine Persönlichkeit, die bereit dazu ist, hohe Verantwortung und hohes Risiko zu tragen. Es geht beim dem Wort Entrepreneur also nicht nur um die stumpfe Übersetzung zum Unternehmer, sondern auch um Charakter, eine gewisse Lebenseinstellung und die Fähigkeit immer wieder neue Innovationen hervorzubringen“ (Gründerszene Lexikon. *Entrepreneur*. Zugriff am 31. Juli 2015 unter <http://www.gruenderszene.de/lexikon/begriffe/entrepreneur>).

gelingt allerdings nicht jeder Mitbürgerin und jedem Mitbürger. „In dieser Situation sehen wir uns heute mit einem Bildungswesen konfrontiert, das soziale Ungleichheiten unserer Gesellschaft nicht aufhebt sondern sogar festschreibt. Der Bildungsstatus wird vererbt“ (Chisholm et al., 2009, S. 11)¹⁴.

In diesem Sinne kann Bildungspolitik auch als Sozialpolitik verstanden werden. Chisholm et al. (2009) halten in ihrem Expertinnen- und Expertenbericht zum Konsultationsprozess fest, dass lebensbegleitete Bildung als neues Konzept vorerst vor allem politisch Verantwortliche in ihre Pflicht nimmt. Es sind Strukturen zu schaffen, die ökonomischen Notwendigkeiten ebenso dienen, wie individuellen Bedürfnissen und sozialer Inklusion.

Das Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) versteht das Konzept des LLL als wesentlichen Bestandteil der Begabungs-, Kompetenz- und Exzellenzförderung aller Menschen über die gesamte Lebensspanne (Schmid & Stahl, 2012) und übernimmt damit das lebensumspannende Konzept der europäischen Kommission (bm:bwk, 2001a). Die Entfaltung der Potenziale als Möglichkeit der persönlichen Entwicklung, bietet allen Bürgerinnen und Bürgern die Chance, aktiv an der Gestaltung unserer Gesellschaft teilzuhaben (Schmid & Stahl, 2012). „Verschüttete Begabungen bedeuten verschüttete Zukunftschancen.“ (Neumayer, 2008, S. 96).

Während Müller-Oppliger (2012) den Aspekt der nachhaltigen Potentialförderung vehement in die Diskussion einbringt, fordert Tischler (2013) die Kenntnisnahme der Kompetenzentwicklung über die gesamte Lebensspanne und beruft sich dabei auf Erkenntnisse der Forschung der Makroebene. Um im internationalen Vergleich mithalten zu können, muss Unterstützung von beratenden Schnittstellen im schulischen und betrieblichen Bereich in Form von offensiver Kommunikation erfolgen (Tischler, 2013).

Betrachtet man das Thema aus zukünftiger Perspektive, so scheint es an dieser Stelle folgerichtig, die bildungsökonomischen Ansprüche der Gesellschaft (Leistungsfähigkeit und Erhalt des sozialen Wohlstands) in Verbindung mit den Ansprüchen des Individuums (Selbstgestaltung seiner eigenen Potentiale) wieder aufzugreifen. Müller-Oppliger (2012, S. 117) hält die Symbiose „Recht der Individuen auf Entwicklung und die Notwendigkeit

¹⁴ Chisholm, L., Lassnigg, L., Lehner M., Lenz W. & Tippelt R. (2009). *Wissen-Chancen-Kompetenzen*. Zugriff am 16. Juni 2015 unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/LLL-Strategie_ExpertInnenbericht.pdf

der Weiterentwicklung der Gesellschaft als Ganzes“ für einen wesentlichen Aspekt zukünftiger Entwicklungen.

Diese Diskussionen erweisen sich im Zuge der demografischen Entwicklung in Österreich als essentiell. Der langfristige Anstieg der Lebenserwartung in Österreich setzt sich laut Statistik Austria weiterhin fort. Im Jahr 2013 stieg die Lebenserwartung bei Männern gegenüber 2012 um +0,2 Jahre auf 78,5 Jahre, bei Frauen um +0,3 Jahre auf 83,6 Jahre¹⁵. Aufgrund dieser demografischen Daten fordern Schmid und Stahl (2012) (für alle Altersgruppen) neue Formen der aktiven Integration am öffentlichen Leben zu ermöglichen.

Aus dem Blickwinkel der subjektiven Potentialentwicklung findet sich LBL hier als Voraussetzung für Beschäftigungsfähigkeit wieder. „Das Individuum soll befähigt werden, die beruflichen und sozialen Instabilitäten einer Risikogesellschaft, Migration und Mobilität, Multikulturalität und die Anforderungen aus dem Wettbewerb im internationalen Vergleich flexibel und anpassungsfähig zu meistern“ (Müller-Oppliger, 2011, S. 58). Dieses herausfordernde und hoch aktuelle Ziel impliziert eine Pädagogik und eine Andragogik¹⁶, die einerseits das Recht jeder einzelnen und jedes einzelnen auf die Ausgestaltung der eigenen Person, andererseits das Bereitstellen von adäquaten Aus- und Weiterbildungen verbinden (Müller-Oppliger, 2012).

Für die Umsetzung dieses politischen Ansinnens kann das nationale Strategiepapier herangezogen werden, das ein entsprechend liberales Kulturverständnis aufweist:

„Wir sind der Überzeugung, dass lebensbegleitendes Lernen eine Kultur braucht, die den Lernenden unabhängig von ihrer Herkunft und sozialen Stellung Mut macht, die ihnen im besten Sinn des Wortes etwas zutraut und in der die Lernenden durch Individualisierung der Lernwege optimal gefördert und gefordert werden. Alle Menschen verfügen über eine Vielzahl an Talenten und müssen deshalb die Chance erhalten, diese

¹⁵ Statistik Austria (2014, 28. Mai) Zugriff am 24. April 2015 unter http://www.statistik.at/web_de/presse/076763

¹⁶ Wissenschaft von der Erwachsenenbildung

Talente zu entdecken und weiter zu entwickeln“ (Republik Österreich, 2011, S. 3).

Für die Verwirklichung der im österreichischen Strategiepapier festgehaltenen ministerialen Darlegung zum LBL, bedarf es allerdings eines verantwortungsbewussten Umgangs mit Menschen und deren Selbstverständnisse, sowie das Fördern von Fähigkeiten zur Emanzipation, Selbstgestaltung und Selbstsorge (Müller-Oppliger, 2012). Für diese Aufgabe sollte das System Schule wertvolle Entwicklungsarbeit leisten¹⁷.

3.2.2 Lernaktivitäten im lebensbegleitenden Lernprozess

Nach Schmid und Stahl (2012) sollen alle Arten des Lernens vom frühen Kindesalter an ermöglicht und gestärkt werden. Damit erfassen sie das weitläufige Konzept des LLL des Memorandums der Europäischen Kommission, das festhält, lifelong learning auf alle sinnvollen Lernaktivitäten zu beziehen. Die formalen Lernprozesse finden in den klassischen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und werden mit anerkannten Zertifikaten abgeschlossen, während die nicht-formalen Lernprozesse z.B. in Vereinen, am Arbeitsplatz oder bei der Wahrnehmung musischer und sportlicher Aktivitäten ablaufen. Die informellen, nicht integrierten Lernprozesse werden im Alltag gewonnen (bm:bwk, 2001b).

Alheit und Dausien (2002) erörtern das Ziel des neuen Begriffsverständnisses unterschiedlicher Lernformen als die Möglichkeit einer synergetischen Vernetzung. Es geht um die Entstehung von Lebensumwelten, in welchen sich die verschiedenen Lernarten organisatorisch ergänzen können und nicht einzig nur die systematische Ausdehnung des Lernens auf die gesamte Lebensspanne. Lebenslanges, vernetztes Lernen bezieht sich in diesem Verständnis nicht allein auf die klassischen Bildungseliten, sondern auf alle Gesellschaftsmitglieder und entwickelt sich scheinbar „zur ökonomischen und sozialen Notwendigkeit erster Ordnung“ (Alheit & Dausien, 2002, S. 566). Lernen erhält somit für die Gesellschaft, die Bildungsinstitutionen und für die Individuen eine neue Bedeutung (Alheit & Dausien, 2002).

¹⁷ Vgl. Kap. 3.4

Neumayer (2008, S. 95) nennt „Neugierde, Kreativität und Mut zu innovativem Denken und persönlichem Engagement als Kernfähigkeiten für erfolgreiches Bestehen in der Berufs- und Arbeitswelt“.

Wenn lebensbegleitendes Lernen als Basis für den dynamischen, mehrdimensionalen Prozess des Begabens über den gesamten Lebensverlauf gesehen wird, ist Lernen auch ein wesentlicher Faktor für die Entwicklung von Leistungsexzellenz. „Durch die Wechselwirkung von Potenzial, nicht-kognitiven Merkmalen und einer förderlichen Umwelt wird das Individuum befähigt, bestimmte Leistungen zu erbringen - Exzellenz zu entwickeln“ (Tischler, 2013, S. 91). Tischler (2013) erwähnt in diesem Zusammenhang die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993), die von der Bereitstellung adäquater Lernprozesse ausgeht, wonach sich Menschen mit- und selbstgestaltend einlassen können und Verantwortung erleben.

Im europäischen Memorandum zum lebensbegleitenden Lernen werden universelle Fertigkeiten oder Life Skills, wie z. B. Problemlösung, Teamwork und Fähigkeit zum Lernen, Motivation und Lernbereitschaft angeführt. Angesprochen wird auch die Vielfältigkeit der Lernziele und Lernmotivationen, die eine Ausweitung der Lernmöglichkeiten für lebensbegleitendes Lernen erforderlich macht (bm:bwk, 2001a).

Neumayer (2008) betont deutlich die Bedeutsamkeit der Wahrnehmung kindlicher Potentiale und deren hohe kognitive Leistungsfähigkeit, die sich durch überdurchschnittliche Aufnahmefähigkeit und Lernkapazität auszeichnet und durch anregende Lernumgebungen unterstützt werden kann. Die Korrelation zwischen individuellen Bedürfnissen und situationsabhängigen Umständen bestimmt die Lernmotivation und das Abrufen individueller Leistungen. Als wesentliche Erscheinungen treten dabei „das Streben nach Wirksamkeit“ und die „Organisation von Zielengagement und Zieldistanzierung“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010; zit. n. Tischler, 2013, S. 93) hervor. Vor allem Motivation und Jobzufriedenheit können aus individueller Entwicklungsperspektive zur Qualität der Arbeit beitragen (EUR-Lex, 2011)¹⁸.

Die Aneignung wesentlicher Kompetenzen und damit die Integration LBLs garantiert für Jugendliche am Ende ihrer (Grund-)Ausbildung (und Erwachsenen im Erwerbsleben)

¹⁸ EUR-Lex (2011). Zugriff am 28. April 2015 unter http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm

höhere Flexibilität. Diese ist am Arbeitsmarkt durch das Ausmaß der stetigen Wandlungsvorgänge in der Arbeitswelt und der globalen Vernetzung von Unternehmen von großer Wichtigkeit. Das soziokulturelle Umfeld junger Menschen (daher auch die Schule) ist damit aufgefordert, eine entsprechende Anpassung mitzutragen. Aus sozioökonomischer Sicht sind Kompetenzen ein wichtiger Faktor für Innovation, Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit (EUR-Lex, 2011).

Dabei bedarf es dringend einer Verbesserung der Methoden der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg (insbesondere im Bereich des nicht-formalen und des informellen Lernens). Qualifikationsnachweise sollen dem Arbeitsmarkt und Unternehmen wertvolle Orientierungshilfe bieten. Der steigende Konkurrenzdruck im Kampf um Arbeitsplätze führt „zu einer bisher nicht bekannten Nachfrage nach zertifiziertem Lernen“ (bm:bwk, 2001b, S. 18).

Weilguny et al. (2011, S. 98) befürworten „eine höhere Transparenz hinsichtlich der bereits erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen“. Das von den Autorinnen und Autoren geforderte *lebenslange Portfolio* scheint nach dem Elementarbereich langsam auch im Schulbereich Einzug zu halten (Schallhart & Wieden-Bischof, 2008)¹⁹.

3.3 Lernsystem Schule

Neben politischen, ökonomischen Aspekten und subjektiver Potentialentwicklung spielt auch der humane Faktor eine wesentliche Rolle in der Lernkultur LBLs. „Lebenslanges Lernen entspricht einer die menschliche Würde achtenden pädagogischen Tradition“ (Chrisholm et al., 2009, S. 13). Chrisholm et al. (2009) zählen in diesem Zusammenhang Schriften und pädagogische Konzepte von Amos Comenius, Jean-Jaques Rousseau, Wilhelm von Humboldt, Johann Heinrich Pestalozzi, Ellen Key, John Dewey oder Maria Montessori auf und weisen auf Artikel 26 der Allgemeinen Menschenrechte hin, in dem das Recht auf Bildung festgehalten wird.

¹⁹ Schallhart & Wieden-Bischof. (2008). Zugriff am 1. 2. 2016 unter http://www2.mediamanual.at/themen/pdf/MI64_Schallhart-Wieden-Bischof.pdf

„Grundschulunterricht soll verpflichtend und kostenfrei, Fach-, Berufs- und Hochschulunterricht allgemein verfügbar und entsprechend den individuellen Fähigkeiten zugänglich sein. Ziel der Bildung ist die Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit sowie die Achtung vor den Menschenrechten und den Grundfreiheiten. Bildung soll zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen sowie ethnischen und religiösen Gruppen beitragen und die Wahrung des Friedens fördern“ (Chrisholm et al., 2009, S. 13).

Die systemische Verbindung zwischen dem Lernsystem Schule und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler beinhalten nach Huschke-Rhein (1997, S. 35) drei wesentliche Aspekte: der autopoietische, individuelle Aspekt der Selbstorganisation („für das eigene Leben“), der kontextuelle, gesellschaftlich-soziale Aspekt („das spätere Leben“) und der ko-evolutionäre, ökologische Aspekt („für das Leben überhaupt“). Den seit Generationen bekannten Schul-Leitspruch „Non scholae, sed vitae discimus“ zieht Huschke-Rhein (1997) als Ausgangspunkt seiner systemischen Betrachtungen heran. Dieser Satz enthält im weiteren Sinn ein Zukunftsversprechen für junge Menschen in Ausbildung, die (auf Lernen und individuelles Lernpotential angewiesen) selbst verantwortlich für die Gestaltung ihrer Umwelt sind. Huschke-Rhein (1997, S. 33) spricht in diesem Zusammenhang von der „Anschlussfähigkeit des Lernsystems an die Lebenswelt“.

Der Bildungsbegriff beinhaltet Lernen und Bildung als öffentliches Gut. Obwohl persönliche Entwicklungsprozesse zu den unverrückbaren Grundrechten demokratischer Gesellschaften zählen, wird Lehren und Lernen durch institutionalisierte Systeme hochgradig strukturiert. Damit gestaltet auch die Schule Lebenschancen „heute einprägender als jemals zuvor“ (Chisholm et al., 2009, S. 11) und Lebensverläufe mit.

3.3.1 Schulwirklichkeit

„Eher als Zumutung“ (Schirlbauer, 2012, S. 52) empfindet Schirlbauer (2012) das heutige schulische Verständnis vom LLL in seinen diabolischen Betrachtungen, denn „wer nicht weiterlernt, muss sterben. Das war schon immer so“ (Schirlbauer, 2012, S. 52).

„Schüler sind nicht dumm, Lehrer sind nicht faul und unsere Schulen sind nicht kaputt. Aber irgendetwas stimmt nicht“ (Spitzer, 2003, Einband).

Foerster (1997) sieht die Schulwirklichkeit in einem „Dilemma“ und berichtet von „haarsträubender Inkompetenz der Absolventen“. „Was ging fehl? Das Schulsystem? Der Unterricht? Die Lehrer? Der Lehrplan?“ (Foerster, 1997, S. 14).

Derartige Aussagen geben Hinweis darauf, dass das Schulsystem und dessen Organisation immer häufiger hinterfragt werden. Das System Schule scheint nicht zeitgemäß und schnell genug auf sich verändernde Lebensbedingungen reagieren zu können, viele Versuche einer Verbesserung und Neugestaltung werden zwar durchgeführt, allerdings „von oben vorgegeben“. Die Situation wirkt „hoffnungslos verfahren“ (Voß, 1997, S. 5).

Molecz (2016), Vorsitzender des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung und Sport und Fachschulinspektor in Wien, prangert die Informationspolitik des Ministeriums an und zweifelt dabei an strategischem Vorgehen der Bildungsverantwortlichen.

„Da mögen die einen oder anderen Weichenstellungen durchaus sinnvoll und zukunftsweisend sein, wenn sie niemandem erklärt werden [...], wenn man sogar den Eindruck gewinnt, dass nur wenigen Personen im Ministerium überhaupt klar ist, wo der Zug hinfahren soll, dann darf man nicht verwundert sein, wenn Frust und Ärger an den Schulen ein noch nie gekanntes Ausmaß erreicht.“ (Molecz, 2016, S. 2)

Eine Novelle zum Schulunterrichtsgesetz (SCHUG), das Setzen neuer Bildungsstandards, Standardüberprüfungen von Kulturtechniken, oder die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung sollen zu einer zeitgemäßen Bildungsveränderung führen (bm:bf, 2015)²⁰. Die Anpassung an sich veränderten Bedingungen unserer sozialen Wirklichkeit will dennoch nicht gelingen (Salcher, 2012). Meist nur halbherzig durchgeführte Reformen sind nicht in der Lage, die Schule aus der Sackgasse zu führen. Aufwand und Erfolg heben sich deutlich voneinander ab (Voß, 1997).

Exemplarisch kann hier das Projekt der Kooperativen Mittelschule genannt werden, das 2003/04 an über hundert Schulen Österreichs auf der Sekundarstufe 1 gestartet wurde.

²⁰ bm:bf (2015). Zugriff am 31. März 2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.html>

Es stellt sich zur Aufgabe, die Allgemeinbildung und Berufs- und Bildungslaufbahnorientierung zu forcieren, sowie differenzierte Lernangebote für die individuellen Bedürfnisse in der heterogenen Schülergruppe anzubieten (Stadtschulrat für Wien, 2015)²¹. Über 10 Jahre nach Einführung des Projekts deutet das Evaluationsergebnis auf ein Missverhältnis zwischen Aufwand und Ergebnis hin (Svecnik & bifie, 2013)²². Dem Kurier ist die Evaluation eine Schlagzeile wert: „Neue Mittelschule enttäuscht – Die Testergebnisse sind ähnlich wie in der ‚alten‘ Hauptschule.“²³

Ähnlich kritisch beschreibt Voglsinger (2015) die Situation:

„Unser Schul- und Bildungssystem orientiert sich in seiner selektiven Organisationsstruktur nach wie vor sehr stark am klassischen Lernbegriff (Pawlow, Watson, Thorndike, Skinner), wobei vor allem die Wissensreproduktion im Fokus der Lernorganisation steht. Im Lehrplan der Neuen Mittelschule (kundgemacht am 30. 5. 2012, Artikel 1, BGBl. II Nr. 185/2012) wird zwar dem Kompetenzbegriff eine übergeordnete Bedeutung beigemessen und in den allgemeinen Bildungszielen im Absatz 4 festgehalten, dass die Aneignung fundierten Wissens die Grundlage für die fachliche Kompetenzentwicklung darstellt. [...] Trotz dieser legislativen Verankerung der überfachlichen Kompetenzen findet

²¹ Stadtschulrat für Wien (2015). Zugriff am 31. März 2015 unter <http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/view/14/218/>

²² Svecnik, E. & bifie (Hrsg.) (2013). Zugriff am 31. März 2015 unter http://phst.at/fileadmin/Redakteure/Bilder/ZIDAS/Institut1/Wissenstransfer/Tagungen_Kongresse_Symposien/Die_Evaluation_der_Neuen_Mittelschule.pdf

²³ Kurier (2015, 31. März). Zugriff am 31. März 2015 unter https://www.google.at/search?q=http://kurier.at/thema/bildung/neue-mittelschule-enttaeuscht/49.060.301&ie=utf-8&oe=utf-8&qws_rd=cr&ei=TSm7VZLwPMOOU5XZgdgl

ihre Umsetzung laut dem Bildungsbericht 2012 nur marginal statt. So wurden z.B. bei der Formulierung der Bildungsstandards für die Sekundarstufe I ausschließlich rein fachliche Kompetenzen berücksichtigt und die übergeordneten Ziele im Sinne der überfachlichen Kompetenzen nicht realisiert“ (Voglsinger, 2015, S 1).

Auch die Sekundarstufe II unseres Schulsystems blieb von Pannen nicht verschont²⁴ und sieht sich derzeit mit permanenten Systemumstellungen wie MOST (Modulare Oberstufe) zu NOST (Neue Oberstufe), standardisierter Reifeprüfung, VWA (Vorwissenschaftliche Arbeit), kompetenzorientierter, semestrierter Lehrpläne (Molecz, 2016) oder ständig neu korrigierten Stundentafeln an der BAKIP (Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik) konfrontiert. Auch die Beurteilungskriterien werden einem ständigen Definitionswandel unterzogen und sind kaum mehr zu durchschauen (Molecz, 2016).

