



universität
wien

MASTER THESIS

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

**„Entwicklungsförderung von Vorschul- und Grund-
schulkindern durch psychomotorische Angebote
beim Eislaufen“**

verfasst von / submitted by

Sabina Richter Pavlasova

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	5
2	Einleitung	7
3	Entwicklung des Kindes im Vorschul- und Schulalter	9
3.1	Elementare Aspekte der Entwicklung	9
3.1.1	Definition des Begriffs „Entwicklung“	9
3.1.2	Entwicklungstheorien: Erbanlagen versus Umwelt.....	10
3.1.3	Variabilität des Entwicklungsprozesses.....	12
3.2	Physiologische Aspekte.....	14
3.2.1	Körperliche Entwicklung	14
3.2.2	Motorische Entwicklung.....	15
3.3	Kognitive Entwicklung.....	18
3.4	Sozialisation	23
3.4.1	Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse	24
3.4.2	Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson.....	24
3.4.3	Beschreibung der Entwicklungsstufen.....	26
3.5	Sensible Phasen und kritische Perioden	30
3.5.1	Sensible Phasen nach Maria Montessori	30
3.5.2	Die drei Phasen der Entwicklung nach Montessori	32
4	Bewegung, Wahrnehmung und Körpererfahrung	36
4.1	Bewegung und Wahrnehmung – Schlüssel zur Welt	36
4.2	Bewegung als anthropologische Kategorie	37
4.3	Funktionen der Bewegung für Kinder	38
4.4	Körperlichkeit und Bewegungsaktivität des Kindes	41
4.5	Die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung im Kindesalter	42
4.5.1	Bewegung als Beitrag zur Selbsterfahrung	44
4.5.2	Bewegung als Beitrag zur Sozialisation	45
4.5.3	Bewegung als Beitrag zur kognitiven Entwicklung	45
5	Bedeutung und Entwicklung des Spiels	48
5.1	„Spiel“ als Thema in der Wissenschaftsgeschichte	48
5.2	Aktueller Stand der Forschung	49
5.3	Bedeutung des Spiels nach Grupe.....	50
5.4	Formen des Spiels nach Oerter.....	52
6	Psychomotorik.....	56
6.1	Semantik und Bedeutung des Begriffs Psychomotorik.....	56
6.2	Definition des Begriffs Psychomotorik	57
6.3	Geschichte der Psychomotorik.....	59
6.3.1	Leib, Seele, Menschenbild: vom Altertum bis zum 19. Jahrhundert.....	59
6.3.2	Vorläufer der Psychomotorik: die Sinneserziehung.....	61
6.3.3	Vorläufer der Psychomotorik: Turnen und Rhythmik.....	64
6.4	Psychomotorik heute: Forschungsstand und Terminologie, ein Überblick.....	65
6.5	Entwicklung der Psychomotorik in Deutschland: ein Sonderweg.....	67
6.5.1	Ingrid Schäfer: Begegnung mit Jonny Kiphard	68
6.5.2	Psychomotorische Übungsbehandlung	69
6.5.3	Institutionalisierung der Psychomotorik	71

6.6	Psychomotorik heute: die Denkansätze im Detail	73
6.7	Das Menschenbild in der modernen Psychomotorik	76
6.8	Kompetenzen und Ziele der heutigen Psychomotorik	77
7	Eislaufen.....	78
7.1	Warum gerade Eislaufen?	78
7.2	Begriffserklärung	79
7.3	Ausflug in die Geschichte des Schlittschuhlaufens	79
7.3.1	Anfänge des Eislaufens.....	80
7.3.2	Jüngere Geschichte des Eislaufens	81
7.4	Ausrüstung	82
7.4.1	Schlittschuhe	82
7.4.2	Kleidung.....	84
8	Psychomotorische Förderung durch Eislaufen	85
8.1	Ziel und Aufgabe der psychomotorischen Förderung.....	85
8.2	Allgemeine Inhalte der psychomotorischen Fördereinheit.....	86
8.3	Inhalte und Ziele der Förderstunden beim Eislaufen.....	87
8.4	Regeln und Prinzipien der psychomotorischen Einheiten beim Eislaufen.....	88
8.5	Allgemeine Inhalte bei Planung und Vorbereitung einer psychomotorischen Einheit auf dem Eislaufplatz	90
9	Psychomotorische Eislaufeinheiten für Vorschul- und Grundschulkinder.....	93
9.1	Abenteuer in der Geisterburg: psychomotorische Eislaufeinheit für Vorschulkinder.....	94
9.1.1	Planung	94
9.1.2	Ablauf	95
9.1.3	Stundenbild: Abenteuer in der Geisterburg	97
9.2	Rettet die Pinguine: psychomotorische Eislaufeinheit für Grundschulkinder, 1./2. Klasse.....	104
9.2.1	Planung	104
9.2.2	Ablauf	105
9.2.4	Stundenbild: Rettet die Pinguine	107
9.3	Reise um die Welt: psychomotorische Eislaufeinheit für Grundschulkinder, 3./4. Klasse.....	115
9.3.1	Planung	115
9.3.2	Ablauf	116
9.3.3	Stundenbild: Reise um die Welt	118
10	Diskussion	127
11	Zusammenfassung.....	132
	Literaturverzeichnis	136
	Abbildungsverzeichnis	144
	Tabellenverzeichnis	145
	Abstract.....	146

1 Vorwort

Von deinen Kindern lernst du mehr, als sie von dir.

Sie lernen eine Welt von dir, die nicht mehr ist,

Du lernst von ihnen eine, die nun wird und gilt.

Friedrich Rückert

Dieses Zitat veranschaulicht meinen Weg, der mich zum Studium der Psychomotorik geführt hat; die vorliegende Masterarbeit ist das Produkt einer sich entfaltenden Welt.

Um dies zu verstehen, aber auch um den Sinn und das Ergebnis dieser Arbeit zu erläutern, muss ein wenig Persönliches preisgegeben werden:

Ich bin in einem damals kommunistischen Land als Leistungssportlerin im Eiskunstlauf aufgewachsen und habe dann in Österreich diese Sportart mehrere Jahre als Trainerin im Nachwuchs- sowie Leistungssportbereich vermittelt. Einige meiner Schützlinge habe ich bei ihren ersten Kinderschritten auf dem Eis an der Hand geführt und bin dann Jahre später, als sie ihre internationalen Preise entgegennahmen, hinter ihnen gestanden. Es waren wunderbare Jahre voller Arbeit und Herausforderungen. All das zu erleben und zu meistern ist mir wichtig gewesen und war Mittelpunkt des Lebens. In diese Zeit wurde unsere Tochter hineingeboren und es ward ihr – unvermeidlich – der Eiskunstlauf als Leistungssport in die Wiege gelegt. Neun Jahre später kam unser Sohn zu Welt.

Meine Kinder haben mich Besseres gelehrt. Ihr Heranwachsen machte mich neugierig, und ich wendete mich – noch während meines Studiums der Bildungswissenschaften – der Montessori-Pädagogik zu. Da war so viel Neues und Faszinierendes zu entdecken, insbesondere in ihrer Sicht auf das Kind, dass ich ein Montessori-Diplomstudium begann. Wenig überraschend erwiesen sich einige Ansätze als konträr zu meiner bisherigen Arbeit im Leistungssport, was die Freude am Erkenntnisgewinn nur noch steigerte. Die fast logische Fortsetzung war das Masterstudium der Psychomotorik.

Auf der Suche nach einem Thema für die Masterarbeit wagte ich nach langer Überlegung, meine beruflichen und persönlichen Erfahrungen zu verbinden, einen Bogen über die unterschiedlichen Ansätze zu spannen und dies zum Inhalt meiner Arbeit zu machen.

Aus meiner Erfahrung heraus war ich überzeugt, dass sich die psychomotorischen Ansätze auf dem Eislaufplatz gut verwirklichen und einfügen lassen und einen unstrittigen Beitrag für die Entfaltung der Kinder leisten. Dennoch war ich immer wieder überrascht, wieviel Freude und Erfahrung die Kinder während dieser Eislaufstunden erlebten - und ich mit ihnen.

Danksagung

Ich bedanke mich bei meinen Kindern Suanna und Tobias, dass sie die Zeit meines Studiums so geduldig ertrugen, indem sie sich an die nicht immer optimalen Gegebenheiten anpassten und mich an den vielen Abenden sowie Wochenenden an meiner Masterarbeit arbeiten liesen.

Einen besonderen Dank möchte ich meinem lieben Mann, Dr. med. Thomas Richter aussprechen, ohne dessen Begleitung ich dies alles nicht geschafft hätte. Nicht nur, dass er trotz seines beruflichen Engagements unermüdlich bemüht war, mich in jeglicher Hinsicht zu unterstützen, auch sein grenzenloser Glauben an mich und an meine Arbeit war immer präsent.

Meiner Mutter möchte ich dafür danken, dass sie trotz der großen Entfernung immer bereit war, die Kinder kurzfristig zu betreuen.

Mödling, Jänner 2017

2 Einleitung

„Lernen und Reifen ist ein Prozess, kein Befehl.

Wir müssen das Kind führen, indem wir es freilassen.“ (Maria Montessori)

Das Konzept der psychomotorischen Bewegungsförderung hat im Lauf der Jahrzehnte eine beeindruckende Entwicklung erlebt. Die Praxisangebote sind immer umfangreicher und vielfältiger geworden. Eggert (2008, S. 9) verortet die aktuelle Psychomotorik in dem Grenzbereich zwischen Psychologie, Pädagogik, Sonderpädagogik, Rehabilitation sowie Sport, und die unbestritten positiven Auswirkungen der bewegungsorientierten Fördermaßnahmen werden nicht nur in der Rehabilitation, sondern auch zur Prävention eingesetzt. Das steigende Interesse an dieser Fachdisziplin schreibt Möllers (2015, S. 5) den offensichtlichen Erfolgen in der Praxis zu. Das führte unter anderem dazu, dass sich auch in Österreich das Fach Psychomotorik als universitärer Lehrgang etabliert hat.

Die vorliegende Masterarbeit hat – um die Vielfalt der psychomotorischen Angebote zu erweitern und der kindlichen Entwicklung einen zusätzlichen Erfahrungsrahmen zu bieten – folgendes Ziel: einerseits die Erstellung eines Konzepts für ein psychomotorisches Angebot für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter beim Eislaufen; andererseits soll gezeigt werden, dass ein psychomotorisches Angebot auf dem Eislaufplatz ein geeignetes Mittel zur ganzheitlichen Förderung der Entwicklung ist.

Die Arbeit stützt sich auf eine umfassende wissenschaftliche Aufarbeitung des Themenkreises Psychomotorik und vermittelt damit jenes Fachwissen, welches Grundlage ist für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen während der psychomotorischen Einheiten.

Zu betonen ist, dass das Thema Psychomotorik beim Eislaufen unerforschtes Terrain ist, zu dem keine Literatur und keine systematisch evaluierten Erfahrungen vorliegen. Damit muss die Umsetzung in der Praxis „sich selbst“ überlassen werden. Die Annäherung an das Thema erfolgt, indem im theoretischen Teil die Inhalte im notwendigen Ausmaß aufbereitet werden, um im praktischen Teil als Grundlage für die Erstellung eines Konzeptes für ein psychomotorisches Angebot beim Eislaufen zu dienen.

In den ersten Kapiteln werden einerseits elementare Aspekte der kindlichen Entwicklung dargestellt, andererseits der Verlauf der physiologischen, kognitiven und sozialen Entwicklung skizziert unter besonderer Berücksichtigung der Zeitspanne zwischen dem vierten und zehnten Lebensjahr. Die Erkenntnisse werden mit Bewegung, Wahrnehmung und Körpererfahrung in einen Kontext gesetzt. Das ist insofern wichtig, als die Integration dieser Teilbereiche nach Petermann & Reinhardt (2010, S. 430) dem Kind eine unerlässliche

Voraussetzung für die Aneignung der Welt ist; gleichzeitig liegt darin ein Schlüssel für das Verständnis der kindlichen Reifung.

Weiters wird das Ausmaß der Bedeutung von Bewegung und deren Einfluss auf die motorische und kognitive Entwicklung sowie auf die Selbsterfahrung und die Sozialisation dargestellt. Zimmer (2013, S. 598) bezeichnet Bewegung als „Motor der Entwicklungsförderung“, und weist zudem darauf hin, dass Bewegung auch das Erleben einer „erfüllten Gegenwart“ ermöglicht. Nicht zuletzt wird in einem eigenen Kapitel auf das Thema Spiel eingegangen und seine ontogenetische Bedeutung erhell.

Die darauffolgenden Kapitel widmen sich umfassend dem Fachgebiet der Psychomotorik. Auf den historischen Hintergrund zum Verständnis von Leib und Seele, auf die Sinneserziehung weiter über Leitgedanken und Zweck von Kiphards Übungsbehandlungen, über die unterschiedlichen intentionalen Ansätze des Faches, bis zum aktuellen Forschungsstand, zum Verständnis, zur Praxis, vor allem aber auf die Ziele der Psychomotorik wird umfassend eingegangen. All dies – einschließlich der Maxime, den Menschen in seiner Ganzheit zu sehen – wird als Grundlage verwendet um die Erstellung des psychomotorischen Angebots beim Eislaufen zu ermöglichen.

Im anschließenden Teil der Arbeit wird zum einen auf die Historie des Eislaufens und die allgemeinen Voraussetzungen, die in der Anwendung eine wichtige Rolle spielen, sowie auf die konzeptionellen Grundlagen für die psychomotorischen Einheiten beim Eislaufen eingegangen. Zum anderen werden auf Grundlage der Zusammenschau theoretischer Grundlagen und praktischer sportartspezifischer Fachkenntnisse konkrete Stundenbilder als „Anweisungen“ für die psychomotorischen Einheiten auf dem Eislauf konzipiert.

Um auf die individuellen Bedürfnisse jedes Kindes einzugehen, um einen Rahmen für Entfaltung, Entwicklung und um eine adäquate „vorbereitete Umgebung“ zu schaffen, werden drei Stundenbilder für unterschiedliche Entwicklungsstufen erstellt. Somit werden körperliche Entwicklung, Fertigkeiten, Wahrnehmung, sinnliche Erfahrung, Kommunikation und soziale Kompetenz der jeweiligen Altersklasse bestmöglich berücksichtigt.

Die erwähnten Stundenbilder können in der Folge zur Anwendung für jüngere oder ältere Kinder modifiziert werden.

3 Entwicklung des Kindes im Vorschul- und Schulalter

„Kindheit ist eine bewegte Zeit, in keiner anderen Lebensstufe spielt Bewegung so eine große Rolle.“ (Zimmer, 2014, S. 18).

Um die fundamentale Bedeutung von Bewegung und Bewegungserfahrung in der Entwicklung des Kindes zu verdeutlichen, werden in diesem Teil der Arbeit zunächst die grundlegenden Aspekte der Entwicklung dargestellt. Im Zentrum des Kapitels stehen die Entwicklungsabschnitte während der ersten zehn Lebensjahre, wobei das Hauptaugenmerk auf dem Vorschul- und Grundschulalter liegt. Im Speziellen werden die physiologischen, psychologischen sowie die sozialen Aspekte dargestellt. In der Folge soll deutlich gemacht werden, welche hervorragende Rolle der Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung innerhalb dieser Entwicklungsabschnitte zugeschrieben wird. Zum Abschluss wird auf das Phänomen des Spielens eingegangen, welches als unentbehrlicher ontogenetischer Faktor die Entwicklung prägt und das körperliche und psychische Wohlbefinden des Kindes maßgeblich mitbestimmt.

3.1 Elementare Aspekte der Entwicklung

Ganz allgemein ist Entwicklung eine omnipräsente, „zeitlose“ Entität, die der/die Heranwachsende an sich selbst und der/die Herangewachsene an seiner Nachfolgegeneration zwangsläufig perzipiert. Um die vieldimensionale Komplexität der Entwicklung naturwissenschaftlich und erkenntnistheoretisch erfolgreich zu erfassen, ist die sorgfältige Beobachtung der gesamten Lebensspanne unter besonderer Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung notwendig. Montessori (1989, S. 52) sagt: „Alle experimentallpsychologischen Methoden lassen sich auf eine einzige Methode zurückführen, auf die präzise geregelte Beobachtung. Handelt es sich um Kinder, ist sicherlich noch ein weiterer Faktor zu berücksichtigen: das Studium ihrer Entwicklung.“

3.1.1 Definition des Begriffs „Entwicklung“

Entwicklung ist ein andauernder Prozess, der durch eine Vielfalt von intrinsischen und extrinsischen Einflüssen initiiert und unterhalten wird, wobei diese ihrerseits den Verlauf der Entwicklung beeinflussen (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 10).

Nach Zimmer (2014, S. 75) findet Veränderung während der gesamten Lebensspanne eines Individuums statt. Während der Kindheit ist das Ausmaß der Veränderungen jedoch besonders deutlich und von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung. Zeitpunkt,

Dauer und Ausmaß der Veränderungen sind im Kindesalter sehr variabel und in der Regel unumkehrbar.

Die Veränderungen erfolgen weder durch Zufall, noch werden sie punktuell durch Ereignisse beeinflusst, sondern zeigen eine gewisse Gesetzmäßigkeit.

Um den Verlauf der kindlichen Entwicklung zu verstehen und zu gewichten, ist es für Haug-Schnabel und Bensel (2012, S. 10) notwendig, die einzelnen Aspekte der Entwicklung nicht isoliert zu betrachten, sondern sie als Summe einander bedingender biopsychosozialer Vorgänge aufzufassen. Die Entwicklung des Kindes geschieht ganzheitlich, Teilbereiche, wie z. B. Motorik oder Sprache, stehen zueinander in andauernder Wechselwirkung (Largo, 2001b, S. 8). Die Lebhaftigkeit und Vielschichtigkeit der zugrundeliegenden Vorgänge veranlasste Largo (2001a, S. 25) zur Aussage, dass „die Vielfalt ein durchgehendes Merkmal der kindlichen Entwicklung ist“.

Grundsätzlich unterteilt Largo (2001b, S. 8) die Entwicklung des Kindes in drei Prozesse: Wachstum, Differenzierung und Spezifizierung.

- 1) Wachstum erlaubt quantitative Veränderungen, wie z.B. Zunahme von Körpergröße, Muskelkraft oder Wortschatz.
- 2) Differenzierung ruft durch funktionelle und morphologische Diversifizierung qualitative Veränderungen hervor. Dazu gehört z.B. die Ausbildung der Greiffunktion, der Syntax oder der sekundären Geschlechtsmerkmale.
- 3) Spezifizierung ermöglicht die Anpassung von Fähigkeiten an bestimmte Aufgaben, wie z. B. „Training“ der Motorik beim Erlernen des Schreibens oder das Üben der Sprache beim Erlernen der Muttersprache. Die Spezifizierung endet mit der Pubertät. In der Regel sind dann motorische Geschicklichkeit oder Sprachkompetenz fertig entwickelt.

3.1.2 Entwicklungstheorien: Erbanlagen versus Umwelt

„Das Kind erwirbt im Laufe seiner Entwicklung nicht nur die menschlichen Fähigkeiten, die Kraft, die Intelligenz, die Sprache; es paßt gleichzeitig auch das Wesen, das es aufbaut, den Umweltbedingungen an. [...] Die Erwachsenen bewundern die Umwelt, können sich an sie erinnern, aber das Kind absorbiert sie. Es erinnert sich nicht an die Dinge, die es sieht, aber diese Dinge werden Teil seiner Psyche“ (Montessori, 2007, S. 56).

Eine im Mittelpunkt stehende Frage der Entwicklungspsychologie, die seit Jahrzehnten, insbesondere aber in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts Gegenstand lebhafter Debatten war, ist die Frage, welche Faktoren die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes bestimmend prägen. Im Zentrum der Diskussion standen *genetische Veranlagung*, *Umwelteinflüsse* und *individuelle Selbstgestaltungskräfte*. Moderne Theorien postulieren auf der Basis von empirischen Untersuchungen, dass das Zusammenspiel aller drei genannten Faktoren entscheidend ist. (Oerter & Montada, 2008, S. 19f.)

Vertiefend erläutert Zimmer (2014, S. 75ff.) reifungstheoretische, milieutheoretische und interaktionstheoretische Auffassungen.

a) Reifungstheoretische (biogenetische) Ansätze

In diesem Ansatz wird Entwicklung als vorprogrammiertes Geschehen gedacht, welches in Phasen – ohne nennenswerte Beeinflussung durch Umweltbedingungen – verläuft. Dementsprechend sind bestimmten Entwicklungsphasen bestimmte Lehrinhalte zuzuordnen, ungeachtet des individuellen Entwicklungsstandes. Dies ist jedoch in Hinblick auf eventuelle Über- oder Unterforderungen problematisch.

b) Milieutheoretische Ansätze

Hier werden vor allem Umwelteinflüsse als entwicklungsrelevant gesehen, Erbanlagen hätten untergeordnete Bedeutung. Aufgrund von Alltagsbeobachtungen, die die offensichtliche Wirksamkeit der genetischen Ausstattung zeigen, konnten sich milieutheoretische Ansätze nicht behaupten.

c) Interaktionstheoretische Auffassungen

Sie stellen die permanente Wechselbeziehung zwischen Person (bzw. deren genetische Ausstattung) und Umwelt in den Mittelpunkt, wobei die Wechselbeziehung sowohl die Person als auch die Umwelt formt. Kinder haben – im Gegensatz zu Erwachsenen – kein Bezugssystem, welches Zimmer als „Auffassungsstruktur“ (Zimmer, 2014, S. 77) bezeichnet. Vielmehr müssen Kinder diese Auffassungsstruktur erst durch andauernde kognitive Interaktion mit der Umwelt aufbauen, um sich in der Welt besser zurechtzufinden (Piaget, 2002; zit. n. Zimmer, 2014, S. 77).

Die gedankliche Erweiterung des interaktionstheoretischen Ansatzes ist die handlungstheoretische Konzeption. Sie besagt, daß sich die Persönlichkeit über ihr Handeln entwickelt, welches von den aus der Umwelt gewonnenen Erfahrungen, aber auch von der genetischen Ausstattung gesteuert wird (Bauer, 1994; zit. n. Zimmer, 2014, S. 77).

Haug-Schnabel und Bensel (2012, S. 14) bekräftigen diese Ansicht und formulieren, dass die Lösung „nicht in einem ‚Entweder-oder‘, sondern in einem ‚Sowohl-als-auch‘“ liegt.

Auch Largo (2001b, S. 21) betont, dass Entwicklung weder allein durch Erbgut noch allein durch Umwelt bedingt wird. Vielmehr bedienen sich genetisch determinierte strukturelle und funktionelle Voraussetzungen der gegebenen Umweltbedingungen. Das bedeutet, dass unter ungünstigen Umweltbedingungen nur ein Teil des genetischen Potentials ausgeschöpft wird. Und umgekehrt: dass optimale Umweltbedingungen nur nach Maßgabe der individuellen Fähigkeiten genutzt werden können. Largos Aufmerksamkeit ist dabei vor allem auf den Spannungsbogen zwischen Fähigkeiten des Kindes, Erziehungsstil und Erwartungen der Bezugspersonen gerichtet.

Zur Veranschaulichung: Die Umwelt (ihrerseits beeinflusst durch das Kind) bietet ein bestimmtes Spektrum von Aspekten. Das aktive Kind – welches sich aus sich heraus entwickelt – sucht aus diesem Angebot das heraus, was seinem Interesse und seinem Entwicklungsstand entspricht (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 14).

Gestützt werden diese Anschauungen durch Ergebnisse der Zwillings- und Adoptionsstudien, sowie der Deprivationsstudien. Mit statistischen Methoden läßt sich aus dem Datenmaterial die Erblichkeit von Merkmalen errechnen. Weiters kann die Wirksamkeit von aktiven Anlagewirkungen¹, passiven Anlagewirkungen² und evozierenden Anlagewirkungen³ abgeschätzt werden. Die genannten Anlagewirkungen können sich gegenseitig verstärken (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 57ff.).

Trotz methodischer Mängel ist die Frage der „Anlage-Umwelt-Diskussion“ im Sinne des „Sowohl-als-auch“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 14) grundsätzlich beantwortet. Largo (2001b, S. 19) weist darauf hin, dass der Kenntnisstand der Eltern, Bezugspersonen, Pädagog/inn/en und Kinderärzte/-ärztinnen zur kausalen Verknüpfung von Erbanlagen und Umwelt den Umgang mit Kindern wesentlich beeinflussen.

3.1.3 Variabilität des Entwicklungsprozesses

Eine Definition, wie die Entwicklung „richtig“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 16) zu verlaufen hat, gibt es nicht. Bereits bei Neugeborenen sind ausgeprägte Unterschiede vorhanden, einerlei ob es sich um Körpergewicht, Körperlänge, Mimik oder motorische Aktivitäten handelt; auch der Schlafbedarf und die Nahrungsbedürfnisse sind von Kind zu

¹ Aktive Anlagewirkungen: das Individuum sucht sich aktiv jene Umgebung, die seinen Anlagen entspricht

² Passive Anlagewirkungen: Eltern schaffen jene Bedingungen, die für die eigenen – genetisch ähnlich ausgestatteten – Kinder ein adäquates Umfeld darstellen.

³ Evozierende Anlagewirkungen: das Kind beeinflusst seine soziale Umwelt entsprechend seiner Anlagen

Kind unterschiedlich, und bleiben als Spezifikum ein Leben lang bestehen (Largo, 2001a, S. 26ff.).

Jedes Kind ist ein individuelles Wesen mit seiner eigenen Persönlichkeit und seinen Besonderheiten. Dementsprechend manifestiert sich die kindliche Entwicklung nach Largo (2001a, S. 28ff.) inhaltlich und zeitlich sehr individuell. Fähigkeiten und Verhaltensweisen können sich in unterschiedlichen Altersstufen entwickeln. Largo (2001a, S. 26) bezeichnet dies als „*interindividuelle Variabilität*“. Auch bei ein und demselben Kind können sich Fähigkeiten aus verschiedenen Bereichen, wie z. B. Motorik, Sprache oder logisches Denken, unterschiedlich schnell entwickeln, was als „*intraindividuelle Variabilität*“ bezeichnet wird (Largo, 2001a, S. 37). Gerade im Schulalter spielt die intraindividuelle Variabilität eine große Rolle.

Dass das chronologische Alter vom Entwicklungsalter stark abweichen kann, zeigte Largo (2001a, S. 31f.) in einer Studie. Er untersuchte 20 Kinder von sieben Jahren in den Bereichen Körpergröße, IQ, Lesen, Rechnen, Zeichnen und Musizieren. Nur etwa ein Drittel der Kinder entsprach dem chronologischen Alter, bei den anderen zwei Dritteln wich der Entwicklungsstand um bis zu 1,5 Jahre ab (siehe Abb. 1). Die Abweichungen zeigen bis zur Adoleszenz eine ansteigende Tendenz (Largo, 2001, S. 33).

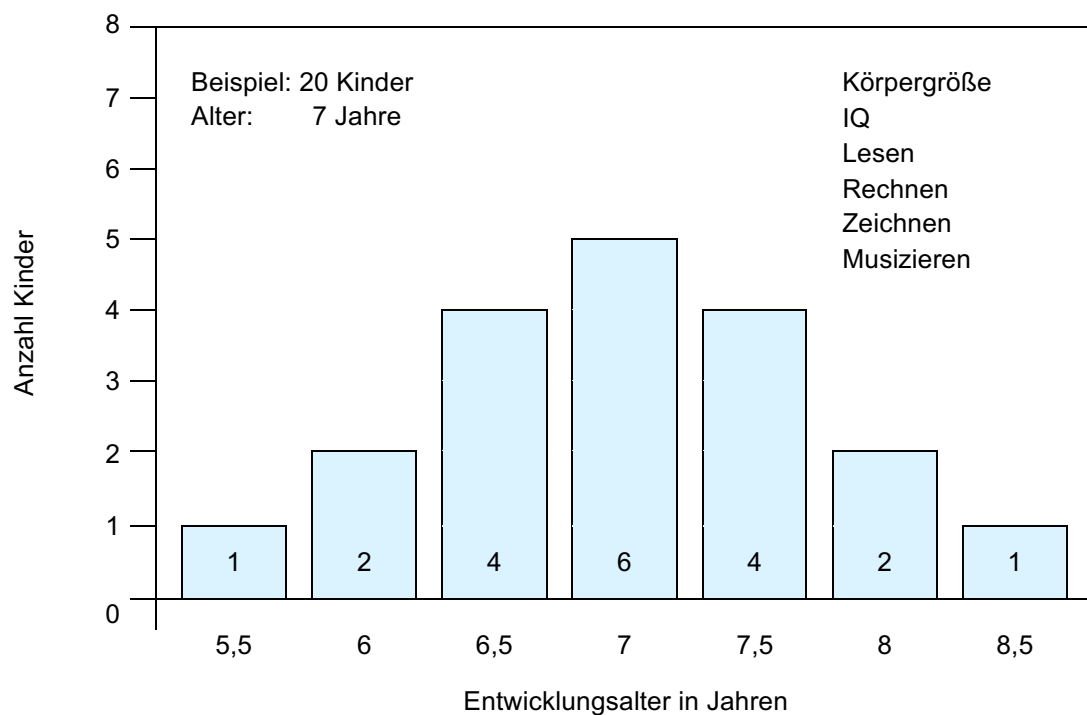


Abbildung 1: Variabilität des Entwicklungsstandes in einer Gruppe von 20 siebenjährigen Kindern (mod. n. Largo, 2001a, S. 32)

Aufgrund dieses gut untersuchten Phänomens werden in den Entwicklungstabellen nicht mehr die Einzelleistungen als Maß der Entwicklung angegeben, sondern die interindividuellen und intraindividuellen Unterschiede berücksichtigt (Largo 1985, Pikler 1988; zit. n. Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 17).

3.2 Physiologische Aspekte

Die Entwicklung ist ein individueller Prozess, der je Kind in unterschiedlicher Geschwindigkeit abläuft. Zudem ist die Entwicklung ein kontinuierliches, nicht linear verlaufendes Geschehen. Dennoch lassen sich unterschiedlichen Altersgruppen Normwerte zuordnen, wie z. B. bezüglich Gewicht, Körpergröße oder motorischer Fähigkeiten. Meilensteine und Grenzsteine markieren die Normwerte auf der Zeitachse, wobei Meilensteine die durchschnittliche Entwicklung (entspricht der 50% Perzentile einer Normalpopulation) repräsentieren. „Grenzsteine charakterisieren die zeitliche Einordnung von Entwicklungszielen, die 90 - 95% einer Normalpopulation erreicht haben“ (Sacher, 2012, S. 28). Meilensteine und Grenzsteine dienen der Feststellung von „nichtnormalen“ Entwicklungsverläufen.