Bei der Frage, wie oder was eine gute Schule darstellt herrscht wenig Einstimmigkeit, obwohl nach Roth (2012) ausreichend viele wissenschaftliche Erkenntnisse über sinnhafte schulische Wissensvermittlung aus Pädagogik, Didaktik, Psychologie und Hirnforschung vorliegen. Alte Streitpunkte zwischen den betroffenen Wissenschaften konnten zwar zugunsten einer engeren Kooperation beiseitegelegt werden, dennoch scheint es immer noch nicht zu gelingen, wissenschaftlich belegte Ergebnisse konsequent in die Praxis umzusetzen. Der populären Feststellung, Schülerinnen und Schüler würden zu wenig Wissen zeigen, folgt meist eine Erhöhung des Leistungsdrucks und des Umfangs von Unterrichtsstoff (Roth, 2012).

Foerster (1997, S. 15) äußert die Befürchtung, dass einer „kognitiv gesteuerten Wissenschaftstheorie des Lernens und Verstehens“ nach wie vor der Vorzug gegeben wird. Diese Vermutung wird durch kritische Aussagen von Autorinnen und Autoren bestätigt, die den „Verlust einer traditionell breitgefächerten Bildung“ (Saathoff, 2012, S. 124) befürchten und gegenwärtigen Bildungsreformen generell skeptisch gegenüber stehen. Saathoff (2012) erkennt eine *Rückentwicklung* in der Bildungsentwicklung, da immer mehr Wissen-

²⁴ wienORF.at (2014, 9. Mai). Zugriff am 2. 2. 2016 unter <http://wien.orf.at/news/stories/2646276/>

s inhalte verloren gehen (insbesondere bedingt durch die Kompetenzorientierung) und dadurch der Verzicht auf die Allgemeinbildung heraufbeschworen wird. Diese Einstellung führt zu der Aussage, dass die deutliche Zunahme an Themen und eine Lehrplanbeschränkung auf Kernbereiche kaum universelle Bildung zulässt, was eine deklarierte Spezialisierung im Hochschulbereich zur Folge hat. „Wo man vorher im Magisterstudium diverse Fachgebiete vereinen konnte, zwingt der Bachelorabschluss nun zu einer deutlichen Einengung des Studiums. Später beim Masterstudium erreicht die Spezialisierung dann ihren Höhepunkt in Orchideenthemen“ (Saathoff, 2012, S. 124). Bildung und lebenslange Weiterbildung können nach den Stimmen der Reformgegnerinnen und -gegner nur dann entstehen, wenn universelle Inhalte und breitgefächerte Themen unter kompetenter Anleitung erlernt werden.

Roth (2012) sieht die Wissensinhalte der Allgemeinbildung und die Persönlichkeitsstruktur eines in Ausbildung stehenden Menschen dem historischen Wandel unterworfen. Gesellschaftlich erstrebenswert sind heute selbstbestimmte, demokratisch gesinnte, tolerante, gewaltfrei handelnde Persönlichkeiten. „Schule hat seit jeher einen umfassenden Bildungsauftrag. Er betrifft zum einen die Förderung junger Menschen zu einer reifen Persönlichkeit. Zum anderen umfasst er die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, die teils der Allgemeinbildung, teils der Vorbereitung auf die spätere berufliche Tätigkeit dienen sollen“ (Roth, 2012, S. 5).

Betrachtet man die Schule als stabiles System, muss die Organisation kontrollierbar und planbar ablaufen. Huschke-Rhein, (1997, S. 35) sieht die Verlagerung der Verantwortung der Wissensvermittlung an den Staat im historischen Kontext, um „Zufälligkeit einzelner Familien oder ihrer Individuen“ zu vermeiden. Bildungsinhalte mit einem hohen Grad an Gemeinsamkeiten sollen zu einem verlässlichen, voraussagbaren Verhalten der Schülerinnen und Schüler führen. Systeme agieren meist „selbstverliebt, narzisstisch, gar autistisch“ (Huschke-Rhein, 1997, S. 35) um zu überleben. Daher kann der Schluss gezogen werden, dass vor allem für das System Schule gelernt wird. Huschke-Rhein (1997, S. 33) bezeichnet diesen Umstand als „schwierigstes Systemproblem im Verhältnis von Schule und Leben“, das es zu lösen gilt.

Nach wie vor wird die europäische Bildungsentwicklung durch die Ergebnisse der internationalen Pisa- Studien²⁵ und dem Bologna-Prozess²⁶ vorangetrieben. Die Antwort auf die Frage, welche Einsichten für die Bildungsentwicklung durch Pisa- Ergebnisse gewonnen werden können, beschränkt sich meist auf die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Veränderung von Bildungschancen. Die Kritik gegen diese staatlich verordneten überregionalen und –nationalen Studien wird lauter. Der österreichische Dokumentarfilm „Alphabet“ zeigt zu diesem Thema ein kritisches Bild der zunehmenden Konkurrenz auf die Bildung²⁷. Hengstschläger (2012, S. 14) wirft in seinem Bestseller *Die Durchschnittsfalle* dem Schulsystem vor, das Ziel einer durchschnittlichen Ausbildung zu verfolgen, um „möglichst schnell, möglichst günstig, möglichst ohne Verluste (möglichst niedrige Drop-out-Quote)“ Studienerfolge zeigen zu können.

3.3.2 Neuorientierung der Schulentwicklung

Juul (2012, S. 175) spricht ironisch von einem optimistischen Blick in die Zukunft des Schulsystems, „denn die jetzige Schulsituation kann nur noch besser werden!“ Der Aufholbedarf der „Baustelle Bildungssystem“ liegt nicht nur an Strukturveränderungen, es bedarf eines guten Lernumfeldes ohne sinnlosen Regeln, Normen und Strafen. Angemessene Lernumfelder, die Lust am Lernen erzeugen und Lehrerinnen und Lehrer die Begeis-

²⁵ OECD, (2015). Zugriff am 31. Juli 2015 unter <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungsstudiederoecd.htm>

²⁶ Europäischer Prozess einer Angleichung nationaler Hochschulsysteme (1999-2010).

Inhalte der Vereinbarung: Aufbau vergleichbarer Studiengänge und -abschlüsse und eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (Bachelor und Master), die Einführung eines „Diploma Supplement“ mit Informationen über den Studienablauf, die Modularisierung des Studiums und die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS) sowie eine kontinuierliche Qualitätssicherung der Hochschulausbildung, (u.a. durch Akkreditierung der Studiengänge).

Springer Gabler, (2015). Zugriff am 10. Juni 2015 unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/bologna-prozess.html>

²⁷ Flimmit, (2016). *Alphabet*. Zugriff am 2. 2. 2016 unter <https://www.flimmit.com/filme/alphabet/>

terung hervorrufen sind die Phänomene, die es aus neurobiologischer Sicht braucht, damit Lernprozesse in Gang gesetzt werden (Juul, 2012).

Der Vorwurf des Schulversagens richtet sich demnach auch an Lehrerinnen und Lehrer die Disziplin und Respekt einfordern, letztere aber gegenüber jungen Erwachsenen misshandeln lassen. Daher sieht Juul (2012) den Weg zu einer wesentlichen Verbesserung der Schulsituation vorrangig in einer Neuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Es braucht kein zusätzliches akademisches Jahr, sondern methodisch-didaktische Angebote, wie z.B. Führungsmethodik von Gruppen, oder Kommunikationstraining und Schulung von Fähigkeiten, die in der Schulpraxis wirklich gebraucht werden.

Die Konstruktion einer anderen, verbesserten Schulwirklichkeit kann nach Voß (1997, S. 8) nur mit einer systemisch-konstruktivistischen Sicht- und Handlungsweise erreicht werden. Gebraucht werden „theorieorientierte PraktikerInnen und praxisorientierte TheoretikerInnen“. Obwohl bei der Betrachtung des Schulsystems systemisch-konstruktivistische Auseinandersetzungen mit Rollenbildern oder Lernentwicklungen selten sind, ist festzuhalten, dass Entwicklungsförderung und Lernunterstützung wiederholt Thema vieler Medien ist. Bildungs- und schulpolitische Pressemeldungen, Beiträge, Reaktionen, Befragungen und Publikationen finden in der Bevölkerung reges Interesse und reißenden Absatz (Forster, 1997).

In Abhängigkeit zur aktuellen bildungspolitischen Situation scheint eine Neuorientierung der Schulentwicklung unausweichlich. Für die Umsetzung dieser gesellschaftlichen Notwendigkeit fehlen allerdings nach wie vor breit angelegte, anerkannte begabungsfördernde Schulkonzepte mit entsprechender Wirkungsforschung. Sie sind bis auf wenige Ausnahmen in Modell- oder Projektschulen nicht oder nur unzureichend entwickelt (Müller-Oppliger, 2011; Köhler, 2008).

Die neuen Anforderungen des Bildungssystems müssen den globalen Herausforderungen der Wirtschaft an die Arbeitswelt in der Bildungsdiskussion jedenfalls vorangestellt werden, meint Neumayer (2008). Wichtig für ein qualitativ hochwertiges Bildungswesen ist dabei der Aufbau von Bildungssystemen, die flexibel auf Veränderungen ökonomischer Anforderungen reagieren können. Der Einsatz wirksamer Qualitätssicherungssysteme an allen Bildungsinstitutionen könnte den möglichen (wirtschaftlichen) Erfolg hervorrufen (Neumayer, 2008).

Eine Qualitätsmöglichkeit im Bildungswesen könnte durch die Reduktion altersbedingter Unterschiede im Institutszugang erreicht werden (Tischler, 2013). Um offene, flexible und transparente Bildungswege zu schaffen, fordert die Autorin auf institutioneller Ebene das

Forcieren von „curricularen Anschlussmöglichkeiten und Vernetzungen“ (Tischler, 2013, S. 96) ein. Dadurch soll nicht nur die allgemein strukturelle, sondern auch eine individuell biographische Ebene erfasst und auf Mesoebene zugelassen werden.

Auf Individualitätsförderung im differenzierten Unterricht mit Coaching, Inklusion und Selbstorganisation setzen systemorientierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die für eine Neuausrichtung der Begabungs- und Begabtenförderung in der schulischen und universitären Ausbildung plädieren (Müller-Oppliger, 2011).

Die Neuorientierung der Schulentwicklung in der Begabungsförderung entwickelt sich aus einer Phase der Sensibilisierung der letzten drei Jahrzehnte (Müller-Oppliger, 2011). Diese entsteht als Gegenbewegung einer Schulentwicklung, deren Entwicklungsmaß sich am Durchschnitt und an Defiziten der Schülerinnen und Schüler orientiert. Die Begabungsforschung dieser Epoche beschäftigt sich vorwiegend „mit der Erforschung der Entstehung herausragender Begabungen und mit der Identifikation sogenannt als hochbegabt etikettierter Kinder und Jugendlicher“ (Müller-Oppliger 2011, S. 60). Für das Erkennen hochbegabter Schülerinnen und Schüler, denen damit Ansprüche auf zusätzliche Förderungen zuerkannt werden, stehen vorwiegend psychologische Ansätze und Modelle zur Verfügung (Müller-Oppliger, 2011).

In einem Zeitabschnitt, wo Begabung als Produkt interaktiver Lernprozesse betrachtet und der IQ nicht mehr als Leistungsmaßzahl herangezogen wurde, vollzog sich die Hinwendung zu multiplen Begabungen (Gardner, 1983; zit. n. Butler-Bowdon, 2007). In der darauffolgenden Periode, der Phase der Heterogenität, (um die Jahrtausendwende), steht die Persönlichkeitsbildung durch Selbststeuerung und Selbstverantwortung im Mittelpunkt der Betrachtung. Durch die Erkenntnisse der Neuropsychologie und des Konstruktivismus werden Persönlichkeitsfaktoren („co-kognitive Kompetenzen“), Selbstlernaktivitäten und Selbstbewusstsein wichtig (Müller-Oppliger, 2011).

Die zunehmende Tendenz nach Kompetenzausrichtung des Bildungswesens zeigt sich auch im Rahmen der Bildungsstandards sowie der neuen Reifeprüfung, die Kompetenzen überprüft. Um die Grundlegung von Kompetenzen bereits im Kindesalter zu gewährleisten, setzt man auf kompetenzorientierte Bildungsziele in elementaren Bildungseinrichtungen (Weilguny, et al., 2011). Dem *bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* liegt ebenfalls eine kompetenzorientierte Bildungsdefinition zugrunde (Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

Analytische Betrachtungen institutioneller Vorhaben und Maßnahmen lassen auch für die AHS deutliche Akzente in Richtung eigenverantwortliches Arbeiten und Selbststeuerung des Lernprozesses erkennen. Diese Entwicklung stützt sich auf Lern- und Methodentrainings der Unterstufe oder des kompetenzorientierten Lehrplans (Weilguny, et al., 2011).

Die Entwicklungslinie der Begabungsförderung im Bildungswesen ist auf dem Weg von einem Zustand der Diskriminierung zur Demokratisierung, nun an einer Reflexionsphase sozialer Verantwortung angelangt (Müller, 2014). Inklusion und soziale Gerechtigkeit stehen im Zentrum des Sinn- und Wertediskurses. Die derzeitige Diskussion umspannt Themen wie „Begabung und Weisheit“, „Begabung und Leadership“, „Begabung als soziales Kapital“, „Minoritäten und Integration und Nachteilsausgleich“ (Müller, 2014, S. 2). In Anlehnung an Gardner (1983, 1999; zit. n. Müller-Oppliger, 2011) wird allerdings meist als Bezugsnorm wieder der statistische Durchschnitt einer Gesamtbevölkerung herangezogen (Hengstschläger, 2012). Begabungskonzepte beschränken sich nach wie vor vorwiegend auf „die Genese von (Hoch-)Begabungen, auf deren Bedingungsfaktoren oder auf die Äußerungsform und Erkennbarkeit von Begabung“ (Müller-Oppliger, 2011, S. 61).

Die Gegebenheit, dass Begabungs- und Begabtenförderung in den letzten Jahren zunehmend zu einem „wichtigen und beachteten Thema“ in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis geworden ist (Weigand, Hackl & Steenbuck, 2011, S. 6), führt zu einer Wertediskussion um Förder- und Bildungsziele. Dabei eröffnet sich ein breites Feld an Ansätzen, die von gezielter Leistungsförderung bis hin zu Konzepten reichen, die Persönlichkeitsbildung und Begabungsförderung an die erste Stelle setzen.

3.4 Persönlichkeitsbildung und individuelle Begabungsförderung

Differenzierte Aussagen zum Selbstverständnis und zur Selbststeuerung des Individuums finden allerdings in den bisherigen Begabungsmodellen kaum Beachtung. Persönlichkeitsbildende Kompetenzen wie Eigensinn, Selbstgestaltung und Selbstkonzept führen zu gesellschaftlichen Sinnfragen und Wertausrichtungen, was gezielte schulische Begabungsförderung zur Folge haben sollten (Müller-Oppliger, 2011). Selbstkonzepttheorien bilden die Grundlage der Auseinandersetzung um diesen pädagogischen Bildungsanspruch zur Persönlichkeitsentwicklung. Daher ist in diesem Kapitel kurz auf wesentliche Ansätze einzugehen.

In der Theorie der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* nach Bronfenbrenner stellt das Individuum eine dynamische Einheit dar, die durch Wechselwirkungen mit seiner Umgebung und der Umwelt wächst. Um die Dynamik der gegenseitigen Anpassung erfassen zu können, wird der Umweltbegriff in Mikro-, Meso-, Exo-, Makro-, und Chronosysteme gegliedert (Bronfenbrenner, 1981).

Kösel und Scherer (1997, S. 115) erläutern die humanistisch ausgelegte *Integrierte Persönlichkeitstheorie*, die viele theoretische Ansätze integriert, um aufzuklären, welche Strategien der Mensch von Geburt an entwickelt, um Ordnung im „Informationschaos“ von Eindrücken, Informationen und Erlebnissen zu finden. Dabei bildet das Individuum Theorien: über sich selbst, über die Umwelt, sowie über die Wechselwirkung dieser beiden Subtheorien. Die Selbst- (Ich-)Theorie ist dem Individuum in seiner Ganzheit (Geist, Seele, Körper) selten bewusst und bildet sich erst allmählich in Interaktion mit dem Gefühl einer allmählich vertrauten Umwelt heraus. Im Laufe der Zeit entsteht so im optimalen Fall ein festes konzeptionelles Gerüst, das den Kontakt von der inneren Welt zur Außenwelt herstellt.

Die Integrierte Persönlichkeitstheorie lässt Interpretationen für die Verantwortung zu lebenslangem Lernen zu und macht die Art der Wissensaneignung verständlich. Demnach bewertet und bestimmt das Individuum, welche Erfahrungen aufgenommen werden. Das individuelle Bild, das aus der Summe an Erfahrungen entstanden ist, wird als Selbstkonzept bezeichnet, das das eigene Verhalten auch im Sinne „der sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ (Kösel & Scherer, 1997, S. 118) bestimmt. In Krisen kann auch ein starres, unnachgiebiges Selbstkonzept mit Gewalt aufrechterhalten werden. Es nimmt neue Erfahrungen nicht an, um die momentane Identität und Sicherheit nicht zu gefährden. Dies führt

zu Verzerrungen der Wahrnehmung der Person. „Es ist also wichtig, zu einem erwünschten und flexiblen Selbstkonzept zu gelangen“ (Kösel & Scherer, 1997, S. 118).

Im *Ökologischen Begabungsmodell* (auch: Pädagogisches Modell) stellt Müller (2014) die Person ‚I‘ mit ihren individuellen Kräften der Selbstgestaltung in den Mittelpunkt. Ausgehend von der durch Lern- und Motivationstheorien abgeleiteten Annahme zur vorhandenen Selbstsorge und zum Willen zu Lernen, werden die von außen herangetragenen Beeinflussungen der soziokulturellen Umwelt erfasst. Die Schule mit ihren Strukturen wird als begabungsfördernde Institution gesehen, die (wie auch Unterricht, das Curriculum und Lehrpersonen) in eine gesamtgesellschaftliche Makrostruktur eingebunden ist. Im selbstgesteuerten Lernprozess stehen demnach die gesellschaftlichen Ansprüche und Angebote und der Wille und die Kraft zur Selbstgestaltung in Wechselbeziehung (Müller-Oppliger, 2011).

Auf Grundlage von Systemtheorie und Konstruktivismus haben Kösel und Scherer (1997) die *Theorie der Subjektiven Didaktik* entwickelt, die Wissenserwerb als einen aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Prozess erklärt.

„Lernende werden im Sinne der Systemtheorie und des Konstruktivismus als geschlossene Systeme verstanden, die Informationen aus ihrer Umwelt (Milieu) nach ihrer eigenen Struktur aufnehmen und verarbeiten. Sie konstruieren sich also jeweils ihre eigene Wirklichkeit, wie auch jeder Lehrende aus seiner subjektiven Wirklichkeit heraus denkt und handelt“ (Kösel & Scherer, 1997, S. 105).

Dieser Ansatz findet eine politische Umsetzung in die pädagogische Praxis durch die Publizierung des *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Bildung wird dort definiert als „lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt“ (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 5). Als Bildungsauftrag erwähnt werden: Anspruch auf Selbstbestimmung und Partizipation an gesellschaftlicher und kultureller Entwicklung.

Bei dem sich stetig verändernden Prozess der „individuellen Selbst- und Weltdeutung“ wird dem Kind Eigenverantwortung übertragen, was als Anspruch im Bildungsrahmenplan deklariert ist. Lernprozesse und damit Wissensaneignung werden im pädagogischen Elementarbereich selbst gesteuert, indem Kompetenzen („ein Netzwerk von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen, das jeder Mensch zusätzlich zur

Lernmotivation benötigt, um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein“) (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 6) ständig weiterentwickelt werden.

Selbstgesteuerte Lernprozesse basieren auf Neugier, Experimentierfreude, Selbstständigkeit, entdeckendes Lernen am Modell, oder Lernen im Spiel und werden unterstützt durch Impulse ihrer sozialen und materialen Umwelt (Charlotte-Bühler-Institut, 2009).

Der Ansatz der inklusiven Förderung von Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen schließt das Verständnis mit ein, dass

- „alle Kinder über Begabungen verfügen, die in den Familien und in den Bildungsinstitutionen entsprechend gefördert werden sollen – dass also jedes Kind begabt ist;
- manche Kinder herausragende Begabungen besitzen bzw. entwickeln können, die nicht negiert werden dürfen, sondern ebenfalls wertgeschätzt sowie angemessen gefördert werden müssen – dass es also hochbegabte Kinder gibt“ (Charlotte Bühler Institut, 2011, S. 3).

Selbstkonzepttheorien bekräftigen die Sinnhaftigkeit der inhaltlichen Konzipierung des Bildungslehrplans. „Lernen enthält stets selbstregulative Komponenten und ist ohne Beteiligung des Selbst nicht denkbar“ (Kösel & Scherer, 1997, S.107). Dem Individuum wird Eigenverantwortung übertragen. Damit sind Lernende im Rahmen ihrer Möglichkeiten selbst verantwortlich für den Ablauf ihrer lebensbegleitenden Lernprozesse. Die systemisch-konstruktivistische Betrachtungsweise bezieht aber immer das Wechselspiel zwischen lernender Person und Umwelt in den Lernprozess mit ein.

Im systemisch-dynamisch aufgebauten *Modell der Begabungsförderung* nach Müller-Oppliger (2011, S. 61) (er nennt es auch „dialektisches Begabungsmodell“), werden Verantwortungsbereiche für LBL und selbstgesteuerte Lernprozesse integriert. Durch die Dynamik des Modells werden die „von außen an den Lernenden herantretenden unterschiedlichen Bildungsansprüche“ (Müller-Oppliger, 2011, S. 61) hervorgehoben.

Im Mittelpunkt des Modells steht die Begabungsförderung, die sich durch drei dynamische, zueinander in Wechselwirkung stehende Felder ergibt. Neu an diesem Modell ist, dass *alle* Bereiche der Triade aus Ökonomie (Wirtschaft), Ökologie (Umwelt) und Anthropologie (Gesellschaft, bzw. jede einzelne und jeder einzelne als Selbstgestalter) in Bewegung (dynamisch) sind. Ihnen zugeordnete Aufgabenfelder stehen wiederum in Bezie-

hung zum Zentrum: die Gesellschaft übernimmt reflektiert und selbstbewusst Eigenverantwortung. Die Wirtschaft zeigt sich verantwortlich für das Erkennen und für das effiziente, flexible Einsetzen aller vorhandenen Potentiale, um Effekte zu erzeugen und Leistung hervorzubringen. Die Umwelt hat Sorge für die Nachhaltigkeit zu tragen (Müller-Oppliger, 2011).

Die Interpretation des Modells lässt Aussagen zu autonomer Selbststeuerung, Selbstgestaltung und Selbstverständnis individueller Fähigkeiten ebenso zu, wie heterogene Bildungsansprüche, die von außen an das Individuum herangetragen werden. Beide Bereiche spielen im Lebensbegleitenden Lernprozess wesentliche Rollen und werden daher in den folgenden zwei Kapiteln festgehalten.

3.4.1 Lernförderung durch Selbstbestimmung

Selbstgesteuertes Lernen und soziale Mitverantwortung können bei der Lernförderung als Voraussetzung, Ziel oder Methode des Unterrichtens betrachtet werden.

Bedingung für die Durchsetzung selbstdermierter Lernförderung ist die Anerkennung und Unterstützung autonomer Handlungs- und Denkvorgänge Lernender. Es ist dies eine pädagogische Haltung und Lebensart, die autonomische Bestrebungen, in enger Beziehung zum Bestreben nach individueller Freiheit anerkennt (Buric & Wasilewska-Gregorovic, 2015).

Ein wesentlicher Grundstein dieser Art von Lernförderung liegt in dem Verständnis der Lehrperson um die Strukturgeschichte einzelner Schülerinnen und Schüler. Das beinhaltet eine Beschreibung, wie individuelles Wissen aufgebaut und in das jeweilige System der Wissensstrukturen integriert wird. Ein erforderliches Mindestmaß an Fremdsteuerung soll einen methodischen Zugang zum Einstieg in das prozessorientierte, selbstgesteuerte Lernen bereitstellen. Da Selbst- und Fremdsteuerung keine Gegensätze bilden, übernehmen die Lernenden in Folge schrittweise die Rolle der sich selbst Lehrenden. Lehrkräfte schaffen Anreizstrukturen, die subjektive Lernwege unterstützen und entfalten lassen (Kösel & Scherer, 1997).

Begabungsentwicklung und Lernprozesse der jeweiligen Personen mit ihren Potentialen und Interessen finden schwerpunktmäßig auf unterschiedlichen Lernniveaus und Interessensgebieten jeweils in den „Zonen der nächsten Entwicklung“ statt (Vygotsky, 1978; zit. n. Müller-Oppliger, 2011). Müller-Oppliger (2011) macht darauf aufmerksam, dass die Zone der nächsten Entwicklung an biografisch unterschiedliche (Lern-)Erfahrungen anschließt und deshalb „monodimensional angelegte Lehrmethoden nie alle Lernenden einer heterogenen Lerngemeinschaft am Ausgangspunkt ihrer Begabungsentwicklung“ erreichen (Müller-Oppliger, 2011, S. 62).

Sofern das neue Wissen für das Individuum erstrebenswert scheint, baut es auf der Basis des bisherigen subjektiven Vorwissens auf. Kösel und Scherer (1997) bezeichnen das Verknüpfen von Konzepten in verschiedenen Situationen auf Basis des Vorwissens, das zu einem Vernetzen von Wissensstrukturen führt, als „generatives Lernen“. Lernende erfahren auf diese Weise neue Interpretationsmöglichkeiten in einer Sache und damit die Erkenntnis, dass es nicht eine richtige Lösung, sondern auch mehrere Wahrheiten geben kann. Umfangreiches Vorwissen stellt einerseits eine wichtige Grundlage für den weiteren Aufbau von Wissensstrukturen dar, andererseits können sich aber auch inadäquate Konzepte gebildet haben und somit den Lernerfolg hemmen (Kösel & Scherer, 1997).

Ausgehend von einer konstruktivistischen Annahme, dass Wissen keine Kopie der Wirklichkeit, sondern als Konstruktion und Interpretation des einzelnen Menschen verstanden wird, wird subjektunabhängiges Denken und Verstehen unmöglich. Aus diesen Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass Wissenserwerb auch als *sozialer Prozess* gesehen werden muss und kein rein individueller Vorgang sein kann.

Von der Makroebene aus gesehen sind für das Individuum aktives Beobachten, Lenkung durch erfahrene Partner und gemeinsame Partizipation an Lernaktivitäten („Expertinnen- und Expertenmodeling“) wichtige Aspekte sozialen Lernens. Auf der Mikroebene (Klasse) steht beim Wissenserwerb als sozialer Prozess das kooperative Lernen im Vordergrund, wobei hier der Aufgabenstellung besondere Bedeutung zukommt. Sie muss Kooperation ermöglichen und notwendig machen. Kooperation fördert freien Gedankenaustausch, die Möglichkeit gemeinsam neue Ideen auszuprobieren, bisherige Annahmen zu überprüfen und damit auch die Entwicklung von Fehlkzepten zu vermeiden. Durch Zusammenarbeit entwickelt das Individuum verschiedene Perspektiven und vielfältige Sichtweisen. Unterstützung bei der Entwicklung sozialer Kompetenzen und interpersonaler Beziehungen rufen Motivation und Selbstwertsteigerung hervor. Kooperatives Lernen kann allerdings als komplexer Prozess nur langfristig geplant werden und bedarf daher zweifellos schulischer Unterstützung (Kösel & Scherer, 1997).

Selbstwirksamkeitsstreben allein ist allerdings nicht ausreichend, um intrinsische oder extrinsische Motivation in Lernsettings zu erfahren. Dafür müssen differenzierte Lerngelegenheiten geboten werden, die den Bedürfnissen der Lernenden nach Kompetenz- und Autonomieentwicklung entsprechen (Tischler, 2013).

Die auf Deci und Ryan (1993) zurückgehende Selbstbestimmungstheorie der Motivation geht davon aus, dass eine Optimierung des Lernens nur durch eine Beteiligung des Individuums erreicht werden kann. Diese Lernmotivation ist dann gegeben, wenn sie den Prinzipien des individuellen Selbst entspricht. Intrinsische und extrinsische Motivations-

vorgänge durch freie Wahl und Wertschätzung eigener Handlungen unterstützen die Lernentwicklung und fördern die Lernqualität.

Wesentlichen Einfluss übt dabei das persönliche Umfeld aus, das durch anteilnehmende Bezugspersonen dafür sorgen kann, individuelle Bedürfnisse der Lernenden wie Autonomiebestrebungen, Kompetenzerfahrung und soziale Eingebundenheit ausreichend zu befriedigen (Deci & Ryan, 1993).

Kösel und Scherer (1997) fügen dem noch weitere Unterstützungsfaktoren wie positives Feedback und informative Rückmeldung, optimales Anforderungsniveau hinzu.

3.4.2 Einfluss des soziokulturellen Umfelds auf Lernmotivation Jugendlicher

Die Wissenschaft der Pädagogik beschäftigt sich ausführlich mit Bildungs- und Erziehungsthemen. Die Begründung, in dieser Arbeit pädagogische Grundkenntnisse zu thematisieren, liegt im Einfluss des soziokulturellen Umfelds auf lebensbegleitende Lernentwicklung.

Bereits erläuterte Begabungsmodelle finden ihren Ursprung in der ökologischen Entwicklungstheorie und orientieren sich an Mikro-, Meso- und Makrosystemen (Bronfenbrenner, 1981). Sie stellen das (selbstbestimmt) lernende Individuum, das umgeben ist von seiner soziokulturellen Umwelt, in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Zu diesem Umfeld zählt nach Müller-Oppliger (2013) nicht nur Schule, sondern vordergründig Familie mit ihren eigenen soziokulturellen, politischen Wertvorstellungen. Wechselseitige Beeinflussungen erfolgen auch durch Teilnahme an anderen Subkulturen (Vereine).

Juul (1997, Deckblatt), dänischer Familientherapeut und Pädagoge, geht davon aus, dass heute noch im Schulwesen die Einstellung vorzufinden ist, dass junge Menschen „inkompetente Mängelwesen“ seien, denen von außen „zur Menschwerdung“ verholfen werden müsse. Er mahnt Krippen, Kindergärten und Schulen nicht als „pädagogische Zwangseinrichtungen“ zu führen, in denen Kindern und Jugendlichen jede Entscheidungsfreiheit über ihr Umfeld abgesprochen wird. Fehlende Selbstbestimmungsmöglichkeit und Vertrauensmangel führen dann meist zu verstörendem Verhalten der Jugendlichen. Sein Plädoyer an erziehende Erwachsene, junge Menschen wertschätzend wahrzunehmen, setzt bei der Bedeutsamkeit an, Eigenständigkeit und Eigenverantwortung zuzulassen. „Kinder

können viel mehr selbstständig machen, als wir Erwachsene es für möglich halten – aber nicht allein“ (Juul, 2012, S. 172). Damit übernehmen Erwachsene²⁸ die verantwortungsvolle Position einer bedachtsamen, altersgemäßen Führung. Buric und Wasilewska-Gregorovic (2015) sehen den Lebensabschnitt der Kindheit mit eigenem Wert und eigener Kultur, von Kindern und Erwachsenen gleichermaßen geprägt.

Die Pubertät zwischen dem 10. bis 18. Lebensjahr stellt eine neue Lebensphase dar, wo Jugendliche die Gelegenheit bekommen, sich neu auszurichten und kennenzulernen. Nach Jahren der Orientierung an den Erziehungsberechtigten, überprüfen Jugendliche ihre Werte, um danach ihr Leben auszurichten. „Diese Überprüfung ist sehr verantwortlich und wichtig, denn die Gesellschaft will ja, dass die Kinder eigene Wege bestreiten“ (Juul, 2012, S. 174).

Der Psychologe und Jugendanalytiker Erik Erikson (1973), der den gesamten Lebenszyklus eines Menschen in acht psychosoziale Stufen von der Geburt bis ins hohe Alter unterteilt und sich mit der Frage „Wer bin ich?“ in jedem dieser Lebensabschnitte auseinandersetzt, sieht in der Jugendzeit alle bisherigen Identifizierungen und Sicherheiten in Frage gestellt. Er führt als Begründung das rasche Körperwachstum an und räumt auch mit dem Mythos auf, dass das Leben ab 20 in einer langen, flachen und stabilen Bahn verläuft. Bei der Formung der adoleszenten Selbstfindung („Identität gegen Identitätsdiffusion“) misst er Identitätskrisen große Bedeutung bei (Erikson, 1973, S. 106f.).

„Wie wir den Entwurf von uns selbst im Laufe des Lebens verändern, ist eine der faszinierendsten Fragen in der Psychologie, weil Identität – wer oder was wir zu sein glauben oder zumindest zu sein hoffen – so grundlegend ist“ (Butler-Bowdon, 2007, S. 163).

Butler-Bowdon (2007, S. 162) spricht von „selbstreflektierenden Kulturen“, die Jugendlichen solche Umweltbedingungen bereitstellen, in denen sie sich selbst finden dürfen, selbst wenn dies kurzfristige Probleme verursachen könnte. Dies ruft nicht nur einen Gewinn für die adoleszente Bevölkerung hervor, sondern bereichert durch deren Stärken die gesamte Gesellschaft.

²⁸ An Kleinkindern ist bzgl. *Vertrauen* ein wesentlicher Unterschied zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen auszumachen: bei Eltern ist es vorbehaltlos (Juul, 2012).

In der Zeit der Pubertät wandert schulisches Lernen in den Hintergrund. Schule wird oft als Zwang erlebt, da sich der Schwerpunkt adoleszenten Lebens in dieser Phase in die Freizeit verschiebt. Das Gefühl von Kontrolle und Überwachung kann zu einem destruktiven, zerstörerischen Verhalten führen. Dafür tragen Jugendliche aus pädagogischer Sicht Mitverantwortung, dürfen allerdings nicht mit Schuldgefühlen belastet werden. Dies kann zu einem Festigen der selbstzerstörerischen Verhaltensmuster in der Persönlichkeitsentwicklung führen (Juul, 2012).

Das Verlangen nach Neuem, Unbekanntem und Wagemut ist im Menschen ebenso behaftet, wie der Wunsch nach Dauer und Sicherheit. „Wir suchen neue Menschen; es drängt uns, alle Möglichkeiten unseres Wesens kennenzulernen und auszuschöpfen, in mitmenschlichen Begegnungen uns zu weiten, zu reifen und vollständiger zu werden“ (Riemann, 2013, S. 179).

Anerkennung durch andere ist für das Individuum lebenslang von zentraler Bedeutung und wird daher von ihm im Prozess des Lernens immer wieder zwischen Fremdbild und Selbstbild angepasst. Identität wird in diesem Zusammenhang nicht als gesicherter Endzustand, sondern als „provisorische Reaktion auf Unvorhersehbares“ betrachtet (Keupp et al. 2002; zit. n. Jessel, 2010, S. 91). Damit befindet sich die Identitätsentwicklung Jugendlicher im Spannungsfeld zwischen Autonomie und sozialer Anerkennung. Nach Jessel (2010, S. 91) fragt sich der adoleszente Mensch nicht „Wer bin ich?“, sondern „Wer bin ich im Verhältnis zu den anderen und wer sind die anderen im Verhältnis zu mir?“. Daher sind Kompetenzen der sozialen Integration und Interaktionsfähigkeit so notwendig, um die eigene Identität selbstbestimmt aufbauen zu können.

Auch Gehirnforscher bestätigen den komplex verlaufenden Entwicklungsvorgang vom Säuglingsalter bis nach der Pubertät, der nicht geradlinig verläuft, wie etwa das Größenwachstum des Körpers. Für Spitzer (2004, S. 99) ist die adoleszente Entwicklung „ein kompliziertes Geschehen, in das biologische Randbedingungen ebenso eingehen wie kulturelle“. Eine Studie von McGivern et al. (2002, S. 87; zit. n. Spitzer, 2004, S. 95), sieht Reifung und Lernschwierigkeiten Jugendlicher zusammenhängend mit „vorübergehender, gehirnreifungsbedingter Schwäche emotionaler Informationsverarbeitung“.

Ausgehend von den durch die Gehirnforschung belegten wissenschaftlichen Erkenntnissen, dass Lernvorgänge individuell und immanent stattfinden, wird eine Neuorientierung der Schulorganisation immer wichtiger. Schulische Rahmenbedingungen, die Zusammenhalt, Kooperation, Identitätsfindung, persönliche Kompetenzen und Erkennen des Sinns am Lernen für Jugendliche fördern, sind für die Lernbereitschaft Jugendlicher erforderlich (Spitzer, 2004).

Liegt der Schwerpunkt des Unterrichts in der Lernpflicht und Wissensabfrage, ohne sinnvolle Einordnung des Gelernten, bleibt meist wenig Raum für Freude. Dies führt zu gelangweilten Schülerinnen und Schülern, die als Schulverweigerinnen und Schulverweigerer in die *Dropoutquote* einfließen. Diese jungen Menschen, die eigentlich das System, nicht die Schule verweigern, sollten nach Juul (2012) eher als „*Pushouts*“ geführt werden. Kinder sind von Natur aus mit Selbstdisziplin ausgestattet, die mit Freude und aus Begeisterung heraus wächst. Wenn Lernen für sie Sinn ergibt, übernehmen auch pubertierende Erwachsene die Verantwortung für ihr Lernen. Im Zusammenhang mit Lernen ist nach Juul (2012, S. 170) der Begriff *Spaß* irreführend. „Wie das englische Wort ‚fun‘ impliziert es ein oberflächliches Vergnügen. In erster Linie muss das Lernen Sinn machen. Das ist es, was *Freude* geben kann“.

Ein Mensch ist nach Grone-Lübke und Petersen (2013) dann motiviert, wenn es einen Beweggrund für eine Aktivität (ein Motiv) dafür gibt. *Motivation* bezeichnet nach deren Auffassung einen aktuellen Erregungszustand, während unter dem Wort *Motiv* eine Grundhaltung verstanden wird, die für längere Zeit gilt.

Tischler (2013, S. 93, 94) erfasst Lernmotivation als einen Prozess, der durch „Wechselwirkung zwischen personenbezogenen Bedürfnissen und situationsbezogenen Gegebenheiten“ definiert ist und durch „die Qualität der kognitiven, emotionalen und sozialen Erfahrungen in den verschiedenen Lernsituationen und der Umwelt beeinflusst wird“.

Vier Handlungsphasen (Abwägen, Planen, Handeln und Bewerten) werden entscheidend von individuellen Merkmalen (z.B. Bezugsnormen, Erwartungen) und Lernkompetenzen geprägt (Heckhausen & Heckhausen, 2010; zit. n. Tischler, 2013).

Das österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung unterscheidet in seiner Handreichungsreihe zum Thema *Motivationsdiagnostik und Motivförderung in der Schule*, Lern-, Trainings- und Motivierungsprozesse. Es verfolgt mit der Veröffentlichung in der Hauptsache zwei Ziele: Vorstellen modifizierter Verfahren, die Motive und Persönlichkeitsmerkmale schulischen Lernens erfassen und Bekanntmachen von Untersuchungen zur Begabtenförderung, die darauf abzielen begabte Underachiever frühzeitig zu erkennen (Lehwald, 2009).

Individuelle Lern- und Leistungsmotivation besitzt im umfassenden Lernfeld der Psychomotorik einen zentralen Stellenwert. Intrinsische Motivation (Neugierde, exploratives Verhalten oder Funktionslust) wird effektiver als extrinsische angesehen, weil sie soziale Lernprozesse erst ermöglicht (Irmischer, 1986). Aus dieser theoretischen Ableitung geht hervor, dass im pädagogischen Praxisfeld intrinsischem Motivationsaufbau der Vorzug

gegeben werden muss, um eine lebensbegleitende, nachhaltige Lernmotivation hervorzurufen.

4 Psychomotorik im lebensbegleitenden Lernprozess

Der Mediziner und Philosoph Victor von Weizsäcker gilt als „geistiger Initiator des Paradigmenwechsels“ der Psychomotorik (Fischer, 2009, S. 29), da er bereits in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Aufhebung des Dualismus fordert und sich einer ganzheitlichen Weltauffassung zuwendet. Er widmet sich der Frage, wie sich Mensch und Welt (Subjekt und Objekt) begegnen und leitet damit auch das Wissenschaftsverständnis der Psychomotorik von einem modernen Menschen- und Weltbild ein (Fischer, 2009).

In den darauffolgenden Jahren setzt sich die Funktionelle Psychomotorik durch, die psychische und motorische Vorgänge als funktionelle Einheit betrachtet, die gekennzeichnet ist durch eine „spezifische Sicht menschlicher Entwicklung und deren Förderung“ (Willimczik & Grosser, 1979, S. 33).

Leitmotive der Psychomotorik, wie etwa „die Orientierung am Kind bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Prinzipien der Ganzheitlichkeit und der Nähe zur Lebenswelt“ (Fischer, 2009, S. 12) erhalten gegenwärtig im Zuge der Reformierung des Bildungswesens größte Bedeutung. Die wesentlichsten Schlüsselbegriffe psychomotorischer Förderung sind Selbstkonzept und Identität (Zimmer, 2012a).

Dieses Kapitel verknüpft theoretische Inhalte der vorangegangenen Kapitel mit dem Verständnis der Psychomotorik zur Entwicklungs- und Lernbegleitung von Jugendlichen und setzt sich mit didaktischen Inhalten auseinander.