3.2.1 Körperliche Entwicklung

Zwischen drei und sechs Jahren verläuft die körperliche Entwicklung deutlich langsamer als in den ersten beiden Lebensjahren. Dennoch ist diese Entwicklungsphase von erheblichen Wachstumsprozessen geprägt. Die Körperform verändert sich, innere Organe entfalten ihre volle Funktion, und das zentrale Nervensystem reift heran (Bös & Ulmer, 2003, S. 18).

Bei den meisten Kindern verdoppelt sich die Körpergröße von der Geburt bis zum Beginn des dritten Lebensjahres, d.h. sie sind 90 – 100 Zentimeter groß und wiegen das Dreifache des Geburtsgewichtes. Während der Vorschulzeit beträgt das Wachstum etwa 6 – 8 Zentimeter und die Gewichtszunahme etwa 1,5 – 2 Kilo pro Jahr, wobei die Zunahme nicht linear erfolgt (Schneider & Hasselhorn, 2002, S. 188). Der letzte Wachstumsschub findet in der Pubertät statt (von der Assen, 2016, S. 111).

Der Babyspeck und die Rundungen des Körpers gehen verloren, der Bauch wird flacher. Durch eine allgemeine Stärkung der Muskulatur nehmen Kraft und Ausdauer zu. Zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr streckt sich der Körper durch das Längenwachstum der Extremitäten, so dass er mit etwa sechs Jahren den Proportionen eines Erwachsenen ähnelt. Auch die Gesichtszüge ändern sich (Schneider & Hasselhorn, 2002, S. 188). „Das Alter zwischen fünfeinhalb und sechseinhalb Jahren wird in der Entwick-

lungspsychologie als das Alter des ersten Gestaltwandels beschrieben" (Bröder & Hilbich, 1997, S. 19).

Der Kopf wächst deutlich langsamer als in den Monaten zuvor, im Verhältnis zum Körper wirkt er aber immer noch zu groß. Zwischen dem vierten und dem fünften Lebensjahr erreicht der Kopfumfang beinahe die Größe eines Erwachsenen. Parallel dazu verläuft das Gehirnwachstum. Mit etwa sechs Jahren erreicht das Gehirngewicht 90% des Erwachsenenengehirns. Morphologisch beruht die Gewichtszunahme auf der Myelinisierung, die der Impulsweiterleitung in den Nervenbahnen dient. Diese ist Grundlage einer funktionellen Verfeinerung (Schneider & Hasselhorn, 2002, S. 188).

Die weitere körperliche Entwicklung im Grundschulalter verläuft eher langsam. Das Milchgebiss wird etwa ab dem fünften Lebensjahr bis zum Erwachsenenalter ersetzt. Die inneren und äußeren Geschlechtsorgane bleiben unreif, dementsprechend gering ist die emotionale Besetzung der Sexualität (Jenni & Largo, 2015, S. 1).

3.2.2 Motorische Entwicklung

Für die motorische Entwicklung ist die Phase vom vierten bis zum zehnten Lebensjahr von essentieller Bedeutung.

Im Kleinkindalter werden elementare motorische Fähigkeiten erlernt und gefestigt (Scheid, 1994). Zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr führen körperliche Veränderungen (siehe Kapitel 3.2.1) und die weitere Reifung des zentralen Nervensystems zu einer rasanten Entwicklung der Motorik, die sich durch Üben und Wiederholung stetig verbessert. Bös & Ulmer (2003, S. 18) bezeichnen diese Stufe als Niveau der „Feinform“.

Nach Schneider und Hasselhorn (2002, S. 188) kommt es in dieser Phase zur Kräftigung der Muskulatur und zu einer Verbesserung der Koordination, wodurch sich Bewegungen verfeinern und komplexe Bewegungsabläufe möglich werden. So kann das Kind zwischen verschiedenen Bewegungsformen wechseln (wie z. B. Laufen, Springen, Hüpfen, Werfen und Fangen) und diese miteinander kombinieren (Zimmer, 2014, S. 91). Es erfolgt eine deutliche Steigerung der grobmotorischen Fertigkeiten – also jener Bewegungsfunktionen, die der gesamten Bewegung des Körpers dienen (wie z.B. beim Beschleunigen, der Wendigkeit und der Geschwindigkeit während des Laufens). Ab dem fünften bis sechsten Lebensjahr erhöht sich die Geschwindigkeit nochmals und die Bewegungen werden kraftvoller.

Koordinative Fähigkeiten, wie z.B. Halten des Gleichgewichts, nehmen kontinuierlich zu. Mit drei Jahren kann das Kind im Wechselschritt treppensteigen, rückwärtslaufen, beidbeinig hüpfen und mit koordinierten Beinbewegungen Dreiradfahren. Zwischen dem drit-

ten und dem vierten Lebensjahr sind für die meisten Kinder Fertigkeiten, wie Ball werfen und fangen, ein niedriges Seil zu überspringen, einen Balken zu überqueren, oder auf einem einfachen Gerüst zu klettern, kein Problem. Zwischen dem vierten und dem fünften Lebensjahr erlernen manche Kinder Radfahren, im Alter von fünf Jahren können sie auf einem Bein stehen und haben die koordinativen Voraussetzungen, Schwimmen zu lernen (Schneider & Hasselhorn, 2002, S. 188f.). Abbildung 2 verdeutlicht die Ausdifferenzierung von Bewegungselementen während der ersten sieben Lebensjahre.

Im Vorschulalter entwickelt sich auch die Feinmotorik weiter, die auf komplexen Koordinationsprozessen beruht und gezielten Bewegungen dient, an denen sich viele einzelne Muskeln beteiligen. Dazu zählen Sprechmotorik, Mimik und Augenbewegungen und – an prominenter Stelle – die Motorik der Hand. Für ein dreijähriges Kind stellt die Bewegungskoordination von Hand und Fingern eine erhebliche Herausforderung dar, weil eine zusätzliche visuelle Kontrolle (Hand-Auge-Koordination) erforderlich ist. Beispiele sind das Ausschneiden von Papierfiguren mit der Schere, das Zuknöpfen eines Hemdes oder das Binden von Maschen. Der Entwicklungsstand der Feinmotorik wird an der Handbewegung beim Malen deutlich. Bei jüngeren Kindern erfolgt der Vorgang durch Ansteuern großer Muskeln. Mit zunehmendem Alter werden die Bewegungen immer feiner (Schneider & Hasselhorn, 2002, S. 188f.).

Zimmer (2014, S. 91) weist auf ein wichtiges lerntechnisches Faktum hin, nämlich wie sich die Spanne der Aufmerksamkeit zwischen dem dritten bis sechsten Lebensjahr ändert. Während Drei- bis Vierjährige das Interesse an einer bestimmten Tätigkeit recht schnell verlieren, steigt bei Fünf- bis Sechsjährigen die Aufmerksamkeitsspanne.

Zusammenfassend weisen Schneider und Hasselhorn (2002, S. 190) darauf hin, dass die Variabilität der motorischen Entwicklung während des Vorschulalters – analog zu anderen Bereichen – sehr groß ist. Daher lässt sich der zeitliche Ablauf der Entwicklungsschritte kaum prognostizieren. Ziel der motorischen Entwicklung beim vier- bis fünfjährigen Kind sollte nach Haug-Schnabel und Bensel (2012, S. 89) sein, dass die grundsätzlichen Bewegungsabläufe durch systematisches Wiederholen automatisiert sind, denn fehlende motorische Intelligenz kann sich auf die kognitive Entwicklung im Vorschul- oder im Schulalter negativ auswirken.

Im Grundschulalter – etwa zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr – ist nach Bös und Ulmer (2003, S. 14) die motorische Entwicklung besonders intensiv. Neue Bewegungsabläufe werden sehr schnell und meist mühelos verinnerlicht. Daher wird diese Phase als „motorisches Lernalter“ bezeichnet (Gabler & Röthig, 1980, o.S.; zit. n. Bös & Ulmer, 2003, S. 18).

Wachsende Kraft und Geschicklichkeit und zunehmendes Bewegungstempo mischen sich mit dem Drang nach Erkunden und Erproben in einer positiven Rückkoppelung, die zur Stabilisierung der motorischen Fähigkeiten und zum unbewussten Training von Kraft, Schnelligkeit und Koordination führen.

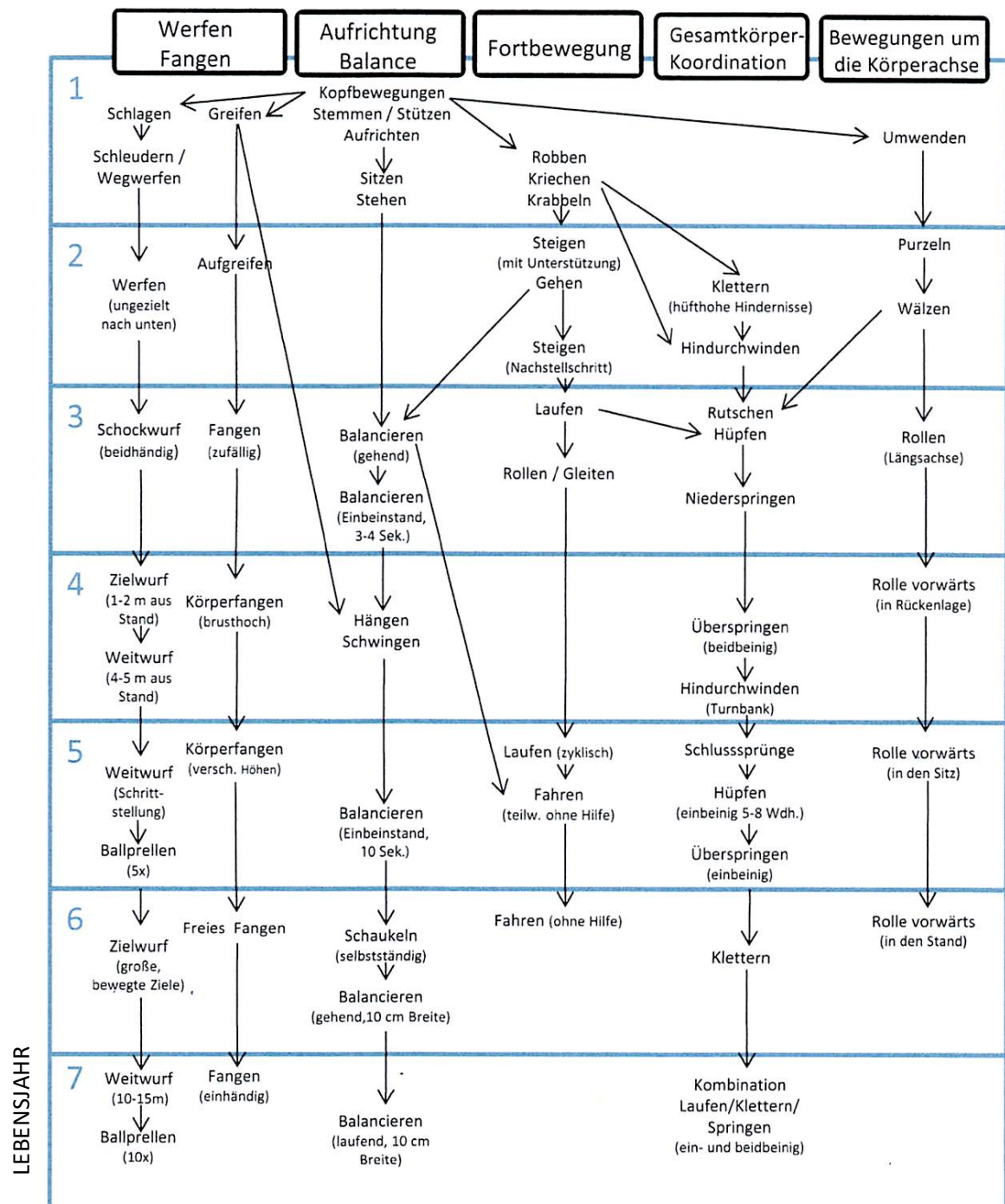


Abbildung 2: Übersicht der Entwicklung elementarer Bewegungen von der Geburt bis zum siebten Lebensjahr (mod. n. Roth, 1982; zit. n. Zimmer, 2014, S. 87).

3.3 Kognitive Entwicklung

„Wenn man Menschen bilden will, so ist nichts nützlicher als Studium der Gesetze ihrer Entwicklung.“ (Piaget, 1986, S. 11)

„Der Begriff Kognition bezieht sich auf die Gesamtheit der geistigen Aktivitäten im Zusammenhang mit Denken, Wissen, Erinnern und Kommunizieren“ (Myers, 2014, S. 186).

Schneider & Hasselhorn (2012, S. 191) führen an, dass die intellektuelle Entwicklung im Vorschulalter ähnlich dynamisch erfolgt wie die körperliche und motorische Entwicklung.

Die kognitive Entwicklung des Kindes kann nicht adäquat abgehandelt werden, ohne auf Piaget zurückzugreifen. Piaget war ein Schweizer Entwicklungspsychologe, der sich im Bewusstsein, dass die kindliche Logik prinzipiell von der Erwachsenenlogik abzugrenzen ist, systematisch der kindlichen Denkweise genähert und mit seinen Beobachtungen und Klassifizierungen maßgeblich zum Verständnis beigetragen hat (Rothgang, 2003, S. 48).

Die Kernaussagen Piagets sind, dass die treibende Kraft hinter der Entwicklung intrinsischer Natur ist (und Umwelteinflüsse eine geringe Rolle spielen) und dass die Entwicklung in sequentiellen, aufeinander aufbauenden Stadien verläuft (Myers, 2014, S. 186).

Piaget nennt Konzepte, die der kindliche Intellekt anlassbezogen konstruiert, um Erlebtes einzuordnen, Schemata. Dieses Einordnen einer neuen Erfahrung in ein (für das konkrete Ereignis eigens konstruiertes Schema) bezeichnet Piaget als Assimilierung. Das Kind erfährt dann im Laufe der Zeit, dass die gemachte Erfahrung wesentlich komplexer ist, und modifiziert daher das Schema. Piaget nennt dies Akkommodation. Zum Beispiel kommt ein vierbeiniges Tier mit Fell, welches ihm in Form eines Hundes erstmals begegnet, in das neugeschaffene Schema „Hund“ (= vierbeinig und Fell). Die nächste Begegnung mit einem felltragenden vierbeinigen Tier sei eine Katze, oder ein Hundebaby. Das entspricht in einigen Kriterien nicht dem dafür erstellten Schema. Daher akkommodiert das Kind, um das Schema der Realität anzupassen (Myers, 2014, S. 186). Piaget sieht in einem dynamischen Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation „den Motor der Entwicklung“ (Rothgang, 2003, S. 56).

Piaget beschreibt aber auch eine Abfolge von vier konkreten Entwicklungsstadien (siehe Tabelle 1).

Das Stadium von der Geburt bis zum 2. Lebensjahr ist die *sensomotorische Phase*; das Stadium vom 2. bis zum 6. Lebensjahr ist die *voroperationale Phase*; das Stadium vom 6. bis zum 11. Lebensjahr ist die *konkret-operationale Phase* und ab dem 11. Lebensjahr besteht das *Stadium der formal-logischen Operationen*.

Tabelle 1: Stadien der geistigen Entwicklung nach Piaget

Stufe	Entwicklungsstadium	Alter	Merkmale
1.	Sensomotorisches Stadium	Geburt bis 2 Jahre	Entwicklung adäquater motorischer Antworten auf sensorische Reize (z.B. Augen-Hand-koordination). Erproben der Selbstwirksamkeit durch Wiederholen von Aktionen die ein reproduzierbares Ergebnis zeitigen. Planvolle Benutzung einfacher Werkzeuge. Flüchtige Erinnerung an begehrtenwerte, versteckte Objekte (Objektpermanenz)
2.	Präoperationales Stadium	2 – 7 Jahre	Egozentrisches Denken. Keine Perspektivenübernahme. Unklares Verständnis über Beziehung von Ursache und Wirkung
	Symbolisches Denken	2 – 4 Jahre	Spracherwerb- und Gebrauch. Verständnis für Symbole als Repräsentation der Realität. Nachahmung
	Anschauliches (irreversibles) Denken	4 – 7 Jahre	Erste logische Schlussfolgerungen aus anschaulichen Vorgängen. Funktioniert jedoch nicht, wenn mehrere Dimensionen für die Lösung zu berücksichtigen sind. Denkvorgänge sind nicht umkehrbar.
3.	Konkret-operatorisches Stadium	7 – 12 Jahre	Quantifizieren und in Beziehung setzen von Zeit, Raum, Zahl und Kausalität. Mehrere Dimensionen können für den Erkenntnisgewinn zusammengeführt werden. Das Denken ist reversibel. Keine Abstraktionsfähigkeit und kein hypothetisch-systematisches, analytisches Denken
4.	Formal-operatorisches Stadium	ab ca. 12 Jahre	Erste hypothetische und abstrahierende Denkvorgänge sind möglich, Variablen werden angewendet und die Auswirkungen ihrer Abänderungen berücksichtigt. Die Ergebnisse werden an der Realität gemessen und gegebenenfalls modifiziert. Die durch systematisch-analytische Denkprozesse gewonnenen Erkenntnisse werden als eines von vielen möglichen Ergebnissen gewertet und in ein moralisch-ethisches Bezugssystem gestellt, dessen individuelle Ausformung und Festigung zunimmt.

Quelle: (mod. n. Oerter und Montada, 2008, S. 437f.)

1. *Zum sensomotorischen Stadium*

„Wie mit dem Begriff sensomotorische Intelligenz' schon angedeutet wird, stehen in dieser Phase Wahrnehmungsaktivitäten und motorische Aktivitäten im Mittelpunkt der kindlichen Auseinandersetzung mit der Realität“ (Rothgang, 2003, S. 49). Das bedeutet, das Kind interagiert über seine Sinne und seine motorischen Fähigkeiten mit den Objekten der Umwelt (sehen, hören, schmecken, greifen, in den Mund stecken). Piaget teilt diese Phasen in sechs Stufen ein.

Piaget legt auch das Auftauchen der Objektpermanenz zeitlich fest. Unter Objektpermanenz ist zu verstehen, dass Kinder sich an Objekte, die ihnen vorgeführt und dann versteckt wurden, erinnern. Bis zum sechsten Lebensmonat rücken verschwundene Objekte augenblicklich aus dem Interesse. Ab etwa dem achten Lebensmonat erinnern sie sich für kurze Zeit an das Objekt und suchen danach; in späteren Lebensabschnitten suchen sie das Objekt auch dann, wenn sie vom Suchen abgehalten werden (Myers, 2014, S. 186).

2. *Zum präoperationalen Stadium*

Ereignisse und Objekte außerhalb des Hier und Jetzt können gespeichert, abgerufen und zu einem späteren Zeitpunkt symbolhaft be- und verarbeitet werden. Zum Beispiel kann im Spiel ein Holzklötz ein Auto darstellen. Durch die zeitliche und räumliche Unabhängigkeit von den zugrundeliegenden Erfahrungen wird der Denkhorizont erheblich erweitert, ist aber limitierend an tatsächlich beobachtete Dinge gebunden. Das Denken ist geradlinig linear und nicht reversibel. Es können also mit den vorhandenen „Speicherinhalten“ keine logischen Operationen vorgenommen werden. In diesem Zusammenhang ist der Umschüttversuch bekannt: Wenn nachweislich die gleiche Menge Flüssigkeit in zwei Gläser unterschiedlicher Höhe und Grundfläche gegossen wird, schreiben Kinder in der Phase zwei den Gläsern unterschiedlich große Volumina zu. Dieses Phänomen gibt den Blick auf verschiedene, charakteristische Denkfehler frei (Rothgang, 2003, S. 52f.).

Eine weitere Auffälligkeit ist der kindliche Egozentrismus, der es Kindern schwer macht, die visuelle Perspektive aus einem anderen Standort als dem eigenen zu erfassen. Dieses Defizit betrifft auch nichtsensorische Bereiche und wird als spezifisches kindliches Merkmal angesehen. Bemerkenswert ist jedoch, dass ein egozentrisches Selbstverständnis auch im Erwachsenenalter keine Randerscheinung ist (Rothgang, 2003, S. 54).

Charakteristisch und auch von praktischer pädagogischer Bedeutung ist die Art, wie Umweltgegebenheiten perzipiert und erklärt werden: Unbelebtes wird als Belebtes wahrgenommen und Bewegtem wird menschliches Verhalten zugeschrieben (animistische Deutungen). Für Naturerscheinungen wird angenommen, dass es bestimmten Zwecken dient (finalistische Erklärungen). „Naturerscheinungen werden als künstlich hergestellt betrach-

tet. Beispiel: Starke Leute oder Riesen haben die Berge hingestellt.“ (Rothgang, 2003, S. 55).

3. Zum konkret-operatorischen Stadium

Sie begründet einen unübersehbaren qualitativen Fortschritt gegenüber der Phase zwei. Logisches Folgern, das Verknüpfen mehrerer zusammengehöriger Aspekte zur Erklärung eines Phänomens, die Fähigkeit, reversibel zu denken und das Einbeziehen von Veränderungsprozessen ermöglichen wesentlich komplexere Denkvorgänge. Dies lässt sich am oben genannten Beispiel des Umschüttversuches zeigen (Rothgang, 2003, S. 57): zwei identische Gläser seien erkennbar mit dem gleichen Volumen einer Flüssigkeit befüllt. Wenn nun der Inhalt eines Glases in ein weiteres Glas, welches niedriger und breiter ist, vollständig umgeleert wird, sollte für „Phasedreikinder“ erkennbar sein, dass die Volumina in den beiden Gläsern gleich sind.

Auch in der Phase drei sind Denkvorgänge an erlebte oder zumindest vorstellbare Handlungen und Objekte gebunden. Die Fähigkeit des Erkenntnisgewinns durch Abstraktion fehlt nach wie vor und bleibt eine Qualität der Phase vier (Rothgang, 2003, S. 57).

4. Zum formal-operatorischen Stadium

Die Phase 4 bezieht sich auf einen Entwicklungsschritt der im Alter von etwa 11 Jahren beginnt. Weil die Erörterung dieser Phase den Zeithorizont der gegenständlichen Arbeit überschreiten würde, sei lediglich ergänzend angemerkt:

Bisherige Denkstrukturen werden insofern umgestaltet, als die Fähigkeit zum abstrakten Denken eine völlige Loslösung vom Wahrnehmbarem und Vorstellbarem ermöglicht. Erkenntnis kann auf abstrakter Ebene generiert und auf dieser auch überprüft werden. Erkenntnis kann aber auch über Hypothesen gewonnen werden, deren Richtigkeit an der Realität gemessen wird (Rothgang, 2003, S. 59).

So wertvoll und grundlegend Piagets Arbeit ist, so ist sie doch über Jahrzehnte hinweg weiterentwickelt, verfeinert und teilweise auch falsifiziert worden. Während Piaget das „Nochnichtkönnen“ von Kindern in den Vordergrund rückte, belegen viele Studien, dass Piaget die tatsächlichen Fähigkeiten von Vorschulkindern offensichtlich unterschätzt hat (Schneider & Hasselhorn, 2002, S. 191). Haug-Schnabel und Bensel (2012, S. 100) zum Beispiel legen die erstmalige Bereitschaft und Fähigkeit, die geistige Perspektive einer anderen Person einzunehmen zwischen das dritte und fünfte Lebensjahr. Piaget jedoch schreibt diesem Abschnitt den kindlichen Egozentrismus zu.

Entwicklung von Intelligenz, Gedächtnis, Sprache, exekutiver/kognitiver Kontrolle und schulischen Kompetenzen sind weiterhin Gegenstand intensiver Forschung. Die einzel-

nen genannten Bereiche werden in teilweise sehr komplexer Differenzierung durchleuchtet, zueinander in Beziehung und auch in Beziehung zum Lebensalter gesetzt (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 190 ff). Kray und Schaefer (2012, S. 215) führen an, dass man auf diese Weise umfassende Kenntnisse zur Dynamik aber auch zur Variabilität der kognitiven Entwicklung im Vorschulalter gewonnen hat. Die Studien zeigen auch, dass es – zumindest in Teilgebieten – kulturabhängige Unterschiede von kognitiven Leistungen gibt.

Für die kognitive Entwicklung in der mittleren und späten Kindheit (6 – 11 Jahre) gelten ähnliche erkenntnistheoretische und inhaltliche Befunde wie im vorhergehenden Abschnitt. Auch hier wurde Piagets Ansatz der konkret-operationalen Phase durch viele Studien erweitert und modifiziert. Erwartungsgemäß nehmen die Fähigkeiten in allen Teilleistungsbereichen zu. Erwähnt seien hier – auszugsweise – Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit, Gedächtnisstrategien, kognitive Flexibilität und Handlungsplanung. Von besonderer praktischer Bedeutung sind psychometrische Ansätze, weil in diesem Alter ja der Schuleintritt erfolgt, und man bestrebt ist, dem Kind eine angemessene Lernumgebung zu schaffen (Kray & Schaefer, 2012, S. 212ff.)

Zusammenfassend kann gesagt werden: Piagets Auffassung, dass die morphologische Gehirnentwicklung eine bei allen Kindern in ähnlichen Altersbereichen – weitgehend unabhängig vom kulturellen Hintergrund – auftretende kognitive Fähigkeiten bedingt, ist nicht mehr haltbar, ebenso wenig wie die Annahme, dass die kognitive Entwicklung sprunghaft verläuft (Myers, 2014, S. 193). Kray und Schaefer (2012, S. 222) weisen darauf hin, dass die deutliche Varianz in der interindividuellen Entwicklung pro Altersstufe ebenso evident ist wie genetische und soziokulturelle Einflüsse.

Im psychomotorischen Kontext ist die Aussage interessant, dass „sich auch die Art und Vielfalt zur Verfügung stehender Spiele und Gegenstände fördernd auf die kognitive Entwicklung auswirken“ (Kray & Schaefer, 2012, S. 222).

3.4 Sozialisation

Die körperlichen und kognitiven Veränderungen im Leben eines Kindes zwischen dem dritten Lebensjahr und Schuleintritt wirken auf die sozialen Beziehungen ein. Die naturgemäß enge Beziehung zu den Familienmitgliedern bleibt vorerst bestehen, wird dann aber durch den Besuch des Kindergartens (oder einer adäquaten Betreuungsstelle) mit außerfamiliären Beziehungen angereichert und modifiziert.

Nach Haug-Schnabel und Bensel (2012, S. 95) trägt zu diesem Entwicklungsschritt auch die zunehmende Entwicklung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit bei, die dem Kind eine differenzierte Kommunikation erlaubt – eine wichtige Voraussetzung um sich in der Gemeinschaft zu integrieren.

Montessori, die sich lebenslang mit der Beobachtung von Kindern beschäftigt hat, nennt die Entwicklungsprozesse „sensible Phasen“ (siehe Kapitel 3.5.1), und weist auf deren Wichtigkeit für das soziale Zusammensein im Kindergartenalter hin. Sie spricht von einer „sozialen Embryonalphase“, in der die Gemeinschaftsbildung in einer Art Kohäsion entsteht. Diese Gruppenkohäsion der drei- bis sechsjährigen Kinder erwächst aus der sozialen Integration, die sich durch ein unbewusstes Gefühl der Zusammengehörigkeit kennzeichnet (Haspel & Salvenmoser, 2011, S. 8).

Gesichert scheint, dass eine stabile, von Zuwendung getragene Eltern-Kind-Beziehung die Persönlichkeitsentwicklung fördert. Ein ähnlich wirksamer Effekt wird auch der positiven Geschwisterbeziehung zugeschrieben. Es muss jedoch erwähnt werden, dass bisher wenig Datenmaterial zu Familienbeziehungen der 3- bis 6-Jährigen vorliegt (Schneider & Hasselhorn, 2002, S. 206). Offensichtlich kann ein gedeihliches intrafamiliäres Sozialverhalten gut auf extramurale Situationen umgelegt werden. Konkret weisen Kinder mit sicherer Mutterbindung im außerfamiliären Umfeld mehr Selbstbewusstsein auf und sind seltener in Konflikte verwickelt.

Schneider und Hasselhorn (2012, S. 208) beschreiben die Entwicklung des Spielverhaltens in der Gruppe: schon in früher Kindheit gibt es ein grundsätzliches Interesse an Gleichaltrigen. Bis zum dritten Lebensjahr ist jedoch kaum ein produktives Miteinander zu beobachten – es dominiert, auch in der Gruppe, das Einzelspiel. Später kommt es zum Parallelspiel, bei dem sich die Kinder wohl gegenseitig beobachten, aber auf Interaktion verzichten. Zwischen dem dritten und vierten Lebensjahr beginnt die Kooperation, die sich zu Rollenspielen in kleinen Gruppen unter Anwendung von Regeln ausdifferenziert. Es entwickeln sich Freundschaften, die deutlich von temporären Spielgemeinschaften unterschieden werden. Es hat den Anschein, dass komplexe Rollenspiele mit Freunden (und eben nicht mit beliebigen Gruppenmitgliedern) einen fördernden Einfluss auf die zukünftige

ge soziale Kompetenz haben. Ungeachtet von freundschaftlichen Beziehungen steigt gerade bei Buben der Drang zu wetteifernden Tätigkeiten, die ein gewisses Konfliktpotential bergen, weil Kinder in diesem Alter schlecht verlieren können. Unter Freunden können diese Konflikte in der Regel besser gelöst werden als unter „Nichtfreunden“.

Die Kindergartensozialisation korreliert offensichtlich mit dem späteren Sozialverhalten und wird nicht nur durch die oben erwähnten Rollenspiele mit Freunden beeinflusst, sondern auch durch die Qualität der Beziehungen zu Kindergartenbetreuer/in und zur Peergruppe (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 208).

Die intrafamiliäre Beziehung und die außerfamiliäre Beziehung im Kindergarten wird mit zunehmenden Alter immer mehr durch die Hinwendung zu Gleichaltrigen ergänzt und erweitert.

Eine Studie weist auf eine weitere langfristige Wirksamkeit hin. Zwischen der frühen Bindungserfahrung (mit drei Jahren) und der emotionalen Mutter-Kind-Beziehung (mit vier-einhalb Jahren) einerseits und der Qualität späterer Freundschaften andererseits scheint eine positive Korrelation zu bestehen.