„In der anthropologischen Position der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung klären wir, wie wir den Menschen in seinem Verhältnis zu seiner Individualität und zu seinem Eingebunden-Sein in das soziale Beziehungsgeflecht sehen. Ebenso beschreiben wir unsere Sichtweise auf die potentiellen Entwicklungs-, Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten der Person in ihrem Lebensganzen“ (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 23).

In der Annahme, dass Kinder und Jugendliche über das Medium Körper sich und die (Um)welt spüren und wahrnehmen können, können sie in Folge (über Reflexion) zur Erkenntnis kommen, welche Bedeutung dem Körper zukommt und wie er für individuelle Interessen und Bedürfnisse eingesetzt werden kann. Der Körper ist untrennbarer Teil unseres Selbst. Um nicht nur die Funktionalität, sondern auch dessen subjektive und zwischenmenschliche Bedeutung hervorzuheben, findet auch der Begriff des Leibes Verwendung (Pinter-Theiss et al., 2014).

Wie bereits im Kapitel 3. ausführlich behandelt, erfolgt LBL wie auch Lernen generell durch eine Wechselwirkung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. „Ausgehend vom konkret sinnlichen Handeln und Tun entwickelt der Mensch bildhafte Vorstellungen, auf denen aufbauend, das begriffliche, abstrakte Denken erst möglich wird“ (Voglsinger, 2015, S. 2).

Daher ist es für den Prozess des lebensbegleitenden Lernens wichtig, dass in der Schule vor allem das Zulassen und Ermöglichen der Auseinandersetzung mit der dinglichen und personalen Umwelt gewährleistet wird. „Freie Bewegungsmöglichkeiten in einer anregend gestalteten Umgebung“ und „gelenkte bzw. inszenierte Bewegungserfahrungen“ (Voglsinger, 2015, S. 2) stellen wesentliche Grundlagen für umfassendes Lernen in der Schule dar.

Theoretische Begründungszusammenhänge zwischen LBL und psychomotorischen Perspektiven erklären die Anwendung psychomotorischer Lernbegleitung in der schulisch-pädagogischen Praxis. Entdeckendes Lernen, erlebnis-, abenteuerorientierte und interaktive, bedeutungs- und handlungsgebundene Situationen, sowie konstruktive (adoleszente) Entwicklungsthemen und Problemlöseaufgaben sollen Jugendliche zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt anregen.

Im Rahmen der Suche nach Analogien und Vernetzungen psychomotorischer Unterstützungsmaßnahmen für den lebensbegleitenden Lernprozess, scheint es im Sinne systemorientierten Arbeitens wenig sinnvoll, sich für eine bestimmte Richtung des interdisziplinären Wissenschaftsfeldes der Psychomotorik zu entscheiden. Die Vielfalt psychomotorischer Zugänge wird hier als Chance wahrgenommen, praxisrelevante Angebote ganzheitlicher Prinzipien und Haltungen in der Schule umzusetzen.

4.1 Perspektiven der Psychomotorik nach Fischer (2009)

Die *funktionale, klassische Perspektive* orientiert sich an einer Systemtheorie der ganzheitlich-dialogischen, medizinisch- defizitären Sichtweise. Daher werden Bewegungskriterien (Gewandtheit, Koordination, Rhythmus, Sicherheit, Tempo, Kraft, Ausdauer, Tonusregulation) als Funktionsgeschehen in die Erfolgskontrolle integriert. Vertreterinnen und Vertreter des psychomotorisch-klinischen Ansatzes (zum Beispiel Psychomotorische Übungsbehandlung nach Kiphard, das Konzept der klinisch-psychomotorischen Therapie nach Jarosch, sensorische Integrationstherapie nach Ayres) soll die Persönlichkeit in seiner Ganzheitlichkeit durch Sinnes- und Bewegungsschulung hervorrufen und unterstützen (Fischer, 2009).

In der *erkenntnisstrukturierenden, kompetenztheoretischen Perspektive* wird Bewegung als „Strukturierungsleistung und als wichtiger Teil der Handlungsfähigkeit betrachtet“ (Fischer, 2009, S. 30). Grundlage der Handlungsfähigkeit ist die Differenzierung von Wahrnehmungs- und Bewegungsmuster, die in einem stetigen Lernprozess (von früher Kindheit an) verändernden Umweltbedingungen angepasst werden müssen (Fischer, 2009).

Dieser eher an kognitiven Kompetenzen und lernpsychologischen Regeln ausgelegte psychomotorische Ansatz wird neuerdings verstärkt auf „Aspekte des subjektiven Bewegungserlebens und die dahinterstehenden sozial-emotionalen Lebensthemen“ (Fischer, 2009, S. 31) ausgeweitet.

Bewegungsangebote aus erkenntnisstrukturierter Perspektive rufen Problemlösesituationen hervor, fordern Handeln ein und ermöglichen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Die dadurch erfahrene Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes schafft auch eine „identitätsbildende Perspektive“ (Fischer, 2001; zit. n. Fischer, 2009, S. 31), die im Sinne der Selbstbestimmungstheorien einen wesentlichen Motivationsanreiz zu Lernprozessen hervorrufen kann.

Fischer (2009) nennt als Vertreterinnen und Vertreter der kompetenzorientierten Perspektive Piaget, Schilling, Zimmer, Fischer.

Die *verstehende Perspektive* baut auf tiefenpsychologischen Aspekte auf und enthält eine phänomenologische Grundlegung. Es geht um Intuition als ein „dialogisches Verstehen der dahinterstehenden Themen“ (Fischer, 2009, S. 31).

In dem auf Seewald (2007; zit. n. Fischer, 2009) zurückgehenden Ansatz werden Lebensthemen methodisch in Bewegungs- und Spielsituationen integriert, um das Ausleben von Erlebnissen, Gefühlen und Bedürfnissen zu ermöglichen.

In der Begegnung von Psychomotorik und Tiefenpsychologie spricht Voglsinger von einer Bereicherung der Zusammenführung verschiedener Konzepte. „Psychomotorische Pro-

zesse im Lichte psychodynamischer, tiefenpsychologischer Reflexion gewinnen an Bedeutungsinhalt. Psychotherapeutische Prozesse (Übertragung und Gegenübertragung) werden in der psychomotorischen Handlung deutlicher und damit bearbeitbar“ (Voglsinger, 2016, o. S.).

Betrachtet man das lernende Individuum nicht zentriert, sondern als Perspektivenerweiterung symbiotisch mit seiner Umwelt in einem dynamischen System, kommt nach Fischer (2009) die *ökologisch-systemische Perspektive* der Psychomotorik zum Tragen.

Bewegungsbezogene Erfahrungen im Kontext mit der Lebenswelt werden über den Körper erfahren. Der Leib wird so als soziales Gebilde, das „gesellschaftlich präformiert und sozial vorgespult“ (Weiss, 1997, S. 56; zit. n. Pinter-Theiss et al., 2014, S. 29) wurde, wahrgenommen.

Dieser Ansatz könnte deshalb auf Interesse der Pädagoginnen und Pädagogen stoßen, weil er gezielt auf einen partnerschaftlichen Dialog mit den Jugendlichen setzt, um deren dominierende Lebensthemen zu verstehen. Bestimmte Verhaltensweisen von einzelnen Schülerinnen und Schülern zu begreifen, um dementsprechend entwicklungsfördernde Angebote zu machen, ist nur aus einem systemischen Blickwinkel möglich.

Der Fokus richtet sich in diesem Ansatz auch auf bestimmte Bedingungen, die Überforderung und/oder Probleme hervorrufen und „wie Lebensräume und Beziehungen gestaltet sein müssen, um eine Vermittlung zwischen individuellen, sozialen und kulturellen Anforderungen zu ermöglichen“ (Balgo, 1996; zit. n. Fischer, 2009, S. 31).

Damit wird das pädagogische Ziel verfolgt, Praxisanregungen für Lernende zu schaffen, die das Herstellen der Verbindung zwischen schulischer Situation und Realität erleichtern.

4.2 Psychomotorische Lernbegleitung in der Schule

Die weitreichenden gesellschaftlichen Veränderungen unserer Zeit betreffen nicht nur die Erwachsenenwelt, sondern ziehen sich auch durch die Lebenswelten Jugendlicher. Oft stoßen adoleszente Erwachsene auf Unverständnis, wenn sie sich ihre (Lern-) Wirklichkeiten in diesen veränderten Erfahrungswelten konstruieren (Voglsinger, 2015).

Soll die psychomotorische Prämisse eines dynamisch-systemischen Entwicklungsverständnisses eingehalten werden, so muss auch das Autonomiestreben junger Menschen in die Lernbegleitung miteinbezogen werden. Zu den zentralen Grundannahmen des humanistischen Menschenbildes und dieser Arbeit zählt, dass „Freiheit wesentlich zum Menschsein gehört“ (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 25) und nach größtmöglicher Unab-

hängigkeit trachtet. Daraus ist ableitbar, dass dies auch für junge Persönlichkeiten mit individueller Begabung und Potentialentwicklung gelten sollte.

Psychomotorische Entwicklungs- und Lernkonzepte bedienen sich der Motorik, um den engen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln begreifbar werden zu lassen. Die Auffassung der Einheit aus Körper, Seele und Geist bildet dafür die Grundlage. Damit beeinflussen sich Bewegung, Emotion und Kognition wechselseitig, was eine entscheidende Bedeutung für die Entwicklung der „Handlungskompetenz des Individuums im psychosozialen Kontext“ (Irmischer, 1996; zit. n. Fischer, 2009, S. 36 - 37) hervorruft.

Nicht die Verbesserung bestimmter motorischer Fertigkeiten steht als Förderziel individueller Persönlichkeiten im Mittelpunkt, sondern „Bewegungshandeln als Verwirklichungsmöglichkeit“ (Irmischer, 1987, S. 13; zit. n. Fischer, 2009, S. 23)²⁹. Psychomotorische Settings werden daher vor allem erlebnis-, handlungs- und lösungsorientiert angeboten und gehen nicht von vorgegebenen Übungsangeboten aus.

Da Körpererfahrungen immer auch Selbsterfahrungen sind (Zimmer, 2004), bilden sie im Sinne der Selbstkonzept- und Motivationstheorien wesentliche Unterstützungsmöglichkeiten für LBL. „Die Unmittelbarkeit von Körpererfahrungen trägt nicht nur zur Bedürfnisbefriedigung bei, sondern ist zugleich klärend und bewusstseinserschaffend und kann im Sinne einer reflexiven Leiblichkeit zur Grundlage von individuell bedeutsamen Reflexionsprozessen werden“ (Jessel, 2010, S. 13)³⁰.

Anregung zum selbstständigen Handeln, die den Ausbau von Eigentätigkeit und Eigenverantwortung Jugendlicher fördert, muss somit als eines der vorrangigen Ziele psycho-

²⁹ Fischer (2009, S. 12) unterscheidet zwischen der eher experimentell-psychologisch sowie sportwissenschaftlich ausgerichteten Motorikforschung und einem pädagogisch-therapeutischem Konzept. Während Ersteres auf Erkundung neuronaler Steuerungsprozesse von Bewegung und Wahrnehmung aufbaut, steht beim Zweitgenannten der Wechsel von psychischen und motorischen Prozessen in Bezug zur menschlichen Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund.

³⁰ Jessel, H. (2010). Zugriff am 19. August 2015 unter <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/122520/becbdb8446c161180c8768c915329f9e.pdf?sequence=1>

motorischer Förderung in der Schule wahrgenommen werden. „Das eigenständige tätige Auseinandersetzen mit den inneren und äußeren Bedingungen ist ein entscheidender Motor für die Entwicklung des Menschen und damit für seine Handlungsfähigkeit in sozialer Integration“ (Schilling, 2001, S. 13; zit. n. Fischer, 2009, S. 22). Bewegungs- und handlungsorientierte Situationen rufen Persönlichkeitsfaktoren hervor, die für Selbstlernaktivitäten im lebenslangen Lernprozess gebraucht werden. In einem Prozess des begleitenden Hineinwachsens in die Selbsttätigkeit wird der adoleszente Mensch „durch Erfahrung am eigenen Körper in die Kulturtechniken unserer Gesellschaft hineinwachsen“ (Schilling, 2001, S. 13; zit. n. Fischer, 2009, S. 22). Da im Bewegungssetting Einsatzmöglichkeiten eigener Ressourcen wirksam werden, kann Selbstwahrnehmung als kompetent erlebt werden und dadurch im Aufbau von Selbstbewusstsein unterstützend wirken. Gleichzeitig werden Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit in der Gruppe erweitert (Zimmer, 2012a; Reiners, 2013).

Dieses Entwicklungsverständnis hebt die Verflochtenheit von Psychomotorischen Förderansätzen und lebensbegleitenden schulischen Lernprozessen hervor. Da Lernentwicklung in der Psychomotorik als Prozess des Zusammenwirkens psychisch, sozialer, kognitiver und motorischer Faktoren verstanden wird, hat jede Einwirkung auf einen dieser Bereiche Konsequenzen auf andere Bereiche -wie z.B. Motorik, Intelligenz oder Sprache (Zimmer, 2012b). Körperliche Aktivitäten im frühen Kindesalter und bewegungserzieherische Konzepte in der Vorschulpädagogik können unter diesen Betrachtungen als präventive Frühförderung für LBL gesehen werden. Daraus kann weiter geschlossen werden, dass der Elementarpädagogik im lebensbegleitenden Lernprozess unermesslicher Wert widerfährt.

Lernen in Verbindung mit Bewegung und Wahrnehmung, fördert auch das Zusammenspiel der Sinne. Wahrnehmung wird aus systemischer Betrachtungsweise als aktiver Prozess verstanden, in der die Umwelt mit Hilfe sensorischer Empfindung erfahrbar gemacht wird. Bewegungserfahrungen werden in diesen Schemata interpretiert, angepasst und aktuellen Umweltbedingungen unterworfen. Durch diese Prozesse erreicht die Bewegungshandlung die kognitive Ebene und ist somit entscheidend für schulische Umsetzung LBL beteiligt. Bewegung kann in diesem Lernprozess sowohl Auslöser als auch Ergebnis von Wahrnehmungsprozessen sein. Sensorische und motorische Erfahrungen sind demnach Grundlage für die Entwicklung von Intelligenz und logischem Denken. Dies erklärt den engen Zusammenhang von Wahrnehmen, Bewegen, Denken und Handeln (Bundy, Lane & Murray, 2007) und vermittelt das Anliegen psychomotorischer Lernförderung.

Aus der Kompetenzerweiterung des jungen Menschen „sich sinnvoll mit sich selbst, mit seiner materialen und personalen Umwelt auseinanderzusetzen und entsprechend handeln zu können“ (Irmischer 1987, S. 13; zit. n. Fischer, 2009, S. 23), lassen sich vernetzte Kompetenz- und Lernfelder, wie sie bereits in den gängigen Lehrplänen Einzug gehalten haben³¹, ableiten.

Damit finden sich die klassischen Inhalte der Psychomotorik „Körper-, Material- und Sozialerfahrungen“ (Zimmer, 2004), „Ich-, Sach-, Sozialkompetenz“ (Fischer, 2009) in den neuen Kompetenzmodellen der Schulen wieder³².

Im Kapitel 3.3.1 wurde auf die Umsetzungsmängel im Bildungs- und Schulwesen hingewiesen. Das Fehlen oder Einschränken notwendiger Entwicklungs-, Erfahrungs- und Handlungsräume in der Schule kann zu negativen Konsequenzen in der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler führen (Zimmer, 2012a). Hier könnte die Psychomotorik einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten schafft, um vorhandene Lerndefizite, Ängste, Körperkoordinationsschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten auszugleichen (Voglsinger, 2015).

Um herauszufinden wie die Psychomotorik unterstützend zum Einsatz kommen kann, widmet sich das nächste Kapitel den didaktischen Orientierungen und deren mögliche Eingliederung in schulische Lernfelder.

³¹ bm:bf (2012)., Lehrplan der Volksschule (7). *Bewegung und Sport*. Zugriff am 17. 2. 2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_sport_2012_23185.pdf?4dzgm2

Landesschulrat Kärnten (2016). VS-Lehrplan NEU, *Bewegung und Sport in Kärntner Schulen*. Zugriff am 17. 2. 2016 unter http://www.bewegung.ksn.at/vs_lehrplan.htm

³² bm:bf (2016). *Bewegung & Sport an den Schulen Österreichs. Bildungsstandard Bewegung und Sport*. Zugriff am 17. 2. 2016 unter <http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=221>

4.3 Didaktische Orientierungen der Psychomotorik

Psychomotorische Entwicklungs- und/oder Lernförderung wurde als eigenes Schulfach nie umgesetzt. Da bis heute keine psychomotorische Fachdidaktik entwickelt wurde, kann die Psychomotorik auf keine gegenstandsbezogene Didaktik verweisen (Fischer, 2009).

4.3.1 Prinzipien psychomotorischer Förderung

Die Idee psychomotorischer Förderung wird „durch Prinzipien geleitet, die den Rahmen für die inhaltliche Gestaltung der Förderung darstellen und damit als didaktische Orientierungen gelten können“ (Fischer, 2009, S. 296). Aus dieser Sicht kann die Psychomotorik eher als *Förderprinzip* denn als Methode gesehen werden.

Die Grundlage des didaktischen Bezugs liegt auf der *Beziehungsgestaltung*, die auf verbaler, aber auch auf nicht verbaler, körperlicher Ebene stattfindet. Da Bewegung als „Träger kommunikativer Elemente“ (Fischer, 2009, S. 296) fungiert, sind psychomotorische Ansätze kommunikationsorientiert aufgebaut. Die Fähigkeit, sich anderen mitzuteilen ist eine wesentliche Grundlage der Beziehungsgestaltung (Fischer, 2009) und damit auch der Psychomotorik.

Aus diesem Zusammenhang wird klar, dass die psychomotorisch-didaktische Orientierung wesentlich von der Persönlichkeit der Lehrenden abhängt. „Selbstständiges Handeln, Eigeninitiative und intrinsisch motivierte Aktivität sind abhängig von einem positiven emotionalen Unterrichtsklima und von einem Lehrer, der sich durch Geduld, Verständnis und Einfühlungsvermögen auszeichnet“ (Zimmer & Cicurs, 1987, S. 43)

Da im systemischen Entwicklungsverständnis die körperliche Ebene von der psychisch-emotionalen Ebene nicht zu trennen ist, kann der Beziehungsaspekt im Lernumfeld nicht unberücksichtigt bleiben. Daher liegen die Grundvoraussetzungen lebensbegleitender Lernprozesse und Motivation bei Jugendlichen darin, eine schulische Atmosphäre des Vertrauens zu schaffen. „Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht, sondern die pädagogische Begegnung“ (Buber, 1939/1986, S. 71, zit. n. Voglsinger, 2015, S. 13). Aus dieser Erkenntnis heraus wird an dieser Stelle nochmals festgehalten, dass Lernprozesse immer auch Beziehungsprozesse darstellen (Voglsinger, 2015) und somit angenommen werden kann, dass eine gelungene Beziehungsgestaltung von Lehrenden zu Lernenden lebensbegleitendes Lernen in seiner Nachhaltigkeit begünstigt.

Sich als Lehrende an Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler zu orientieren, erfordert ein *Prinzip der Offenheit*, das zum Teil auch ein Abwenden von festgelegten Inhalten zur Folge hat. Psychomotorische Förderung baut daher weitgehend auf offene Bewe-

gungs- und Spielsituationen auf, die für Lernende Wahlmöglichkeiten für ihr Handeln und die Art der Auseinandersetzung mit ihrer materialen und dinglichen Umwelt zulassen. Damit ist ein Ansetzen an die individuelle Entwicklungssituation gegeben, die keine Überforderung, jedoch eine Erweiterung der Handlungskompetenz zulässt (Fischer, 2009).

Dies führt zum *Prinzip der Handlungsorientiertheit*, das sich an der Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung durch Selbsttätigkeit junger Menschen orientiert.

Geeignete Bewegungsaufgaben schaffen Handlungssituationen, die Aufforderungscharakter aufweisen. Probleme sollen erkannt und Lösungsmöglichkeiten gesucht werden. Selbsttätiges, kreatives Erforschen von Materialien hilft den Handlungsprozess in Gang zu setzen, um zu einem Handlungsergebnis zu kommen (Fischer, 2009).

Im *Prinzip der Ganzheitlichkeit* sind Fördermaßnahmen nicht auf Schwächen und Problemlage des Jugendlichen gerichtet, sondern auf das Individuum als motorisch-seelisch-geistige Einheit (Fischer, 2009).

Es gilt dabei über Bewegung den eigenen Körper mit allen Sinnen wahrzunehmen und mit ihm umgehen zu lernen, um sich dadurch selbst als wichtigstes Element einer Gruppe erfahren zu können (Zimmer & Cicurs, 1987, S. 35). Interaktive, erlebnis- und abenteuerorientierte Bewegungsangebote können durch die Einsicht des Selbst-wirksam-seins Vertrauen in eigene Fähigkeiten festigen und zu einer Stabilisierung der Persönlichkeit als Grundlage LBLs beitragen. Die bewegungsgeleitete Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt kann nicht nur ein positives Selbstkonzept aufbauen, sondern auch eventuelle motorische Schwächen ausgleichen (Zimmer, 2012a).

„Mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit erhebt der humanistische Ansatz keinen Anspruch auf Ganzheit im Sinne von Vollkommenheit. Vielmehr beschreibt er eine konsequente Betrachtungsweise des menschlichen Wesens, die in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung zum Tragen kommt“ (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 24).

4.3.2 Kompetenzbereiche inhaltlicher Lernfelder

Im systemischen und psychomotorischen Verständnis sind die in Folge erwähnten Kompetenzbereiche verflochten und nur analytisch trennbar.

Der *Ich-Kompetenzbereich* (auch: *Selbstkompetenz*) baut auf Körpererfahrung auf, indem der Körper wahrgenommen, erlebt und verstanden wird. „Körpererfahrungen sind Selbst-erfahrungen“ (Zimmer, 2012a, S. 59). Das setzt voraus, dass das Individuum mit seinem Körper selbst zufrieden ist und dementsprechend sensibel mit ihm umzugehen vermag (Zimmer, 2004).

Der Körper im Zentrum der Persönlichkeit bestimmt als „Dreh- und Angelpunkt“ (Fischer, 2009, S. 23) dessen Existenz. Handlungsvorgänge werden durch körperliche Bewegung bestimmt. Daher wird im Bewegungshandeln die Kenntnis über den eigenen Körper, dessen Einsatz und dessen Einwirkung auf die Umwelt für das Individuum spürbar und begreifbar. Die Orientierungsfähigkeit des eigenen Körpers ist somit die Basis für das Zurechtfinden im Raum und mit der inneren und äußeren Umwelt. „Zugleich ist der Körper der Spiegel psychischen Erlebens; über seinen Körper erlebt das Kind seine Befindlichkeit und bringt seine Gefühle und Bedürfnisse zum Ausdruck“ (Fischer, 2009, S. 23). In der pädagogischen Praxis werden hierfür vielfältigste Körper- und Bewegungserfahrungen angeboten.

Der *Sach- Kompetenzbereich* baut auf Erfahrung mit Materialien auf. Das bedeutet die materiale Umwelt wahrzunehmen, sie erleben und verstehen können, um in und mit ihr umzugehen. „Der Lernbereich der materialen Erfahrung strukturiert schwerpunktmäßig die kognitiv-emotionalen Entwicklungsimplicationen der räumlich-gegenständlichen Umwelt. Der Umgang mit Materialien wird zum Medium der Erkenntnisgewinnung“ (Fischer, 2009, S. 24). Die Erweiterung der Sach- und Handlungskompetenz wird durch unterschiedliche Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten verschiedener, auch unbekannter Objekte und Medien gewonnen. Materialien, die kreatives Spiel provozieren, können die Motivation junger Lernender für Selbstkompetenz fördern und sie durch die Auseinandersetzung mit dinglichen Handlungsaufgaben in ihrer Selbsttätigkeit und Selbstbestimmtheit unterstützen (Fischer, 2009).

Will der Mensch im Lernfeld *Sozialkompetenz* Erfahrung erwerben, so wird er erkennen, „dass sich alle Lernprozesse im Spannungsfeld zwischen den eigenen und den Bedürfnissen anderer vollziehen“ (Fischer, 2009, S. 23). Um kommunizieren und einen Dialog führen zu können, muss das Individuum in Interaktion mit seiner sozialen Umwelt treten. Dieses wechselseitige, reziproke Verhalten und Handeln muss erfahren und erlernt werden. Die Interaktionspädagogik bietet hier ein breites Feld, um soziales Lernen erleben zu können (Reiners, 2013).

Gruppenzusammenführungen in der Schule erleichtern das interpersonelle Kontaktgeschehen. Mit dem Ziel der Stärkung von Selbst- und Sozialerfahrung gilt es für die Pädagogin und den Pädagogen geeignete Situationen zu inszenieren, damit Schülerinnen und Schüler motiviert werden zu kooperieren, Verantwortung zu tragen, Einfühlungsvermögen zu zeigen und sich durchzusetzen lernen. Aufgabenstellungen oder Gerätearrangements müssen so gestellt werden, dass sie (Gruppen-)Prozesse in Gang setzen, die einerseits

das individuelle Selbstwertgefühl stärken, andererseits die individuelle Anerkennung in der Gruppe sichern (Fischer, 2009).

Persönlichkeitsstärkende Lebenshilfe durch kooperative Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen und Herbeiführen von Abenteuersituationen steht im Mittelpunkt von Erlebnis-, Abenteuer- und Outdoorpädagogik (Großer, 2009; Dewald & Häußler, 2011).

Von der Annahme ausgehend, dass es zum menschlichen Grundstreben gehört, Wirkung haben und erleben zu wollen, geht es im sozialen Lernfeld darum, den Unterschied zwischen Wirksamkeit und Kontrolle erfahrbar zu machen. Dabei ist Wirksamkeit als Voraussetzung für kontrolliertes Handeln zu verstehen. Gewollte Prozessentwicklungen oder Zustände führen „zum kreativen schöpferischen Potential in unserer Lebenswelt und zum Willen nach Gestaltung und Einfluss“ (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 27).

Der Wille von Jugendlichen nach Unabhängigkeit von der äußeren Umgebung verlangt wiederum beabsichtigtes Beherrschen von sich selbst und der (sozialen) Umwelt. Das erfordert auch sozialverantwortliches Handeln oftmals in den Unterricht miteinzubeziehen (Zimmer, 1999; zit. n. Pinter-Theiss et al., 2014).

4.3.3 Gestaltung von Lernumgebung

Lehren und Lernen nur abstrakt und vereinfacht zu vermitteln (wie dies meist an Schulen geschieht) ist „völlig ungeeignet“ (Kösel & Scherer, 1997, S. 108), um Wissen zu erwerben. „Die Komplexität und Authentizität des Umweltkontextes muß aufrechterhalten werden“ (Knuth & Cunningham, 1993; zit. n. Kösel & Scherer, 1997, S. 108), denn Wissensaufbau verläuft situativ. Daher bildet die *Gestaltung der Lernumgebung* eine wesentliche Voraussetzung dafür, Lernenden die Möglichkeit zu geben, in authentischen und komplexen Situationen eigene Erfahrungen zu machen. Das Gehirn knüpft an Erfahrungen an und baut diese in neue Situationen ein. Damit Wissen und Fertigkeiten einen kontextuellen Bezug vorfinden, müssen wissenschaftliche Konzepte so anschaulich erklärt und dargestellt werden, dass sie reale Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten widerspiegeln (Kösel & Scherer, 1997).

Das *Konzept Bewegungsraum-Erfahrungsraum-Lernraum* (Kuntz & Voglsinger, 2004) vereint die vielfältigen Möglichkeiten der Gestaltung von Lernumgebungen, um in der Schule integrative Denkprozesse anzuregen. „Es ist der Versuch, einen praxisnahen Rahmen zu beschreiben, der als methatheoretischer Überbau für alle didaktischen und

methodischen Überlegungen bei der Gestaltung von Lernprozessen dienen kann“ (Voglsinger, 2015, S. 9).

Das didaktisch-methodische Ziel der Gestaltung von Lernräumen ist, einen Rahmen für Lernende zu schaffen, in dem sie angeregt werden, konstruktiv auf bestimmte Problemstellungen einzugehen. Ein Bewegungsraum wird zum Erfahrungsraum bevor sich dieser wiederum durch das Aktivieren von Denkprozessen zum Lernraum wandelt. Die damit erlebten Erfahrungen erfordern eine aktive Beteiligung auf vier Ebenen: Handlungsfähigkeit und Aktivität („sich bewegen“), Emotion und Motivation („bewegt werden“), Kreativität und Flexibilität (kognitive Dimension, „Bewegung im Denken“), Dialog und Kommunikation (soziale Aspekte, „aufeinander zubewegen“) (Voglsinger, 2015, S.11-17).

4.4 Jugendspezifische Entwicklungsaufgaben und Bewegungsthemen

Die *Entwicklungsaufgaben* der Adoleszenz reichen von biologischen und physiologischen über neurobiologische bis hin zu soziologischen Phänomenen. Sie gehen davon aus, dass menschliche Weiterentwicklung über konkrete Handlungen realisiert wird. Dazu gehören auch solche, die konkret unterlassen werden (Pinter-Theiss et al., 2014). Der vom Erziehungswissenschaftler Robert Havighurst (1952; zit. n. Pinter-Theiss et al., 2014) geprägte Begriff umfasst bestimmte Lern- und Handlungsanforderungen. „Havighurst sieht den Menschen als Motor für seine Entwicklung. Letztlich ist es der Mensch selbst, der sich im Wechselspiel mit seiner sozialen Umgebung seine eigenen Entwicklungsaufgaben stellt“ (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 53). Jeder Abschluss einer Entwicklungsaufgabe ermöglicht die Bewältigung der nächsten, um so zu einem Fortschritt in der individuellen Entwicklung zu kommen. Während die Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe mit gesellschaftlicher Anerkennung, Respekt und Status belohnt werden kann, könnte ein Scheitern zu Irritationen führen (Pinter-Theiss et al., 2014).

Interpretationen der Theorie der Entwicklungsaufgaben vereinen individuelle *und* gesellschaftliche Interessen (Pinter-Theiss et al., 2014) und damit werden auch zukünftige lebensbegleitende Lernprozesse junger Menschen in das Konzept eingebunden.

Wenn Persönlichkeitsentwicklung als Bewältigung von Entwicklungsaufgaben definiert wird, so muss sich die psychomotorische Lernförderung an spezielle Themenbereiche LBLs halten, die herausfordernde, motivierende Handlungs- und Lösungsaufgaben für Jugendliche beinhalten.

Tabelle 1 zeigt Beispiele adoleszenter Entwicklungsaufgaben (Havighurst, 1952; zit. n. Pinter-Theisset al., 2014, S. 52; Fischer, 2009, S. 293), ihre Intentionen und deren thematische Auseinandersetzung im psychomotorischen Bewegungsfeld.

Tabelle 1: Psychomotorische Themenerarbeitung nach adoleszenten Entwicklungsaufgaben

Entwicklungsaufgabe	Intention	Bewegungs- und Handlungsthemen; psychomotorisches Erfahrungsfeld
Aufbau neuer und tiefer Beziehungen zu Gleichaltrigen beider Geschlechter	Aufbau eines Freundeskreises	Beziehung; sozial
Akzeptanz der eigenen biologischen Veränderungen und effektiver Einsatz des Körpers	Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung	Erkenntnis; Körper
Reflexion des von der Gesellschaft geschlechtsspezifischen Verhaltens	Identifikation mit der weiblichen und männlichen Geschlechterrolle	Identität; sozial
Intime Beziehungen zur Partnerin, zum Partner aufnehmen	Intimität	Beziehung; sozial, Körper
Erlangung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen	Ablösung vom Elternhaus	Sozialintegration; sozial
Aufbau einer sicheren ökonomischen Unabhängigkeit	Berufsvorstellung, Berufsauswahl, -vorbereitung	Identität; sozial
Entwickeln einer Vorstellung über (Ehe-)Partnerin und Partner und zukünftiges Familienleben	Partnerin, Partner/Familie	Beziehung, Identität; sozial
Erwerb der intellektuellen Fertigkeiten und Begriffe für	Selbstbild, Selbstbewusstsein	Identität, Sozialraum; sozial

ein Leben als reife Bürgerin oder als reifer Bürger (Wissen, wer man ist und was man will)		
(Ethische) Werte entwickeln, die als Richtschnur für das eigene Verhalten gelten können.	Werte, sozial verantwortliches Handeln	Identität, Sozialintegration; sozial
Entwicklung einer Zukunftsperspektive	Zukunft	Erkenntnis; sozial

Quelle: mod. n. Fischer (2009, S. 293); Pinter-Theiss et al. (2014, S. 52)

Fischer (2009, S. 179) interpretiert die Bewältigung adoleszenter Entwicklungsaufgaben als „übergeordnete Orientierungen für pädagogische Entscheidungen“ in der Psychomotorik. Er versteht Veränderung als Vermittlungsprozess zwischen individuellen und gesellschaftlichen Überzeugungen, für die es Strategien braucht (auf die hier jedoch nicht näher eingegangen wird). Die Fähigkeit der Wahrnehmung und das aktive Annehmen einer Herausforderung helfen den Schülerinnen und Schülern bei der Problemsuche und Problemlösung. „Erfolgreiche Bewältigungsstrategien stärken die Persönlichkeit des Individuums und können als protektive Faktoren zur Erhaltung der (psychischen) Gesundheit bezeichnet werden“ (Fischer, 2009, S. 181).

Drei Grundannahmen bilden in der Psychomotorik übergeordnete Leitperspektiven für Praxisentscheidungen (Fischer, 2009):

1. Die Individualisierung und Weiterentwicklung eines Individuums baut auf dem jeweiligen Entwicklungsstand auf.
2. Bewegungsbiographie und Bewegungskultur spielen im Entwicklungsfortschritt eine Rolle.
3. Das Individuum nimmt im Entwicklungsprozess eine aktive Rolle ein.

Störungen bei der Problembewältigung von Entwicklungsaufgaben zeigen geschlechtsspezifische Unterschiede: während weibliche Jugendliche Konflikte eher introvertiert als psychische Belastungsgefühle verarbeiten, tragen männliche Jugendliche Anspannungen eher nach außen. Körperliche Symptome (z.B. Kopfschmerz, Bauchschmerzen) überwiegen bei Mädchen, Burschen fallen durch aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen

und im Sozialverhalten auf. Das Nichtbewältigen von Problemsituationen könnte die Gefahr eines Selbstbezuges mit negativen Identifikationsbild und pessimistischen Selbstkonzept auslösen. Hier können psychomotorische Bewegungs- und Handlungsangebote fachspezifisch impliziert und praktisch umgesetzt werden (Fischer, 2009).

4.4.1 Psychomotorisch orientierte Praxisangebote für Jugendliche

Die Entwicklung von Praxisangeboten und mehrperspektivischen Analysen der Adoleszenz ist in der Psychomotorik jung. „Sozialerfahrungen und sozialräumliche Themenstellungen gewinnen erst in letzter Zeit größere Aufmerksamkeit“ (Fischer, 2009, S. 187).

Zur Vermittlung von Kompetenzen und der Auseinandersetzung mit Bewegungs- und Handlungsthemen werden in der psychomotorischen Praxis (Rollen-)Spiele und Bewegungsaufgaben miteinander kombiniert.

Die *sinnlich-körperliche Erfahrungsebene* wird meist in Bezug auf die spürbaren Gegensätze der *Anspannung und Entspannung* aufgebaut.

Taktile, kinästhetische, vestibuläre, akustische oder visuelle Reize helfen Jugendlichen ihre leibliche Identität zu erfahren.

Abbildung 2 zeigt Möglichkeiten einer selbstbestimmten Anpassung von Anspannung und Entspannung. Dehnbare Stoffe, zu Säcken verarbeitet lassen unterschiedliche Körperpositionen zu Standbildern werden. Experimentieren und präsentieren mit Körper, Material und Umgebung stehen im Fokus des Settings.



Abb. 2: Anspannung und Entspannung auf sinnlich-körperlicher Erfahrungsebene (eigene Aufnahme)

Leibliche Expressionen und Impressionen können als Ausdruck seelischer Zusammenhänge gewertet werden (Fischer, 2009).

Abbildung 3 bezieht sich auf das Entdecken und Ausprobieren körperlicher (leiblicher) Stärken und Fähigkeiten. Differenzierte Fortbewegungsarten, sportliche Techniken, Spiel- und Lösungsmöglichkeiten haben Einfluss auf das Selbstbild junger Menschen.



Abb. 3: Sportliche Techniken auf sinnlich-körperlicher Erfahrungsebene (eigene Aufnahme)

Materiale Erfahrungen spielen in der Psychomotorik eine wesentliche Rolle. Sach- und regelgerechter Einsatz bezieht sich nicht nur auf Spielmaterialien und Sportgeräte, sondern auch auf Körperarbeit (Zimmer, 2004).



Abb. 4: Materiale Erfahrungen auf sinnlich-körperlicher Erfahrungsebene (eigene Aufnahme)

Abbildung 4 zeigt, wie durch differenzierten Einsatz von Objekten (Bsp.: Überwinden von Strecken mit Hilfe von Tauen) physikalische Grundeigenschaften (Bewegung eines Körpers durch die Luft) erfahrbar gemacht werden.

Durch materiale Gestaltung und Strukturierung von Räumen können „Grundsituationen menschlicher Interaktion“ (Fischer, 2009, S. 187) aufgegriffen und thematisiert.



Abb. 5: Materiale Gestaltung und Strukturierung auf sozial-körperlicher Erfahrungsebene (eigene Aufnahme)

Sozialräumliche Themenstellungen und deren Aufgabenbewältigung ziehen mit Hilfe von gruppenbezogenen Planungsprozessen (*Abbildung 5: Iglubau im Wasser*) Lebensraumthematiken mit ein (Fischer 2009).

Soziale Kompetenzen können situationsgerecht und lebensnah in Kooperationsspielen, Interaktionsspielen, Rückschlagspielen und kleinen Spielen mit einfachen Regeln geübt

und gefestigt werden. Kommunikation, Vertrauen, Taktik und technisches Können führen zu der Aufnahme (*Abbildung 6*).



Abb. 6: Sportliche Techniken auf sozial-körperlicher Erfahrungsebene (eigene Aufnahme)

Die *Erlebnispädagogik nach Hahn'schen Konzept* (Reiners, 2013, 2014) baut auf ein handlungs- und erlebnisorientiertes Konzept motivierender Interaktionsspiele für Indoor und Outdoor auf, wie in *Abbildung 7* verdeutlicht. Ein wohlüberlegter Handlungsplan geht der Bewegungshandlung voraus.



Abb. 7: Erlebnispädagogik auf Handlungsebene (eigene Aufnahme)

Grundlagen dieser pädagogischen Intervention bilden „die Charakterförderung des Menschen [...] die Erziehung des Menschen zum verantwortungsvollen Denken und Handeln in einer auf freiheitlich-demokratischer Grundlage aufbauenden Gemeinschaft durch eine Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt“ (Reiners, 2013, S. 11). Der Hahn'sche Ansatz der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts fußt auf vier Eckpfeilern (körperliches Training, Naturexpeditionen, Projektorganisation, Rettungsdienst), die in einem symbiotischen Verhältnis zueinander stehen. Naturerfahrung zu jeder Jahreszeit (*Abbildung 8*) ist Teil des Konzeptes der Erlebnispädagogik (Reiners, 2013).



Abb. 8: Erlebnispädagogik: Naturraumerfahrung (eigene Aufnahme)

„Heilende Kräfte im kindlichen Spiel“ verspricht das *Konzept der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung im Heimkontext*, das Bausteine der Psychomotorik, der Erlebnispädagogik und der systemischen Familientherapie vereint (Hammer, 2007; zit. n. Fischer, 2009, S. 289). Dieses Konzept wird allerdings nicht explizit als Jugendangebot angepriesen, während beispielsweise *Sportakrobatik* als „paradigmatisches Praxisfeld für verhaltensauffällige Jugendliche“ (Knab, 1999, 2003; zit. n. Fischer, 2009, S. 289) bezeichnet wird. Über Körperkontakt zu den Peers und den betreuenden Bezugspersonen wird Empathie und Selbstvertrauen aufgebaut. Dieses Bewegungsangebot wird jedoch meist wettkampforientiert angeboten und stellt dementsprechend körperliche Leistungsansprüche in den Mittelpunkt (Fischer, 2009).

Dem psychomotorischen Menschen- und Bewegungsbild entsprechender zeigt sich das *Konzept der Kreativen Bewegungserziehung* von Nils Neuber (2000). Anknüpfungspunkt für eine Bewegungsspielidee sind Alltagssituationen, oder automatisierte Bewegungen des Alltags, die zu Formen des Bewegungstheaters (*Abbildung 9*) kreativ ausgebaut und zu komplexen Szenen umgestaltet werden. Körperliche Ausdrucksformen, genügend Freiraum zur individuellen, kreativen Gestaltung (trotz konkreter Handlungsanweisungen), sowie entsprechender Aufforderungscharakter zu aktiver Mitarbeit kennzeichnen dieses Konzept. Die Intentionen entsprechen auch psychomotorischen Bewegungsangeboten und können daher als exemplarisch bewertet werden, adoleszente Entwicklungsaufgaben thematisch umzusetzen (Neuber, 2000).



Abb. 9: Bewegungstheater (eigene Aufnahme)

Das Konzept kooperativer Lerngemeinschaften und Teambildung in *Abenteuersettings* wird beispielsweise von Tom Senninger (2012) angeboten. Auch hier werden Alltagssituationen und -themen in der Gruppe erlebt und aufgearbeitet. In *Abbildung 10* ist eine Gruppe Jugendlicher dabei, gemeinsam Bewegungs- und Strategieaufgaben (Konstruktion von sicheren Wegen mit dem zur Verfügung stehenden Material) zu lösen.



Abb. 10: Konzept kooperativer Lerngemeinschaften und Teambildung (eigene Aufnahme)

„Die von mir zusammengestellten Spiele, Problemlösungsaufgaben und Übungen sollen weniger als Rezept denn als Anregung zum Experimentieren verstanden werden“ Senninger (2012, S. 123). Wesentlich für das Gelingen von Erleben und Lernen, ist das Zurechtlegen pädagogischer Intentionen. Eine adäquate Anpassung der Spiele und Themen an die Gruppe muss gefunden werden, damit das Setting zum Abenteuer und Erlebnis wird. „Grundlage für jedes pädagogische Handeln ist der bewusste Einsatz verschiedener Mittel und Methoden“ (Senninger, 2012, S. 123)³³.

³³ Vgl. Kap. 4.3.3 Gestaltung von Lernraumumgebung

Dabei bietet der Kontrakt gegenseitiger Wertschätzung eine gute Grundlage gemeinsamer (Spiel-)Regeln. Reflexionen und ein geeigneter Spannungsbogen zwischen Spaß und Ernst sind wesentliche Teile, um einen Lernprozess in Gang zu setzen. Dies gruppengerecht herauszufinden, liegt am Ermessen der Spielleitung, die damit die Verantwortung des Gruppenprozesses trägt (Senninger, 2012).

„Affektives Lernen für 12- bis 21-Jährige“ zu Themenschwerpunkten (Identität, Fähigkeiten und Stärken, Körper) wird in *Interaktionsspielen* für Jugendliche angeboten (Vopel, 1997).



Abb. 11: Bewegungsaufgabe: „gemeinsam Wege finden“ (eigene Aufnahme)

Die Übungen erfordern weniger Bewegungseinsatz der Jugendlichen, könnten aber der Bewegungslust der Gruppe entsprechend adaptiert werden. Für eine erfolgreiche Umsetzung pädagogischer Intention sind eine reflektierte Grundeinstellung der Jugendlichen und eine gute Vorbereitung der Pädagogin, des Pädagogen wesentlich (Vopel, 1997).

Die psychomotorische Anwendung von Bewegungsaufgaben zu Bewegungsthemen müssen einem Modifikationsprozess unterzogen werden. „Die Modifikation vom Inhalt zum Bewegungsthema erfolgt durch die Zuschreibung spezifischer Zielvorstellungen, gezielte verbale Anleitung, Auswahl von Raum- und Sozialformen, Material sowie durch die aktuellen Erfahrungen der Adressaten“ (Haas, Golmert & Kühn, 2014, S. 47). *Abbildung 11* zeigt Jugendliche, die Materialien für eine gemeinsame Wegüberquerung gefunden haben, um an ein Ziel zu gelangen.



Abb. 12: Bewegungsthema: „Modell am Laufsteg“ (eigene Aufnahme)

Die Bewegungsaufgabe „balancieren am Schwebebalken“ führt zum Thema „Schlankheitswahn bei Modells“ (Abbildung 12).

Ein wesentlicher Teil psychomotorischer Praxisarbeit besteht aus Reflexionsgesprächen. In diesen wird auf die verschiedenen Komponenten eingegangen, die auf die jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abgestimmt werden. Das geschieht vor dem Hintergrund individuell erlebter situativer Bedingungen und persönlicher Bewegungsgeschichten (Haas et al, 2014).

Das Thema Gewaltbereitschaft findet sich im *Identitätsentwicklungsprogrammes für Jugendliche* (Jessel, 2010). Der Autor versteht Gewaltdynamiken vor dem Hintergrund eines Prozesses jugendlicher Identitätsentwicklung, der im Kontext mit subjektiven sozialen und lebensweltlichen Erfahrungen konstruiert wird. In seiner psychomotorischen Gewaltprävention kommen neben dem immanent zur Verfügung stehenden Körper, psychische, soziale und materielle Ressourcen zum Einsatz. In diesem psychomotorischen Konstruktions- und Handlungsprozess werden vorhandene Risiken durch die „prinzipielle Chance einer selbstbestimmten und aktiven Lebensgestaltung“ (Jessel, 2010, S. 15) kompensiert.



Abb. 13: Identitätsthemen: „zwischenleibliche Beziehungen“ (eigene Aufnahme)

Jessel (2010) entfaltet Perspektiven, die je nach Zielgruppe und Kontext gestaltet werden können und betont die „zwischenleiblichen Beziehungen“ pädagogischer Arbeit mit Jugendlichen (Beispiel: *Abbildung 13*). „Dieses Phänomen gehört zu den klassischen Untersuchungsgegenständen der Psychomotorik“ (Jessel, 2010, S. 13).

Das letzte Kapitel dieses Hauptteils begibt sich auf die Suche nach adäquaten Themenbereichen für Jugendliche, die für die psychomotorische Förderpraxis geeignet scheinen, um lebensbegleitende Lernprozesse in der Schule zu initiieren.

4.4.2 Lebensbegleitendes Lernen in psychomotorischer Förderpraxis

Tabelle 2 verbindet die sieben Aufgaben und Komponenten des *Strategieberichts des Konsultationsprozesses zur Umsetzung LBLs in Österreich* (Chisholm et al., 2009) mit Entwicklungsaufgaben sowie Bewegungs- und Handlungsthemen zu einem Bildungskonzept. Durch diese Zusammenführung wird verständlich, dass nicht ein völlig neues Bildungskonzept erfunden werden muss, sondern dass auf vorhandene Bildungsentwürfe zurückgegriffen werden kann. „Ebenso können aktuelle Bemühungen von Bildungsinstitutionen hinsichtlich Lebenslangen Lernens aufgegriffen und vernetzt werden“ (Chisholm et al., 2009, S. 13).

Tabelle 2: Komponenten LBLs in Verbindung mit abgestimmten Themenstellungen für jugendliche Entwicklungsbegleitung

Komponente LLLs	Intention	Entwicklungsaufgabe	Bewegungs- und Handlungsthemen
1 humane	bilden	Selbstbildung fördern	Wahrnehmen von Gefühlen und körperlich-leiblichen Empfindungen
2 subjektive	entwickeln	Persönlichkeit entfalten	Auseinandersetzung mit persönlichen Wahrnehmungsmustern; Auseinandersetzung mit der eigenen Identität
3 ökonomische	qualifizieren	Fähigkeiten, Qualifikationen erwerben	Auseinandersetzung mit Rollenverhalten und Rollenerwartungen
4 situative	sozialisieren	Lebensereignisse bewältigen	Anerkennung und Empathie; Umgang mit Impulsen und Provokationen; Entwicklung von Strategien für Bedrohungssituationen
5 plurale	kultivieren	interkulturelles, intergenerationales Lernen anregen	körperlich-leibliches Erleben von Beziehung, Bedürfnissen und Konflikten
6 demokratische	engagieren	Active Citizenship ermutigen	Auseinandersetzung mit dem eigenen Kommunikationsverhalten
7 organisationale	vernetzen	in, von, zwischen Organisationen lernen	Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und kontextuellen Bedingungen

Quelle: mod. n. Christholm et al. (2009, S. 12 – 16)



Abb. 14: Bewegungsthema: Wahrnehmen von Gefühlen und körperlich-leiblichen Empfindungen (eigene Aufnahme)

Um Selbstbildung zu fördern bieten psychomotorische Bewegungssituationen Gelegenheiten, sich zu spüren, zu fühlen und damit seine Umgebung sinnlich-körperlich wahrzunehmen. „Ich tue, Ich kann, Ich bin“ ist Titel eines Werkes für praxisrelevante Entwicklungsbegleitung (Pinter-Theiss et al., 2014). In *Abbildung 14* legt sich ein Jugendlicher spontan in den Schnee, um sich und seine Umgebung mit dem ganzen Körper aufzunehmen.

Ich-, Sach- und Sozialkompetenzen besitzen für den Prozess des LBLs unschätzbaren Wert. Da, wie die bereits angeführten Praxisbeispiele zeigen, in der Psychomotorik Bewegungs- und Handlungsthemen auf Vermittlung genau dieser Basiskompetenzen ausgerichtet sind, sollte die Einbeziehung psychomotorischer Angebote in den schulischen Entwicklungsprozess Selbstverständlichkeit werden.

Eine inhaltliche Strukturhilfe bieten dafür nicht nur Körper-, Material- und Sozialerfahrungen, sondern auch die Gliederung in drei relevante Themenbereiche: Erkenntnis-, Beziehungs-,/Identitäts-, Sozialintegrations-,/Sozialraumthematiken (Fischer, 2009).

Im psychomotorischen Konzept finden sich traditionell vornehmlich *erkenntnisstrukturierende Aufgabenstellungen*. Dieses Element kommt einer klassisch unterrichtsbetonten Anwendungsperspektive sehr entgegen. *Abbildung 15* zeigt eine Jugendliche, deren Aufgabe es ist, durch Aufstapeln von Kisten eine Höhe zu erreichen, die (noch) kein subjektives Angstgefühl zulässt. Sie erklimmt selbstbestimmt die Höhe, die sie sich im Vorfeld nicht zugetraut hat und erlangt so die Erkenntnis ihres hohen Levels an Standhaftigkeit und Mut. Gleichzeitig erfährt sie den Wert von Selbstbestimmtheit.



Abb. 15: Erkenntnisstrukturierende Aufgabe (eigene Aufnahme)

Dieses oben beschriebene Beispiel der *Abbildung 15* zeigt einmal mehr, wie gut *körperbezogene Themen* bei Jugendlichen eingesetzt werden können, um auch die Bearbeitung störungsbezogener Besonderheiten im Identitätsbildungsprozess zu unterstützen.

Unter Einbezug von Selbstbestimmungs- und Motivationstheorien und deren Einfluss auf LBL³⁴, ist die zunehmend vordergründige Bearbeitung von *Beziehungs- und Sozialintegrationsthemen* (Fischer 2009) positiv zu bewerten.



Abb. 16: Sozialintegrationsthema: Entwicklung von Strategien für Bedrohungssituationen (eigene Aufnahme)

³⁴ Vgl. Kap. 3.4.1 Lernförderung durch Selbstbestimmung

Alleine in einem Boot der Strömung der Donau ausgeliefert? Die Bewältigung der Aufgabe kann nur gemeinsam gelöst werden (*Abbildung 16*). In den Reflexionsrunden nach dem Erlebnissetting werden Sozialrollen, Ausgrenzung, Zusammenhalt diskutiert.

Folgende Auflistungen zeigen eine Auswahl an Standardthemen aus der psychomotorischen Entwicklungsarbeit mit Jugendlichen (Fischer, 2009), die alle obengenannten Bezugsebenen abdecken und damit für die praktische Umsetzung des Schwerpunktes LBL geeignet sind:

- Nähe und Distanz
- Alleinsein und Kontaktaufnahme
- Passivität und Aktivität
- Macht und Ohnmacht
- Angst und Mut
- Geben und Nehmen
- Festhalten und Loslassen
- Vertrauen und Misstrauen
- Entscheidungs- und Konfliktfähigkeit
- Aggressivität und Zurückgezogenheit

(Fischer, 2009, S. 187)

Abbildung 17 zeigt Jugendliche beim Bau einer Festung. Welcher Einsatz unter Aktivität fällt und welche Bedeutung Passivität für Jugendliche hat, wird im Anschluss reflektiert.



Abb. 17: Handlungsaufgabe: Aktivität und Passivität (eigene Aufnahme)

- Wahrnehmen von Gefühlen und körperlich-leiblichen Empfindungen
- Auseinandersetzung mit persönlichen Wahrnehmungsmustern
- Körperlich-leibliches Erleben von Beziehung
- Körperlich-leibliches Erleben von Bedürfnissen und Konflikten
- Auseinandersetzung mit der eigenen (Geschlechts-) Identität
- Auseinandersetzung mit dem eigenen Kommunikationsverhalten
- Anerkennung und Empathie
- Auseinandersetzung mit Rollenverhalten und Rollenerwartungen
- Umgang mit Impulsen und Provokationen
- Entwicklung von Strategien für Bedrohungssituationen
- Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und kontextuellen Bedingungen

(Fischer, 2009, S. 290)

Tabelle 3 listet praktische Anwendungsbeispiele von adoleszenten Entwicklungsaufgaben und Bewegungsthemen auf. Im Sinne pädagogischer Freiheit wird bewusst auf genaue Anleitungen oder sogenannte „Stundenbilder“ verzichtet.

Tabelle 3: entwicklungsthematische psychomotorische Praxisbeispiele

Entwicklungsaufgabe	Bewegungs-, Körperthemen	Methode, Umsetzungsbeispiel
Entwicklung der Geschlechtsidentität	geschlechtsspezifische Sportarten aufgreifen. geschlechtstypologisches Körper- und Bewegungsverhalten erleben und Stereotypen erkennen.	kleine und große Ballspiele; Improtanz; verschiedene Tanzformen
körperlich-leibliches Erleben	spezifische Körperwahrnehmung bzgl. Körperrnähe, Grenzen, Körperkontakt	Rollenspiele, Bewegungstheater, Akrobatische Elemente
Umgang mit Impulsen und Provokationen	Erleben eigener Körperkraft	Ringern, Rangeln, Raufen; rhythmischer Bewegungstheater;
Auseinandersetzung mit Rollenverhalten	Kooperation – Hilfe geben und annehmen	Kooperationsspiele, Interaktionsspiele
Wahrnehmen von Gefühlen und körperlich-leiblichen	intensive Körper- und Wahrnehmungs-,	Abenteuersport; Gruppenübungen;

Empfindungen	Sinneserfahrungen	Integrative Sinneserfahrungen; Reflexionen
--------------	-------------------	--

Quelle: mod. n. Fischer (2009, S. 293, 294)

5 Diskussion

Die zu Beginn der Einleitung gestellten Grundsatzfragen („*Warum* muss ich in die Schule gehen?“, „*Wie* soll Schule denn sein, in die du gerne gehst?“) lassen nach der systemisch-konstruktivistischen Auseinandersetzung um die komplexe Thematik des lebensbegleitenden Lernens folgende Antworten zu: „Damit du erfährst, wie spannend Lernen sein kann“, „Sie soll so sein, dass ich mich freue hineinzugehen!“.

Es gibt viele Antworten auf die Frage was lernen wirklich ist. Es gibt viele Aussagen wie gelernt und gelehrt werden soll. Es gibt viele Fragen rund um unser Schulsystem. Es steht die Sinnfrage unserer Bildungslandschaft im Raum!

Die Auswirkungen globaler Veränderungen unserer Zeit treffen nahezu alle Gesellschaftsbereiche. Absehbar ist, dass sich traditionell vorgegebene Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in Zukunft nicht mehr eignen, den Alltag zu bewältigen. Arbeit, Wirtschaft und Bildung sind besonders vom demografischen Wandel, der Heterogenität der Bevölkerung und von Kurzlebigkeit der Informationen und des erworbenen Wissens betroffen (Müller-Oppliger, 2011).

Die Neuordnung unserer (Um-)Welt bewirkt einen gesellschaftlichen Prozess, der in seiner Dimension schwer begreifbar und gleichzeitig nicht aufzuhalten ist. Ein Lösungsansatz kann darin bestehen, diese Tatsache als *Chance* wahrzunehmen, worauf auch die systemtheoretische Auseinandersetzung dieser Arbeit abzielt. Dadurch erscheint im Sinne der Selbstbestimmungstheorien die lebensbegleitende Lernentwicklung zweckmäßig und als permanenter individueller Anpassungsprozess und stetige Adaptionleistung notwendig (Müller-Oppliger, 2012).

Zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen am Arbeitsmarkt werden wirtschaftliche Anforderungen des internationalen Wettbewerbs sein, verbunden mit beruflichen und sozialen Instabilitäten. Aufgeheizt wird diese schwierige Bewältigung durch Aufgaben und Probleme, die Migration und Multikulturalität mit sich bringen. Um diese Dimensionen möglichst konfliktfrei halten zu können, sind politische Zusammenarbeit und Maßnahmen auf allen Ebenen unabdingbar. Das betrifft einerseits Bildungssysteme, die flexibel auf die

Anforderungen des Arbeitsmarktes reagieren können und andererseits Bereitschaft wirtschaftlicher Unternehmungen, sich für Entwicklungsförderung junger Menschen einzusetzen (Tischler, 2013).

Die komplexen Anforderungen des Arbeitsmarktes verlangen neben fachlichen Qualifikationen (EDV-Kenntnisse, Fremdsprachen) und Erfahrungen (Praxis, Ausland), zunehmend auch soziale und personale (interkulturelle) Kompetenzen wie Eigenverantwortung, Selbstorganisation, Kooperationsfähigkeit. Eigenschaften wie Motivation, Engagement, Ausdauer und Konzentration bedürfen einer lebenslangen Lernbereitschaft. Da diese Qualifikationen nicht erst am jeweiligen Arbeitsplatz erworben werden können, sind Verantwortungsträger des Bildungssystems und der Wirtschaft aufgefordert, verstärkt miteinander zu kommunizieren, zu kooperieren und zusammenzuarbeiten. Dabei spielt der Erhalt der Lernfähigkeit in der modernen und (wahrscheinlich auch zukünftigen) Arbeitswelt eine immer wichtigere Rolle (Müller-Oppliger, 2012).

Systemisch betrachtet kann dies über Förderung individueller Potentiale erreicht werden. Voraussetzung dafür ist die Anerkennung, dass *jedes* Individuum Begabungen und Leistungspotentiale in sich trägt. Basis für das Gelingen dieses komplexen Anspruches ist die Kooperationsbereitschaft zwischen den Bildungsebenen der Mikro- (Klasse, Schule, familiäres Umfeld), Meso- (Schul-, Bildungswesen) und Makroebene (Politik, Wirtschaft).

Ein wesentliches Kriterium für alle Bildungsebenen ist es, diese Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen zu entdecken, damit Begabungen gestärkt und diese Stärken gefördert werden können. Die dadurch erwirkten Humanressourcen können einen positiven Anreiz für wirtschaftliche und gesellschaftliche Belange auslösen. „Begabungspotenziale, Begabungs- und Exzellenzförderung sind daher unverzichtbare Motoren für wirtschaftliche Entwicklung und Innovation sowie für Fortschritte in Wissenschaft und Forschung.“ (Weilguny et al. 2011, S. 22).

Es bedarf einer politischen Achtsamkeit bei der Einhaltung von festgeschriebenen Forderungen hinsichtlich LBLs, wie dies auch im nationalen Strategieblatt LLL:2020 nachzuschlagen ist. Der bundesländerübergreifende Bildungslehrplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, wo Bildung als „lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt“ (Charlotte-Bühler-Institut, 2009, S. 5) festgehalten wird, muss auf *alle* Schulsysteme ausgeweitet werden. Die Vermittlung wesentlicher Schlüsselkompetenzen praxisgerecht anzuwenden und umzusetzen obliegt in der Verantwortung der Ausbildungsstätten.

Weilguny et al. (2011) fordern die Anerkennung der Begabungs- und Exzellenzförderung als Prinzipien, sowohl für die organisatorisch-strukturelle als auch die pädagogisch-didaktische Entwicklung an Bildungsinstitutionen.

Betrachtet man den Erhalt des sozialen Wohlstandes aus ökonomischer Sicht, dann wird dieser durch die Leistungsfähigkeit der Gesellschaft bestimmt. Aus dieser Perspektive bildet die Pädagogik das Bindeglied zwischen dem Anspruch des Individuums auf Selbstbestimmung und Selbstgestaltung und dem sozioökonomischen Anspruch der Gesellschaft. „Auf solchem Wege wird auch die Schule neu gefunden bzw. erfunden werden“ (Voß, 1997, S. 5).

Die Vermittlung wesentlicher Kompetenzen sollte daher dringend Einzug in die pädagogische Praxis nehmen, um bestmögliche Lernvoraussetzungen für Jugendliche zu schaffen, sich während der gesamten Lebensspanne flexibel und selbstbestimmt auf das entsprechende Umfeld einstellen zu können. Ziel der Schule muss sein, nicht nur Intelligenz und Urteilsvermögen abzufragen, sondern vielmehr Schülerinnen und Schülern mit der Fähigkeit auszustatten, Probleme ihres Umfelds lösen zu lernen.

An dieser Stelle scheinen Zweifel am Abprüfen eines dogmatischen Wissensstandes durch Vergleichsarbeiten (wie dies etwa beim Pisa-Test oder bei der Zentralmatura der Fall ist) angebracht. Noch immer läuft das Schulsystem Gefahr, Ergebnisse vermeintlich objektiver Intelligenztests allem anderen voranzustellen (Juul, 2012; Spitzer, 2004).