3.4.1 Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse

Im vorhergehenden Abschnitt wurden allgemeine, empirisch gewonnene Betrachtungen der (kindlichen) Sozialisation kurz erörtert. Selbstverständlich hat sich wissenschaftshistorisch ein breites Spektrum an Theorien und Erklärungsversuchen zu diesem Thema herausgebildet, die in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit ebenso interessant wie umfangreich sind (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 28)

Daher wird im Anschluss auf die Sichtweise Erik H. Erikson fokussiert. Nicht alleine, weil er der meistgelesene und meistzitierte Entwicklungspsychologe ist (Conzen, 2010, S. 391), sondern weil seine Ausführungen in hohem Maße relevant für das Verständnis der Psychomotorik sind.

3.4.2 Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erikson

Erik H. Erikson⁴ – von Conzen (2010) als „Pionier der psychoanalytischen Identitätstheorie“ bezeichnet – stellt die psychoanalytische Sichtweise in den Mittelpunkt seines Ent-

⁴ Erik Homburger Erikson (*1902 bei Frankfurt am Main; †1994 in Harwich, Massachusetts, USA) war deutsch-amerikanischer Psychoanalytiker und ein Vertreter der psychoanalytischen Ich-Psychologie. Nach einem Studium an der Kunstakademie war er als Hauslehrer in Wien tätig; über die Bekanntschaft zu Anna Freud kam er in Kontakt mit der Psychoanalyse und lies sich zum Psychoanalytiker ausbilden. 1933 emigrierte er mit seiner Ehefrau, der Soziologin Joan Serson, in die USA. In Boston eröffnete er die erste Praxis für Kinderanalyse. 1938 lebte er mit Sioux- und Yurokindianern zusammen, um deren Zusammenleben zu analysieren.

wicklungsmodells, wobei er Freuds Theorien modifiziert und erweitert. Unter anderem betrachtet er nicht nur frühkindliche Prozesse als prägend für die Persönlichkeitsentwicklung, sondern die gesamte Lebensspanne von der Geburt bis zum Tod. Weiters stellt er den von Freud bekannten psychosexuellen Kräften soziale Bezüge an die Seite, denen er große Bedeutung beimisst, weil die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt eine wichtige Rolle für die psychische Entwicklung spielt.

Funktionell ist die Entwicklung als Zusammenwirken körperlicher, psychischer und sozialer Prozesse zu verstehen, die einem epigenetischen Prinzip folgen (Rothgang, 2003, S. 83). Verallgemeinernd sagt das Prinzip, dass „alles, was wächst, einen *Grundplan* hat, dem die einzelnen *Teile* folgen, wobei jeder Teil eine Zeit des Übergewichts durchmacht, bis alle Teile zu einem *funktionierenden Ganzen* herangewachsen sind“ (Erikson, 1981, S. 57). Konkret postuliert Erikson, dass die Entwicklung der Persönlichkeit in acht festgelegten und aufeinanderfolgenden Stadien verläuft, wobei der Entwicklungserfolg jeweils von der Bewältigung der vorhergehenden Entwicklungsstufe abhängt. Weil die Entwicklungsphasen ineinander übergreifen, dürfen sie nicht isoliert voneinander betrachtet werden. „Jede kommt zu ihrem Höhepunkt, tritt in eine kritische Phase und erfährt ihre bleibende Lösung [...] gegen Ende des betreffenden Stadiums“ (Erikson, 1981, S. 60).

„Man kann sagen, daß die Persönlichkeit in Abschnitten wächst, die durch die Bereitschaft des menschlichen Organismus vorherbestimmt sind, einen sich ausweitenden sozialen Horizont bewußt wahrzunehmen und handelnd zu erleben“ (Erikson, 1981, S. 58). Den Entwicklungsstadien weist Erikson jeweils charakteristische, aus konkreten Ursachen resultierende krisenhafte Konflikte zu. Er vertritt die Meinung, dass die Bewältigung von Krisen, die zu einem lebensgeschichtlich früheren Zeitpunkt stattfanden, einen großen Einfluss auf spätere Krisen haben und eine wichtige Voraussetzung für deren Bewältigung darstellen. Die Fähigkeit zur Lösung der Konflikte respektive das Scheitern bestimmen also den weiteren Weg der Entwicklung.

Hier lehnt er sich an Sigmund Freuds (1933) klassisches Beispiel „Sequenz der psychosexuellen Entwicklung und der Konflikte in Kindheit und Adoleszenz“ (Oerter & Montada, 2008, S. 36f) an. Nach Freud können negative Erfahrungen während der Kindheit, wie z.B. Krankheiten oder der Tod einer Bezugsperson psychische Störungen der Entwicklung verursachen, die sich erst in späteren Lebensabschnitten manifestieren. Andererseits sind Krisen, sofern sie vom Individuum als Herausforderung angenommen und emotional

Später wurde er – ohne jemals ein Universitätsstudium absolviert zu haben – Professor für Entwicklungspsychologie an den Universitäten Berkeley und Harvard. Bekannt wurde er insbesondere durch das von ihm entwickelte Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung.

gut bewältigt werden, nicht nur als sinnvolles Geschehen zu werten, sondern als essentieller Vorgang, der das mentale Wachstum des Individuums erst ermöglicht.

Die Idee, dass Krisen als Motor der Entwicklung fungieren ist nicht neu. Oerter und Montada (2008, S. 36) weisen darauf hin, dass in der Literatur verschiedene Autoren Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse unterschieden haben. Erstere treten quasi obligat, sequentiell und annähernd altersnormiert auf. Das heißt, sie finden in bestimmten Lebensperioden statt und sind vorhersehbarer Bestandteil der Biographie eines Großteils der Population – sie gehören sozusagen „dazu“. Letztere sind unvorhersehbare und schicksalshafte Ereignisse (z.B. Naturkatastrophen, Krieg oder Krankheit), die nur einen Teil der Bevölkerung betreffen.

In Eriksons Überlegungen nimmt die Identität, die er als „Schlüssel“ zur menschlichen Psyche betrachtet, breiten Raum ein. Der Begriff „Identität“ an sich, seine tragende Rolle in der Entwicklung des Einzelnen, seine Wirksamkeit zur Lenkung von Massen, bis hin zu seiner Relevanz in grundsätzlichen Fragen zum Wesen von Religiosität/Spiritualität wird in aller Tiefe reflektiert. Die Beschäftigung mit dem Thema Identität wird für Erikson „zu einer genauso strategischen Frage, wie es das Studium der Sexualität zu Freuds Zeiten war“ (Conzen, 1982a, S. 278; zit. n. Conzen, 2010, S. 390). Die individuelle Identitätsfindung, die sich oftmals als sehr kompliziert erweist, beschreibt Erikson (1981a, S. 19; zit. n. Conzen, 2010, S. 390f.) „als Wechselspiel zwischen dem Psychologischen und dem Sozialen, dem Entwicklungsmäßigen und dem Historischen“.

Mit dieser Sichtweise – nämlich „dass die Probleme aus universellen Reifungs- und Entwicklungsveränderungen innerhalb des Organismus resultieren, die neue Motive, neue Interaktions- und Erfahrungsmöglichkeiten und damit neue Probleme, Frustrationen und Krisen erzeugen“ (Oerter & Montada, 2008, S. 36) – schafft er das wohl prominenteste organismische Modell.

3.4.3 Beschreibung der Entwicklungsstufen

Ein genereller Überblick über die acht Entwicklungsstadien nach Erikson sind in Tabelle 2 dargestellt.

Weil sich die vorliegende Arbeit vor allem auf Kinder im Vorschul- und Grundschulalter bezieht, wird von den acht Entwicklungsstufen nur auf jene zwei Stadien näher eingegangen, die den Lebensabschnitt zwischen dem vierten Lebensjahr und dem Anfang der Pubertät behandeln. Nach Erikson sind dies das dritte und das vierte Entwicklungsstadium.

Tabelle 2: Psychosoziale Krisen nach der Theorie von Erikson

Altersabschnitt	Psychosexuelle Phasen & Modi	Psychosoziale Krisen	Positive Haltung	Negative Haltung
Säuglingsalter (1. Lebensjahr)	Oral-respiratorisch, sensorisch kinästhetisch (Einverleibungsmodi)	Urvertrauen vs. Urmisstrauen	Sicherheit, Urvertrauen, Hoffnung	Angst, Misstrauen, Unsicherheit
Kleinkindalter (1 – 3 Jahre)	Anal-urethral, muskulär (Modi des Zurückhaltens und Ausscheidens)	Autonomie vs. Selbstzweifel	Gefühl von Autonomie und Selbstwirksamkeit; Wille	Angst vor Kontrollverlust; Scham, Zweifel
Spielalter (3 – 5 Jahre)	Infantil-genital, lokomotorisch (Modi des Eindringens und Umschließens)	Initiative vs. Schuldgefühl	Vertrauen in die eigene Lebstüchtigkeit	Mangelndes Selbstwertgefühl
Schulalter (bis Pubertät)	Latenz	Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl	gefestigte soziale und mentale Fähigkeiten	Mangelndes Selbstwertgefühl, Versagensängste
Adoleszenz (ab Pubertät)	Pubertät	Identitätsfindung vs. Identitätsdiffusion	Ruhen im eigenen Ich	Intoleranz; Ignorieren der gesellschaftlichen Werteskala
Frühes Erwachsenenalter (ab 20 Jahren)	Genialität	Intimität vs. Isolation	Fähigkeit zur Nähe und zur Bindung an andere	Isolation, Ablehnung; Leugnen des Bedürfnisses nach Nähe
Erwachsenenalter (ab 40 Jahren)	(Prokreativität)	Generativität vs. Stagnation	Altruistische Bemühungen zum Wohlergehen von Familie, Gesellschaft und zukünftiger Generationen	Unfähigkeit zur aktiven Lebensgestaltung. Fehlende Motivation
Alter (ab 60 Jahren)	(Generalisierung der Körpermodi)	Ich-Integrität vs. Verzweiflung	Akzeptanz der Endlichkeit und Zufriedenheit beim Blick zurück	Gefühl, in der verbleibenden Lebenszeit kein neues Leben mehr beginnen zu können

Quelle: (mod. n. Erikson, 1981, S. 150f.; Erikson, 2016, S. 36f.)

Drittes Entwicklungsstadium: Initiative vs. Schuldgefühle

Die dritte Stufe findet nach Erikson zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr – also im Vorschulalter (auch Spielalter genannt) – statt und steht unter dem Motto: „Ich bin, was ich mir zu sein vorstellen kann“ (1981, S. 98). Die Autonomieprobleme wurden im vorhergehenden Entwicklungsstadium gelöst; somit ist das Kind bereit, sich seines „Ich“ bewusst zu werden und ist auf dem Weg herauszufinden, was für eine Person es zukünftig sein will. Es identifiziert sich mit den Rollen und Tätigkeiten der Erwachsenen, vor allem der Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen, die wiederum die Repräsentanten eines bestimmten Kulturkreises sind. Solche Identifikationsversuche sollen von den Erwachsenen unterstützt werden, um dem Kind den Raum für sein Dasein zu erweitern. Zunehmende motorische Fertigkeiten erleichtern das Bestreben, die Umwelt selbstständig und ohne fremde Hilfe zu erkunden und zu erobern. Durch diese neugewonnene Bewegungsfreiheit und die vervollkommnete Sprachkompetenz verlangt das Kind in dieser Phase nicht nur nach körperlicher, sondern auch nach einer weiteren geistigen Entwicklung, welches mit Streben nach Leistung und Unabhängigkeit verbunden ist (Erikson, 1981, S. 87).

Das Kind lernt – ausgestattet mit einem Energieüberschuss und einer großen Frustrationstoleranz – in Aktionsräume einzutreten und Konflikte zu bewältigen. Damit wächst die Neugier und mit dem sprachlichen Vermögen nimmt das Verständnis – aber auch die Gefahr des Missverständnisses – zu (Erikson, 1981, S. 88).

Hand in Hand mit den oben erwähnten Identifikationsversuchen beginnt nach Erikson (1981, S. 89) das Kind sich mit Erwachsenen zu vergleichen und zu messen. Dies betrifft nicht nur die physische Größe, sondern auch die Geschlechtlichkeit.

All diese horizontenerweiternden Fertigkeiten provozieren aber auch das Entstehen von (unvermeidlichen) psychosozialen Krisen: denn nach Erikson beginnt nun die „Herrschaft des großen Lenkers der Initiative, nämlich des *Gewissens*“ (1981, S. 94).

Dieses nährt kindliche Schuldgefühle, vor allem wenn Erobern und Eindringen in die Umwelt zu offensichtlichem Schaden führt, weil zum Beispiel Erwachsene, die sich durch das kaum zu bändigende Verhalten des Kindes überfordert fühlen, mit Ablehnung reagieren. Die krisenhafte Dimension kann verschärft werden durch eine ödipale Komponente: die oben erwähnte frühe geschlechtliche Neugier, von Freud Ödipus-Komplex genannt, führt zur gelegentlichen und manchmal auch zur „übermäßigen Beschäftigung mit sexuellen Dingen“ (Erikson, 1981, S. 89) – das Kind erfährt erstmals bewusst die Kollision mit Tabus (Rothgang, 2003, S. 86).

Viertes Entwicklungsstadium: Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl

Dieses Stadium – es entspricht dem Schulalter – beginnt mit dem sechsten Lebensjahr und endet etwa mit dem zwölften Lebensjahr, mit dem Eintritt in die Pubertät. In dieser Phase, die der Freudschen Latenzperiode entspricht, kommt die psychosexuelle Entwicklung zu einem vorläufigen Stillstand; dies nennt Erikson „die Ruhe vor dem Sturm der Pubertät“ (1981, S. 105).

In diesem Alter ist der Drang nach Spiel immer noch sehr groß und das Spielen ist wichtiger Teil für die Entwicklung des Kindes (siehe Kapitel 5), aber das Bedürfnis, sich nützlich zu machen, etwas zu schaffen und es zur Vollkommenheit zu bringen, steigt. Erikson (1981, S. 102) bezeichnet das als *Werksinn* und sagt dazu:

„Es ist, als ob es wüßte und als ob seine soziale Umwelt wissen müßte, daß es psychologisch nun schon ein rudimentärer Erwachsener ist und daher anfangen muß, etwas zu arbeiten und für etwas Sorge zu tragen, ehe es auch biologisch ein Vater oder eine Mutter wird. (...) es lernt, sich Anerkennung zu verschaffen, indem es Dinge produziert.“

Das Schulalter charakterisiert Erikson also als Stadium des Eifers und Fleißes, in dem sich der Drang zu eigener Produktivität entwickelt. Die Beziehung zur Arbeitswelt wird hergestellt und die eigenen Zukunftsperspektiven werden erkannt und abgewogen – „Ich bin, was ich lerne“ (Erikson, 1981, S. 98). Durch Zuschauen, Beobachten und Teilnahme an den Tätigkeiten nimmt die Initiative zu und das Streben nach Anerkennung steigt.

Der Kenntniserwerb in diesem Alter ist kulturabhängig. In unserem Kulturkreis tritt das Kind in die Schule ein, wo die mühsame und oftmals abstrakte Aneignung der Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen gefordert wird. In diesem Zusammenhang formuliert Erikson treffend: „Je größer die Spezialisierung ist, um so undeutlicher wird das Ziel der Initiative“ (1981, S. 99). Systemimmanent ist, dass im Rahmen der schulischen Bildung Defizite und Schwächen quantifiziert und öffentlich gemacht werden. Dieses Nichtgenügen kann zu Resignation und zu einer negativen Rückkoppelung führen, die das Erlernen von Grundkenntnissen ebenso erschwert wie das spätere, lebenslange Lernen. Der oben erwähnte Eifer wird von Erikson Regsamkeit genannt. Es kommt also in der schulischen Erziehung darauf an, die Regsamkeit zu fördern. Unterbleibt dies, könnte ein Gefühl der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit entstehen, was wiederum die Kompetenz schmälert und damit die produktive Auseinandersetzung mit der Umwelt erschwert oder sogar verhindert (Rothgang, S. 86).

Im diesen Stadium stehen die sozialen Beziehungen im Vordergrund, da sich das Kind seines sozialen Wertes bewusst wird, der für die Entwicklung und das Identitätsgefühl entscheidend ist.

3.5 Sensible Phasen und kritische Perioden

In verschiedenen Nachschlagewerken, z.B. in der Entwicklungspsychologie (Petermann, Niebank & Scheithauer 2004; Oerter & Montada 2008), werden sogenannte *sensible Phasen* beschrieben, auf die sich einige Autoren und Autorinnen beziehen.

Petermann et al. (2004, S. 97) bezeichnen jene Entwicklungsabschnitte als sensible Phasen, in denen eine vorübergehende ausgeprägte Empfänglichkeit auf spezifische Umweltreize typische Reaktionen hervorruft. Somit stellen sensible Phasen gleichsam Zeitfenster dar, in denen spezielle Lernerfahrungen maximale Wirkung zeigen. Sie generieren bestimmte Fertigkeiten, wie z.B. die sprachliche Kompetenz, die sich während eines umschriebenen Zeitraums scheinbar mühelos entwickelt.

Bei Conzelmann werden

„jene Altersabschnitte als sensible Phasen bezeichnet, in denen spezifische umweltbezogene Verhaltensmuster sehr schnell erworben werden, in denen also eine hohe Sensibilität des Organismus für bestimmte Erfahrungen besteht. Diese Phasen sind zeitlich begrenzt, wobei die zeitliche Begrenzung offenbar biogenetisch weitgehend fixiert ist. Der Erwerb entsprechender Erfahrungen vor und nach diesen Phasen beansprucht weit mehr Zeitaufwand oder es gelingt nur unzureichend oder überhaupt nicht“ (Bauer, 1987, o. S.; zit. n. Conzelmann, 2009, S. 83).

Sowohl für kognitive, als auch für emotionale und soziale Funktionen scheint der frühkindliche Einfluss prägend für das zukünftige „Ichbild“ des Individuums zu sein (Korte, 2011).

3.5.1 Sensible Phasen nach Maria Montessori

Die oben genannten sensiblen Phasen/Perioden beschrieb Maria Montessori bereits im Jahr 1950 in ihrem Werk „Kinder sind anders“. Grundlage ihrer Annahmen war die tägliche Beobachtung von Kindern; eine Tätigkeit, der sie ihr ganzes Leben gewidmet hat.

Sie bezeichnet die Entwicklung von der Geburt bis zum Jugendalter als Prozess, in dem das Kind Selbstständigkeit anstrebt, die die Unabhängigkeit von Erwachsenen ermöglichen soll. Nach ihren Beobachtungen erfolgt die Entwicklung in mehreren Phasen, die sie als *sensible Perioden* bezeichnete. Diesen Begriff übernahm sie vom holländischen Biologen Hugo de Vries⁵, der sogenannte Empfänglichkeitsperioden bei Tieren beschrieben hatte. Er zeigte an der Entwicklung von Raupen, dass Lebewesen zu bestimmten Zeiten über bestimmte Empfänglichkeiten verfügen, die das Gedeihen erst ermöglichen und die nach einer bestimmten Zeit wieder abklingen.

Montessori beschreibt, wie Schmetterlinge ihre Eier am Baumstamm ablegen. Die aus dem Ei geschlüpften Raupen machen sich auf den langen Weg zu den äußersten Zweigen, dort wo frische Blätter – ihre Nahrungsgrundlage – wachsen. Die Raupen finden die Astspitzen, weil eine ausgeprägte Affinität zum Licht sie veranlasst den lichtdurchfluteten Außenbereichen des Baumes zuzustreben. Montessori (2014a, S. 67) schließt die Schilderung des Entwicklungsvorgangs mit folgenden Sätzen:

„Das Seltsame aber ist, dass die Raupe sogleich nach Abschluss dieser Periode, sobald sie sich auf andere Art ernähren kann, ihre Lichtempfindlichkeit verliert. Bald lässt das Licht sie völlig gleichgültig. Der Instinkt stirbt ab. Er hat seinen Dienst getan und die Raupe wendet sich jetzt anderen Wegen und anderen Nährstoffen zu.“

Montessori hat diese Beobachtung auf die Entwicklung von Kindern umgelegt, um zu veranschaulichen, dass in der Entwicklung des Menschen ähnlich Zeitfenster bestehen.

Die sensiblen Perioden manifestieren sich nach Montessori (2014, S. 66f.) als Phasen, in denen das Kind besonders offen und aufnahmebereit ist, sodass es ohne erkennbare Anstrengung wichtige Fähigkeiten erwerben kann. Die sensiblen Perioden klingen ab, sobald die Fähigkeiten erworben sind. Sie enden aber auch, wenn die angestrebte Fähigkeit – z. B. durch widrige äußere Umstände – nicht erlangt wurde. Geschieht der Erwerb außerhalb der sensiblen Periode, muss das Kind wesentlich mehr Mühe aufwenden, was die Freude am Erlernen mindert. Laut Montessori beruhen die sensiblen Phasen auf einer intrinsischen Motivation und bedürfen der Unterstützung von außen (Eltern, Bezugspersonen, Pädagog/inn/en).

⁵ Hugo Marie de Vries (1848 bis 1935), niederländischer Biologe und Evolutionsforscher. Sein Verdienst war die Wiederentdeckung der mendelschen Regeln, die er um eigene Gedanken erweiterte und damit die Evolutionsforschung vorantrieb. Zudem beschäftigte er sich mit Pflanzenphysiologie und dem Zusammenspiel von Insekten und Pflanzen.

Montessori verstand die sensiblen Phasen nicht als starres Modell, sondern als Anhaltspunkt für den Erziehenden/die Erziehende. Kennzeichen einer sensiblen Phase ist die selektive Wahrnehmung, die die Aufmerksamkeit des Kindes auf die notwendigen Dinge lenkt. Montessori (2014a, S. 68f.) vergleicht dies anschaulich mit einem Scheinwerferlicht, das die Bühne beleuchtet. Die Objekte im Lichtkegel sind klar und deutlich sichtbar, während der Rest im Halbdunkeln verborgen bleibt. So beleuchtet die selektive Wahrnehmung alles, was für den nächsten Entwicklungsschritt unbedingt notwendig ist. Das Übrige bleibt vorerst unbeachtet.

Auch wenn die Fähigkeit zur selektiven Wahrnehmung nicht nur die Kindheit betrifft, so spielt sie gerade in dieser Altersstufe eine außerordentlich wichtige Rolle. Für Montessori hängt die Bedeutung der sensiblen Phasen eng mit dem von ihr geprägten Begriff des Absorbierenden Geistes zusammen. Während Erwachsene ihr Wissen bewusst und nicht selten mit erheblicher Mühe erwerben, absorbiert das Kind zwischen Geburt und sechsten Lebensjahr quasi „unabsichtlich“ und ohne erkennbaren Aufwand. Dies ist der grundsätzliche qualitative Unterschied zwischen der Erkenntnisfähigkeit des Erwachsenen und des Kindes. Dem Kind vermitteln Umweltreize Lernanlässe, die verwertet werden, sofern das Zeitfenster der entsprechenden sensiblen Periode offensteht. Die Effizienz des Vorgangs hängt schicksalhaft davon ab, welche Erfahrungen die Umwelt dem Kind ermöglicht und was ihm aktiv angeboten wird. Wenn während einer sensiblen Periode unterstützende Bedingungen bestehen, erleichtert das den Übergang von einer Entwicklungsstufe in die nächste. Dementsprechend betont Montessori die enorme Wichtigkeit der „Vorbereiteten Umgebung“, die dem Alter und den Bedürfnissen des Kindes entsprechen sollte (Haspel & Salvenmoser, 2001, S. 6).

Montessori erlegt den Pädagog/inn/en eine wichtige Aufgabe auf, nämlich das Kind zu beobachten, um die sensible Phase und damit das „Lernfenster“ zu erkennen und die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen. In diesem Fall kann sich das Kind in seinen Lernprozess vertiefen, was der inneren Zufriedenheit zugutekommt (Montessori, 2014a, S. 79).

3.5.2 Die drei Phasen der Entwicklung nach Montessori

Maria Montessori unterscheidet in der Entwicklung des Individuums drei große, nicht umkehrbare Entwicklungsperioden. Jede dieser Perioden ist – wie im Folgenden gezeigt wird – ein deutlich abgrenzbarer Entwicklungsabschnitt:

- ⇒ erstes Entwicklungsstadium (von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr),
- ⇒ zweites Entwicklungsstadium (zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr)
- ⇒ drittes Entwicklungsstadium (Jugendalter, zwischen dem 12. und 18. Lebensjahr)

Die erste Entwicklungsperiode im Alter von 0 bis 6 Jahren

Haspel und Salvenmoser (2011) weisen darauf hin, dass dieses erste Stadium nach Montessori grundsätzlich die wichtigste Zeit ist, weil jetzt der Grundstein für die geistig-seelische Entwicklung gelegt wird. Sie bezeichnet diese Phase als zweite embryonale Wachstumsphase.

Die Phase in den ersten drei Jahren lebt von der Pflege und der emotionalen Zuwendung durch die Bezugspersonen. Die Umgebung sollte jene Sicherheit bieten, die ein immer eigenständigeres Bewegen erlaubt. Bis zum dritten Lebensjahr verarbeitet das Kind die Sinneseindrücke unbewusst durch den absorbierenden Geist – Montessori spricht dabei von der schöpferisch, aufbauenden Phase. Danach rückt die bewusste Wahrnehmung immer mehr in den Vordergrund. Das Kind perzipiert ein zunehmend breiteres Spektrum seiner Umwelt, differenziert deutlicher und handelt dementsprechend. (Hapel & Salvenmoser, 2011, S. 7)

Innerhalb dieser Periode unterscheidet Montessori drei große sensible Phasen:

1) Sensible Phase für Bewegung

Charakteristisch für diese Phase ist das Erlernen des Gehens. Gleichzeitig wird das Gleichgewicht geschult und die Beweglichkeit der Hand sowie Hand-Auge und Hand-Hand-Koordination verbessert.

2) Sensible Phase für Sprache

Während die Sensible Phase für Bewegung mit der Entwicklung des Gesichtssinnes korreliert, steht die Sensible Phase für Sprache in besonders engem Zusammenhang zum Gehörsinn. In der ersten Periode absorbiert das Kind über den Gehörsinn die Sprache durch eine unbewusste Intelligenz. Gleichzeitig ist aber auch die visuelle Beobachtung des/der Sprechenden von Bedeutung (Holtstiege, 1977, S. 76; zit. n. Haspel & Salvenmoser, 2011, S. 7).

3) Sensible Phase für Ordnung

Der kindliche Ordnungssinn ist in Inhalt und Ausdruck völlig unterschiedlich zum Ordnungssinn des Erwachsenen. Ordnung hat für ein Kind sehr viel mit dem Verständnis der Welt zu tun. Montessori unterscheidet zwei Aspekte der Sensiblen Phase für Ordnung. Zum ersten bietet eine klare, überschaubare und fest geordnete Umgebung „einen Anreiz, eine Aufforderung zum Handeln“ (Montessori, 2014a, S. 86) sobald diese gewohnte Ordnung gestört ist. Zum anderen hat Ordnung eine Orientierungsfunktion, die es ermöglicht, die Vielfalt der Sinneseindrücke, die vom absorbierenden Geist gewonnen wird, einzuord-

nen. Für Montessori gehört diese Phase zu den „wichtigsten und geheimnisvollsten sensiblen Perioden“ (Montessori, 2014a, S. 82).

Zusätzlich zu den drei oben genannten Phasen beschreibt Montessori folgende sensible Phasen:

- die Verfeinerung der Sinne
- das Interesse an feinen Details
- die soziale Entwicklung

Die sensible Phase für feine Details und für Unterschiedlichkeiten unterstützt die sensible Phase für Bewegung (z.B. wird jeder Ameise nachgelaufen, und jedes Brösel aufgehoben) und ist Grundlage für Konzentration. Auch lernt das Kind seine Aufmerksamkeit zu fokussieren.

In der sensiblen Phase für soziale Prozesse (von 3 bis 6,5 Jahren) wird der Kontakt zu anderen Kindern intensiviert, es entwickelt sich ein Zusammengehörigkeitsgefühl und es beginnt, Aufgaben zu übernehmen.

Die zweite Entwicklungsperiode im Alter von 6 bis 12 Jahren

In der zweiten Entwicklungsperiode gibt es keine sensiblen Phasen mehr; die morphologischen Veränderungen sind weniger dramatisch als im vorhergehenden Lebensabschnitt. Die sensible Phase für Ordnung (im Sinne einer orientierenden Zuordnung) ist abgeschlossen. Emotional sind die Kinder nun „widerstandsfähiger“, und zeigen Bereitschaft ihre Bedürfnisse kompromisslos zu artikulieren. Im Grundschulalter gewinnt das Leben in der Gruppe an Bedeutung; das Kind sucht immer mehr soziale Erfahrungen außerhalb der Familie.

Diese zweite große Etappe lässt nach Montessori drei Bedürfnisse erkennen:

1. Das Bedürfnis nach Erweiterung der *sozialen Beziehungen* steigert sich, die Kinder streben nach einem größeren Aktionsbereich und wollen aus der bisherigen „Enge“ herauskommen.
2. Der Übergang von der kindlichen Denkweise zur *Abstraktionsfähigkeit*. Die bis dahin notwendige Verwendung sinnlich erfahrbarer Denkinhalte kann durch abstrakte Inhalte ersetzt werden, die unabhängig von Zeit, Raum und Realität als Hypothesen entstehen. Diese Konstrukte können verknüpft und als Schlussfolgerungen an der Lebenswirklichkeit gemessen werden. Kurz, es wird der „Keim für die Wissenschaften“ gelegt (Montessori 1973, S. 51; zit. n. Haspel & Salvenmoser, 2011, S. 8).

3. Die Formung des *moralischen Bewusstseins* ist eng mit der Entwicklung des sozialen Bewusstseins verbunden. Im Zentrum steht das Gewissen, aus dem das Kind die Fähigkeit schöpft zwischen Gut und Böse zu unterscheiden. Ein authentischer Sinn für Gerechtigkeit ist zu beobachten. Abhängig von emotionaler Kompetenz und sozialer Intelligenz entwickeln sich Werte, Normen und Loyalität. Das Schulkind schaut hinaus in die Gesellschaft, und möchte sich erstmals emanzipieren. Seinem „inneren Ich“ zu gehorchen steht in engem Zusammenhang mit jener verantwortungsvollen Freiheit, die Montessori mit dem Begriff „Meister seiner selbst“ umschreibt (Haspel & Salvenmoser, 2011, S. 9).

Die dritte Entwicklungsperiode im Alter von 12 bis 18 Jahren

Die dritte Entwicklungsperiode ist im Gegensatz zur zweiten Periode durch eine deutliche Labilität gekennzeichnet. Diesen Abschnitt charakterisiert Montessori (1973, S. 97) als Zeit der sozialen Sensibilität, die mit einem heftigen, oftmals konfliktbeladenen Emanzipationsbedürfnis einhergeht und das soziale Beziehungsnetz verändert.

Montessori beobachtet für dieses Alter folgende Bedürfnisse:

- Das Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit ist ebenso ausgeprägt wie die Suche nach der Rolle, die das Ich zukünftig in der Gesellschaft einnehmen soll.
- Das Bedürfnis nach Stärkung des Selbstvertrauens. Oswald bezeichnet das als „Sensibilität für Selbstwert und Menschenwürde“ (Oswald, 1958, S. 88; zit. n. Haspel & Salvenmoser, 2011, S. 9).

Montessori (1973, S. 97) schreibt über diese Entwicklungsperiode: „Die Reifezeit ist durch einen Zustand der Erwartung gekennzeichnet, durch die Bevorzugung von schöpferischen Arbeiten und durch das Bedürfnis, das Selbstvertrauen zu stärken.“

4 Bewegung, Wahrnehmung und Körpererfahrung

Der praktische Teil dieser Arbeit beschäftigt sich ausführlich mit Bewegung, daher handelt das folgende Kapitel davon, welche wesentliche Bedeutung Bewegung und Körpererfahrung einnehmen und in welcher Weise motorische, kognitive und soziale Entwicklungsprozesse sowie die Persönlichkeitsentwicklung unterstützend beeinflusst werden. Ein weiteres Thema dieses Kapitels ist die Bedeutung der Wahrnehmung, die jegliche Bewegungshandlung anbahnt und begleitet, und – wie die Bewegung – prägender Bestandteil der Persönlichkeit ist. Zudem kommt das Thema Spiel und Spielen zur Sprache, weil dies eine in hohem Maße entwicklungsrelevante kindliche Betätigung ist (Zimmer, 2014, S. 19) und sich bei genauer Betrachtung als außerordentlich facettenreiches Phänomen entpuppt.

4.1 Bewegung und Wahrnehmung – Schlüssel zur Welt

Bewegung und Wahrnehmung sind Eckpfeiler der kindlichen Entwicklung und damit wesentliche Voraussetzungen für das Aneignen der Welt. Sie eröffnen dem Kind die Möglichkeit ihre Umwelt zu explorieren, und alltagsrelevante Handlungen zu erlernen und zu erproben. (Petermann & Reinhardt, 2010, S. 430)

Die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt findet nach Zimmer (2012, S. 14; 2014 S. 18; 2015 S. 14) nicht über den „Kopf“ statt, d.h. nicht über mentale Fähigkeiten, wie Denken und Vorstellung, sondern primär über seinen Körper, also über Sinneseindrücke wie sehen, fühlen und hören. Diese Sinneseindrücke stehen auf der Zeitachse vor der gerichteten Bewegung, die etwas bewirken oder ausdrücken soll.

Die Fähigkeit zur räumlichen Bewegung eröffnet dem Menschen die Sphäre, in der der Vorgang des Erkundens stattfinden kann. Durch die Exploration erschließen sich bisher unbekannte Perspektiven und Situationen, aus denen neue Erfahrungen generiert werden. Über unsere Sinne – die wie Antennen funktionieren – nehmen wir die Umwelt wahr, und machen es damit möglich, gezielt auf sie einzuwirken. Zimmer (2015, S. 14) drückt dies aus wie folgt: „Die Welt erschließt sich dem Kind über Bewegung, Schritt für Schritt ergreift es von ihr Besitz. Mit Hilfe von körperlichen Erfahrungen und Sinneserfahrungen bildet es Begriffe, im Handeln lernt es Ursachen und Wirkungszusammenhänge kennen und begreifen.“

Über Bewegung nehmen die Kinder aber nicht nur die Umwelt, sondern auch den eigenen Körper wahr. So gesehen besetzt nach Altenberger (1992, S. 86) die Körpererfahrung eine zentrale Position, die Voraussetzung für Wahrnehmungsentwicklung und Wahrneh-

mungsdifferenzierung ist. Das Zusammenwirken von Bewegung und Wahrnehmung „ist demnach unerlässlich für eine gesunde Entwicklung unserer Kinder“ (Grüger, 2002, S. 5)

An folgendem vereinfachten Bild kann das Zusammenwirken von Welterfahrung, Körper und Bewegungserfahrung verdeutlicht werden:



Abbildung 3: Zusammenhang von Welterfahrung, Körper- und Bewegungserfahrung (mod. n. Altenberger, 1992, S. 86)

Die kognitive Leistungsfähigkeit des Gehirns wird durch den Input aus Sinnes- und Bewegungswahrnehmungen trainiert – unablässig bilden sich Nervenzellen und verknüpfen sich untereinander. Bewegungsmuster und Qualität der Sinneswahrnehmung erlauben daher Rückschlüsse auf den kindlichen Entwicklungsstatus. (Arnold, 2009, S. 23ff.)

4.2 Bewegung als anthropologische Kategorie

Bewegung ist nach Zimmer (2014, S. 19) ein allgegenwärtiges Phänomen im menschlichen Dasein und ist Grundvoraussetzung für eine regelrechte psychische und physische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Maass, 2009, S. 14).

Schneider, Kopic und Jasmund (2015, S. 39f.) differenzieren zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen der körperlichen Bewegung:

Zum einen besteht eine naturwissenschaftliche Anschauung: die Bewegung wird als Vektor der Orts- oder Lageveränderung eines Körpers gegen die Zeitachse aufgetragen um

unter Berücksichtigung der erforderlichen motorischen und energetischen biologischen Prozesse eine umfassende physikalisch-mechanistische Analyse zu erstellen.

Zum anderen besteht eine geisteswissenschaftliche Sichtweise, in der die Bewegung ganzheitlich im Zusammenhang mit dem ontogenetischen Werdegang eines Individuums betrachtet wird. Die Bedeutung für Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit rückt in das Zentrum der Fragestellung.

Abgesehen von diesen diskursiven Überlegungen interpretieren Schneider, Kopic und Jasmund (2015, S. 49) Bewegung nicht lediglich als genuines Grundbedürfnis, sondern als elementare Betätigungs- und Ausdrucksform, die in enger Bindung an Wahrnehmungsprozesse ein Vehikel des kindlichen Erkenntnisgewinns ist.

Semantisch ist mit Bewegung nicht alleine sportliche Betätigung oder Fortbewegung im dreidimensionalen Raum gemeint. Im Kontext mit menschlichem Dasein wird uns schnell bewusst, „daß alles sich entweder in Bewegung befindet oder aber einen Prozeß darstellt, bei dem Bewegung benötigt wird, um den betreffenden Vorgang zum Ausdruck zu bringen“ (Ayres, 2002, S. 158). Dies wiederholt sich alltäglich, gleich ob beim Vollzug einer Bewegung, oder im Entschluss, einen Gedanken auszudrücken. Ohne Bewegung ist es nicht möglich, sich und seine Bedürfnisse – verbal wie nonverbal – zu artikulieren und in Kommunikation zu treten, geschweige denn, sich vom Fleck fortzubewegen (Ayres, 2002, S. 158; 2013, S. 122).

Bewegung erfolgt aber auch – autonom gesteuert – bei scheinbarer Regungslosigkeit: genannt sei der Herzschlag, die Atembewegungen und die muskuläre Tätigkeit des Verdauungsapparates. Selbst Gefühle könnten als „innere Bewegung“ verstanden werden (Zimmer, 2014, S. 12).

4.3 Funktionen der Bewegung für Kinder

Über die Lebensspanne eines Individuums betrachtet, ändert sich der Stellenwert von Bewegung. Während für Kinder Stillsitzen eine kaum zu bewältigende Herausforderung darstellt, kann ein Erwachsener über lange Zeit in Ruhe verharren und das „Nichtstun“ genießen. Zur Funktion der Bewegung in Abhängigkeit von Lebensalter und Lebensbedingungen gibt es verschiedene Einteilungen.

Als erster Bewegungswissenschaftler gewichtete Grupe (1982, S. 84; zit. n. Zimmer, 2014, S. 20f.) die Bewegung als anthropologische Grundkategorie von Bildungsprozessen und modellierte aus der Beobachtung des „Bewegungsalltags“ vier Bedeutungsdimensionen:

1) Die instrumentelle Bedeutung

Wie der Name sagt, ist hierbei die Bewegung gleichsam ein Instrument, welches zur Ausführung einer zielgerichteten Handlung dient. Die Bewegung an sich steht nicht im Vordergrund, sondern sie ordnet sich meist völlig unauffällig und unbewusst dem Ziel unter. Beispiele sind der Weg zum Arbeitsplatz, Radfahren, ein Instrument spielen, tanzen.

2) Die wahrnehmend-erfahrende Bedeutung

Die Bewegung kann gezielt erfolgen um etwas über sich, über die Personen in der Umgebung oder über die materielle Beschaffenheit von Dingen zu erfahren. Die Bewegung kann aber auch eher beiläufig erfolgen – jedenfalls steht der Erfahrungsgewinn im Vordergrund

3) Die soziale Bedeutung

Hier steht die Bewegung im Dienst der Kommunikation im weiten Sinne. Man nimmt Verbindung zu Menschen auf, man teilt mit, man will durch Bewegung etwas zum Ausdruck bringen. Dazu gehören auch Gesten und ritualisierte Bewegungen, die auf sozialen Übereinkünften beruhen und deren Bedeutung erst erlernt werden muss.

4) Die personale Bedeutung

Selbsterleben und Selbsterfahrung durch Bewegung mit der Möglichkeit sich selber zu verändern und zu verwirklichen.

Je nach Lebensabschnitt können die genannten Bedeutungsdimensionen durchaus unterschiedliche Gewichtungen haben. So steht z.B. im Kleinkindalter die wahrnehmend-erfahrende Bedeutung im Vordergrund.

Zimmer (2014, 2015) erweiterte später die Klassifikation auf acht Funktionen, in denen sie die Bedeutung von Bewegung vor allem in Hinblick auf die kindliche Entwicklung differenziert (siehe Tabelle 3).

Bei der Darstellung der Funktionen, die Bewegung im Rahmen der Entwicklung des Kindes übernimmt, weist Zimmer (2014, S. 22) darauf hin, „dass es sich um unterschiedliche Sichtweisen ein und derselben Sache handelt, die allein aus analytischen Gründen getrennt worden sind“. Das heißt, dass die unterschiedlichen Tätigkeiten keine isolierten Phänomene sind, denn einzelne Aspekte überlappen oder ergänzen sich teilweise; ebenso können mehrere Funktionen gleichzeitig mit einer Tätigkeit verbunden sein.

Tabelle 3: Funktionen der Bewegung

Funktionen der Bewegung für die kindliche Entwicklung	
Personale Funktion	Die körperlichen Fähigkeiten erkunden, um damit den eigenen Körper kennenzulernen und ein Selbstbild zu entwickeln.
Soziale Funktion	Etwas nach Absprache gemeinsam tun; miteinander oder gegeneinander spielen. Soziale Interaktionen (z.B. nachgeben oder sich durchsetzen erleben).
Produktive Funktion	Körperliche Fertigkeiten erlangen und präsentieren (auf einem Bein hüpfen, Handstand machen).
Expressive Funktion	Bewegung als Ausdruck von Empfindungen und Gefühlen.
Impressive Funktion	Gefühlskategorien wie Freude, Müdigkeit, Lust in Form von Bewegung verspüren.
Explorative Funktion	(An)fassbare Umwelt kennenlernen, ihre Dimensionen und Eigenschaften erkunden. Sie gegebenenfalls ausprobieren. Sich den Gegebenheiten anpassen.
Komparative Funktion	Sich mit anderen vergleichen und messen. Den eigenen Standort und die Grenzen erkennen. Lernen, Sieg und Niederlage zu verarbeiten.
Adaptive Funktion	Anpassen an Anforderungen die von außen an sich selbst gestellt werden; die Leistungsfähigkeit steigern und Belastung ertragen.

Quelle: mod. n. Zimmer, 2014, S. 21f.; 2015, S. 17

Daher können bei der Bewegungserziehung – den pädagogischen Zielvorstellungen entsprechend – einzelne der oben genannten Aspekte in den Vordergrund gestellt und bei der methodischen Planung, sowie bei der Wahl von Inhalten berücksichtigt werden. Bei offenen Bewegungsangeboten – bei denen Kinder verschiedene Materialien eigenständig ausprobieren und unterschiedlich verwenden dürfen – liegt der Akzent auf der explorativ erkundenden Funktion. Dagegen wird bei Teamspielen, die naturgemäß interaktiv sind, die soziale Komponente gefordert. (Zimmer, 2014 S. 21f.; 2015, S. 17)

4.4 Körperlichkeit und Bewegungsaktivität des Kindes

Bei der Beobachtung von Kindern sehen wir, dass diese von Anfang an das Bedürfnis haben, sich ständig und unermüdlich zu bewegen. Maria Montessori (2014a, S. 14) stellt fest:

„Es genügt für die Entwicklung des Kindes nicht, zu beobachten oder zu hören, sondern es muß sich dabei bewegen können. Es führt oft eine bestimmte Bewegung viele Male hintereinander aus. Dies ist eine notwendige Übung, um die Ordnung der Bewegungen und die Haltung des Körpers zu erlangen. [...] Es wird keiner Mutter gelingen, die Bewegungen die das Kind auszuführen vorhat, zu unterbinden. Das Verbot ist für das Kind unverständlich, denn der Erwachsene hatte den Sinn seiner Bewegung nicht erkannt. Die Bewegung war notwendige Äußerung einer inneren Tätigkeit.“

Zimmer (2013, S. 598) bezeichnet Bewegung als „Motor der Entwicklungsförderung“ und weist darauf hin, dass Bewegung auch das Erleben einer „erfüllten Gegenwart“ ermöglicht. Grupe erörtert ausführlich, dass Körper, Geist und Seele nicht – wie es lange im pädagogischen Denken verankert war – als etwas Getrenntes angesehen werden darf. Vielmehr steht der „Begriff *Körper* aber auch als eine Art Metapher für alles, was den Körper des Kindes als seinen individuellen Leib betrifft“ (Grupe, 1992, S. 12). Damit ist das Somatische, einschließlich des Allgemeinzustandes und des Reifungsgrades, aber auch das Mentale gemeint, z.B. die Fähigkeit mit seinen körperlichen Gaben umzugehen und seine Erscheinung zu beeinflussen (hinsichtlich Kleidung, Hygiene und Ernährung). Grupe spricht hier von „kindlicher Leiblichkeit“ (1992, S. 12). Diese umfasst Reflexe, Regelkreise, physiologische Prozesse wie Reifung und Wachstum, ebenso wie das übergeordnete Sich-Entwickeln, welches von der individuellen Selbstgestaltung geformt wird. Grupe schreibt: „das Kind erfährt in seinen Wünschen, Gefühlen, Empfindungen und Handlungen, so kann man annehmen, sowohl seine Möglichkeiten über seine Leiblichkeit als auch seine Begrenzungen, und in diesem Sinne erlebt es sich auch in seiner Existenz unmittelbar als leiblich“ (1992, S. 12). Die Leiberfahrung ist für das Kind eine unmittelbare, existentielle Eigenerfahrung, die über die Welterschließung den Weg zur Welterfahrung ebnet.

Auch Zimmer (2015, S. 13) weist darauf hin, dass das Kind durch die Bewegung seinen Körper erprobt; es lernt die Signale wahrzunehmen und zu beachten, und lernt ihn – ein-

schließlich seiner Grenzen – kennen. Das Kind tut dies während verschiedener Bewegungsaktivitäten, z.B. Laufen, Klettern, Hüpfen, Springen, Balancieren, Schaukeln, Rollen, Rutschen usw.; das eigene Können und das Selber-Ursache-Sein wird erkennbar.

Kinder perzipieren das Erleben des Leiblichen deutlich anders als Erwachsene: nämlich intensiver und völlig körperzentriert. Die Selbstverständlichkeit des Leibes, das Körperverhältnis, welches nach Grupe (1992, S. 14) „sinnlich und unmittelbar“ ist, äußert sich bei Kindern auch in alltäglichen Aktivitäten, z.B. wenn sie sich freuen oder erschrecken, sich einem Objekt oder einer Person zuwenden, aber auch wenn sie Daumenlutschen, in der Nase bohren oder mit ihren Genitalien spielen. Dies alles sind Formen des naiven Selbsterlebens im körperlichen Sinne (Flitner, 1963, o.S.; zit. n. Grupe, 1992, S. 14).

Grupe formuliert: „die Gegenstände der Umwelt erhalten für das Kind durch sein körperliches Können erst den Charakter der Hantierbarkeit“ (1992, S. 13), werden also beherrschbar und beeinflussbar. Die Möglichkeit etwas mitzuteilen und auszudrücken, etwas zu greifen und zu begreifen, etwas zu bewirken, sich in seiner Umwelt zu bewegen, sind Beispiele von Selbstwirksamkeit, welche durch Bewegung gestärkt wird. Die Motorik des Kindes ist eine der prägendsten Sinneserfahrungen und die Erfahrungsräume wachsen signifikant mit seinen Bewegungsräumen (Grupe 1992, S. 17). In diesem Sinn ist Bewegung sowohl Quelle der Erfahrung als auch Gestaltungsinstrument.

Nicht zuletzt sind nach Grupe (1992, S. 15) der Körper und dessen Fähigkeiten Symbole des Großwerdens.

4.5 Die Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung im Kindesalter

Zimmer formuliert eine unumstrittene Feststellung: „die Erfahrungen, die Kinder in Bewegung und im Spielen machen können, gehen weit über den körperlich-motorischen Bereich hinaus“ (Zimmer, 2014, S. 30).

In den letzten Jahren wurde der Einfluss des Bewegungshandelns auf die kognitive, soziale und emotionale Persönlichkeitsentwicklung immer deutlicher und rückte entsprechend in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit. Abbildung 4 veranschaulicht die Zusammenhänge.



Abbildung 4: Wechselbeziehung zwischen Bewegung und anderen Bereichen der Entwicklung (mod. n. Ingelmann, 2011, S. 190)

Die Differenzierung spezifischer Entwicklungsbereiche – von denen einige in den folgenden Unterkapiteln erörtert werden – dient aus didaktisch-anschaulichen Gründen dem Entflechten der unterschiedlichen (Be)deutung von Bewegung - inhaltlich bestehen durchaus Überschneidungen (Schneider, Kopic & Jasmund, 2015, S. 39f.). Die Grenzziehung lässt also Spielraum für Interpretation. Das erklärt, warum verschiedene Autor/inn/en bei Betrachtung desselben Sujets zu unterschiedlichen Anschauungen gelangen. Einigkeit herrscht dahingehend, dass die Gliederung in einzelne Bereiche keine phänomenologische Segregation zum Ziel hat. Vielmehr ist die Entwicklung des Kindes ein holistischer Prozess, in dem Vielschichtigkeit, Wechselwirkung und Dynamik herrschen. Denken, Fühlen, Wahrnehmen, Agieren und Bewegen stehen in ständigem Zusammenspiel, beeinflussen sich und sind untrennbar miteinander verknüpft (Grössing, 1993, S. 138; zit. n. Ingelmann, 2011, S. 190; Zimmer, 2014, S. 30f).

4.5.1 Bewegung als Beitrag zur Selbsterfahrung

Selbsterfahrung stärkt das Selbstvertrauen und hilft, innere Grenzen zu überwinden sowie neue Ressourcen zu erschließen. Die Eindrücke, die die Selbsterfahrung in der Erinnerung hinterlässt, sind weitaus prägnanter als extrinsische Eindrücke. Gerade in der Kindheit ist der Körper das somatische Fundament der Selbsterfahrung und stellt die Verbindung zwischen Selbst und Umwelt her. Radant (1998, S. 59) unterstreicht die Einzigartigkeit der Körpererfahrung mit dem Hinweis, dass „jeder Mensch zugleich Ausgangspunkt und Gegenstand der Erfahrung sein kann“. Diese beginnt unmittelbar nach der Geburt – der Säugling differenziert zunehmend zwischen Ich und „Nicht-Ich“ (der Welt).

In diesem Sinn entwickelt das Kind – aus den Erfahrungen mit und über seinen Körper – ein Bild von den eigenen Fähigkeiten, die wiederum das Bild seines „Selbst“ beeinflussen.

Die Entwicklung dieses „Selbst“ vollzieht sich vor allem zwischen dem sechsten und zwölften Lebensjahr. In dieser Phase hat die Körper- und Bewegungserfahrung eine besonders große Bedeutung als Entwicklungsfaktor. Hier findet sich nach Zimmer (2014, S. 31) die Grundlage für die Entwicklung der kindlichen Identität. Sie bezieht sich bei diesem Befund auf Neubauer, der die körperlichen Fähigkeiten und Körpermerkmale „als ‚Ankervariablen‘ für die Entwicklung des Selbstkonzeptes“ betrachtet (1976; zit. n. Zimmer 2014, S. 31).

Das Selbstbild wird im Wesentlichen von jenen Eigenschaften geformt, die sich das Kind selber zuschreibt. Ob es sich als „stark“ oder „schwach“ – um nur eines von vielen Merkmalen in der Selbstbeschreibung zu nennen – ansieht, hängt von der eigenen Erwartungshaltung ab. Nach Ingelmann (2011, S. 193) haben motorische und körperliche Fähigkeiten in keinem anderen Lebensabschnitt einen derart hohen, konvergierenden individuellen und sozialen Wert. Der soziale Nutzen ist nicht zu unterschätzen, weil nur in der Gruppe Rückmeldung und soziale Positionierung erfolgen kann. Daher ist der Umgang mit Gleichaltrigen von großer Bedeutung für die Konstruktion des Selbstkonzeptes.

Bewegung erfüllt Kategorien wie Erfolg und Misserfolg, Aufwand und Ergebnis, Grenzen und deren Überwindbarkeit mit Leben. Motorische Aktivität führt mit zunehmenden Fertigkeiten zu zunehmender Selbstwirksamkeit, die sich in der erfreulichen Erkenntnis manifestiert, alleine etwas zu schaffen oder aus eigener Kraft ein Werk vollbringen zu können, wobei das tiefverwurzelte Streben nach Selbstständigkeit eine stete Quelle der Motivation ist (Zimmer, 2014, S. 31).

Ein wichtiger Schritt für die Entwicklung der Ich-Identität ist das „Sichselbsterleben“ als Faktor, der durch Agieren Veränderungen in der Umwelt bewirken kann. Dies können Kinder insbesondere durch Bewegungshandlungen erfahren. In verschiedenen Situatio-

nen – ob es sich um Bewegungsaufgaben handelt, um Spielgeschehen oder beim Umgang mit verschiedenen Dingen – lösen sie eine Wirkung aus, die sie wiederum zurück auf die eigene Person führen. Handlungsergebnisse, die nach Phasen des Suchens und Erprobens als Ausdruck der eigenen Fähigkeiten betrachtet werden, sind Fundament und Katalysator des Selbstvertrauens. (Zimmer, 2014, S. 33f.; Grupe, 1992, S. 14ff.)

Das alles macht deutlich, welche unerlässliche Rolle die Bewegungsaktivität für die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung spielt.

4.5.2 Bewegung als Beitrag zur Sozialisation

Basale Fähigkeiten der sozialen Tüchtigkeit bilden sich im frühesten Alter. Schon das Kleinkind nimmt seine Umwelt wahr und vermag eine Bindung zu jenen Personen aufzubauen, die es umsorgen. Etwa ab dem dritten Lebensjahr nutzt das Kind spezifische Fähigkeiten, um Mitmenschen zu einer konkreten Handlung zu veranlassen und es wird ihm bewusst, dass das eigene Tun eine reproduzierbare Wirkung hervorruft. Der Körper ist für das Kind ein bedeutsames Ausdrucksorgan und dient damit als Medium, „soziale Verbindungen aufzubauen, Beziehungen zu anderen zu entwickeln, Kontakte wahrzunehmen, mithin sozial handlungsfähig zu werden“ (Grupe, 1992 S. 13).

Bewegungsaktivität mit anderen Kindern bietet ein ideales Kommunikations- und Interaktionsfeld, in denen sie vielfältige soziale Beschaffenheit erfahren können (Ingelmann, 2011, S. 192). In Bewegungs- und Spielsituationen lernen Kinder sich auf einen Spielpartner einzulassen, sich zu behaupten, aber auch nachzugeben, zu teilen und abzugeben, sich mit anderen zu vergleichen und sich selbst einzuschätzen. Sie erleben, wie es sich anfühlt, von anderen angenommen, vielleicht aber auch abgelehnt und ausgeschlossen zu werden. Sie entwickeln Vorstellungen über die eigene Leistungsfähigkeit, wenn sie sich in bestimmten Situationen durchsetzen können, für sich Dinge aushandeln, oder sich hin und wieder auch unterordnen müssen. Diese Prozesse bilden auch das Fundament für sozial gestaltete Unterstützungsprozesse wie Kameradschaft, Hilfsbereitschaft, Engagement, usw. Damit wird körperliche Aktivität zu einem wichtigen Instrument für den sozialen Beziehungsbestand (Schneider, Kopic & Jasmund, 2015, S. 41f.)

4.5.3 Bewegung als Beitrag zur kognitiven Entwicklung

„Lernen ist kein passiver Vorgang, bei dem Informationen aufgenommen und ‚verdaut‘ werden“ (Zimmer, 2014, S. 47), sondern ein aktiver Prozess von Aneignung und Auseinandersetzung mit der Umwelt.

Wie schon in Kapitel 4.1. erörtert, steht der Lernprozess in lebhaftem Austausch mit den Daten, die über die Sinne aufgenommen wird. Lernen geht somit von sinnlicher Erfahrung aus. Kompetenz und Wissen erwerben Kinder durch konkretes und selbständiges Handeln, durch Erproben und Experimentieren.

Auch Piaget (siehe Kapitel 3.3) weist darauf hin, dass das Denken anfangs kein mental-theoretischer Akt ist; es ist vielmehr ein aktives Handeln, das der Bewältigung von alltäglichen Situationen dient. Mit der Verinnerlichung zielgerichteter Handlungen festigt sich die theoretische Beherrschung. Diese Fähigkeit ist der Schritt zur Abstraktion als Basis für die Fähigkeit, den Ablauf einer Handlung auf intellektueller Ebene durchzuspielen. Der Erwerb von Intelligenz ist also ganz eng verknüpft mit den Möglichkeiten des Kindes, die materielle Umwelt mit den eigenen Sinnen zu erfahren und als selbstständige Erfahrungen abzuspeichern (Zimmer 2014, S. 51f.)

Das Kind wählt aus der Vielfalt der täglichen Erfahrungen diejenigen heraus, die ihm wichtig erscheinen. Diese Erfahrungen werden eingeordnet und abgespeichert. Bei der Begegnung mit neuen Impulsen und neuen Erfahrungen werden die gespeicherten Inhalte abgerufen und mit den aktuellen Erfahrungen abgeglichen. Die Verstärkung dieses Prozesses ist umso intensiver, je mehr Sinneskanäle pro Lernprozess angesprochen und die Erfahrungsebenen Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln stimuliert werden. (Zimmer, 2014, S. 48). Wie das im lebensweltlichen Alltag funktioniert, beschreibt Hütter (2009, S. 9) wie folgt: „Wer sich mit großer Begeisterung über längere Zeit mit etwas beschäftigt, was ihn fasziniert, der fängt irgendwann an, selbst so zu denken, wie es zu dem Gegenstand seiner Begeisterung passt.“

Ingelmann (2011, S. 190) führt die „materiale“ Erfahrung als praktisches Beispiel an, um den Wert der Bewegung für die kognitive Entwicklung zu veranschaulichen: Kinder können in Bewegung und im Spiel über Gegenstände, die sie fassen und mit denen sie sich bewegen, erfahren, dass ein runder Gegenstand besser rollt als ein eckiger; dass Gewicht, Größe und Oberfläche, z.B. eines Balles, das Abprallen vom Boden beeinflussen und dieses Abprallen sich als reproduzierbarer Vorgang erweist, der ebenso reproduzierbaren physikalischen Gesetzmäßigkeiten (wie Impulserhaltung, Beschleunigung usw.) unterliegt. Durch Modifizieren von Bewegungsabläufen – was ja in der alltäglichen Praxis situationsabhängig und zwangsläufig oder spielerisch passiert – werden Ursachenwirkungsbeziehungen unmittelbar erkannt.

Erkenntnisse aus der Hirnforschung machen immer deutlicher, wie sehr die Neubildung und Vernetzung synaptischer Verbindungen im reifenden Gehirn durch Bewegungsaktivi-

täten – die ihrerseits Sinnesreize setzen – angeregt wird. Damit schließt sich die erkenntnistheoretische Annahme, dass sich Kinder durch Bewegung ihre Umwelt aneignen.

Maria Montessori resümiert (2007, S. 129f.):

„Betrachtet man aufmerksam ein Kind, ergibt sich evident, daß sich sein Verstand mit Hilfe der Bewegung entwickelt. [...] Beobachtungen an Kindern aus aller Welt beweisen, daß das Kind seine Intelligenz durch die Bewegung entwickelt. Die Bewegung unterstützt die psychische Entwicklung, und diese Entwicklung findet ihrerseits Ausdruck in weiteren Bewegungen und Handlungen. Es handelt sich also um einen Zyklus, da Psyche und Bewegung der gleichen Einheit angehören. Es kommen auch die Sinne zu Hilfe, denn wenn das Kind keine Gelegenheit zu sensorischen Tätigkeit hat, findet eine geringere Entwicklung des Verstandes statt.“

5 Bedeutung und Entwicklung des Spiels

„Spiel ist für das Kind ein Schlüssel zur Welt und ein Schlüssel zu sich selbst.

Spiel kann für uns ein Schlüssel zum Kind sein.

Im Spiel spiegelt sich die innere Welt des Kindes“.

(Reimits, 1995, S. 116)

In den vorangegangenen Kapiteln wurden die entwicklungspsychologischen Bedeutungen und Funktionen der Bewegung erörtert. Darüber hinaus darf die tragende Rolle des Spielens nicht übersehen werden. Zum einen ist das kindliche Spielen eng und untrennbar mit Bewegung verknüpft, zum anderen ist Spielen ein universelles phänomenologisches Element. Durch seine wenig spektakuläre Allgegenwart rückt es jedoch schnell aus dem Fokus.

In der Folge wird ein kurzer Blick auf die Wissenschaftsgeschichte geworfen und der aktuelle Forschungsstand dargelegt. Weiters wird über Grupe (1992) und Oerter (2007) – um nur zwei von vielen zu nennen – referiert, die den Facettenreichtum des Spiels aufzeigen, indem sie entwicklungspsychologische, soziologische, ontogenetische, kulturelle und evolutionsbiologische Aspekte beleuchten.