In seiner Rahmentheorie der vielfachen Intelligenz nahm schon vor über zwei Jahrzehnten der Harvard-Psychologe Howard Gardner Abschied vom IQ, indem er sieben Intelligenzen aufbot, um sich der Herausforderung neuer Erziehungsmodelle stellen zu können. Er ersetzte die Frage „Wie klug sind Sie?“ mit „Wie sind sie klug?“ (Butler-Bowdon, 2007, S. 213). „Die Idee der multiplen Intelligenz wird so lange nicht verschwinden, wie Menschen das Gefühl haben, ihre wahren Werte seien gar nicht erkannt worden“ (Butler-Bowdon, 2007, S. 217).

Doch immer mehr wird in der Schulpolitik nach einer entscheidenden Richtungsanweisung gesucht. Obwohl immer wieder erkannt wird, dass schulische Leistungen nichtssagend für den zukünftigen Erfolg im Leben sind, hält die Bildungspolitik daran fest. Nach wie vor geben Standardtests Kategorisierungen (dumm, klug, oder hochbegabt) junger Menschen vor, um sie nach ihren vermeintlichen „Verdiensten“ einzuordnen. Im schulischen Alltag werden durch normiertes Beurteilen und standardisiertes Bewerten Anpassungsleistungen verlangt, die nicht hinterfragt werden dürfen (Salcher, 2012).

Die durch Notenbeurteilung festgehaltene Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler bezieht Bildung nicht auf „Prozesse der Selbstökonomisierung“ (Voß, 2000, S. 157; zit. n.

Müller-Oppliger, 2011, S. 58) oder Aneignung von „Selbsttechnologien“ (Lemke, 2000; zit. n. Müller-Oppliger, 2011, S. 58), sondern unterdrückt Subjektivität und verborgene Begabungen. „In dieser Situation sehen wir uns heute mit einem Bildungswesen konfrontiert, das soziale Ungleichheiten unserer Gesellschaft nicht aufhebt sondern sogar festschreibt. Der Bildungsstatus wird vererbt“ (Chisholm et al., 2009, S. 11).

Riegler (2016), Vorsitzender der ÖPU (Österreichische Professoren Union), beklagt die Schulpolitik als „Gegnerin der Bevölkerung“ und fordert ein „Schluss mit dem närrischen Treiben!“ (Riegler, 2016, S. 4) ein. Er setzt für das Gelingen einer Bildungsreform bei einem Neustart der österreichischen Schulpolitik an und sieht ein Ende der „inakzeptablen Schulpolitik in absehbarer Zeit“ (Riegler, 2016, S. 5). Nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, immer mehr Eltern und vor allem Schülerinnen und Schüler beziehen klare Positionen zur Schulpolitik, indem sie sich mit der eigenen Schule identifizieren (Riegler, 2016).

Selbstkonzepttheorien gehen davon aus, dass jeder Mensch ein Individuum, ein „multiples Selbst“ mit eigenem Profil darstellt und dessen individuelle Begabungen und Intelligenzen dynamisch und förderbar sind (Müller-Oppliger, 2012). Daher muss es in der Schule Ziel sein, mit Begabungen sorgsam umzugehen und LBL als zentralen Bestandteil zu verankern. Die schulische Umsetzung lebensbegleitender Lerngrundlagen muss autonom, aber flächendeckend vonstattengehen, damit eine neue Generation reflektierter Jugendlicher ausgebildet werden kann (Chisholm et al., 2009). „Dies ruft nach Selbstsorge des Einzelnen sowie nach Fähigkeiten zur Selbsterneuerung und zur Selbstverantwortung für die eigene Existenz und Zukunft als ernst zu nehmende Bildungsinhalte einer neoliberalen Gesellschaft“ (Müller-Oppliger, 2012, S. 116).

Es bedarf einer ständigen Evaluation und neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, um geeignete schulische Förder- und Umsetzungsmaßnahmen zu finden, die einerseits Schülerinnen und Schüler durch Entwicklungs- und Lernprozesse in ihrer gegenwärtigen Lebenszeit unterstützen, andererseits auf deren zukünftige Anforderungen im Berufsleben vorbereiten. „Das Lernen lernen und dabei die individuellen Ressourcen und Begabungen zu nutzen erhält eine existenzielle Funktion“ (Müller-Oppliger, 2012, S. 116).

Systemische Theorien geben vor, dass die Entwicklung der Selbstbestimmtheit, Motivation und allgemeinen Lernkompetenz eines Individuums immer in Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld steht. Daher stellen soziale Kooperation und Sozialkompetenzentwicklung in der Schule die Basis für LBL dar. Jugendliche lernen von- und miteinander, geben sich gegenseitige Orientierungshilfe und gegenstandsspezifisches Interesse. Das Bereit-

stellen entsprechender Lernarrangements, motivierender Settings, kann so nur in Schulen aufgestellt und gefördert werden (Juul, 2012). Dieses Thema ist schier unerschöpflich.

Vielerorts wird Umorientierung in der Schule auch als Rebellion wahrgenommen. „Jugendliche werden in enge Wert- und Normvorstellungen gezwängt [...], statt das System Erziehung grundlegend umzugestalten“ (Juul, 2012, S. 174). Erziehung basiert auch im 21. Jahrhundert noch auf einem großen Mangel an Vertrauen. Es fehlt an differenzierten Überzeugungen und Handlungen zum Selbstverständnis, der Selbststeuerung und Eigenverantwortung adoleszenter Persönlichkeiten. Dennoch können Moralvorstellungen Jugendlichen nicht mehr so einfach übergestülpt werden. Hier scheint sich langsam ein pädagogischer Wandel zu vollziehen. Leider findet sich dazu noch immer zu wenig Verständnis in der Gesellschaft (Juul, 2012).

LBL in der Schule etablieren zu wollen, setzt die *Anerkennung* wichtiger Leitprinzipien wie sie in dieser Arbeit behandelt werden, voraus (z.B. Selbststeuerung erfahren und die Fähigkeit erwerben, eigene Potenziale zu erfassen). Erst dann können adäquate Vorkehrungen getroffen und praxisgerecht umgesetzt werden, die lebensbegleitendes, autonomes, selbstgesteuertes Lernen unterstützen.

Der Schlüssel zum Erfolg kann „Individualität“ heißen (Hengstschläger, 2012). Doch die Diskussion um die schulische Umsetzung darf nicht im alleinigen Bereitstellen von Inklusionsklassen ihr Ende finden! Die Schwierigkeit besteht darin, nicht nur sinnleere Bezeichnungen zu kreieren, wie das *Selbst* (*Selbstverantwortung*, *Selbststeuerung*, *Selbstsorge*, *Selbstökonomisierung*), das in Gefahr gerät zum „Jolly-Joker für alle Modewörter der heutigen Pädagogik“ (Schirlbauer, 2012, S.81) verunglimpft zu werden. Es gilt, konkrete Maßnahmen und methodisch-didaktische Konzepte zu finden, die sich für die schulisch-pädagogische Praxis eignen und autonom abgestimmt, tatsächlich verwirklicht werden können.

An dieser Stelle führt der weitere Verlauf der Diskussion zur Integration der Psychomotorik in den pädagogischen Schulbereich.

Solange die Psychomotorik über keine eigene Fachdidaktik verfügt, besteht kaum die Chance, sie als eigenes Schulfach in den Lehrplan aufzunehmen. Wollen wir unsere Kinder und Jugendlichen jedoch sinn-voll auf das Leben nach dem Schulabschluss vorbereiten, bedarf es einer begleitenden, achtsamen, wertschätzenden Hinführung zu den vielfältigen Bedingungen ihres Lebenskontextes. Dafür bieten das große Feld psychomotorisch-didaktischer Orientierung und das psychomotorische Lernverständnis ausreichend Inhalte.

Der Ursprung eines schulisch-didaktischen Bezugs entsteht in einer Beziehungs- und Vertrauensgestaltung Lehrender zu ihren Schülerinnen und Schülern, die immer auch auf körperlicher Ebene stattfindet. Körperarbeit braucht eine Vertrauensbasis auf die der Erfolg der Entwicklung individueller, lebensbegleitender Lern- und Entwicklungsprozesse aufgebaut werden kann (Fischer, 2009).

Psychomotorische Ansätze sind kommunikationsorientiert aufgebaut, die Persönlichkeit der Lehrenden spielt in der psychomotorisch-didaktischen Orientierung eine übergeordnete Rolle. Ein positiv emotional gestaltetes Unterrichtsklima ist Voraussetzung für intrinsisch motivierte Aktivität, die zur Eigeninitiative und selbstständigem Handeln führt (Zimmer & Cicurs, 1987). Aus dem Blickwinkel heraus, dass pädagogische Beziehungen immer auch leibliche Beziehungen darstellen (Jessel, 2010), scheint psychomotorische (Lern-)Förderung als ein ideales Umsetzungsfeld didaktischer Maßnahmen in der Schule.

Bewegung ist in der Psychomotorik integraler Bestandteil menschlichen Lebens („Alles Leben ist Bewegung“) und damit auch persönlicher Entwicklung („Bewegung ist Leben“). Diese Kernaussage zieht sich durch alle wissenschaftlichen Beiträge des Jubiläumssymposiums „10 Jahre bewegte Klasse“ (Voglsinger & Kuntz, 2005).

Soll die Bedeutung von Bewegungserfahrungen für die Schule erfasst werden, so muss das Grundverständnis für den Stellenwert von Bewegung in der menschlichen Entwicklung als Bestandteil pädagogischen Basiswissens vorhanden sein (Berger, 2005).

Der Einfluss von Bewegungserfahrungen auf die Persönlichkeitsentwicklung ist unumstritten und kommt in zahlreichen Metaphern des Sprachgebrauchs zum Vorschein. „Jugendbewegung“, „zum Greifen nahe“, „Dinge am Laufen halten“ (Datler & Studener-Kuras, 2005, S. 56) deuten auf Zusammenhänge inhaltlicher und innerpsychischer Prozesse hin, aber auch auf Erfahrungen aktiven und passiven Bewegens.

Sich Bewegen und Bewegt werden (durch andere, aber auch im übertragenen Sinn emotional) im Kindes- und Jugendalter, nimmt Einfluss auf zukünftige Grundstimmungen und Grundhaltungen. Daher kann davon ausgegangen werden, dass durch Bewegungsangebote in den ersten Entwicklungsjahren bis zur Pubertät entscheidende Werteeinstellungen für Entwicklungsimpulse gelegt werden. Das Wechselspiel von Bewegung, Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung der Handlung hat von Geburt an Einfluss auf Ausbildung und Veränderung psychischer Strukturen. Durch das Erleben von „bewegten“ Situationen können Stimmungen, Gefühle, Gedanken, Wünsche geweckt werden und gewähren dem Bewegungserleben besondere Qualität (Voglsinger, 2015). Bewegen und Bewegt-Werden als Einflussfaktoren auf die Psyche und Aspekte der Bewegungserfahrung auf die Ent-

wicklung menschlicher Persönlichkeit halten vermehrt in pädagogischen Veröffentlichungen Einzug (Datler & Studener-Kuras, 2005).

In diesem Lernfeld setzt auch psychomotorische Entwicklungsförderung im Jugendalter an. In der Phase der adoleszenten Identitätsentwicklung entfalten sich die Fähigkeiten für symbolisches Denken und Reflektieren (Juul, 2012). Wahrnehmung spielt bei der Entfaltung des Ich-Gefühls und beim menschlichen Reflektieren eine entscheidende Rolle, die durch Bewegung zum Ausdruck gebracht werden kann (Leye, 2005). Will die Gesellschaft auf die Ausbildung reflektierter junger Personen nicht verzichten, so scheint es unerlässlich deren Reflexionsfähigkeit und Differenzierungsmöglichkeit über *Bewegen und Wahrnehmen* zu fördern.

Verstärkt wird diese Forderung durch die Tatsache, dass sich in der Adoleszenz auch das individuelle Bewusstsein von Körperempfindungen entwickelt. Durch adäquate Bewegungsangebote, die zu einem Wechsel von Anspannung und Entspannung führen, wird „optimales Aktivierungsniveau“ für unterschiedlichste Lernprozesse erreicht. (Sportmotorische) Bewegungserfahrungen können durch funktionelle Entspannung zu einer neuen Qualität der Selbsterfahrung gelangen (Datler & Studener-Kuras, 2005 S. 57).

„Das Besondere der Funktionellen Entspannung im Rahmen von Bewegungsangeboten ist die Konzentration auf das Feine und Unsichtbare, die Herausforderung zur Reflexion über Erlebtes und dessen Versprachlichung, eine Bewegungsökonomie und das Spüren von Lebendigkeit, die Lust und Freude am ‚Sich-Bewegen‘ bewirken können“ (Leye, 2005, S. 70).

Das bezieht sich einerseits auf das Schulunterrichtsfach *Bewegung und Sport*, das den Begriff der Bewegung in einem sinngemäßen, neuen Kontext in die Praxis umzusetzen hat (Macher-Meyenburg & Koch, 2014), wo *bewegen und wahrnehmen* auch ohne Bewertung (richtig/falsch) und Beurteilung (Schulnoten Eins bis Fünf) in sportlichen und körpertechnischen Disziplinen, Platz finden. Andererseits kann eine „dialogische Leibpädagogik“ (Leye, 2005, S. 70 - 71) durch einen offenen Umgang mit sich selbst und den anderen, im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, jederzeit im Schulalltag stattfinden.

6 Zusammenfassung

Die Suche nach sinnvollen Veränderungen in unserem Bildungssystem, mit dem Ziel einer Qualitätsverbesserung schulischer Angebote, zieht sich durch diese Masterthesis. „Bildung ist das entscheidende Kriterium für die Zukunft jeder modernen Gesellschaft. Die Reformen der vergangenen Jahre haben unser Bildungssystem grundlegend verändert“ (Wirtschaftswoche, 2016)³⁵. Ausgehend von der Frage, welche Schulreformen vor allem für Jugendliche wesentlich sind, um Lernmotivation hervorzurufen, sieht sich diese Arbeit zunächst mit der Aufgabe konfrontiert, den komplexen Begriff des lebenslangen Lernens näher zu betrachten. In Österreich wird der synonym zu verwendende Begriff *lebensbegleitendes Lernen* (LBL) verwendet und findet daher hier vorrangig Anwendung.

In Anlehnung an ein systemisch-dynamisches, konstruktivistisches Lern- und Lehrverständnis, wird LBL als eine „aktive, zielbezogene und individuelle Informationsverarbeitung über die gesamte Lebensspanne“ (Tischler, 2003, S. 90) behandelt.

Das Gehirn wird als geschlossenes System betrachtet, in dem Wissenskonstellationen existieren, die von der lernenden Person selbst erzeugt werden, da die neuronale Gestaltung des Gehirns von der Umwelt des Menschen und ihm selbst maßgebend mitgeprägt wird. Eine entscheidende Rolle spielen dabei eigene Werte, Überzeugungen, Muster und Vorerfahrungen (Hüther, 2011, 2015).

Wesentliche neuropsychologische Basisfaktoren wie Selbstbewusstsein, Selbstgestaltung und Selbstlernaktivität legen den Grundstein für lebensbegleitende Lernentwicklung einer adoleszenten Persönlichkeit (Foerster, 1997).

LBL wird aus subjektiver *und* ökonomischer Sicht als arbeitsmarktpolitische Herausforderung und als bildungsökonomischer, gesellschaftlicher Auftrag verstanden. „Eigenverantwortung, Selbstorganisation, Kooperationsfähigkeit, lebenslange Lernbereitschaft und der Erhalt der Lernfähigkeit spielen für die moderne Arbeitswelt eine zunehmend wichtige Rolle“ (Weilguny et al., 2011, S. 98), da die Fähigkeit, auf die schnelllebigen Anforderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren, Selbstökonomisierung

³⁵ Wirtschaftswoche (2016, 10. 3.). *Thema Bildung*. Zugriff am 10. März 2016 unter <http://www.wiwo.de/themen/bildung>

voraussetzt. Entscheidend wird zukünftig sein, sich flexibel auf veränderte Lebensrhythmen und Arbeitsbedingungen einstellen zu können und selbstorganisiert, selbstbestimmt zu handeln. (Müller-Oppliger, 2012).

Den vielfältigen und hohen Erwartungen am Arbeitsmarkt gehen die Grundforderungen LLLs des Memorandums der europäischen Kommission (bm:bwk, 2001a) nach Kompetenzorientierung und Begabungsförderung voran. Neben der Integration fachlicher Qualifikationen wird auch der Ruf nach persönlichen und sozialen Kompetenzen verstärkt betont. Alle systemisch dimensionierten politischen Bildungsebenen stehen miteinander in Wechselbeziehung und sind aus politischer Sicht *gleichwertig* zu behandeln, was im Reformpapier der Strategie zum LBL der Republik Österreich (2011) ausdrücklich festgehalten ist.

Die individuelle Entwicklungsmöglichkeit ist ein richtungsweisender Faktor, der die Qualität des lebensbegleitenden Lernprozesses maßgeblich mitentscheidet. Die Aneignung wesentlicher Kompetenzen für LBL im adoleszenten (Lern-)alter wird durch den soziokulturellen Einfluß und damit neben dem familiären Umfeld und den Peer-groups auch von der Schule entscheidend mitgetragen (Juul, 2012).

Die Schule könnte sich als Bindeglied zwischen den Anforderungen der Arbeitswelt an die jungen auszubildenden Menschen und den individuellen Ansprüchen der Jugendlichen definieren.

Der Inhalt des Kapitels 4 versteht sich als „Bewältigungsangebot der Psychomotorik“ (Fischer, 2009, S. 182), um die Unterstützung lebensbegleitender Lernprozesse in der Schule in diesem komplexen Handlungsfeld zu erleichtern. Da die Psychomotorik keinen eigenständigen fachdidaktischen Bereich aufweist, werden psychomotorische Lernfelder, Perspektiven, Prinzipien und Haltungen, die sich für den Schulalltag eignen und schulautonom umsetzbar sind, herangezogen.

Selbstkonzept und Identität sind Schlüsselbegriffe psychomotorischer Förderung. Das Selbstbild gibt vor, ob biografische Auseinandersetzungen und Erfahrungen mit der Umwelt genügend Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen gelegt haben.

Anerkennung durch andere stellt für das Individuum lebenslang eine zentrale Bedeutung dar. Im Prozess des Lernens werden Fremd- und Selbstbild permanent von der lernenden Person angepasst. Diese Identitätsanpassung als individuelle Lern- und Leistungsmotivation findet sich als bedeutsame Verbindung zu den Leitmotiven der Psychomotorik wieder (Zimmer, 2012a).

Lernen und Entwicklung bedingen einander. Vor allem intrinsische Motivation (Neugierde, exploratives Verhalten oder Funktionslust), aber auch Einflüsse von außen (wie das Verhalten wichtiger Bezugspersonen) ermöglichen positive, individuelle und soziale Lernentwicklungen (Irmischer, 1986). Selbstgesteuertes Lernen durch „die Erfahrung eigenen Wachstums und des Erwerbs eigener Kompetenzen“ (Hüther, 2011, S. 46) repräsentiert effektive lebensbegleitende Lernunterstützung.

Die Schule stellt für junge Menschen in Ausbildung mit ihren Angeboten, Erwartungen und Aufträgen ein Bindeglied zwischen individuellen Bildungsprozessen und arbeitsmarktpolitischen Ansprüchen dar. Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Kräften der Selbstgestaltung sollen in den Mittelpunkt des Bildungsauftrages rücken und im Sinne der Lern- und Motivationstheorien zur Selbstsorge und zum Willen zu lernen herangeführt werden (Müller-Oppliger, 2011).

Leitmotive der Psychomotorik, wie etwa „die Orientierung am Kind bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Prinzipien der Ganzheitlichkeit und der Nähe zur Lebenswelt“ (Fischer, 2009, S. 12) geben pädagogischen Umsetzungsmaßnahmen Raum, um gesellschaftlichen Werteausrichtungen des lebensbegleitenden Lernens wie „Eigensinn, Selbstgestaltung und Selbstkonzept“ (Müller-Oppliger, 2011) entgegenzukommen.

Rahmenkonzepte zu psychomotorischer Entwicklungsarbeit mit Jugendlichen, die auf adäquate Themenstellungen adoleszenter Entwicklungsaufgaben eingehen, können psychomotorische Lern- und Entwicklungsförderung mit schulischer Lernkultur verbinden.

Hier eignen sich psychomotorische Praxisangebote zur Vermittlung von Ich-, Sach- und Sozialkompetenzen, Körper-, Material- und Sozialerfahrungen, oder Erkenntnis-, Beziehungs-, /Identitäts-, Sozialintegrations-, /Sozialraumthematiken (Fischer, 2009).

Zusammenfassend wird festgehalten, dass eine bestmögliche Initiierung lebensbegleitender Lernprozesse für eine individuelle Persönlichkeit nur durch Integration mit all ihren Bezugsebenen, der familiären und außerfamiliären, der schulisch-institutionellen und der politisch-wirtschaftlichen Ebene, erreicht werden kann.