5.1 „Spiel“ als Thema in der Wissenschaftsgeschichte

Über alle Kulturen und Zeiten hinweg geben sich Kinder unübersehbar einer Tätigkeit hin, die in der deutschen Sprache als „spielen“ bezeichnet wird. Die Benennung dieser Tätigkeit ist – trotz vielfältiger Erscheinungsformen – unbestritten. Der „Sinn“ des Spiels wird in der wissenschaftlichen Aufarbeitung jedoch durchaus kontrovers und ohne abschliessenden Konsens diskutiert (Mogel, 2008, S. 17). Um sich der Problematik bewusst zu werden, die die Erstellung einer belastbaren Definition des Begriffs bedeutet, lohnt sich der Blick auf die zahlreichen historischen Versuche einer Klärung.

Viele Denker haben sich der Aufgabe angenommen. Aristoteles, Erasmus von Rotterdam, Comenius, John Locke, Schiller, Rousseau, Spencer und andere haben Gedanken zur Spieltheorie entwickelt. Die Ideen waren oft in die jeweilige weltanschauliche Perspektive des Autors eingebettet und dementsprechend wenig kompatibel mit konkurrierenden Sichtweisen. Schon gar nicht haben sie sich als geeignet erwiesen als Ausgangspunkt einer allgemeingültigen Theorie. (Pohl, 2014, S. 10f.; Flitner, 2002, S 13ff.)

5.2 Aktueller Stand der Forschung

Im 20. Jahrhundert wurden Theorien entwickelt, deren Gemeinsamkeit darin bestand, dem Spiel einen definierten Zweck zuzuordnen.

So scharfsinnig die verschiedenen Überlegungen zur Spieltheorie auch sein mögen: sie krankten an der Komplexität und Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes (Mogel, 2008, S. 17 ff). Zudem lässt sich die irrationale Welt des Kinderspiels nicht ohne Weiteres in rationale Kategorien von Ursache, Wirkung und logische Folgerung einordnen. Die gegenwärtige Wissenschaft gewinnt ihren Wert aus der Inklusion konkurrierender und teilweise widersprüchlicher Aussagen. Nur so kann sie die vieldimensionalen Implikationen des Spiels ausleuchten und die Grundlage für eine Strukturierung der praktischen spielpädagogischen Tätigkeit herstellen (Heimlich, 1989, S. 13; zit. n. Grubbauer, 2011, S. 27).

In Abbildung 4 ist die Notwendigkeit einer multipolaren Betrachtung für den Erkenntnisgewinn aus verschiedenen Spieltheorien veranschaulicht. Im wesentlichen bestehen nach Grubbauer (2011, S. 23) vier grundsätzliche Anschauungen der Spieltheorie, die jeweils einen anderen Aspekt der Spieltätigkeit des Kindes betonen, die sich aber auch gegenseitig überschneiden.

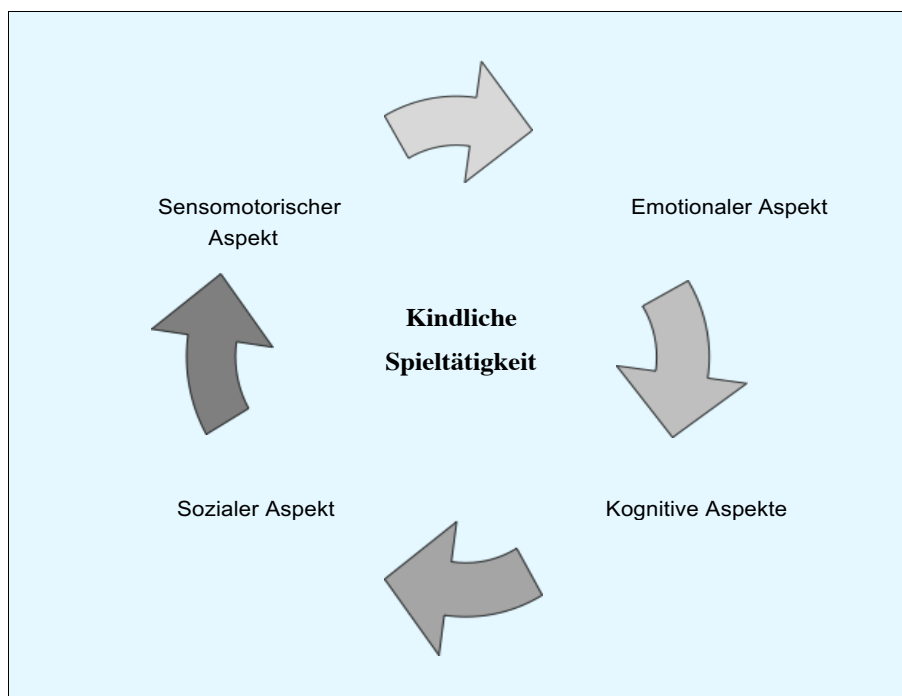


Abbildung 5: Kindliche Spieltätigkeit und spieltheoretische Aspekte (mod. n. Grubbauer, 2011, S. 27)

Es handelt sich um folgende Spieltheorien:

- 1) *Die Spieltheorie* – formuliert von Bühler K. (1930) und Bühler C. (1967) (zit. n. Grubbauer, 2011, S. 23f.) – sieht im Spiel ein Training der sensorischen und motorischen Fähigkeiten.
- 2) *Die emotionale Spieltheorie* beruht auf einer psychoanalytischen Sichtweise des Spiels. Sie ist aus den Arbeiten von Freud, Hartmann und Erikson hervorgegangen.
- 3) *Die kognitive Spieltheorie* baut auf der Ansicht Piagets auf, dass das Spielen „der Festigung bereits erworbener mentaler Wissensstrukturen – so genannter Schemata“ (Grubbauer, 2011, S. 25) – dient.
- 4) *Die soziologische Spieltheorie* verortet nach Sutton-Smith das Spiel in einen sozial bedingten Kontext, der von kulturellen Rahmenbedingungen geprägt wird.

5.3 Bedeutung des Spiels nach Grupe

Knapp gesagt, legt die anthropologische Betrachtungsweise nahe, dass das Spiel eine an sich zweckfreie Tätigkeit und ein salutogenetisch unabdingbares Bedürfnis der Kinder ist, an dem sie ihre Selbstwirksamkeit erproben. Das Spiel ist aber keineswegs nur eine leichte, freudige und beglückende Regsamkeit, sondern beinhaltet auch unerfreuliche Seiten, deren Summe entwicklungspsychologisch relevant ist (Grupe, 1992, S. 19).

Für das Verständnis und für die Formulierung eines pädagogischen Konzepts ist es also essentiell, mit den entwicklungsspezifischen Funktionen und Bedeutungen des Spiels vertraut zu sein.

Funktionen des Spiels

Grupe (1992, S. 20ff.) spezifiziert die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung unter Berücksichtigung soziologischer und psychologischer Erkenntnisse. Vorbereitend weist er darauf hin, dass Kinder keineswegs spielen, um diese Funktionen oder deren Ziele zu erreichen, sie spielen auch nicht um der Erfahrung willen oder um ein entwicklungspsychologisches Soll zu erfüllen. Sie spielen erlebnisorientiert: aus Freude an der Bewegung, an der Aufregung und aus Neugierde.

Folgende Funktionen des Spiels sind nach Grupe (1992, S. 20ff.) zu unterscheiden:

- *Sozialisationsfunktion des Spiels*

Sie ist kulturabhängig und dient der Verinnerlichung von Normen und Werten der jeweiligen Kultur. Sie hilft damit dem Individuum, sich in das gesellschaftliche Bezugssystem einzugliedern und die Erwartungen zu erfüllen, die die Gemeinschaft an ihre Mitglieder stellt.

- *Innovative Bedeutungen des Spiels*

In selbsterfundenen oder angebotenen Spielen wird die Reaktion auf unerwartete Situationen geübt, die sich außerhalb des ritualisierten Alltagsgeschehen abspielen könnten. Dabei werden flexible und kreative Lösungen gefordert (im Gegensatz zu eingeübten Handlungsmustern) zur Meisterung von Gefahrensituationen aber auch von unkonventionellen und „überflüssigen“ Situationen („Zum Beispiel Grimassen schneiden und eine lange Nase machen, andere necken und foppen, manchmal auch mogeln, tricksen und fintieren“ (Grupe, 1992, S. 20). Es geht dabei sowohl um das Austesten seiner selbst, als auch um das Austesten des Verhaltens von betroffenen Dritten.

- *Rollen im Spiel, Vertauschung und Umkehrung*

Zwischen Kindern und Erwachsenen besteht zweifelsfrei ein Gefälle bezüglich physischer Größe und Kraft, Intellekt und Autonomie. Dieses Gefälle zwingt Kinder in eine unterlegene und von Abhängigkeit geprägte soziale Position. Im Spiel (und auch in sportartigen Spielen) ist gleichsam auf Metaebene ein Rollenwechsel möglich. Kinder dürfen gegenüber Erwachsenen, aber auch gegenüber stärkeren Kindern dominierende Rollen einnehmen und erleben damit Macht, aber auch deren Begrenztheit und Bürde. Dabei lernen sie, Situationen zu kontrollieren und Mechanismen zu entwickeln, um Schwachstellen zu kompensieren.

- *Konfliktsozialisation*

Kinder sind infolge ihres fehlenden Gefahrenbewusstseins nicht in der Lage, ein eventuelles Gefahrenpotential im Umgang mit Mitmenschen adäquat zu beurteilen. Eine Tatsache, die böse Folgen haben kann. Weil situationsgerechtes Verhalten durch Wissensvermittlung allein nicht zu lehren ist, ermöglicht das Spiel den Kindern Erfahrung in der Bewältigung von Konfliktsituationen zu sammeln, ohne die Folgen fürchten zu müssen. Es geht dabei um das Entwickeln von Strategien und das Zurechtfinden im Entscheidungsbaum zwischen annähern oder weglaufen, vertrauen oder ablehnen und agieren oder reagieren.

- *Durchspielen von Beziehungskonflikten*

Hier geht es – wie der Name schon sagt – um soziale Konflikte, wobei Grupe zwischen grundsätzlichen und aktuellen Konflikten unterscheidet. Erstere erwachsen nach psychoanalytischer Anschauung aus der Emanzipation des Heranwachsenden von seiner nächststehenden Bezugsperson. Nähe und Wärme der Bezugsperson einerseits und der Wunsch nach Selbstständigkeit und Ungebundenheit andererseits stehen in einem kontradiktorischen Zusammenhang, dessen Bewältigung krisenhaftes Potential birgt. Im Spiel werden derartige emotionale Konflikte in abstrahierter Form durchgespielt und geprobt. Aktuelle Konflikte beziehen sich auf gegenwärtige, potentiell angstmachende Situationen. Diese werden gemeistert, indem man sich auf sie einlässt. Grupe erwähnt als Beispiel ein

Tier, vor dem sich das Kind fürchtet. Es bewältigt die Furcht, indem es selber ein wildes Tier spielt.

- *Aufregung, Spannung, Erregung im Spiel*

Aus diesen Emotionen entsteht die Faszination des Spiels. Das Spiel fließt wünschenswert und zwanglos dahin, wenn ein kontrolliertes Gleichgewicht zwischen den Endpunkten Langeweile und Exzess besteht. Gruppe spricht hier anschaulich von „der kindlichen Entdeckungsreise in die nahe und ferne Wirklichkeit, wobei ein Teil des Ziels dieser Reise die Entdeckung des eigenen Selbst ist“ (Grupe, 1992, S. 24).

- *Spiel und soziale Regeln*

Im Spiel manifestieren und formen sich die zahlreichen Funktionen sozialer Gesetzmäßigkeit, denen wir alle unterliegen. Kinder verbringen oft mehr Zeit mit der Vereinbarung von Regeln zu einem Spiel als mit dem Spiel selbst. Der Verlauf hängt dann entscheidend davon ab, ob die vereinbarten Regeln eingehalten werden; im Extremfall wird das Spiel gar nicht begonnen, weil keine Übereinkunft herzustellen ist. Kinder lernen im Spiel das Erstellen und Einhalten von Regeln, erfahren die Folgen von deren Änderung; sie lernen dabei auch den eigenen sozialen Standort kennen und in einen hierarchischen Bezug zu setzen.

- *Spiel als zweite Ebene der Wirklichkeit*

Schließlich – und sehr anschaulich – nutzen Kinder ihre Phantasie um sich auf eine andere Ebene der Wirklichkeit zu begeben, die wesentlich mehr Spielraum und Freiheit umfasst als die Ebene der realen Wirklichkeit und die, wie wir oben gesehen haben, das Rüstzeug für das zukünftige Dasein als Erwachsene/r vermittelt.

5.4 Formen des Spiels nach Oerter

Oerter (2007, S. 9) benennt vier Merkmale des Spiels und teilt hernach die Formen des Spiels und ihre Bedeutung für die Entwicklung ein, wobei alle Spielformen „trotz ihrer Verschiedenartigkeit dem übergeordneten (>Tätigkeits<-)Ziel der Lebensbewältigung und Existenzsteigerung“ (Oerter, 2007, S.18) dienen.

- *Selbstzweck des Spiels* (Handlung um der Handlung willen)

Hier steht das Flusserleben (der flow) im emotionalen Mittelpunkt. Der Ablauf geht friktionsfrei von der Hand, die Konzentration ist maximal, das Zeitgefühl ist ausgeschaltet. Kurz, das Kind geht in seiner Tätigkeit auf.

- *Wechsel des Realitätsbezuges*

Hier begegnen wir dem, was Grupe als „zweite Ebene der Wirklichkeit“ nennt. Personen, Handlungen und Gegenstände können in diesem Rahmen eine völlig andere Bedeutung gewinnen. Wird im gemeinsamen Spiel der Realitätsbezug geändert, ist eine verbale oder nonverbale Vereinbarung zwischen den Beteiligten erforderlich - hier ist also auch eine soziale Komponente implementiert. Oerter (2007, S. 9) verweist darauf, dass dieser Wechsel des Realitätsbezuges ein archaisches Element und damit phylogenetisch bedeutsam ist: er tritt auch bei spielerischen Kämpfen von Jungtieren in Kraft.

- *Wiederholung und Ritual*

Alle, die als Erwachsene mit Kindern spielen, wissen wie hartnäckig Kinder Spiele wiederholen, und in welcher Exaktheit – geradezu ritualisiert – die Wiederholung zu erfolgen hat.

- *Gegenstandsbezug*

Spiel bezieht sich fast immer auf Gegenstände, die im Rahmen der Spielhandlung willkürlich und beliebig umgedeutet werden. „Der solitäre oder soziale Umgang mit Gegenständen und deren phantasievolle Umdeutung stellt daher ein wesentliches Merkmal des Spiels dar.“ (Oerter, 2007, S. 9)

Oerter (2007, S. 18ff.) unterscheidet typische Spielformen, die während der Entwicklung in einer konkreten Reihenfolge auftreten:

- *Das sensomotorische Spiel*

Hier geht es, im frühesten Kindesalter, um den Erwerb basaler koordinativer Fähigkeiten. Im Vordergrund steht das Spiel mit einem Einzelgegenstand, der dem reproduzierbaren Herbeiführen von Effekten dient. Sobald solcherlei Spiele – nach unzähliger, lustvoller Wiederholung – beherrscht werden, tritt an ihre Stelle „der kulturell angemessene Umgang mit Gegenständen (z. B. Benutzen einer Tasse)“ (Oerter, S. 18). Später – mit 18 bis 24 Monaten – sind komplexere Handlungen mit mehreren Gegenständen, die in einer bestimmten Reihenfolge zur Anwendung kommen, zu beobachten. Sobald die Hand-Augen-Koordination gefestigt ist, beginnt das Explorationsverhalten, in dem die Benutzbarkeit von Gegenständen erforscht wird. Diese gelangen dann oftmals in Symbolspielen zur Verwendung.

- *Symbolspiel (Als-ob-Spiel)*

Das Symbolspiel ist für das 2. Lebensjahr charakteristisch. Kinder abstrahieren die eigentliche Bedeutung eines Gegenstandes und nutzen ihn auf einer anderen Wirklichkeitsebene, wobei der Gegenstand, die Handlung und das Kind selbst als Symbol für etwas anderes stehen. Die kognitive Leistung in einem solchem Prozess ist erstaunlich, wenn man

sich vor Augen führt, dass ein Gegenstand, entgegen seinem offensichtlichen Augenschein, für das Kind eine inhaltliche völlig andere Gestalt annehmen kann (wenn z.B. ein einzelner Holzbaustein als Flugzeug verwendet wird) und diese Gestalt wiederum einen fiktiven Zustand herbeiführt. Oerter verwendet hier das Beispiel einer fiktiven Flüssigkeit, die auf einem Tisch ausgeschüttet wird, wodurch dieser fiktiv nass wird und fiktiv trocken-gewischt werden muss. Man vermutet, dass hierbei das Vorstellungsvermögen und die Fähigkeit zur Schlussfolgerung geübt werden.

- *Das Rollenspiel*

Das Rollenspiel ist ein Sozialspiel und bedarf in seiner komplexeren Form einer vertieften Kommunikation. Das Sozialspiel ist in der Hierarchie des Spielvermögens im unteren Drittel angesiedelt und löst – mit fließenden Übergängen – das Parallelspiel ab. Angelpunkt ist die Fähigkeit der Teilnehmer/innen, sich auf ein gemeinsames Thema (Spielzeug, Gegenstand, Handlung) zu verständigen. Träger der Verständigung ist die Metakommunikation, die verbal und nonverbal erfolgen kann und in der Regel erst mit dreieinhalb Jahren beherrscht wird.

- *Das Regelspiel*

Regelspiele scheinen in vielen Ethnien als Erwachsenenspiele auf, die der Beilegung sozialer Konflikte dienen dürften. Zur Entwicklung des Regelspiels gibt es verschiedene Lehrmeinungen, etwa die von Piaget, der drei aufeinanderfolgende Stadien des Regelbewusstseins postuliert. Ein anderer Zugang, auf den Oerter (2007, S. 27) hinweist, stammt von Eltoin, der einen Prozess der Internalisierung von Regeln formulierte, die ihre Gültigkeit unabhängig von äußerer Kontrolle behalten.

Oerter (2007, S. 25) bescheinigt, dass viele Spiele Mischformen der oben erwähnten Einteilung sind und dass eine Erweiterung der Ordnung notwendig sei, wenn man Computerspiele in die Betrachtung mit einbeziehen möchte. Das grundsätzliche Problem beim Einordnen von Computerspielen ist, dass das Kind – im Gegensatz zu den bisher behandelten Spielformen – nicht selbst Spielinitiator ist.

Zusammenfassung und Ausblick

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wurde dieses Kapitel auf die Anschauungen zweier hervorragender Wissenschaftler gegründet, ohne dadurch den Verdienst der übrigen Forschungsgemeinde schmälern zu wollen. Aber selbst diese kurze Übersicht zeigt, wie komplex und relevant das Spiel für die Entwicklung des Individuums ist und welche Bedingtheit und Rückkoppelungsmechanismen zwischen Individuum und Gesellschaft bestehen. Auch darf nicht übersehen werden, dass das Spiel eine phänomenologisch abgegrenzte Tätigkeit ist, die undenkbar wäre ohne und in allerengster Wechselwirkung

steht mit Bewegung und Wahrnehmung. Ergebnisoffen ist die vorgestellte Darstellung des Forschungsstandes zum Spiel in Hinblick auf die zunehmende Durchdringung der Alltagswelt mit digital generierten, virtuellen Inhalten, die in nahezu unüberschaubarer Vielfalt und unbeschränkter Beliebigkeit zur Verfügung stehen.

6 Psychomotorik

Begriffe wie Psychomotorik, psychomotorische Angebote oder psychomotorische Erziehung haben sich in den letzten Jahren in unserem pädagogischen Denken etabliert. Im vorliegenden Kapitel wird auf den Begriff Psychomotorik ausführlich eingegangen. Die Bedeutung und Grundprinzipien, die historische Entstehung, die Entwicklung der Psychomotorik als Disziplin sowie die terminologische Diversifizierung sollen an Hand verschiedener Ansätze vorgestellt werden. Hierbei begegnen wir auch den in diesem Themenkreis angesiedelten Begriffen wie Motologie, Motopädagogik, Motodiagnostik und Mototherapie und erläutern diese gegebenenfalls. Außerdem wird auf allgemeine Inhalte und Ziele der psychomotorischen Förderung eingegangen.

6.1 Semantik und Bedeutung des Begriffs Psychomotorik

Die Bezeichnung Psychomotorik wird seit Beginn des 20. Jahrhunderts in Frankreich und Deutschland für neurophysiologische Belange verwendet. Die linguistische Verbindung der beiden Wortstämmen „Psycho“ und „Motorik“, weist eine inhaltliche Analogie auf: nämlich die funktionelle Verbindung von Wahrnehmen bzw. Erleben (griech.: psyche = Seele, Leben) einerseits und von Bewegung (lat.: movere = bewegen) andererseits (Möllers (2016, S. 742).

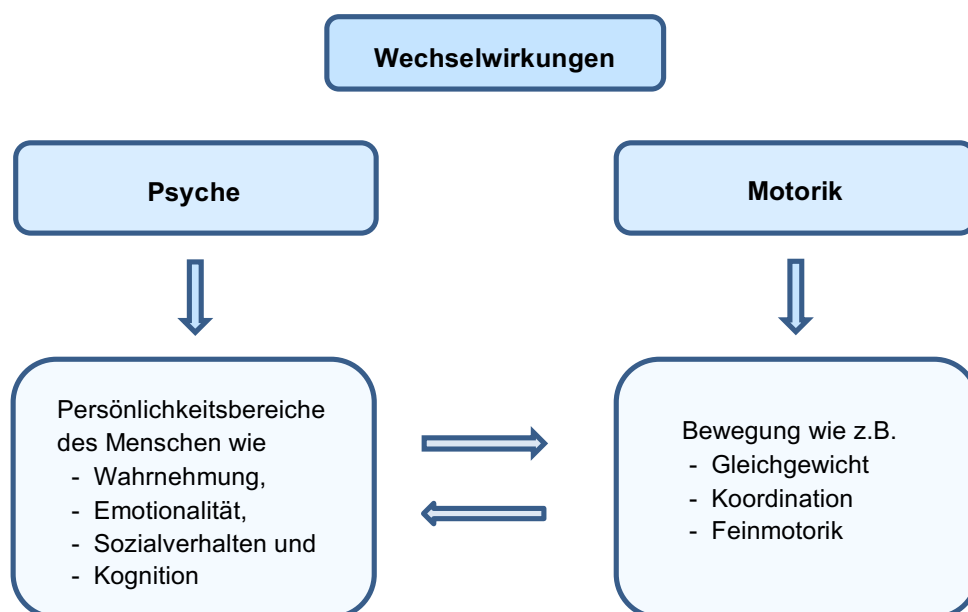


Abbildung 6: Bedeutung des Begriffes Psychomotorik (mod. n. Möllers, 2016, S. 742)

Erst die Synthese aus der wechselseitigen Beziehung von seelischen und körperlichen Vorgängen erfüllt die inhaltliche Bedeutung des Begriffs mit Leben (Krämer-Stamm, 2009, S. 97f.).

Essentiell für das Verständnis ist, „daß menschliche Bewegung wesentlich mehr ist als Fort-Bewegung“ (Beudels, Lensing-Conrady & Beins, 1994, S. 14). Bewegung ist kein funktionell isolierter Vorgang, sondern eine koordinierte Abfolge komplexer bewusster und unbewusster Prozesse. Wir nehmen während der Bewegung die Umwelt wahr, verarbeiten die Wahrnehmung und modifizieren gegebenenfalls den Bewegungsablauf; mit alldem wirken wir wiederum auf die Umwelt ein. Aus neuropsychologischer Sicht ist Bewegung auch eine Ausdrucksform des Innenlebens.

Die wechselseitige Abhängigkeit von Motorik und Psyche ergibt sich nach Majewski und Majewska (2012, S. 19) „spätestens aus der Psychosomatikforschung“. So kann unter dem Begriff „Psychomotorik“ die menschliche Bewegung als Manifestation der ständigen Wechselwirkung zwischen Körper und Seele verstanden werden.

6.2 Definition des Begriffs Psychomotorik

In den Definitionen der Wissenschaftler/innen spiegelt sich deutlich die begriffliche und methodische Diversifizierung des Themas. Einige dieser Definitionen sollen in der Folge angeführt werden, zum Teil wörtlich, um die Authentizität zu wahren.

Eggert (2008, S. 9) macht den Facettenreichtum deutlich, indem er die Psychomotorik im Grenzbereich zwischen Psychologie, Pädagogik, Sonderpädagogik, Rehabilitation und Sport verortet und darauf hinweist, dass sich seit mehr als zwanzig Jahren unter dem Begriff „Psychomotorik“ eine Reihe von vielfältigen pädagogisch-therapeutischen Methoden entwickelt hat.

Das Europäische Forum für Psychomotorik definiert Psychomotorik wie folgt:

„Auf Grund eines holistischen Menschenbildes, das von einer Einheit von Körper, Seele und Geist ausgeht, beschreibt der Begriff Psychomotorik die Wechselwirkung von Kognition, Emotion und Bewegung und deren Bedeutung für die Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums im psychosozialen Kontext“ (Europäisches Forum für Psychomotorik, 1996, zit. n. Voglsinger, 2015)

Kiphard – der als Gründervater und Doyen der Meisterlehre Psychomotorik gilt – beschrieb 1980 in seinem Buch „Motopädagogik“ diese als „ein Modell der Persönlichkeitsbildung über motorische Lernprozesse“, in dem es darum geht, „das Kind zu befähigen, sich sinnvoll mit sich selbst, seiner dinglichen und personalen Umwelt auseinanderzusetzen und entsprechend zu handeln. Diese Lernprozesse spielen sich im Motorischen ab, im Kognitiven, im Affektiven und im Sozialen“ (2001, S. 30). Er definiert die Psychomotorik als „eine der kindgerechtesten Möglichkeiten zu einer ausgleichenden Persönlichkeitserziehung“ und sieht sie als „eine spezifische Methodik, welche die Identität körperlichmotorischer und psychischer Prozesse zur Grundlage erzieherischen Handelns macht“ (Kiphard, 1984b, S. 49; zit. n. Eggert, 2008, S. 20).

Zimmer schreibt der Psychomotorik folgende Bedeutung zu:

„Psychomotorik kann als Einheit körperlich-motorischer und psychisch-geistiger Prozesse verstanden werden. Jeder Mensch ist eine solche psychomotorische Einheit, streng genommen gibt es gar keine Bewegung ohne Beteiligung psychischer oder gefühlsmäßiger Prozesse. Psychomotorik ist demnach als eine spezifische Sicht menschlicher Entwicklung zu verstehen, nach der Bewegung als wesentliches Ausdrucksmedium des Menschen gesehen wird“ (2012, S. 21)

Weiters führt Zimmer (2012, S. 21f.) an, dass die Bezeichnung Psychomotorik auch für ein „pädagogisch-therapeutisches Konzept“ steht, welches sich den wechselseitigen Einfluss motorischer und psychischer Prozesse zu Nutze macht und auf einer ganzheitlichen Sicht beruht. „Zusammenfassend kann man sagen, dass der Begriff *psychomotorisch* die „funktionelle Einheit psychischer und motorischer Vorgänge, die enge Verknüpfung des Körperlich-Motorischen mit dem Geistig-Seelischen kennzeichnet“ (2012, S. 22).

Majewska und Majewski, die in Deutschland an Entstehung und Entwicklung der Psychomotorik des Empowerments⁶ beteiligt sind, verstehen Psychomotorik als „eine bewegungsorientierte Methode, die durch vielfältige Handlungs- und Problemlösungsmöglichkeiten in speziell dazu arrangierten Bewegungsszenarien einen positiven Einfluss auf die gesamte Entwicklung des Menschen nimmt“ (2012, S. 19).

Blos (2007) – dessen Schwerpunkte in der therapeutischen Praxis, in Lehre und Forschung angesiedelt sind – empfindet den Begriff Psychomotorik semantisch als recht un-

⁶ Integrative pädagogisch-therapeutische Entwicklungsförderung (IPE)

scharf und nicht ohne weiteres selbsterklärend, gerade in Anbetracht der dahinter verborgenen lebhaften Thematik. Nach Blos (2007, S. 13) umschreibt Psychomotorik „den wechselwirksamen Zusammenhang von innerem Erleben (Freude, Spannung, Wut, Interesse, Langweile) und äußerer Handlung (Spielen, Schaukeln, Klettern, Toben, Malen, Basteln). Psychomotorik betont, dass sich beide Komponenten – fühlen und bewegen – in einem permanenten dynamischen Prozess befinden, sich gegenseitig beeinflussen und bedingen“.

Passolt beschreibt die Psychomotorik als ganzheitliches Konzept, das zur Entwicklungsförderung von (aber nicht nur) Kindern und Jugendlichen beiträgt. Er konkretisiert wie folgt: „Über das Medium Bewegung wird ein Selbstkonzept erarbeitet, das persönlichkeitsbildend und -stabilisierend wirkt“ (Passolt, 2002, o. S., zit. n. Voglsinger, 2015).

Nach Fischer (2009, S. 11) betont die Psychomotorik „innerhalb der menschlichen Motorik den engen Zusammenhang von Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln“.

Nicht zuletzt sei der Kinderarzt Oskar Jenni, Leiter der Abteilung Entwicklungspädiatrie am Kinderspital Zürich erwähnt: die Motorik eines Kindes dürfe nicht isoliert – alleine aus der Perspektive der reinen Funktionalität – betrachtet werden. Vielmehr ist das Kind selbst in der Lage, durch intakte Bewegungsfähigkeit seine Umwelt nicht nur zu begreifen und zu erfassen – im wörtlichen und im übertragenen Sinne – sondern durch die selbständige Erforschung seines Lebensraums auch die eigene Unabhängigkeit auszuweiten. Die Psychomotorik ist für Jenni ein Fachgebiet und er resümiert: „Die Psychomotorik betont den Zusammenhang zwischen Motorik, Psyche und Förderung und lässt eine interdisziplinäre Ausrichtung mit Schnittstellen zur Medizin, Psychologie und Pädagogik erkennen“ (Jenni, 2007, S. 30).

6.3 Geschichte der Psychomotorik

Bevor wir uns der jüngeren Entwicklungsgeschichte im 20. und 21. Jahrhundert zuwenden, soll ein knapper historischer Exkurs zur Beziehung zwischen Bewegung, Körper und Psyche den Hintergrund der Entstehung der Psychomotorik ausleuchten.

6.3.1 Leib, Seele, Menschenbild: vom Altertum bis zum 19. Jahrhundert

Nach einer soziologischen Analyse von Tangens (1997, zit. n. Moser, 2005, S. 24) hat bereits in Mesopotamien, Ägypten und Kreta ein Vergleich der Tüchtigkeit stattgefunden, die als Ausdruck der Gesamtkompetenz einer Person diente. Idealbild und Ziel der Erziehung war der harmonische Mensch – geistig und körperlich.

Platon und *Aristoteles* unterstreichen die Bedeutung der körperlichen Aktivität als Teil der Erziehung der (männlichen) Bürgerschaft. In Arbeiten der erziehungsorientierten Humanisten des 16. Jahrhunderts, wie beispielsweise *J. L. Vives* (1492 – 1540), *F. Rabelais* (1494 – 1553) oder *M. E. Montaigne* (1533 – 1592) finden sich teilweise modern anmutende Gedanken zur Auswirkung von Leibesübungen in psychosozialer Hinsicht. Auch Moser (2005, S. 27) erwähnt, dass den Leibesübungen ein persönlichkeitsbildender Einfluss zugeschrieben wurde. *Jan Amos Komensky* (1592 – 1670) befasste sich in seinen pädagogisch orientierten Texten mit der Wechselwirkung zwischen Körper und Psyche, indem er auf die Bedeutung der Sinneserfahrungen für die Entwicklung des Kindes und des Wissenserwerbs einging. Der Philosoph *John Locke* (1632 – 1704) formulierte⁷: „Nichts ist im Verstand, was nicht vorher in den Sinnen gewesen wäre“ (Wirth, 2008, S. 67).

Zu den prominenten Anschauungen der Neuzeit gehört die dualistische Sichtweise der Leib-Seele-Beziehung⁸. Diese Beziehung und deren Bedeutung für den Erkenntniserwerb sorgten im 17. und 18. Jahrhundert für lebhaftes Kontroversen. Nach *René Descartes* (1596-1650) wird die Erkenntnis durch Gedanken generiert während der Körper lediglich eine deterministische Funktionseinheit sei. Der Philosoph und Mathematiker *Thomas Hobbes* (1588-1679) führte mentale und physische Fähigkeiten auf einen zerleg- und beschreibbaren Mechanismus zurück, wobei die Physis Grundlage und Voraussetzung für den Erkenntnisprozess sei, der seinerseits durch die Sinne getragen werde. (Moser, 2005, S. 27f.)

Baruch Spinoza (1632 – 1677) sieht in Geist und Körper zwei unterschiedliche Manifestationen derselben Grundsubstanz, die nebeneinander existieren ohne sich gegenseitig zu beeinflussen und schließt daraus auf eine Gleichwertigkeit des Geistigen und des Körperlichen. (Moser, 2005, S. 28)

Auch *Immanuel Kant* (1724 – 1804) schließt sich dem Dualismus an und postuliert, dass der sinnlichen Erfahrung „nur die der sinnlichen Natur zugehörigen Merkmale zugänglich sind, Erkenntnis jedoch erst durch die übersinnliche Natur, der von der Erfahrung unabhängigen reinen Vernunft, möglich“ ist (Trebel, 1996, o. S.; zit. n. Moser, 2005, S. 29).

Die Paradigmenwechsel in der Aufklärung eröffneten über eine Veränderung des Menschenbildes neue Horizonte für Erziehung und Bildung. Der Vater der Aufklärung, *John Locke* (1632 – 1704) pries ebenso wie *Jean-Jacques Rousseau* (1712 – 1778) den positiven Einfluss, den Leibesübungen auf Charakter, Bildung, Gesundheit und Sinnesschärfe

⁷ in seinem Buch „Versuch über den menschlichen Verstand“, erschienen 1690 in London.

⁸ Vertreter des Dualismus postulieren eine Trennung von Leib und Seele

ausübten. Rousseau, der Begründer der Reformpädagogik, forderte im dreibändigen Erziehungsroman „Emile“, erschienen 1762, die Anerkennung der Kindheit als eigenständige Lebensphase (Giesecke, 1997, S. 30).

Johann Henrich Pestalozzi (1746 - 1827) – ohne den die heutige Pädagogik nicht so wäre, wie wir sie kennen – legte den Schwerpunkt der Erziehung auf einen ganzheitlichen Unterricht. Er strebte mit seiner Elementargymnastik nicht nach definierten körperlichen Fertigkeiten, sondern nach einer allgemeinen Entfaltung körperlicher Kräfte, die in Einklang mit Entfaltung des Geistes und des Willens stehen sollten. Sein Bild der harmonischen Persönlichkeit beschrieb er im Schriftstück „Über die Körperbildung“ (1807) wie folgt:

„Die Natur giebt das Kind als ein untrennbares Ganzes, als eine wesentliche organische Einheit mit vielseitigen Anlagen des Herzens, des Geistes und des Körpers. [...] Die Entwicklung des Einen ist nicht nur mit der Entwicklung des andern unzertrennlich verbunden, sondern sie entwickelt auch eine jede dieser Anlagen vermittelt der andern und durch sie.“ (Pestalozzi, 1963, S. 56)

Fridrich Fröbel (1782 – 1852) sah das Menschenkind aus erstaunlich moderner Sicht; lange vor Freud wies er auf die Entwicklung vom Unbewussten zum Bewussten hin, wobei die Betonung auf der unbewussten Phase lag, der er einen prägenden Einfluss auf die zukünftige Persönlichkeitsstruktur und die Lebenseinstellung des Individuums zuschrieb. Sein Ansatzpunkt für die Früherziehung lag darin, dass sich das Kind seine Persönlichkeit selbsttätig, durch den eigenen Tätigkeits- und Bildungstrieb aufbaut. Auf dieser Basis entwickelte er eine Spielpädagogik mit Spielmaterialien, die bei der Selbsttätigkeit und Sensomotorik des Kindes ansetzen. Der Bildungstrieb offenbart sich durch „frei gewähltes Spiel“ - in dem das Kind Kraft, Ideen, Gefühle und Vorstellungen ausdrückt. Die Äußerungen und Darstellungen des Kindes sieht er als Abbild des Unbewussten und des Seelenlebens. (Kapfer-Weixlbaumer, 2015, S. 1f.)

6.3.2 Vorläufer der Psychomotorik: die Sinneserziehung

Aus medizinischer und naturwissenschaftlicher Sicht (unter Auslassung der geisteswissenschaftlichen Auseinandersetzung zum Dualismus) wuchs im 19. Jahrhundert das Interesse an der Frage, welche Beziehung zwischen Körper und Psyche besteht und wie sich diese Zusammenhänge auf die Entwicklung des Individuums auswirken. Anfangs galt das

Interesse vor allem der Anwendung von Bewegung als sonder- und heilpädagogische Maßnahme (Moser, 2005, S. 31).

Philippe Pinel (1745 – 1826), wohl prominentester Psychiater seiner Zeit und leitender Arzt in der psychiatrischen Anstalt Bicêtre in Paris, führte – gleichermaßen als Forscher und Reformator – Therapien ohne Zwangsbehandlung durch; er motivierte Patienten zu aktiver Arbeit und Gymnastik und animierte sie zum Spiel.

Itard und Séguien erkannten in ihren erzieherischen Experimenten mit Kindern mit Behinderung die enge Verbindung zwischen Bewegung und Wahrnehmung und forcierten als Vertreter der französischen *Rééducation psychomotrice* die Anwendung einer differenziierten Sinnes- und Bewegungserziehung zur Förderung von Menschen mit Behinderung.

Jean M. G. Itard (1774 – 1838), ein Schüler Pinels und ärztlicher Leiter einer Taubstummenanstalt in Paris, griff die Arbeiten von *Locke* und *Condillac* auf, denen zu verdanken ist, „dass wir von dem mächtigen Einfluss wissen, den die isolierte wie gleichzeitige Tätigkeit unserer Sinne auf die Bildung und Entfaltung unserer Gedanken hat“ (Itard 1974, S. 166f.; zit. n. Hammer, 2004, S. 20). Unter anderem setzte er sich mit den Grundlagen der Sinneserziehung auseinander, indem er den sogenannten Wilden aus dem Aveyron, einen etwa 11-jährigen, sozial-emotional deprivierten Jungen, acht Jahre lang behandelte. Seine Sinneserziehung basierte auf der isolierten Stimulation der Wahrnehmungsbereiche und speziellen motorischen Übungen, die aus Geschicklichkeits- und Tastübungen bestanden.

Edoard Séguien (1814 – 1880), Pädagoge und Arzt, bezeichnete Itard als seinen akademischen Lehrer und als Begründer der physiologischen Erziehung. Séguien teilte seine Erziehungslehre in zwei Bereiche, die sich aufeinander beziehen: einerseits die Methode der „physiologischen Erziehung“, andererseits die Methode der „moralischen Behandlung“. Er setzte sich mit Förderung „unangepasster“ – geistig behinderter – Kinder auseinander, indem er Erkenntnisse zur „physiologischen Erziehung“ aus der Arbeit seines Lehrers aufgriff, die er unter Abänderung und Vervollständigung in sein eigenes Förderkonzept integrierte. Dieses zielte darauf ab – da ja die intellektuelle Entwicklung auf der Entwicklung der Wahrnehmung aufbaut, also auf der Basis des Sensualismus – die Sinne durch starke Reize zu fördern. Séguien schreibt dazu: „Die physiologische Sinnenbildung ist der königliche Pfad zur Bildung der Intelligenz; Erfahrung, nicht Gedächtnis ist die Mutter der Idee“ (Séguien, o. A.; zit. n. Nissen, 2005, S. 85). Er setzte in seiner Bewegungserziehung von geistig behinderten Kindern die Gymnastikgeräte des Zeitgenossen *Francisco Amorós* zur Ergänzung der speziellen Übungen seines Fördersystems ein. Dieses beinhaltete Geschicklichkeits- und Tastübungen sowie Übungen zur Förderung des Gehörs, des Sehens und des Geschmacksinns. Für die Schulung der Sinne, Nerven und Muskeln

entwickelte er eigene didaktische Materialien. Das Ziel der „moralischen Behandlung“ war, dem Individuum durch Selbsterlernen weitgehende Selbstständigkeit und Unabhängigkeit zu verleihen (Hammer, 2004, S. 20f.; Hoffmann, 2007, S. 111ff., 2011; Bechstein, 2010, S. 7).

Nachdem Séguin 1850 aus politischen Gründen in die USA emigriert war – wo er großen Einfluss auf den Ausbau des Anstaltswesens hatte – gerieten seine Schriften in Europa in Vergessenheit (Montessori, 2012, S. 32ff.). Diese wurden 1898, gemeinsam mit den Schriften Itards von *Maria Montessori*⁹ (1870 – 1952), die als erste Frau Italiens zum Doktor der Medizin promoviert wurde, wiederentdeckt. Sie studierte und stützte sich auf die Erkenntnisse von Itard und Séguin, während sie von 1896 bis 1898 als Assistenzärztin auf der kinderpsychiatrischen Station der römischen Universitätsklinik arbeitete. Die Ergebnisse waren beachtlich. Bereits nach zwei Jahren leisteten ihre Schützlinge genau so viel wie gesunde Kinder und konnten die Regelschule besuchen. Montessori gab ihre Tätigkeit mit „Schwachsinnigen“ auf, um sich erneut den Werken von Itard und Séguin zu widmen. In ihrem Buch „Il Methodo“ schreibt Montessori:

„Da die Erfahrung mir Vertrauen in die Séguinsche Methode eingeflößt hatte [...] begann ich erneut Itards und Séguins Werk zu studieren. Ich empfand das Bedürfnis, darüber nachzudenken. [...] Ich schrieb vom ersten bis zum letzten Wort die Werke dieser Autoren mit der Hand fein säuberlich auf italienisch nieder.“ (2012, S. 38) „Zehn Jahre lang experimentierte ich in der Praxis und machte mir Gedanken über das Werk dieser hervorragenden Männer.“ (2012, S. 46)

Montessori entwickelte aus diesem Gedankengut die Methode der „physiologischen Sinnesbildung“ sowie das didaktische Material, welches die Schulung der Sinne und die Entwicklung der Persönlichkeit und des Intellekts ermöglichen soll. Durch ihre Methode wollte sie die Kinder animieren „das didaktische Material zu benutzen und sich selbst zu erziehen“ (Heiland, 1993, S. 39). Ihr Material bezeichnete sie als „Schlüssel zur Welt“ (Montessori, 2012, S. 26ff.).

Die Förderansätze der heutigen Psychomotorik mit der Fokussierung auf Selbsterfahrung, Selbstständigkeit und eigenem Handeln sind identisch mit den Konzepten Itards, Séguins

⁹ Montessori gehört mit ihrer umfassenden Konzeption, die vom vorgeburtlichen Sein bis zum Erwachsenenalter reicht, zu den Klassikern der Pädagogik; ihr Gedankengebäude ruht auf einem differenzierten anthropologischen, bildungs- und erziehungstheoretischem Fundament.

und Montessoris. Kiphard griff in seiner Arbeit Montessoris Betonung der Selbstständigkeit und des Selbsterlernens auf und übernahm aus ihrer Pädagogik umfassende Erkenntnisse zur Schulung der Sinne. Das freie Spiel – welches für Montessori eine verzichtbare Tätigkeit war – nimmt in Kiphards psychomotorischem Konzept eine wichtige Rolle ein. Séguins Bemühung, dass die Übungen nicht zur Beschweris werden – sondern die Schulung sollte sich „für das Kind zu einem Vergnügen gestalten, sodass es darin Bestätigung finden kann“ (Hänsel, 1964, o. S.; zit. n. Irmischer & Fischer 1993, S. 10) – deckt sich mit den Zielen von Kiphards Psychomotorik.

6.3.3 Vorläufer der Psychomotorik: Turnen und Rhythmik

In den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts griffen unabhängig voneinander *Gustav Lesemann* und *Karl Bartsch*, beeinflusst von der Idee der Reformpädagogik, die Methode der „physiologischen Erziehung“ von Itard und Seguin auf und entwickeln das Förderkonzept „geistig-orthopädische Übungen“, welches in Sonderschulen praktiziert wurde. Obgleich sie in derselben Absicht handelten, vertraten sie unterschiedliche Anschauungen: Bartsch hielt sich streng an einen Ordnungsrahmen, während Lesemann der Meinung war, dass Kinder mit motorischen Defiziten ungenügende Voraussetzungen für das Erlernen von Kulturtechniken (z.B. lesen, schreiben und rechnen) hätten. Lesemann gestaltete die Übungen individuell und kindgemäß, und strebte damit „eine intensive Förderung mit dem Ziel einer ganzheitlichen Erziehung“ an (Irmischer, 1993, S. 13) an. Dieser Ansatz ist in den Grundsätzen der aktuellen Psychomotorik tief verankert. (Hammer, 2004, S. 21; Fischer, 2009, S. 15)

Etwa zur selben Zeit gründeten *Margarete Streicher* und *Karl Gaulhofer* „natürliches Turnen“ um die Autonomie des Kindes zu fördern: anstatt einheitlichen Vorgaben zu folgen sollte das Kind unterstützt werden, Bewegungen „von sich selber“ auszuführen (Hammer, 2004, S. 21; Voglsinger, 2015).

Mit dem Bemühen der Reformpädagogik, die körperliche Erziehung auszubauen, beeinflussten auch die Rhythmikerinnen *Mimi Scheiblaue* und *Charlotte Pfeffer* die Psychomotorik nachhaltig. *Mimi Scheiblaue* widmete sich ab 1914 der Förderung von Menschen mit Behinderung in der Schweiz und arbeitete ab 1924 als Dozentin für rhythmische Gymnastik am Heilpädagogischen Seminar in Zürich mit dem Heilpädagogen Henrich Hanselmann zusammen. Sie betrachtete die Rhythmik als bedeutendes Erziehungsmittel, welches zu Phantasie, Entfaltung kreativer Fähigkeiten, Konzentration und Freude motiviert. (Hammer, 2004, S. 21; Pinter-Theiss, 1997, S. 13f.; Voglsinger, 2015)

Charlotte Pfeffer - Professorin an der Hochschule für Musik in Berlin – arbeitete nach ihrer Ausbildung in psychiatrischen Kliniken in Russland und Italien. Für sie stand die natürliche

Bewegung des Kindes in Vordergrund, welches sie durch Anwendung einfachster Alltagsmaterialien förderte und die neben der Phantasie auch komplexe Lernprozesse unterstützte. Dies nützte sie nicht nur als Spielangebot, sondern auch als diagnostischen Zugang, indem sie das Bewegungsverhalten beobachtete, wobei sie den Menschen als eine „Ganzheit“ sah. Pfeffer verwendete 1941 erstmalig den Begriff „psychomotorische Erziehung“ und 1955 den Begriff „psychomotorische Heilerziehung“, welcher von Kiphard übernommen wurde. (Hammer, 2004, S. 21; Fischer, 2009, S. 15; Voglsinger, 2015)

6.4 Psychomotorik heute: Forschungsstand und Terminologie, ein Überblick

Sehr prägnant hat der Gründungsvorsitzende der Wissenschaftlichen Vereinigung für Psychomotorik und Motologie, Jürgen Seewald, das Gemeinsame und das Trennende im Gebrauch des Begriffes Psychomotorik umrissen. Seine Ausführungen seien hier als Überblick wiedergegeben. Einzelheiten, die für diese Arbeit von besonderer Relevanz sind, werden in späteren Kapiteln vertiefend dargestellt.

Die vielfältigen terminologischen Aspekte sind einerseits auf die unterschiedlichen Fachdiskurse, andererseits auf „den Paradigmengraben zwischen dem Physischen und dem Psychischen“ (Seewald, 2011, S. 190) zurückzuführen.

Der Begriff findet sich in unterschiedlichen, teilweise überschneidenden Aspekten bei inhaltlich breiter Streuung wieder. Im Wesentlichen lassen sich sechs Bedeutungsfacetten erkennen (Seewald, 2011, S. 189).

a) Psychomotorik als Begriff in der empirisch arbeitenden Psychiatrie

Mithilfe der Psychomotorik soll von physikalischen Messgrößen der Motorik auf psychische Prozesse geschlossen werden. Beispiele – teils historisch und obsolet – sind EEG-Messungen zur Diagnose von Persönlichkeitsstörungen oder Ganganalysen als Hilfsmittel der Persönlichkeitstypologien (Seewald, 2011, S. 187)

b) Psychomotorik als Begriff in der empirischen Motorikforschung

Auch hier wird der Zusammenhang zwischen messbaren motorischen Größen und nicht messbaren psychischen Prozessen erforscht, allerdings – im Gegensatz zu a) – mit folgenden Zielsetzungen:

- Psychische Prozesse werden als Grundlage der Koordination komplexer Bewegungsabläufe betrachtet. Es geht – unter anderem – um die Frage, ob und wie die Beeinflussung von psychischen Prozessen eine Leistungssteigerung bewirken kann (z.B. mentales Training).

- Untersuchung der Motorik als Ausdruck und Wirkung der Kognition

c) *Psychomotorik als Begriff einer Entwicklungsbetrachtung*

Hier handelt es sich um eine sequenzielle Aneinanderreihung verschiedener Qualitäten der Motorik während der Ontogenese. Die Qualitäten sind chronologisch aufsteigend wie folgt: Neuromotorik, Sensomotorik, Psychomotorik und Soziomotorik. Diese Betrachtungsweise hat aus zweierlei Gründen an Bedeutung verloren: Bereits intrauterin besteht Interaktion zwischen Mutter und Ungeborenem – also findet Soziomotorik statt, die entsprechend der gegenständlichen Lehrmeinung erst im fortgeschrittenen Entwicklungsstadium auftreten sollte. Weiters herrscht Konsens darüber, dass bereits dem Ungeborenen ein autarkes Seelenleben – und damit eine Psychomotorik – innewohnt.

d) *Psychomotorik als normativer Begriff von Ganzheitlichkeit* (siehe auch Kapitel 6.6)

Physische und psychische Vorgänge werden als untrennbare Einheit aufgefasst, damit wird ganz explizit „die teilheitliche Zergliederung des Menschen“ (Seewald, 2011, S. 188) abgelehnt. Diese Ablehnung führte in den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts zur „Ganzheitskontroverse“ (Seewald, 2011, S. 189). Die Replik aus dem Lager der nicht ganzheitlich denkenden Forscher lautete, dass das naturwissenschaftliche Postulat der exakten Beschreibung von beobachtbaren Phänomenen eine teilheitliche Betrachtung erfordere. Die gewünschte ganzheitliche Betrachtung sei erst danach – durch Synthese der Teilerkenntnisse – möglich (Schilling & Kiphard, 1987, o. S.; zit. n. Seewald, 2011, S. 189).

e) *Psychomotorik als heilpädagogische Verfahrensgruppe* (siehe auch Kapitel 6.5.2 und 6.5.3)

Dieser Begriff ist – im Gegensatz zu den anderen genannten Aspekten – eine eigenständige Entität. Sie stützt sich auf eine ganzheitliche Betrachtungsweise, in der das Individuum der Akteur seiner Entwicklung ist und begründet sich in der PMÜ (psychomotorische Übungsbehandlung), einer Meisterlehre, die Kiphard in den 50er Jahren als Synthese verschiedener Traditionslinien geschaffen hatte. Institutionell entstand daraus in den Siebzigerjahren eine Fachschule für Motopädie, aus der in den 80er Jahren eine Akademisierung in Form des Diplom-Aufbaustudiengangs Motologie entstand. Der phasenhafte Verlauf der wissenschaftlichen Ausrichtung dieser Institution ist als Abbild des erkenntnistheoretischen Fortschritts beachtenswert:

Die erste Phase in den 70er Jahren galt hauptsächlich diagnostischen Fragestellungen, die sich methodologisch an die akademische Psychologie anlehnten. In den 80er Jahren erfolgte ein Wandel zu einer kompetenzorientierten Denkweise. Bewegung und Wahrnehmung wurden als Voraussetzung zur Fähigkeit des Handelns betrachtet. Der theoretische

sche Unterbau bezieht sich unter anderem auf die Entwicklungstheorie Piagets. Die dritte Phase zu Beginn der 90er Jahre ist durch eine Vielschichtigkeit der Ansätze gekennzeichnet, die von verschiedenen Autoren unterschiedlich definiert werden. Hier sei Seewalds Gliederung – ohne in die Tiefe zu gehen – angeführt: 1) der erweiterte Kompetenztheoretische Ansatz. 2) der verstehende Ansatz 3) die sensorische Integrationsbehandlung (die im Übrigen durch aktuelle Ergebnisse der Hirnforschung angezweifelt wird) 4) systemisch-konstruktivistische und systemisch-ökologische Ansätze. Diese widmen sich der Heuristik der anderen genannten Ansätze und modifizieren damit die Praxeologie der Psychomotorik, unter anderem mit der Gestaltung von Bewegungsumwelten (siehe auch Kapitel 6.6). (Seewald, 2011, S.189f.)

f) Psychomotorik als wissenschaftliches Fachgebiet (siehe auch Kapitel 2.5)

Psychomotorik ist ein eigenständiges Fachgebiet, welches 1996 unter dem Dach des Europäischen Forums für Psychomotorik zusammengefasst wurde. Deutschland bildet terminologisch und institutionell eine Ausnahme, weil aus historischen Gründen die Begriffe Psychomotorik und Motologie nebeneinander bestehen. Einerseits gibt es hier das Studium der Motologie – ein Fachdiskurs mit eigener Fachsystematik – und das Berufsbild Motologie. Die Psychomotorik andererseits ist als akademisches Fachgebiet in größere Fachdiskurse eingebunden und hat keine eigene Fachsystematik. (Seewald, 2011, S. 190)

6.5 Entwicklung der Psychomotorik in Deutschland: ein Sonderweg

Die Wurzeln der Psychomotorik in Deutschland¹⁰ – hervorgegangen aus der psychomotorischen Übungsbehandlung, der Motopädagogik und der Mototherapie – liegen in der Zusammenarbeit zweier Persönlichkeiten in der Mitte der 50er Jahre des vergangenen Jahrhunderts: Dr. Helmut Hünnekens, dem leitenden Medizinaldirektor a.D. der Westfälischen Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Gütersloh einerseits und Ernst Jonny Kiphard, einem Diplomsportlehrer, der später zum Professor der Sportwissenschaft ernannt wurde (Hünnekens & Kiphard, 1990, S. 27), andererseits.

Die Psychomotorik ist nicht aus einem wissenschaftlich-theoretischen Hintergrund hervorgegangen, sondern hat sich aus der direkten, praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entwickelt. Seewald (1991, S. 4) schreibt: „Die Praxis war also eher da, und sie

¹⁰ die Entwicklung der Psychomotorik in Österreich beginnt 1993 mit der Gründung des Aktionskreises Motopädagogik Österreich. Sie lehnt sich eng an die Psychomotorik in Deutschland an; daher ist die Begrifflichkeit in Österreich kongruent zur deutschen Begrifflichkeit.

‚funktionierte‘ auch ohne die wissenschaftliche Theorie, und ohne daß man genau wußte, warum“.

Die Grundzüge der Psychomotorik sind im Laufe langjähriger Arbeit entstanden, die eng mit der Person Ernst J. Kiphards (1923 – 2010) verbunden ist. Kiphard wird Gründervater und Seele der deutschen Psychomotorik genannt; Seewald (1991, S. 4) bezeichnet die Psychomotorik als eine „Meisterlehre“, die „unlösbar an die Person des Meisters, an seine Wesenseigenschaften und das Gesamte seiner Lebenserfahrungen gebunden“ ist.

6.5.1 Ingrid Schäfer: Begegnung mit Jonny Kiphard

Ingrid Schäfer war von 1963 bis 1975 eine nahe Mitarbeiterin Kiphards und blieb auch nach ihrem Ausscheiden aus dem Team unmittelbar am Geschehen beteiligt. Daher haben ihre Schilderungen – ohne die vielfältige Literatur über Kiphard zu übersehen – wegen des starken persönlichen Bezuges und der Authentizität einen hohen Wert.

Schäfer macht deutlich, dass die vorbildliche Arbeitsweise und die außergewöhnliche Persönlichkeit Kiphards die Entwicklung der Psychomotorik in Deutschland geprägt haben. Sie beschreibt Kiphard als „empathisch, zugewandt, herzlich, jedem ein offenes Ohr leihend und wertschätzend“ (Schäfer, 2011, S. 58).

Schon während der Kindheit sei seine Begeisterung und Liebe für Zirkus, Akrobatik und Kunststücke grenzenlos gewesen und habe sich in artistischen Auftritten, in der Gründung eines Kinderzirkus, oder ab den 60er Jahren in seinen Aktivitäten als Clown u.a. in Kinderkliniken manifestiert. Auch pflegte er lebenslang Kontakte zur internationalen Zirkuswelt. Diese Hingabe schildert Schäfer (2011, S. 58f.) wie folgt: „Bis zu seinem Lebensende war ihm die rote Clownsnase wichtig [...] er identifizierte sich mit dem Clownsein in all seinen Facetten und schenkte damit Freude, Aufmunterung, aber auch Mut zur Lebensbewältigung“. Seine Musikalität setzte er, wann immer sich eine Möglichkeit bot, am Klavier oder Akkordeon ein. All das zeichnete auch seine Arbeit mit Kindern aus. Bekannt waren seine Geschicklichkeit und Körperbeherrschung, welche – themennahe – auf Körpergefühl und Körperwahrnehmung beruhte. Nicht zuletzt sei seine sprachliche Gewandtheit zu erwähnen und eine überdurchschnittliche Intelligenz, die es ihm ermöglicht habe, in der Volksschule eine Klasse zu überspringen.

Er betrieb einen regen Gedankenaustausch mit Wissenschaftler/inne/n und Autor/inn/en; durch seine Expertise, seine Bereitschaft Neues aufzugreifen, durch Literatur, Vorträge und Kongresse war er tief in der Materie verankert, was sich nicht zuletzt in unzähligen Veröffentlichungen widerspiegelte. Schäfer beschrieb ihn als Menschen, „der seine Form der Psychomotorik als ganzer Mensch lebte; dabei verschmolzen motorische, sensori-

sche, emotionale und soziale Aspekte auf das Engste miteinander, für andere miterlebbar und spürbar ansteckend in zahlreichen persönlichen Begegnungen“ (2011, S. 59).

6.5.2 Psychomotorische Übungsbehandlung

1952 übernahm Dr. Helmut Hünnekens (1917 – 1995) die Oberarztstelle an der Westfälischen Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Gütersloh, und war dort ab 1961 als Nachfolger von Dr. Hecker¹¹ leitender Medizinaldirektor. In diesem Haus tat Kiphard seine ersten psychomotorischen Schritte, indem er – noch während seines Studiums an der Sporthochschule in Köln – verhaltensauffällige Kinder mit einem Bewegungsangebot unterstützte (Hünnekens & Kiphard, 1990, S. 27). Er bediente sich einer Erkenntnis des damaligen Forschungsstandes zur frühkindlichen Hirnschädigung und zu psychischen Störungen und Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen, nämlich „dass Bewegung im Kindesalter eines der wichtigsten kindgemäßen Mittel zur ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung darstellt“ (Kiphard, 2004, S. 27). Dr. Hecker bot Kiphard 1955 – nach Abschluss des Studiums – eine Stelle an der Klinik an. Er sollte als Bewegungsfachmann das Team von Kinderneurologen und Entwicklungspsychologen bei diagnostischen Fragestellungen, aber auch bei der Entwicklung von therapeutischen Verfahren unterstützen. Jahre später drückte Kiphard (Hünnekens & Kiphard, 1990, S. 28) seine Gefühle über diese Zeit mit folgendem Satz aus: „Mich faszinierte die Idee und die praktische Lösung der Aufgabe, wie man ungeschickten, entmutigten und sozial isolierten Kindern über kleine und kleinste Erfolge im Bewegungsbereich allmählich wieder zu Selbstvertrauen und zu selbstbestimmtem Handeln innerhalb der Gruppengemeinschaft verhelfen kann“. Hünnekens ergänzt die historische Betrachtung „... wie wichtig die richtige Stunde für die Begegnung von Menschen ist, die von einer Idee beseelt sind - in diesem Falle der Hilfe für die gehandikapten Kinder -, und die menschlich offen und ohne Monopoldenken aufeinanderzugehen“ (Hünnekens & Kiphard, 1990, S. 28).