Im Verständnis des Lernens als lebenslangen Prozess, der durch aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt zu Erfahrung und Verhaltensänderung, somit zu Wissenserweiterung führt, kann das schulische Einbeziehen psychomotorischer Lernfördermethoden lebensbegleitende Lernprozesse jugendlicher Schülerinnen und Schüler scheinbar optimal unterstützen. Unter Einbezug dieses Ergebnisses sollten psychomotorische Lernfelder, Perspektiven und Prinzipien als didaktische Orientierung möglichst rasch aufgegriffen werden, um sie in den Schulalltag zu integrieren.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P. & Dausien B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 565-585). Wiesbaden: Springer.
- Berger, E. (2005). Bewegung ist alles – Anmerkungen eines Mediziners. In J. Voglsinger & S. Kuntz, (Hrsg.), *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung* (S. 50-54). Wien: Jugend & Volk.
- bm:bf (o. J.). „Europäische Bildungspolitik“. Erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. Zugriff am 16. Juni 2015 unter http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/europaeische_bildungspolitik/index.php
- bm:bf (2012). Lehrplan der Volksschule (7). *Bewegung und Sport*. Zugriff am 17. 2. 2016 unter https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_sport_2012_23185.pdf?4dzgm2
- bm:bf (2015). „Bildung Schulen. Unterricht und Schule“. Zugriff am 31. März 2015 unter <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.html>
- bm:bf (2016). *Bewegung & Sport an den Schulen Österreichs. Bildungsstandard Bewegung und Sport*. Zugriff am 17. 2. 2016 unter <http://www.bewegung.ac.at/index.php?id=221>
- bm:bwk (2001a). Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expert/innentagung am 20. Juni 2001. In *Materialien zur Erwachsenenbildung*, 7. Zugriff am 16. Juni 2015 unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-7_6351_PDFzuPubID97.pdf
- bm:bwk (2001b). Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. In *Materialien zur Erwachsenenbildung*, 5. Zugriff am 16. Juni 2015 unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-5_6052_PDFzuPubID94.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Kotta.
- Bundy, A., Lane, S. & Murray, E. (2007). *Sensorische Integrationstherapie. Theorie und Praxis* (3. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Buric, H. & Wasilewska-Gregorowicz, A. (2015). Autonomie – eine Lebensart. *Kinder in Europa*, 28(4), 4-5.
- Butler-Bowdon, T. (2007), *50 Klassiker der Psychologie*. Heidelberg: mvg.
- Charlotte-Bühler-Institut (2009). *Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: Eigenverlag.

- Charlotte-Bühler-Institut (2011). *Qualitätsprogramm für (Hoch-)Begabtenförderung und (Hoch-)Begabungsforschung am Beispiel elementarer Bildungseinrichtungen*. Wien: Eigenverlag.
- Chisholm, L., Lassnigg, L., Lehner M., Lenz W. & Tippelt R. (2009). *Wissen-Chancen-Kompetenzen*. Strategie zur Umsetzung lebensbegleitenden Lernens in Österreich. ExpertInnenbericht zum Konsultationsprozess. Zugriff am 16. Juni 2015 unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/LLL-Strategie_ExpertInnenbericht.pdf
- Datler, W. & Studener-Kuras, R. (2005). Alles Leben ist Bewegung – pädagogische Anmerkungen über den Zusammenhang von Bewegung und Entwicklung. In J. Voglsinger & S. Kuntz. (Hrsg.), *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung* (S. 55-65). Wien: Jugend & Volk.
- Deci, E. & Ryan R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 224–236.
- Dewald, W. & Häußler, C. (2011). *On – Line. Spiele und Abenteuer mit dem Seil* (2. Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Erikson, E. (1973). *Identität und Lebenszyklus: 3 Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- EUR-Lex (2009). Der Zugang zum EU-Recht. *Allgemeine und berufliche Bildung 2020 (ET 2020)*. Zugriff am 1. Februar 2016 unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV%3Aef0016>
- EUR-Lex (2011). Der Zugang zum EU-Recht. *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen*. Zugriff am 28. April 2015 unter http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm
- Flimmit. *Alphabet*. Zugriff am 2. 2. 2016 unter <https://www.flimmit.com/filme/alphabet/>
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Flüter-Hoffmann, C. (2012). Intergenerationelles Lernen im Kontext lebenszyklusorientierter Personalpolitik. In özbf (Hrsg.), *Potenziäle intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln*. Tagungsband zum ÖZBF-Symposium zum Tag der Talente 2012 (S. 39-50). Salzburg: özbf.
- Foerster, H. (1997). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden, systemisch- konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik* (2. Auflage) (S. 14-32). Berlin: Luchterhand.
- Frerichs, F. (2012). Generationenübergreifendes Lernen im Unternehmen. Altersübergreifende Qualifizierung und intergenerationeller Wissenstransfer. In özbf (Hrsg.), *Potenziäle intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln*. Tagungsband zum ÖZBF-Symposium zum Tag der Talente 2012 (S.13-24). Salzburg: özbf.
- Grone-Lübke W. & Petersen J. (2013). *Motivieren können. Motivation in Theorie und Praxis*. Augsburg: Brigg Pädagogik.

- Großer, M. (2009). *Outdoor für Indoors. Mit harten Methoden zu weichen Zielen* (2., überarbeitete Aufl.). Augsburg: ZIEL.
- Gründerszene Lexikon. *Entrepreneur*. Zugriff am 31. Juli 2015 unter <http://www.gruenderszene.de/lexikon/begriffe/entrepreneur>
- Haas R., Golmert C. & Kühn C. (2014). *Psychomotorische Gesundheitsförderung in der Praxis. Spiel- und Dialogräume für Erwachsene*. Reihe Motorik Band 31. Schorn-dorf: Hofmann.
- Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger, (2014). *Durchschnittsalter der Pensionsneuzuerkennungen in der gesetzlichen Pensionsversicherung 1970 bis 2013*. Zugriff am 24. April 2015 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/sozialleistungen_auf_bundesebene/pensionen_und_renten/
- Hengstschläger, M. (2012). *Die Durchschnittsfalle. Gene – Talente – Chancen*. Salzburg: Ecwin.
- Huschke-Rhein, R. (1997). Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als ‚Lernsystem‘ und das ‚Lernen fürs Leben‘ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden, systemisch- konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik* (2. Auflage) (S. 33-55). Berlin: Luchterhand.
- Hüther, G. (2011). *Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neuro-biologischer Muntermacher* (4. Auflage), Frankfurt am Main: Fischer.
- Hüther, G. (2015). *Etwas mehr Hirn bitte*. Göttingen: Vadenhoek & Ruprecht.
- Irmischer, T. (1986). *Aktionskreis Psychomotorik e.V. Lehrbrief: Grundzüge der Motopädagogik*. Eigenverlag.
- Jessel , H. (2010). *Leiblichkeit – Identität – Gewalt. Der mehrperspektivische Ansatz der psychomotorischen Gewaltprävention*. Wiesbaden: Springer. Zugriff am 19. August 2015 unter <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/122520/becbdb8446c161180c8768c915329f9e.pdf?sequence=1>
- Juul, J. (1997). *Das kompetente Kind*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Juul, J. (2012). Selbstdisziplin kommt aus Freude. In Brockhaus perspektiv (Hrsg.). *Wahnsinn Bildung, Brauchen wir eine neue Lernkultur* (S. 168-175). Gütersloh/München: Eigenverlag.
- Köhler, T. (2008). *Potenzial und Begabungsförderung in Österreich und Mitteleuropa*. Innsbruck: Studienverlag.
- Kösel, E. & Scherer, H. (1997). Konstruktionen über Wissenserwerb und Lernwege bei Lernenden. In R. Voß (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden, systemisch- konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik* (2. Auflage) (S. 105-128). Berlin: Luchterhand.
- Kuntz, S. & Voglsinger, J. (2004). *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie*. Dortmund: modernes lernen.

- Kurier (2015, 31. 3.). *Neue Mittelschule enttäuscht*. Zugriff am 31. März 2015 unter https://www.google.at/search?q=http://kurier.at/thema/bildung/neue-mittelschule-enttaeuscht/49.060.301&ie=utf-8&oe=utf-8&qws_rd=cr&ei=TSm7VZLwPMOOU5XZgdgl
- Landesschulrat Kärnten (2016). VS-Lehrplan NEU, *Bewegung und Sport in Kärntner Schulen*. Zugriff am 17. 2. 2016 unter http://www.bewegung.ksn.at/vs_lehrplan.htm
- Lehwald, G. (2009). Beiträge zur Motivationsdiagnostik und Motivförderung in der Schule. In özbf (Hrsg.), *özbf-Handreichungen zur Differenzierung von Lern-, Trainings- und Motivationsprozessen* (2). Salzburg: özbf.
- Leye, M. (2005). Leibeserfahrung und Entwicklung. Ansätze einer phänomenologisch orientierten pädagogischen Grundlegung für die Bewegungserziehung im Schulsport. In J. Voglsinger & S. Kuntz (Hrsg.). *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung* (S. 66-72). Wien: Jugend & Volk.
- Macher-Meyenburg, R. & Koch, C. (Hrsg.) (2014). *Praxishandbuch „Bewegung und Sport“*. Graz: Leykam.
- Molecz, M. (2016). Editorial. Bewegung & Sport NEU gedacht. Kompetenzorientierte, semestrierte Lehrpläne. *INBEWEGUNG* (1), 2–11.
- Müller-Oppliger, V. (2011). (Hoch-)Begabung in pädagogischem Bezug zum Menschenbild. Paradigmenwechsel zu einem dialektischen Begabungsmodell. In A. Hackl (Hrsg.), O. Steenbuck & G. Weigand, *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung* (Karg-Hefte 3, S. 55-68). Frankfurt: Eigenverlag.
- Müller-Oppliger, V. (2012). Lernarchitekturen für das Lebenslange Lernen. In özbf (Hrsg.), *Potenziale intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln*. Tagungsband zum ÖZBF-Symposium zum Tag der Talente 2012 (S.115-132). Salzburg: özbf.
- Müller-Oppliger, V. (2013). *Begabungsförderung ist Befähigung zur Selbstgestaltung. Personalisierte Lernprozesse in differenzierenden Lernarrangements mit Lernbegleitung*. (özbf-Kongress: begabt - lernen - exzellent – lehren, Salzburg, 8. Nov. 2013). Zugriff am 13. Mai 2015 unter http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Fortbildung/OeZBF_Kongresse/Kongress%202013/Praesentationen%20Kongress/3c_Personalisierte_Lernprozesse_Victor_Mueller_Oppliger.pdf
- Müller, V. (2014). *Begabungs- und Begabtenförderung: Entwicklungslinien und Situierung in der aktuellen Schulentwicklung*. Powerpointpräsentation Pädagogik live, 27. Oktober 2014, Zugriff am 21. Mai 2015 unter http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Fortbildung/OeZBF_Kongresse/Kongress%202013/Praesentationen%20Kongress/3c_Personalisierte_Lernprozesse_Victor_Mueller_Oppliger.pdf
- Neuber, N. (2000). *Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Neumayer, C. (2008). Warum Begabung gefördert werden muss. Überlegungen aus sozioökonomischer bzw. standortpolitischer Sicht. In T. Köhler (Hrsg.), *Potenzial und Begabungsförderung in Österreich und Mitteleuropa* (S. 93-98). Innsbruck: Studienverlag.
- OECD. PISA - Internationale Schulleistungsstudie der OECD. Zugriff am 31. Juli 2015 unter <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-internationaleschulleistungsstudiederoecd.htm>
- Pinter-Theiss, V., Steiner-Schätz, M., Lukesch, B., Schätz & T., Theiss, C. (2014). *Ich tue. Ich kann. Ich bin. Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis*. Graz: vaLeo.
- Referat für Schulversuche und Schulentwicklung (2016) Zugriff am 31. März 2015 unter <http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/view/14/218/>
- Reiners, A. (2013). *Praktische Erlebnispädagogik. Bewährte Sammlung motivierender Interaktionsspiele* (9., überarbeitete Aufl.); Bd. 1. Augsburg: ZIEL.
- Reiners, A. (2014). *Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung handlungsorientierter Übungen für Seminar und Training* (2., überarbeitete Aufl.); Bd. 2. Augsburg: ZIEL.
- Republik Österreich (Hrsg.) (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020*. Wien: Eigenverlag.
- Riegler, G. (2016). Leitartikel: Schluss mit dem närrischen Treiben! *ÖPU Nachrichten* 47(1), 4-5.
- Rieman, F. (2013). *Grundformen der Angst*. (41. Aufl.). München: Reinhardt.
- Rogl, S. (2014). Der systemische Blick. Von der Person und der Einzelmaßnahme zum Lernsystem. *news & science, Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 38 (3), 4-6.
- Roth, G. (2012). Vorwort. In Brockhaus perspektiv. *Wahnsinn Bildung, Brauchen wir eine neue Lernkultur?* (S. 5-9). Gütersloh/München: Eigenverlag.
- Saathoff, S. (2012). Von Humboldt zu Wikipedia. Durch Bildung zur Persönlichkeit. In Brockhaus perspektiv. *Wahnsinn Bildung, Brauchen wir eine neue Lernkultur* (S. 120-133). Gütersloh/München: Eigenverlag.
- Salcher, A. (2012). *Nie mehr Schule. Immer mehr Freude*. Salzburg: Ecwin.
- Schallhart, E. & Wieden-Bischof, D. (2008). Medienerziehung. Medienimpulse. *Der Einstieg in die Portfolioarbeit im Kindergarten*. Zugriff am 1. Februar 2016 unter http://www2.mediamanual.at/themen/pdf/MI64_Schallhart-Wieden-Bischof.pdf
- Schirlbauer, A. (2012). *Ultimatives Wörterbuch der Pädagogik, Diabolische Betrachtungen*. Wien: Sonderzahl.
- Schmid, F. & Stahl, J. (2012). Einleitung. In özbf (Hrsg.), *Potenziale intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln*. Tagungsband zum ÖZBF-Symposium zum Tag der Talente 2012 (S. 9-12). Salzburg: özbf.

- Schneeberger, A. & Schlögl, P. (2001). Hintergrundbericht zum Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. In bm:bwk (Hrsg.), *Materialien zur Erwachsenenbildung*, 6. Zugriff am 5. Mai 2015 unter http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2001-6_6053_PDFzuPubID95.pdf
- Senninger, T. (2012). *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teambildung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb. Grenzerfahrung als pädagogisches Konzept*. 6. Aufl., Münster: 2000 Ökotopia.
- Spitzer, M. (2003). *Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg/ Berlin: Spektrum.
- Spitzer, M. (2004). *Selbstbestimmen*. München: Elsevier.
- Springer Gabler. Wirtschaftslexikon. *Bologna-Prozess*. Zugriff am 10. Juni 2015 unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/bologna-prozess.html>
- Stadtschulrat für Wien (2015). Referat für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. APS. *Schulversuch und Projekt Kooperative Mittelschule*. Zugriff am 31. März 2015 unter <http://www.schulentwicklung.at/joomla/content/view/14/218/>
- Statistik Austria (Hrsg.) (2010). *Österreich. Zahlen. Daten. Fakten* (5. Auflage). Wien: Eigenverlag.
- Statistik Austria (28. Mai 2014). Zugriff am 24. April 2015 unter http://www.statistik.at/web_de/presse/076763
- Svecnik, E. & bifie (Hrsg.) (2013). *Ein neues Schulmodell auf dem Prüfstand: Die Evaluation der Neuen Mittelschule*. Graz: Eigenverlag. Zugriff am 31. März 2015 unter http://phst.at/fileadmin/Redakteure/Bilder/ZIDAs/Institut1/Wissenstransfer/Tagungen_Kongresse_Symposien/Die_Evaluation_der_Neuen_Mittelschule.pdf
- Tischler, K. (2013). Intergeneratives Lernen als Motivationsfaktor für lebensbegleitendes Lernen und Begabten!?. In özb (Hrsg.), *Potenziale intergenerationell entfalten und lebenslang entwickeln*. Tagungsband zum ÖZBF-Symposium zum Tag der Talente 2012 (S. 89-104). Salzburg: Eigenverlag.
- Voglsinger, J. & Kuntz, S. (Hrsg.) (2005). *Bewegung ist Leben – Leben ist Bewegung*. Wien: Jugend & Volk.
- Voglsinger, J. (2015). *Bewegtes Lernen – bewegtes Denken*. Manuskript in Druck.
- Voglsinger, J. (2016). *Begegnung von Psychomotorik und Psychotherapie: Bilder, Gefühle, Bewegung und Sprache im Dialog*. Lehrveranstaltungsunterlagen zum ULG Psychomotorik. Universität Wien.
- Vopel, K. (1997). *Interaktionsspiele für Jugendliche Teil 2. Affektives Lernen für 12- bis 21-jährige*. Band 21 der Reihe: Lebendiges Lernen und Lehren. 6. Aufl., Salzburg: iskopress.
- Voß, R. (Hrsg.) (1997). *Die Schule neu erfinden, systemisch- konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik* (2. Aufl.). Berlin: Luchterhand.

- Weigand, G., Hackl, A. & Steenbuck, O. (2011). Werte schulischer Begabtenförderung. Einführung in einen relevanten Diskurs. In A. Hackl, O. Steenbuck & G. Weigand (Hrsg.), *Werte schulischer Begabtenförderung. Begabungsbegriff und Werteorientierung*. (Karg-Hefte 3, S. 6-11). Frankfurt: Eigenverlag.
- Weilguny, W., Resch, C., Samhaber, E. & Hartel, B. (2011). Task Force Begabungsforschung und Begabtenförderung. In özbF (Hrsg.), *Weißbuch. Begabungs- und Exzellenzförderung*. Salzburg: özbF.
- wienORF.at (9. 5. 2014). *Panne an Mathematik-Matura an AHS*. Zugriff am 2. Februar 2016 unter <http://wien.orf.at/news/stories/2646276/>
- Willimczik, K. & Grosser, M. (1979). Die motorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. In K. Willimczik (Hrsg.). *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft*. (Bd. 24, S. 39-42). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Wirtschaftswoche (2016, 10. 3.). *Thema Bildung*. Zugriff am 10. März 2016 unter <http://www.wiwo.de/themen/bildung>
- Zimmer, R. & Cicurs H. (1987). *Psychomotorik. Neue Ansätze im Sportförderunterricht und Sonderturnen*. Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports; Band 190. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Zimmer, R., (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (20. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2012a). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (13. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2012b). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1: Modell der Schwerpunkte der nachhaltigen Entwicklung (mod. n. Müller, 2014, S. 16).</i>	9
<i>Abb. 2: Anspannung und Entspannung auf sinnlich-körperlicher Erfahrungsebene (eigene Aufnahme)</i>	65
<i>Abb. 3: Sportliche Techniken auf sinnlich-körperlicher Erfahrungsebene (eigene Aufnahme)</i>	65
<i>Abb. 4: Materiale Erfahrungen auf sinnlich-körperlicher Erfahrungsebene (eigene Aufnahme)</i>	66
<i>Abb. 5: Materiale Gestaltung und Strukturierung auf sozial-körperlicher Erfahrungsebene (eigene Aufnahme)</i>	66
<i>Abb. 6: Sportliche Techniken auf sozial-körperlicher Erfahrungsebene (eigene Aufnahme)</i>	67
<i>Abb. 7: Erlebnispädagogik auf Handlungsebene (eigene Aufnahme)</i>	67
<i>Abb. 8: Erlebnispädagogik: Naturraumerfahrung (eigene Aufnahme)</i>	68
<i>Abb. 9: Bewegungstheater (eigene Aufnahme)</i>	69
<i>Abb. 10: Konzept kooperativer Lerngemeinschaften und Teambildung (eigene Aufnahme)</i>	69
<i>Abb. 11: Bewegungsaufgabe: „gemeinsam Wege finden“ (eigene Aufnahme)</i>	70
<i>Abb. 12: Bewegungsthema: „Modell am Laufsteg“ (eigene Aufnahme)</i>	71
<i>Abb. 13: Identitätsthemen: „zwischenleibliche Beziehungen“ (eigene Aufnahme)</i>	72
<i>Abb. 14: Bewegungsthema: Wahrnehmen von Gefühlen und körperlich-leiblichen Empfindungen (eigene Aufnahme)</i>	74
<i>Abb. 15: Erkenntnisstrukturierende Aufgabe (eigene Aufnahme)</i>	75
<i>Abb. 16: Sozialintegrationsthema: Entwicklung von Strategien für Bedrohungssituationen (eigene Aufnahme)</i>	75
<i>Abb. 17: Handlungsaufgabe: Aktivität und Passivität (eigene Aufnahme)</i>	76

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1: Psychomotorische Themenerarbeitung nach adoleszenten Entwicklungsaufgaben.....</i>	<i>62</i>
<i>Tabelle 2: Komponenten LBLs in Verbindung mit abgestimmten Themenstellungen für jugendliche Entwicklungsbegleitung</i>	<i>73</i>
<i>Tabelle 3: entwicklungsthematische psychomotorische Praxisbeispiele</i>	<i>77</i>