Aus dieser Zusammenarbeit entstand in den Jahren 1955 - 1960 die „*psychomotorische Übungsbehandlung*“¹², die durch den steten interdisziplinären Austausch zwischen Hünnekens und Kiphard „belebt und befruchtet“ (Hünnekens & Kiphard, 1990, S. 28) wurde. Hünnekens nannte die damalige Arbeit eine Pioniertat, weil es zu dieser Zeit keine Leitbilder für eine systematische Bewegungsförderung gab. Einen Anhaltspunkt fanden sie in den Arbeiten vom Göllnitz, einem deutschen Kinderpsychiater, der in seinem Buch „Die

¹¹ Elisabeth Hecker (1895 - 1986)

¹²der Begriff „psychomotorische Übungsbehandlung“ weist darauf hin, dass die Arbeit in einem klinischen Setting stattfindet, d.h. dass die Diagnose von einer Ärztin/einem Arzt erstellt wird und danach die Behandlung durch nichtärztliches Personal stattfindet

Bedeutung der frühkindlichen Hirnschädigung für die Kinderpsychiatrie“ eine Form der Bewegungsbehandlung beschrieb, die aufgrund der Ergebnisse¹³ für die Arbeit von Kiphard und Hünnekens interessant war. Es gab allerdings einen methodologischen Vorbehalt: Göllnitz „gezielte motorische Behandlung“ (Hünnekens & Kiphard 1990, S. 29) war funktionsorientiert und stand daher in Gegensatz zu Kiphards Anschauungen, wonach bei motorisch gestörten Kindern ein Funktionstraining kontraproduktiv ist, während kleine Erfolgserlebnisse den Aufbau der Persönlichkeit und das Selbstwertgefühl positiv beeinflussen. Mit diesem Kiphardschen Standpunkt ist das Ziel der psychomotorischen Übungsbehandlung definiert: das Kind in seiner Gesamtpersönlichkeit zu fördern. Dazu gehörte – neben dem gemeinsamen Handeln und dem positiven Erlebnis in der Gruppe – das Verständnis für die besonderen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes in den Vordergrund zu stellen und nicht dessen motorische Fehlfunktion. Kiphard (2002, S. 25) sagt dazu: „Ich handelte nicht defektorientiert, sondern sah in dem zu fördernden Patienten eine ganzheitliche psycho-physische und psycho-motorische Persönlichkeit“. Humor und herzhaftes Lachen dürften nicht fehlen, „das Herz muß sprechen“ meinte er (2002, S. 19), „jeden Tag an dem wir nicht liebten, an dem wir kein Lächeln verschenkten, [war, d. Verf.] ein verlorener Tag“ (2002, S. 24). So entstand der Begriff *psychomotorische Übungsbehandlung*, die insbesondere durch die heilpädagogische Rhythmik von Pfeffer und Scheiblauber beeinflusst waren. Mit dem Terminus „psychomotorisch“ drückte Kiphard die Tatsache aus, dass seine Arbeit mit Kindern aus einem Zusammenspiel von motorischem Verhalten und psychischem Erleben geprägt war. (Kiphard, 2002, S. 20f.; Hünnekens & Kiphard, 1990, S. 28f.)

1958/59 erhielten sie einen Forschungsauftrag des Sozialministeriums von Nordrhein-Westfalen, der ihnen eine erste Effektivitätsprüfung der psychomotorischen Fördermaßnahmen erlaubte und damit die Möglichkeit eröffnete, psychomotorische Übungen auf einer breiteren Basis auszuarbeiten. Die Ergebnisse¹⁴ wurden 1960 im Jahrbuch für Jugendpsychiatrie veröffentlicht; ebenso wurden in einem Film die Fortschritte der Kinder und Jugendlichen demonstriert. Im gleichen Jahr kam der Übungsband *„Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern“* heraus. Es handelt sich um eine Sammlung von Übungen, die ohne großen materiellen Aufwand

¹³ Göllnitz wies an 50 Kindern (im Alter von 4 - 10 Jahren) nach, dass eine motorische Retardierung mittels täglichem, zweistündigen Training um die Hälfte reduziert werden kann. Seine Methode baut auf der Lehre von Pawlow auf, die davon ausging, dass defekte Gehirnfunktionen durch gezielte Übung kompensierbar sind.

¹⁴ Angaben und Ergebnisse der Effektivitätsuntersuchungen sind nachzulesen in: Hünnekens, H. & Kiphard, E. J (1960): Übung der Motorik als Methode bei entwicklungsrückständigen Kindern. In: *Jahrbuch für Jugendpsychiatrie Band II*. Stuttgart: Huber.

und ohne spezielle Ausbildung in Kindergärten, -kliniken und -heimen angewendet werden konnten. (Hünnekens & Kiphard, 1990, S. 30ff.)

Die 1961 zur Schulung der Bewegungskoordination in der Klinik eingeführten Übungen am Trampolin waren von besonderer Bedeutung und gipfelte 1963 in der Etablierung des von *Kiphard* und *Schäfer* entwickelten Trampolin-Körperkoordinationstests (TKT). Das Trampolinspringen diente nicht nur als Therapiegerät zur Schulung von Bewegung und Koordination, sondern diente auch diagnostischen Zwecken. Ziel war, den Gesamtbewegungsablauf und eventuelle Bewegungsauffälligkeiten zu dokumentieren. Während der Sprungphasen wurden, vor allem in Zeitlupenaufnahmen, Charakteristika des Bewegungsablaufs beobachtbar, die ohne Hilfsmittel nicht ersichtlich waren. Schäfer bezeichnete diese ersten Orientierungen „als Grundlagen oder Wurzeln der psychomotorischen Übungsbehandlung“ (2011, S. 60).

1965 erteilte die Deutsche Forschungsgemeinschaft einen weiteren Forschungsauftrag, der „eine vertiefte Arbeit zur Frage motorischer Fehlleistungen bei MCD-Kindern“ – Kindern mit minimaler cerebraler Dysfunktion – zum Ziel hatte. Das Team wurde um *Georg Kesselmann*, der einiges an Vorarbeit zum späteren Körperkoordinationstest (KTK) geleistet hatte, erweitert. Der KTK wurde von Professor Friedhelm Schilling 1966 modifiziert und standardisiert (Hünnekens, 1990, S. 34).

Nach Schäfer (2011, S. 60) orientierten sich die psychomotorischen Übungsbehandlungen in ihren Inhalten und Theorien an:

- der rhythmisch-musikalischen Erziehung (unter Verwendung von Alltagsmaterialien),
- der musikalischen Früherziehung, Orff-Schulwerk (Trommeln, Pauken, Triangeln),
- der Pädagogik von Montessori in Anlehnung an ihr Sinnesmaterial,
- der Gymnastik (z.B. mit Bällen, Reifen, Sprungseilen, Gymnastikstäben),
- dem Sport, dem Kinderturnen,
- der Ausdruckstherapie (angelehnt an Ausdrucksübungen für gehemmte Kinder),
- dem Biodrama.

6.5.3 Institutionalisierung der Psychomotorik

Die Erfolge der Behandlung, Fortbildungsseminare, das erste Internationale Motorik-Symposium 1968 im Hamm und gezielte Öffentlichkeitsarbeit trugen zur Bekanntheit der psychomotorischen Übungsbehandlung in Deutschland bei. 1969 - 1975 wurden im Auftrag des Landesjugendamtes Lehrgänge in Psychomotorik durchgeführt; 1970 wurde die

klinische Psychomotorik um zusätzliche ambulante Übungsstunden erweitert. In dieser Zeit gründeten Kiphard und Hünnekens den „*Verein zur Förderung entwicklungsgestörter Kinder e.V.*“ Ab 1978 wurde für Eltern von schwer- und schwerstbehinderten Kleinkindern eine ambulante Beratung eingerichtet, in der gezielte sensomotorische Trainingsprogramme für den häuslichen Gebrauch bereitgestellt wurden. 1978 war das Gründungsjahr der Zeitschrift „*Motorik*“, die Hans-Jürgen Müller zehn Jahre lang redaktionell betreute. (Hünnekens, 1990, S. 35)

Zur wissenschaftlichen Fundierung des Wissensgutes entstand 1974 eine interdisziplinäre „*Arbeitsgemeinschaft für spezielle Bewegungspädagogik und psychomotorische Therapie*“, aus der sich 1976 der „*Aktionskreis Psychomotorik*“ als Verein konstituierte. Hünnekens übernahm den Vorsitz, Kiphard und Schilling waren die stellvertretenden Vorsitzenden. Dieser Zusammenschluss von Ärzt/inn/en, Therapeut/inn/en, Psycholog/inn/en und Pädagog/inn/en hatte zum Ziel, Entwicklung und Förderung der Psychomotorik „als Grundlage einer harmonischen Persönlichkeits- und Sozialentwicklung einzusetzen“ (Zimmer, 2012, S. 17) und widmete sich gemäß den Vereinssatzungen der Aufgabe, Beratung, Information und Fortbildungen zu bieten und den Aufbau beruflicher Ausbildungsgänge voranzutreiben. (Hünnekens & Kiphard, 1990, S. 36f.; Majewski & Majewska, 2012)

Um das von Kiphard und seinen Mitarbeiter/inne/n geschaffene Wissens- und Übungsgut weiter geben zu können, war – neben einer stringenten Terminologie – ein Konzept für Fortbildungen und für neue fachspezifische Curriculae notwendig. Seither rückte der Begriff Psychomotorik infolge unterschiedlicher Theorieansätze in den Hintergrund und wurde weitgehend durch die Begriffe „*Motopädagogik*“ und „*Mototherapie*“ ersetzt, die als praktischer Teil der Motologie galten. (Fischer, 2009, S. 20; Zimmer 2012, S. 18)

1977 gründete *Dr. Manfred Poerschke* in Dortmund die Fachschule für Bewegungstherapie und Motopädie, die eine Zusatzausbildung zum staatlichen Motopäden/zur staatlichen Motopädin bot und deren Lehrpläne sich an das Curriculum des ak'P (Aktionskreis Psychomotorik e.V.) anlehnten. 1983 wurde an der Philipps-Universität in Marburg von Prof. Dr. Friedhelm Schilling ein Aufbaustudiengang¹⁵ zum diplomierten Motologen/zur diplomierten Motologin aufgebaut. Damit war der Schritt von der Meisterlehre zur Akademisierung endgültig vollzogen und „die Voraussetzung für die universitäre Etablierung und Entwicklung“ (Fischer, 2009, S. 20) dieses Wissenschaftsgebietes geschaffen. Im Jahre 1984 nahm die Mototherapiekommission des Aktionskreises unter Leitung von *Prof. Neu-*

¹⁵ Dieser wird derzeit (2016) als 4-semestriges Masterstudium geführt

häuser und Ingrid Schäfer ihre Arbeit auf. (Pinter-Theiss, 1997, S. 14f.; Majewski & Majewska, 2012, S. 13f.; Zimmer 2012, S.17f.)

Über die Jahrzehnte haben sich die Studien- und Ausbildungsmöglichkeiten erweitert und die Curriculae wurden dem Bachelor- und Masterstudium angepasst. Auch die Anwendungsgebiete der Psychomotorik fächerten sich auf, da sich die Lehrinhalte im Laufe der Zeit multipliziert hatten.

6.6 Psychomotorik heute: die Denkansätze im Detail

In Kapitel 6.4 – Psychomotorik heute: Forschungsstand und Terminologie, ein Überblick – wurden, den Ausführungen Seewalds folgend, die unterschiedlichen Bedeutungen hinter dem Terminus Psychomotorik in aller Kürze entflochten und zugeordnet.

Ergänzend ist eine erweiternde Darstellung der verschiedenen fachsystematischen Ansätze hilfreich. Die wichtigsten sind daher zur Übersicht stichwortartig in tabellarischer Form angeführt (siehe Tabelle 4). Für einen vertieften Einblick in die unterschiedlichen Aspekte sei auf die ausführlichen Darlegungen zahlreicher Autor/inn/en wie Köckenberger und Hammer (2004), Fischer (2009, 2011), Zimmer (2012), Majewski & Majewska (2012) verwiesen.

Aus der oben erwähnten Menge der Ansätze sollen jene, die für die Fragestellung dieser Arbeit relevant sind, herausgegriffen werden:

❖ Die funktionale Perspektive

Die funktionale Perspektive stellt die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung durch Stimulation sensomotorischer Regelkreise, also durch Bewegung und Wahrnehmung in den Vordergrund. Die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zielt insbesondere auf die Erweiterung der persönlichen Handlungsfähigkeit und der sozialen Kompetenz ab. Die Methodologie bedient sich in Tradition und Erweiterung der PMÜ der Bewegungsförderung mit einem reichhaltigen fantasievollen, spielerisch gestaltetem Repertoire. Diese Ausschmückung erfolgt im Sinne Kiphards, der ein reines Funktionstraining als nicht kindgerecht und daher für unvereinbar mit der ganzheitlichen Anschauung der Psychomotorik hält. (Zimmer, 2012, S. 38f.)

❖ Der verstehende Ansatz

Hier wird in der Annahme, dass sich das Kind mittels Bewegung ausdrückt, die „Bedeutung des kindlichen Bewegungsverhaltens in den Vordergrund“ gestellt (Zimmer, 2012, S. 46). In der praktischen Zielsetzung des Ansatzes geht es weniger um die Erweiterung

sensomotorischer Fähigkeiten, als vielmehr um die Mobilisierung der kindlichen Phantasie im (Rollen)spiel und in der Bewegung.

„Ganz offensichtlich macht es den Kindern mehr Spaß, eine Geschichte zu spielen, als trocken etwas zu üben. Das, was sie tun, wird von ihnen selbst (mit)bestimmt und hat folglich etwas mit ihnen zu tun“ (Seewald 1992, S. 209; zit. n. Zimmer, 2012, S. 46). Seewald folgert, dass in unterschiedlichen Rollen und Szenarien eigene Erlebnisse verarbeitet werden und schreibt diesen Vorgängen eine salutogenetische Wirkung zu. Den Inszenierungen können unterschiedliche Motive zugrunde liegen: z.B. nachholen von nicht ausreichend erworbenen kindlichen Erfahrungen; ausprobieren erfundener Selbstbilder; durchspielen von Ängsten, Wünschen und Hoffnungen.

Sinn des Ansatzes ist, das Verhalten des Individuums zu hinterfragen und zu deuten. Das kann hilfreich sein, um z.B. die Ursache des störenden Verhaltens eines Kindes in seinem lebensweltlichen Zusammenhang zu erkennen und in gemeinsamer Arbeit zu beseitigen. Ein Nachteil ist, dass im Schatten der Überinterpretation möglicherweise somatische Störungen oder einfach akute Anlässe sozialer Natur unerkannt bleiben. (Zimmer, 2012, S. 47)

❖ *Der Kindzentrierte Ansatz*

Im Mittelpunkt der Überlegung und der psychomotorischen Tätigkeit steht die Stärkung des Selbstwertgefühls mit der Intention, Hilfestellung zur Selbsthilfe zu leisten. Der Focus liegt also nicht auf der Verbesserung von Motorik und Wahrnehmung. Vielmehr soll das Kind lernen, mit seinen Schwächen – sofern diese nicht korrigierbar sind – adäquat umzugehen. Die Aufgabe der Pädagog/inn/en besteht darin, über Spiel und Bewegung den Zugang zum Kind zu finden und interaktionsbetont eine positive Selbsteinschätzung zu erwirken. Die Verstärkung sollte nicht durch Lob und wertende Einordnung geschehen, sondern von der Handlung ausgehen und von wertschätzender Kommunikation begleitet werden. Körper- und Bewegungserfahrung ist nach Ansicht des kindzentrierten Ansatzes der Psychomotorik auch ein basaler Faktor der Identitätsentwicklung. (Zimmer, 2012, S. 44f.)

Die Theorie steht in Bezug zur nicht-direktiven Spieltherapie nach Axline (2002) und der Persönlichkeitstheorie Rogers (1973) (zit. n. Zimmer, 2012, S. 44).

Tabelle 4: Fachsystematische Ansätze im Überblick

Ansatz/ Sichtweise	Vertreter/in/ Begründer/in	Bezugstheorien	Bewegung als	Praxisfokus
Funktionale perspektive	Kiphard/ Fleming/ Jarosch	• PMÜ (Kiphard) • Sensorische Integrationstherapie (Ayres)	gut koordinierte Handlung neurophysiologisch gesteuert über Wahrnehmungsprozesse	Verbesserung der Körperwahrnehmung und Körperkontrolle
Kompetenztheoretisch	Schilling	• Gestaltkreis (v. Weizäcker) • Entwicklungstheorie (Piaget)	Grundlage der Handlungskompetenz	Anpassungsleistung an Umwelt
Verstehend	Seewald	• Phänomenologie (Merlau-Ponty) • Symboltherapie (Cassirer)	Bedeutungsphänomen	Subjektiv-sinnverstehender Zugang zum Kind
Kindzentriert	Zimmer	• nicht-direktive Spieltheorie (Axline) • humanistische Persönlichkeitstheorie (Rogers)	Medium zur aktiven Gestaltung der eigenen Entwicklung und der Aneignung der Wirklichkeit	Interaktion Kind – Therapeut/ Pädagoge: Selbstkonzeptaufbau
Körper-energetisch	Eckert	• Psychoanalyse des Körpers (Reich) • Medizin der Gesundheit (Milani-Comparetti)	Medium zu authentischer Gefühlswelt, Lebendigkeit und Erlebnisfähigkeit	Spannungs- und Blockierungsabbau, Förderung des Energieflusses zur Autonomiesteigerung
Tiefenpsychologie	Reinelt	• Tiefenpsychologie (Adler, Freud) • Gestalttherapie (Perls)	Ausdrucksphänomen auch unbewusster Prozesse	Appellcharakter spezifischer Abwehrmechanismen
Systemisch-konstruktivistisch	Balgo, Klaes/ Walthes	• Systemtheorie (Luhmann) • Konstruktivismus (Maturana/Varela)	Verhandelbarer dialogischer und kommunikativer Prozess	Verhaltensinterpretation, Experimente mit Alternativen

Quelle: mod. n. Blos, 2007, S. 15; Möllers 2015, S. 1581

Essentiell für das Verständnis der Wissenschaftsgeschichte der Psychomotorik ist das, was Seewald (2011, S. 90) „den Paradigmengraben zwischen dem Physischen und dem Psychischen“ nennt (siehe auch Kapitel 6.4). In den 50er Jahren setzte sich der Mediziner und Philosoph *Viktor von Weizsäcker* mit der Frage des Verhältnisses von Subjekt zu Objekt bzw. von Mensch zu Welt auseinander und forderte die Aufhebung des Dualismus (Philippi-Eisenburger, 1991, S. 10; zit. n. Fischer 2009, S. 29). Für Weizsäcker ist das Individuum ein ganzheitlicher, sich aktiv und selbst gestaltender Organismus, der ohne gebührende Betrachtung der beiden nichtstofflichen Phänomene „Wahrnehmung“ und „Bewegung“ nicht ausreichend beschrieben werden kann. Die Betonung des Ganzheitlichen – von Weizsäcker in dieser Weise erkenntnistheoretisch untermauert – prägt die aktuellen Konzepte der Psychomotorik. Das Leitmotiv – sich an den Bedürfnissen des Kindes zu orientieren unter Berücksichtigung der Prinzipien der ganzheitlichen Entwicklung und des nahen Bezugs auf die Lebenswelt – bleibt erhalten, auch wenn die Intentionen der unterschiedlichen Ansätze divergieren. (Fischer, 2009, 2011)

Hammer (2004, S. 14) schreibt dazu: „Wir arbeiten nicht nach Ansätzen, sondern mit Menschen. An diesen Menschen, an ihren Fähigkeiten, Interessen, Wünschen, Bedürfnissen, Notwendigkeiten muss sich das orientieren, was ich ihnen anbiete. Und was ich ihnen anbieten kann, hängt wiederum in hohem Maße von dem ab, was ich kann.“ Ein Prinzip, das sich jede/r aktive Psychomotoriker/in verinnerlichen sollte.

6.7 Das Menschenbild in der modernen Psychomotorik

Über das Menschenbild in der Psychomotorik ist in den vorhergehenden Kapiteln bereits einiges gesagt worden. An dieser Stelle soll das Thema nochmals in kompakter Form umrissen werden.

Der Blick auf die Entwicklung des Kindes hat sich in der Pädagogik in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich gewandelt. Wenn zuvor das Kind als „unfertiger Mensch“ (Kapfer-Weixlbaumer, 2015, S. 3) gesehen wurde, der sich erst durch Einfluss von Bildung und Erziehung zu einem ganzen Menschen entwickelt, wird heutzutage das Kind in seiner Gesamtheit gesehen. Das Kind ist nicht weniger als der „Akteur und Regisseur seiner Entwicklung, dem der Wille und die Kraft zugestanden wird, seine Entwicklung durch aktive Auseinandersetzung mit den Dingen der Welt und den sozialen Gegebenheiten selbst zu leiten“ (Kapfer-Weixlbaumer, 2002, o. S.; zit. n. Kapfer-Weixlbaumer, 2015, S. 3).

Der Drang, die Umwelt zu erforschen und zu begreifen, das Streben nach Erfahrung, Wissen und das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung „gilt als grundlegende Antriebskraft“ (Zimmer, 2012, S. 27), die in ständiger Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld steht.

Diese Bedürfnisse reflektiert das Kind über seinen Körper und über seine körperlich-motorische Erfahrung, die aus sinnvollem Agieren erwächst. Dementsprechend wird das Kind als handelndes Individuum verstanden, welches in bestimmtem Ausmaß Entscheidungen für sich selbst treffen und dafür auch die Verantwortung tragen kann.

Diese Sichtweise verdeutlicht, dass nicht die Erwachsenen die „Macher“ der kindlichen Entwicklung sind; vielmehr ist ihre Aufgabe, die Rolle eines Begleiters/einer Begleiterin zu übernehmen, der/die jene Tätigkeiten fördert, die vom Kind selbst angestrebt und gewählt werden (Kapfer-Weixlbaumer, 2015, S. 3).

6.8 Kompetenzen und Ziele der heutigen Psychomotorik

Die Anwendungsgebiete der Psychomotorik haben sich im Lauf der Jahrzehnte deutlich erweitert. Die unbestritten positiven Auswirkungen der bewegungsorientierten Fördermaßnahmen werden heute nicht nur in der Rehabilitation, sondern auch zur Prävention eingesetzt. Der Handlungsfeldbogen erstreckt sich nunmehr von der Frühförderung, über Kindergarten, Grundschule und Sonderschule weiter über die Arbeit mit Erwachsenen und reicht hin zur Geragogik. Psychomotorik findet also nicht mehr nur im Turnsaal während des Sportunterrichts statt, „sondern wird zunehmend auch fachübergreifend (und) als Arbeitsprinzip verstanden“ (Zimmer, 2012, S. 18).

Zusammenfassend können aus Begriffserklärungen und Definitionen (siehe auch Kapitel 6.2) unterschiedlicher Autor/inn/en die Schwerpunkte und Ziele der psychomotorischen Fördermaßnahmen, die durchaus in gegenseitiger Wechselwirkung stehen, herausgearbeitet werden:

- das Kind durch Bewegung in seiner Ganzheitlichkeit unterstützen,
- erlebnis- und persönlichkeitsorientierte Bewegungsförderung,
- Freude an der Bewegung (auch gemeinsam mit anderen),
- motorische und koordinative Fähigkeiten erfahren und erweitern,
- Förderung der Wahrnehmung; sich aller Sinne bewusst werden,
- vielseitige Körpererlebensförderung,
- Motivation und Begeisterungsfähigkeit stimulieren,
- Aufmerksamkeit und Konzentration mobilisieren,
- Förderung des Selbstkonzepts und der Identität,
- Steigerung und Stabilisierung des Selbstwertgefühls,
- Handlungsbereitschaft zu erleben,
- Kommunikationsfähigkeiten erweitern sowie Beziehungen stabilisieren.

7 Eislaufen

Die vorhergehenden Kapitel veranschaulichen, in welchem Ausmaß körperliche Bewegung die Entwicklung und die Gesundheit des Kindes beeinflusst und die Persönlichkeit prägt. Brinkhoff und Sack (1999, S. 96ff) unterstreichen dies mit einem Hinweis auf zahlreiche Studien, die übereinstimmend die Bedeutung von Bewegung, Sport und Spiel für das kindliche Erleben und für die Entwicklung bestätigen. Zudem gilt Bewegung – neben dem Spielen – als grundlegende Ausdrucks- und Betätigungsform.

Ebenso zeigen Studien, dass bereits eine geringe Bewegungsintensität zur deutlichen Verbesserung der Sauerstoff- und Zuckerversorgung des Gehirns führt. Dies beeinflusst die Informationsverarbeitung positiv, was sich wiederum auf das Bildungspotenzial auswirkt. Diese Erkenntnis ist auch auf verwaltungspolitischer Ebene angekommen. Das zuständige Ministerium hat in den offiziellen Kindern- und Jugendberichten dem Sport „eine maßgebliche Bildungswirksamkeit zugesprochen, die zunächst die unmittelbar körperbezogenen Kompetenzen (Körpererfahrung, -ästhetik, -ausdruck), aber auch nicht unmittelbar sportbezogene Kompetenzen im sozialen, politischen und kognitiven Bereich einschließt (Teamfähigkeit, Selbstvertrauen, Selbstorganisation, Verantwortungsfähigkeit)“ (BMFSFJ, 2005, S. 376; zit. n. Neuber, 2010, S. 10)

Bewegung ist unverzichtbarer Antrieb für die körperliche und geistige Entwicklung, aber auch ein sozialer Stimulus, der die Kinder lehrt miteinander auszukommen und sich in der Gruppe zu integrieren.

7.1 Warum gerade Eislaufen?

Eislaufen war seit jeher eine reizvolle Betätigung, und hat insbesondere in Österreich eine lange und „intensive“ Tradition. Dieser Sport eignet sich nicht nur für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, sondern ist als Laufen und Tanzen auf dem Eis ein fester Bestandteil der Freizeitbeschäftigung von Senioren. Gerade der Wiener Eislaufverein – um nur einen von mehreren zu nennen – kann erzählen, wie über Jahrzehnte hinweg Hochbetagte mit eiserner Regelmäßigkeit auf dem Eislaufplatz ihre Kreise, die „Tanzrunde“ drehen.

Nicht zuletzt ist Eislaufen eine Tätigkeit, die im Freien und in frischer Luft betrieben werden kann. Heutzutage, da Kinder sich immer mehr in Innenräumen aufhalten, ist dies von großem Nutzen für die körperliche Widerstandsfähigkeit und die ganzheitliche Körperkonstitution.

7.2 Begriffserklärung

Schlittschuhlaufen ist ausbalanciertes Gleiten auf zwei schmalen Kufen, wobei das Gleiten je nach Fertigkeit des Läufers vorwiegend auf einem Bein stattfindet. Dadurch wird besonders der Gleichgewichtssinn gefordert und trainiert.

Eine weitere Herausforderung zeigt sich erst nach einigen Eislaufstunden, wenn man sich beim Stand auf dem Eis sicher fühlt und sodann die Laufschritte auf geraden Linien getan hatte. Dann kommt nämlich das „fortgeschrittene“ Eislaufen – der Bogenlauf. Grundsätzlich wird einem Kreisbogen folgend gelaufen, was bedeutet, dass die Vorwärts/Rückwärtsbewegung immer nur auf einer Kante der Kufe – der Außen- oder Innenkante – erfolgt. Dies wird durch eine Gleichgewichtsverlagerung erzielt, in der der Körper eine Schräglage von 45° und mehr einnimmt (Witte, 2002, 2016, S. 30). Das erfordert Koordination, Spannung, Kraft und Körpergefühl.

Weil gerade zu Beginn die grundlegenden Bewegungen beim Eislaufen dem natürlichen Gehen und Laufen ähneln oder unmittelbar daraus abgeleitet werden können, sind für Kinder, die sich am Eis noch nicht sicher fühlen, die kleinen Fortschritte deutlicher merkbar, als bei anderen Sportarten. Dazu kommt – wie so oft bei vielen Bewegungsabläufen und koordinativen sportlichen Tätigkeiten – dass Kindern das Erlernen wesentlich leichter fällt als Erwachsenen. Und auch hier gilt die „Regel“, was man einmal gelernt hat, vergisst man nicht.

7.3 Ausflug in die Geschichte des Schlittschuhlaufens

Das Laufen auf dem Eis zählt neben dem Skifahren zu den ältesten Sportarten überhaupt. Die Geschichte dieser Sportart ist infolge der langen Tradition und der großen Beliebtheit ebenso reichhaltig wie spannend. Tiefe Einblicke in die Historie – die sich auch in den Werken vieler Dichter, Schriftsteller und Maler widerspiegelt – bieten unter anderem die Arbeiten von Polednik (1979) und Maegerlein (1986).

Goethe, der seine Begeisterung für das Eislaufen in Gedichten und Schriftstücken verewigte, schätzte das „freie, beseligende Gefühl des Losgelöstseins von den Banden der irdischen Schwere“ (Polednik, 1979, S. 29f.)

In der Folge werden die wichtigsten Eckpunkte der Geschichte umrissen, um die Entstehung und die Entwicklung dieser Sportart zu beleuchten.

7.3.1 Anfänge des Eislaufens

Die ältesten „Eislaufschuhe“ sind etwa 6000 Jahre alt. Gespaltene Röhrenknochen von Rindern und Pferden, die als Knochenschlittschuhe benutzt worden sind, fanden sich in Skandinavien, England, Ungarn, Österreich und Deutschland. Heute sind sie in Museen in Stockholm, Oslo, London, Berlin ausgestellt. Nach dem Stand der Forschung wurden Knochenschlittschuhe in wasserreichen Gebieten im Winter als wichtiges Verkehrsmittel benutzt, indem man sie unter die Schuhe schnürte. In der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts wurde wahrscheinlich im niederländisch-flämisch-französischen Kulturraum der Holz-Eisen-Schlittschuh erfunden. Der Ganzmetallschlittschuh – das, was man heute als Kufen (und in der Fachsprache als „Eisen“) bezeichnet – kam Mitte des 19. Jahrhunderts aus Amerika zu uns. Er wurde anfänglich mit Klammern, später mit Schrauben an der Stiefelsohle befestigt, was aufgrund der stabilen Verbindung einen dynamischeren Lauf ermöglichte. In Norwegen wurde zur gleichen Zeit der sogenannte Röhrenschlittschuh erfunden, der als Vorläufer der Eisschnelllaufschuhe gilt. In Kanada entstanden als Vorläufer der heutigen Eishockeyschlittschuhe Schuhe mit kurzen, gebogenen Kufen, die sich als äußerst wendig erwiesen. (Polednik, 1979, S. 10f.; Maegerlein, 1986, S. 10f.)

Das Schlittschuhlaufen wird erstmals in altnordischen und isländischen Sagen erwähnt, in denen die Erfindung des Schlittschuhes den Göttern zugeschrieben wird. Nach Polednik (1979, S. 13) ist das älteste bekannte Bild einer Eislaufszene ein Holzschnitt „Vita Lydvinae“ genannt, aus dem Jahr 1498, die später heilig gesprochen wurde.

Ab dem 14. Jahrhundert diente der Schlittschuhlauf auch als Verkehrsmittel. Zudem wurden Wettläufe abgehalten. Nach Etablierung des Holz-Eisen-Schlittschuhs hat sich das Eislaufen schnell verbreitet, vor allem auf den vielen Kanälen Hollands, die infolge der damals herrschenden „kleinen Eiszeit“ oftmals und lange – im Gegensatz zu heute – zugefroren waren. Daher entwickelte sich Holland bald zu einem klassischen „Eislaufland“. Viele Darstellungen von berühmten Malern aus dem 16. bis 19. Jahrhundert, wie Henrik van Averkamp, Rembrandt van Rijn, Cornelius Dusart und Breughels zeigen ein anschauliches Bild über das zeitgenössische Eislaufen. Die Läufer, die auf den Bildern meist in mythologische Gewänder gekleidet sind, sollen den Winter verkörpern. Ersichtlich ist, dass damals Männer und Frauen aus allen Schichten des Volkes am Eislaufvergnügen teilnahmen. (Polednik, 1979, S. 14f.)

Im 17. und 18. Jahrhundert schufen Gillot, Watteau, Lancret und Boucher Gemälde und Stiche, die vom Eislaufen in Frankreich zeugen, wo es bereits um 1268 eine Zunft der Schlittschuhmacher gegeben hat. Polednik (1979, S. 20) weist darauf hin, wie wichtig diese Bilder für die Geschichtsforschung sind.

7.3.2 Jüngere Geschichte des Eislaufens

In England wurde 1742 „The Edinburgh Skating Club“ gegründet, der weltweit erste Eislaufverein, der die Aufnahme von einer Eislaufprüfung abhängig machte. Ebenfalls in England erschien im Jahre 1772 „A Treatise on Skating“ von Robert Jones, das erste Werk, in dem Kunstlauffiguren beschrieben werden. Ab dieser Zeit entwickelte sich in England eine „englische Eislauftechnik“, die über einige Generationen hinweg weltweite Anerkennung fand. (Polednik, 1979, S. 32)

Dichter wie Goethe, Klopstock, Platen, Herder u.a. haben mit ihren Werken, in denen sie vor allem die Ästhetik betonten, zur Popularität des Eislaufens im deutschen Sprachraum beigetragen. Goethe lehnte, als er 1772 eislaufen lernte, die damals gebräuchlichen Kunststücke ab, denn er schätzte vor allem das Gefühl der Freiheit. Trotz großer Begeisterung hat sich die Eislaufbewegung in Mitteleuropa erst Mitte des 19. Jahrhundert entfalten können. 1861 wurde in Frankfurt der erste deutsche Eislaufverein gegründet. (Mae-gerlein, 1986, S. 14).

Überraschenderweise zeigten anfangs die Pädagogen – im Gegensatz zu den Dichtern – keine Begeisterung für das Eislaufen. Eine Ausnahme war Jan Amos Komensky, der bedeutendste Pädagoge des 17. Jahrhunderts und späterer Bischof der Böhmisches Bürgergemeinde, der bereits 1640 der Jugend das Schlittschuhlaufen empfahl. Der deutsche Pädagoge G. Vieth folgte seinem Beispiel erst mehr als hundert Jahre später, als er in Dessau 1790 eine Vorlesung über das Schlittschuhlaufen hielt und anschließend den Eislaufsport in sein Werk „Versuch einer Enzyklopädie der Leibesübungen“ aufnahm (Mae-gerlein, 1986, S. 16). Der deutsche Lehrer und Turnpädagoge GutsMuths – der als „Bahnbrecher der Leibesübungen und ‚Turnklassiker‘“ (Polednik, 1979, S. 32) gilt, und selber begeisterter Eisläufer war – schilderte 1793 in seinem Buch „Gymnastik für die Jugend“ das Eislaufen als „eine Bewegung, die alles übertrifft, was Bewegung heißt“ (Mae-gerlein, 1986, S. 16). Im Jahre 1794 beschrieb Vieth im „Versuch einer Enzyklopädie der Leibesübungen“ die holländische Art des Eislaufens. Dies war die erste systematische Abhandlung in Deutschland über das Eislaufen.

In Zeiten Maria Theresias diente das Eislaufen in Österreich der Belustigung des hohen Adels. Auch während des berühmten Wiener Kongresses 1814/15 tanzten viele Gäste nicht nur in den Ballsälen, sondern auch auf dem zugefrorenen Schönbrunner Schlossteich, obwohl dies von Gesetzes wegen verboten war. (Polednik, 1979, S. 32)

Als Begründer des modernen Eislaufens gilt der Amerikaner Jackson Heines. Er gewann mehrmals Meisterschaften in den USA und führte mit seinem Laufstiel eine Wende im europäischen Eislaufen herbei. 1868 begeisterte er in Österreich mit seinem Walzertanz

das Wiener Publikum. In der Folge entstand die Systematik der „Wiener Schule“, die Grundlage für die Pflichtfiguren – bis in die 80er Jahre eine Teildisziplin im Eiskunstlaufsport – waren (Witte, 2002, S. 14). 1882 fand in Wien der erste internationale Wettbewerb statt.

Nach der Mitte des 19. Jahrhunderts – mit dem Aufkommen der neuzeitlichen Sportbewegung, die ein neues Paradigma zur Körperertüchtigung hervorbrachte, mit der Einführung der Ganzmetallschlittschuhe, mit der Begründung der „Wiener Schule“, mit der Entstehung von Kunsteisbahnen und Eislaufvereinen – kam die Wende, „die dem Eislaufen das Tor zum Massensport aufstieß“ (Polednik, 1979, S. 39). Der Eislaufsport nahm in Europa und in Amerika – bis Jahre über den Zweiten Weltkrieg hinaus – eine führende Position unter den Wintersportarten ein.

7.4 Ausrüstung

Ob die psychomotorische Stunde auf dem Eislaufplatz mit Freude beginnt und mit Vorfreude auf die nächste Eislaufeinheit endet, hängt unter anderem von der Ausrüstung ab. Die wichtigsten Teile der Ausrüstung sind geeignete, gut passende Eislaufschuhe und adäquate Kleidung. Darauf wird in den folgenden Kapiteln eingegangen.

7.4.1 Schlittschuhe

Mit Nachdruck wird auf die essentielle Wichtigkeit von geeigneten und gut passenden Eislaufschuhen hingewiesen. Leider erachten Eltern eine hochwertige Skiausrüstung für selbstverständlich, während sie bei der Wahl der Eislaufschuhe zu günstigen und „mitwachsenden“ Varianten greifen. Ein unpassender Schlittschuh erschwert das Eislaufen deutlich und bremst den Lernfortschritt; in manchen Fällen kann es die Freude gänzlich verderben. Die zunehmende Auswahl an Produkten, die der Sporthandel bietet, macht die Sache nicht einfacher.

Hier die wichtigsten Kriterien für gutsitzende Eislaufschuhe:

⇒ die richtige Größe:

- ✓ die Nummerierung von Eislaufschuhen ist – genauso wie bei Schischuhen – nicht ident mit der Nummerierung von Straßenschuhen
- ✓ über die gerade getragenen Socken bzw. Strumpfhose sollten ganz gewöhnliche Socken, die sich faltenlos an den Fuß schmiegen angezogen werden (zu dicke Socken bedeuten weniger Gefühl im Schuh)
- ✓ keine zu großen Schuhe wählen, auch wenn sie voraussichtlich nur eine Saison passen werden

- ✓ zu enge oder zu kleine Schuhe verursachen ein Frieren der Zehen

⇒ guter Sitz:

- ✓ vor allem über Knöchel und Fersen
- ✓ die Zehen sollen eine geringfügige Bewegungsfreiheit haben und vorne nicht anstoßen
- ✓ die Schuhe sollen sich gut an den Fuß anschmiegen und dennoch geringfügige Bewegungsfreiheit bieten

⇒ die Schnürung:

- ✓ soll guten Halt über dem Knöchel geben und den Fußrücken nicht belasten

⇒ stehen in zugeschnürten Eislaufschuhen:

- ✓ das Kind steht gerade und fest in den Schlittschuhen, knickt nicht nach außen oder innen
- ✓ kann im Stand leicht ins Knie gehen, hat aber trotzdem guten Halt
- ✓ beim Gehen auf der geeigneten Unterlage (auf Gummimatten oder mit Schornern) kippen die Knöchel nicht um, der Gang ähnelt einem „gewöhnlichem“ Gang
- ✓ der Schuh sitzt fest, drückt nicht und verursacht keine Schmerzen.

Strenggenommen ist der Lederschuh immer noch der beste Eislaufschuh. Für Kinder eignen sich die fertigen „Complets“ (Witte, 2002, S. 23), eine Kombination aus Lederschuh und (mit Schrauben) fertig montiertem Eisen. In Österreich sind sie mit den Produkten der Firma WiFa vertreten, die ihren Sitz in Wien hat. Man kann sie im Fachhandel erwerben, oder in Eislaufklubs gebraucht kaufen. Diese Marke wird meistens auch im Verleih bei den Eislaufplätzen verwendet, und eignet sich damit als Lösung für die allerersten Schnupperstunden. Weil aber im Verleih die Eislaufschuhe oft in Gebrauch sind, immer von anderen Füßen „getragen“ werden und man nicht jedes Mal dasselbe Paar bekommt, ist das Ausleihen keine ratsame Dauerlösung.

Eiskunstlaufschuhe oder „lieber“ Eishockeyschuhe?

Diese Frage wertfrei zu beantworten ist unmöglich, die Meinungen divergieren mit der Vorliebe der Eislaupädagog/inn/en. Die Erfahrung zeigt, dass sich für Anfänger und jüngere Kinder Eislaufschuhe mit Zacken besser eignen, weil sie einen festeren Halt über dem Knöchel bieten und eine aufrechte Haltung ermöglichen. Durch die Zacken vorne und die geringere Abrundung des Eisens im hinteren Teil (wo Eishockeyschuhe deutlich stärker gerundet sind), können die Kinder das Gleichgewicht eindeutig besser halten. Wenn gerade ältere Burschen lieber zu Eishockeyschuhen greifen, ist dem nichts entgegen zu

setzen, sofern die oben beschriebenen Kriterien für gut angepasste Schuhe erfüllt werden.

Was spricht gegen Kunststoffeislaufschuhe?

Die ungeeignetsten Kunststoffeislaufschuhe sind „Schnallenschuhe“. Sie ähneln Skischuhen und sind mit einer Schnalle oberhalb des Knöchels zu schließen. Sie werden gerne gekauft, weil sie ein schnelles, problemloses Anziehen ermöglichen. Der große Nachteil: die Schale ist fest und lässt keine Möglichkeit ins Knie zu gehen, salopp ausgedrückt – man läuft mit zwei Gipsfüßen.

7.4.2 Kleidung

Wichtig ist sportliche, bequeme Kleidung, die die Bewegungsfreiheit nicht einschränkt. Wenn Eislaufstunden im Freien stattfinden, sollte die Kleidung auch gegen Wind und Kälte schützen.

Am besten eignet sich eine normale lange Hose oder ein Trainingsanzug. Bei jüngeren oder wenig erfahrenen Läufern sollte ein wasserabweisender Stoff gewählt werden, damit auch beim oftmaligen Kontakt mit der Eisfläche das Kind vor dem Durchnässen geschützt ist. Eine Hose mit nicht zu weiten Beinen ist ratsam, um nicht mit der Spitze der Eislaufschuhe hängen zu bleiben. Als Oberbekleidung sind mehrere dünne Schichten empfehlenswert, damit die Wärmeregulierung dem Bewegungsaufwand und dem Temperaturempfinden angepasst werden kann.

Ein Paar gut sitzender Socken reicht aus. Die Passform ist wichtig, damit sich im Schuh keine Falten bilden, die zu Blasen führen könnten. Es sollen auch nicht ganz dicke Socken verwendet werden um ein gutes Gefühl „für den Schuh“ zu behalten. Als Schutz vor Kälte aber auch als Schutz vor Verletzungen müssen immer Handschuhe getragen werden. Passform und Stärke sind wichtig, damit Gegenstände gut zu greifen und zu halten sind. Ähnlich ist es mit der Kopfbedeckung. Eine Haube oder ein dickes Stirnband schützt nicht nur vor Kälte, sondern sollte auch wegen der Sturzgefahr aufgesetzt werden. Bei jüngeren und unerfahrenen Läufern ist ein Helm empfehlenswert. (Witte, 2000, 2002)

8 Psychomotorische Förderung durch Eislaufen

Wie in Kapitel 6.8 beschrieben, integriert Psychomotorik Teilbereiche, wie Grob- und Feinmotorik, Gleichgewicht, Koordination, Geschicklichkeit und mentale Qualitäten, wie Wahrnehmung, Konzentration, Reaktion u.a.m. Die genannten Fertigkeiten bilden das Fundament der kindlichen Entwicklung und je besser sie beherrscht werden, desto stabiler fällt der „Überbau“ aus, der sich etwa ab dem Schulalter entwickelt. Gleichmaßen machen sich Defizite bemerkbar, sofern die Grundlagen mangelhaft sind (Grüger, 2002, S. 8). Kiphard (1980, S. 53) stellt fest, dass Kinder, die sich motorisch als nicht schulreif erweisen, oft massiv unter ihrem Ungeschick leiden.

Dem sollen die psychomotorischen Stunden entgegenwirken, indem sie auf die Erweiterung der Handlungskompetenz und der Problemlösungsfähigkeit des Kindes abzielen sowie das spielerische, freudensreiche Sich-Bewegen in den Mittelpunkt stellen. Verschiedene Spiel- und Handlungssituationen, die das Kind während der Stunde erlebt, vertiefen das Erfahren von Selbstwirksamkeit (Fischer, 2009, S. 275).

Beudels, Lensing-Conrady und Beins (1994, S. 17) definieren die psychomotorische Förderstunde als „eine bunte, sich meist ständig ändernde und nur eingeschränkt planbare Veranstaltung“. Auch wenn der allgemeine Übungsrahmen vom Pädagogen/von der Pädagogin vorgegeben wird, sollten die Teilnehmer/innen die Möglichkeit bekommen, sich aktiv an Planung und Ablauf der Übungsstunden zu beteiligen, was aber nicht bedeutet, dass eine Förderstunde ohne Leitung durchführbar wäre.

8.1 Ziel und Aufgabe der psychomotorischen Förderung

Zimmer (2012, S. 22 f.) subsummiert die Ziele der psychomotorischen Förderung in der folgenden Aufzählung:

- Das Kind zu selbstständigem Handeln animieren und dahingehend fördern,
- die Selbstwahrnehmung durch Bewegung und Körpererleben stärken,
- Kommunikationsfähigkeit und Handlungskompetenz durch Erlebnisse und Erfahrungen im Rahmen der Gruppengemeinschaft erweitern,
- Möglichkeiten anbieten, die eigenen Ressourcen zu ergründen und sich als kompetent und selbstwirksam zu erleben.

8.2 Allgemeine Inhalte der psychomotorischen Förderereinheit

Die Förderung der sinnlichen Wahrnehmung und der Persönlichkeitsentwicklung ist substantieller Bestandteil psychomotorischer Erziehung und soll durch erlebnisreiche Bewegungsangebote, die auf einer ganzheitlichen Vorgehensweise beruhen, erfolgen (Zimmer, 2012, S. 25).

Zimmer (2012, S. 23 f.) führt folgende klassische Inhalte der Psychomotorik an, die in die Gestaltung und Planung von psychomotorischen Förderstunden einfließen sollten:

- *Körpererfahrung und Selbsterfahrung*

Bewusstwerden und Kennenlernen des eigenen Körpers und seiner Ausdrucksmöglichkeiten. Schärfen von sensorischen Fähigkeiten wie Gleichgewicht und Tastsinn. Den Körper als Spiegel der seelischen Befindlichkeit wahrnehmen. Schließlich die Akzeptanz der eigenen Persönlichkeit herbeiführen.

- *Materialerfahrung*

In der Auseinandersetzung mit verschiedensten Materialien lernen Kinder, die Umwelt räumlich und dinglich wahrzunehmen. Sie begreifen im eigentlichen Sinne des Wortes, sie verändern aus Neugier und stoßen dabei auf physikalische Gesetzmäßigkeiten und Grenzen. Sie erkunden experimentierend weiter, passen an und passen sich selber an – dabei ist immer Bewegung im Spiel.

- *Sozialerfahrung*

Das Kind erfährt sich als Teil einer Gemeinschaft, in der im Rahmen eines Regelwerkes Nähe und Distanz, Kooperation und Konkurrenz im Sinne sozialer Kompetenz erlernt wird.

Zimmer betont den Wandel von einem übungszentrierten Ansatz der Psychomotorik zu einem erlebnisorientierten Ansatz, wobei sich das Kind „als eigenständiges, aktives und selbstbestimmtes Wesen [...] die Welt über Bewegung sinnlich aneignet“ (2012, S. 24). Basis einer erfolgreichen Förderung ist der Spaß an der Tätigkeit und dementsprechend sollten auch die Übungsstunden gestaltet werden.

Die psychomotorische Stunde sollte nach Zimmer (2012, S. 139) hinsichtlich der Inhalte und des Wirkens der Pädagogin so gestaltet sein, dass sich dem Kind folgende Erfahrungsmöglichkeiten anbieten: Es sollte

- die Erfolge, aber auch die Misserfolge des Tuns mit der eigenen Person verbinden,
- sich mit eigenen Zielen auseinandersetzen und daran die eigene Handlungsweise ausrichten,

- Verantwortung für das eigene Tun übernehmen,
- Alternativen zu hinderlichen Verhaltensweisen entdecken und das eigene Handeln entsprechend modifizieren.

8.3 Inhalte und Ziele der Förderstunden beim Eislaufen

Das Vorschulalter und mehr noch das Grundschulalter sind eine produktive Periode für das Erproben vielfältiger Bewegungsmuster und das Erlernen neuer Bewegungsfertigkeiten. Dieses weit geöffnete Zeitfenster der motorischen Entwicklung wird „die goldene Zeit der Motorik“ (Pavliš, 2006, S. 9) genannt. Während dieses Zeitfensters sind Kinder interessiert und offen für neue Dinge. Der Drang nach Bewegung steigt, ebenso der Spaß und die Freude daran. Im Grundschulalter entwickeln manche Kinder auch ein Bedürfnis nach neuen, herausfordernden Bewegungsarten.

Das Laufen auf dem Eis wird von Kindern gerne angenommen und übt eine besondere Faszination aus. Die älteren Kinder und Jugendlichen, die sich schon souveräner am Eis bewegen, schätzen die zunehmende Schnelligkeit und Leichtigkeit der Vorwärtsbewegung. Beim Eislaufen werden verschiedene motorische Eigenschaften und Fähigkeiten geübt bzw. weiter gefördert. In Vordergrund jeder psychomotorischen Eislaufeinheit steht:

- den Bewegungsdrang ausleben
- die bestehenden Bewegungsfertigkeiten ausbauen
- neue Bewegungsfertigkeiten erlernen
- die motorische Koordination verfeinern
- die Geschicklichkeit und den Gleichgewichtssinn verbessern
- Ausdauer, Kraft und Beweglichkeit fördern
- das Orientierungsvermögen fördern
- das Rhythmusgefühl verfeinern
- Wahrnehmungsreaktion schulen
- den Umgang mit dem eigenen Körper anregen
- das Körpergefühl positiv beeinflussen
- eigene Grenzen ausloten
- Gefahren kennenlernen und vermeiden
- herausfordernde Übungen bewältigen
- die Risikobereitschaft proben
- die Motivation steigern
- Erfolgserlebnisse durch verbesserte Fähigkeiten und Fertigkeiten erleben
- die Kommunikation und

- die zwischenmenschlichen Beziehungen der Kinder verbessern
- Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl stärken
- Teamfähigkeit und
- Verantwortungsbewusstsein unterstützen
- die Umgebung erleben und damit
- eine positive Beziehung zur sportlichen Tätigkeit herstellen

8.4 Regeln und Prinzipien der psychomotorischen Einheiten beim Eislaufen

Aus den Ansprüchen an psychomotorische Förderstunden wie in Kapitel 8.2 beschrieben, leiten sich Verhaltensregeln und Prinzipien ab, die aus guten Gründen eingehalten werden sollten. In Anlehnung an das Regelwerk für psychomotorische Einheiten von Zimmer (2012, S. 139ff.) gilt für die Eislaufstunden mit Vorschul- und Grundschulkindern Folgendes:

1. Das Kind entscheidet selber, ob es an der Stunde teilnimmt

Jedes Kind sollte selber bestimmen können, ob es sich auf die jeweilige Spielsituation, das Bewegungsangebot oder die Station einlässt. Gerade jüngere Kinder brauchen Zeit, um die neue Umgebung und das vielleicht noch unbekannte Bewegungsangebot zu beobachten und ordnen sich ein, wenn sie keinen Druck und Zwang verspüren.

Der Pädagoge/die Pädagogin kann „Brücken“ bauen, indem dem Kind unaufdringlich Material überlassen wird, oder er/sie sich als Spielpartner oder Begleiter bei einer Station/Übung anbietet. Das Privileg der eigenen Entscheidung soll nicht bedeuten, dass jedes Kind machen kann, was es will, vielmehr sollte das Kind das Recht haben, nicht alles „mitmachen“ zu müssen.

Auch wenn mit einem Thema durch die Stunde geleitet wird und mit Material das Angebot an Spielen und Stationen gestaltet wird, entscheidet das Kind selber, in welcher Form es sich einbringt. Oft entwickeln sich im Spiel unvorhergesehene Situationen, die es dem Kind ermöglichen, eigene Ideen zu entwickeln. Was auch immer geschieht: wichtig ist lediglich, dass andere Kinder nicht gestört werden.

2. Die Handlungsimpulse werden in der Regel den Kindern überlassen

Die Eislaufeinheit wird durch die Pädagogin/den Pädagogen auf Basis eines klaren Konzepts strukturiert, das Thema bekanntgegeben und die Stationen eingerichtet. Im Vordergrund stehen jedoch die Eigenaktivität, das eigenständige Handeln und die Impulse der Kinder. Die Pädagogin/der Pädagoge sollte jedes Kind ermutigen sich einzubringen, in-

dem seine Ideen bereitwillig aufgegriffen und in die Spielhandlung eingegliedert werden. Letztlich sollte die Bewegungssituation das Kind darin bestärken, seine Leistungsfähigkeit wahrzunehmen und seine Handlungskompetenz entsprechend zu erweitern. Selbstbestimmende Handlungseffekte, wie z.B. ein Hindernis auf dem Eis zu überspringen oder eine Drehung zu vollziehen, tragen enorm zur Steigerung des Selbstwertgefühls des Kindes bei.

Durch diese „personenspezifischen“ Handlungseffekte können sich – trotz des vorbereiteten Konzepts – Themen entwickeln, die das jeweilige Kind generiert hat, deren Verlauf es autonom bestimmt und in denen es sich als Individuum wiederfindet. Das Kind identifiziert sich mit der Handlung – sie wurde ja von ihm und nicht von außen angestoßen – und findet daher Wege zu seiner Identität. Wenn nach diesen Prämissen die psychomotorische Einheit gestaltet wird und sich in diesem Rahmen derartige Prozesse entwickeln „rückt das Kind in das Zentrum seiner Handlung“ (Zimmer, 2012, S. 142)

3. Bewertung findet nicht statt

Die Stunden auf dem Eislaufplatz sollten eine bewusste Förderung der Unabhängigkeit des Kindes sein und seine Selbstständigkeit in den Vordergrund stellen. So weit als möglich wird auf Lob und Belohnung verzichtet, weil sich das Kind nur durch Tätigkeit, die von ihm selber ausgeht, mit einem positiven Wertesystem vertraut machen kann. Selbstwert soll durch Akzeptanz des eigenen Selbst entstehen und nicht durch das Zutun von Außenstehenden. Vor allem sollen Kinder Zufriedenheit aus der selbstständigen, sinnvollen Tätigkeit schöpfen. Ähnliches gilt für den Tadel. Es ist wichtig zu lernen, dass ein Fehler oder ein vergeblicher Versuch nichts Negatives sein muss. Dazu schreibt Hammerer (2002, S. 305) treffend: „Wer die eigenen Fehler erkennen und korrigieren kann, hat ein hohes Maß an Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und innere Sicherheit gewonnen“.

In einer psychomotorischen Stunde hat Leistungsdruck, geschweige denn ein Leistungsvergleich mit anderen Kindern keinen Platz. Daher ist es ratsam, auf jegliche Form von Wettspielen, bei denen Leistungsunterschiede deutlich würden, zu verzichten. Stattdessen sind die Fortschritte, die das Kind während einer Eislaufeinheit gemacht hat, in den Vordergrund zu stellen. Damit jedes Kind eine Chance auf ein Erfolgserlebnis hat, sollte ein reichliches Bewegungsangebot in unterschiedlichen Schweregraden bei großer Auswahl an verschiedenen Stationen/Übungen vorhanden sein.

4. Die Regeln werden festgelegt

Organisatorische und soziale Grundregeln, die die psychomotorischen Einheiten auf dem Eis erst möglich machen, werden in der ersten Stunde – während der Orientierungsphase – mit den Kindern besprochen. In den Psychomotorikstunden werden Grenzen lediglich

dort gesetzt, wo sie zum Schutz der Gruppenmitglieder oder des Materials notwendig sind. Im Sinne der Wertschätzung, aber auch aus Gründen der Sicherheit, ist es nicht erlaubt, in andere Kinder hineinzufahren, sie zu stoßen oder sich festzuklammern. Die Kinder akzeptieren im Allgemeinen diese Regeln, was aber nicht bedeutet, dass sie sich immer daran halten. Werden Abmachungen nicht eingehalten, weist der Erwachsene auf die Vereinbarung hin, und zieht, wenn notwendig in Hinblick auf die Sicherheit der Teilnehmer Konsequenzen.

5. Aufforderungscharakter des Materials

Die Übungsstunden sollte auf die Kinder auffordern wirken und ihre Autonomie stärken. Weiters sollte sich niemand über- oder unterfordert fühlen. Idealerweise enthält eine Einheit unterschiedliche Phasen, in denen

- a) die Kinder gemeinschaftlich handeln können, wie z.B. bei einem gemeinsamen Spiel mit einfachem Regelwerk, bei einer Übung mit Partner oder bei einer Gruppenaufgabe,
- b) sich jedes Kind individuell bewegen kann.

8.5 Allgemeine Inhalte bei Planung und Vorbereitung einer psychomotorischen Einheit auf dem Eislaufplatz

Damit eine psychomotorische Einheit auf dem Eislaufplatz ihren guten Zweck erfüllen kann, ist die präzise Planung jeder einzelnen Einheit unentbehrlich. Im folgenden Kapitel werden allgemeine Kriterien der Planung als Ausgangspunkt für weitere psychomotorische Eislaufeinheiten erörtert. Anschließend werden auf Grundlage dieser Kriterien konkrete Stundenbilder ausgearbeitet, die als Beispiel für eine mögliche Planung dienen können.

Sich mit Schlittschuhen auf dem Eis zu bewegen ist ein komplexer sensomotorischer Vorgang. Dies muss in der Planung berücksichtigt werden, damit jede Einheit auf dem Eislaufplatz jedes Kind „erreichen“ kann und Freude an der Bewegung und an neuer Erfahrung in einem gemeinsamen Tun hervorruft. Daher werden zur Veranschaulichung und um der Komplexität gerecht zu werden, drei konkrete psychomotorische Eislaufeinheiten – sogenannte Stundenbilder – ausgearbeitet, die das Alter des Kindes und den Grad des Fortschrittes berücksichtigen. Fachkenntnis und die Erkenntnisse aus den vorhergehenden Kapiteln, nämlich die Bedeutung der Bewegung und Wahrnehmung sowie die Relevanz der Spieltätigkeit während der Entwicklungsphasen im Kontext der Psychomotorik sind Basis des Aufbaukonzepts jeder der drei genannten psychomotorischen Einheiten auf dem Eis.

Bei der Planung von psychomotorischen Einheiten auf dem Eis sollte ganz konkret feststehen, welche Ergebnisse bei jeder einzelnen Eislaufstunde einerseits und am Ende des Kurses andererseits erwartet werden. Der Fokus des Psychomotorikers/der Psychomotorikerin während jeder psychomotorischen Fördereinheit liegt auf dem Kind und seiner Ganzheit. Damit ist auch das Ziel dieser Förderung definiert: nicht das Erlernen des Eislaufens und eine Erweiterung der Fertigkeiten – auch wenn sich diese höchstwahrscheinlich einstellen – sind das Hauptziel, sondern das Kind in seiner Vielfalt zu unterstützen, durch Bewegung den eigenen Körper besser wahrzunehmen, Kompetenzen zu erweitern und die Möglichkeit zu bieten, sich frei einlassen zu können auf das Angebot und das Spiel mit anderen Kindern.

Somit ergeben sich folgende Kriterien für die Planung:

- Verbesserung der Bewegungsentwicklung durch spielerischen Erwerb
- Bewegungsmotive anbieten, die eine differenzierte Körperwahrnehmung fordern und fördern
- Phantasie anregen durch
 - verschiedenes Material
 - Vielfalt der Szenarien, aber auch
 - durch Geschichten, Reime und Lieder
- individuelles Lernen, bei dem Freude und Spaß eine übergeordnete Rolle einnehmen und damit die Motivation steigern
- Spiele durchführen, die die Neugier und Lernbereitschaft der Kinder anregen und
- ihnen zeigen, was alles sie mithilfe ihres Körpers ausdrücken können
- eine Atmosphäre schaffen, die eine lebenslange positive Beziehung zu Bewegung und Sport aufbauen
- Flexibilität und Skalierbarkeit der Aufbauten und der Übungsabläufe, um eine jederzeitige Anpassung an die Bedürfnisse und Fortschritte jedes Kindes zu ermöglichen
- Die Unfallgefahr so gut als möglich reduzieren

Der Leitgedanke der Psychomotorik – wie freie und vielfältige Bewegungsformen und deren Bewältigung sowie selbständiges Erweitern des Bewegungsrepertoires oder der Einbau von Bewegungsgeschichten – lässt sich mit gewissen Einschränkungen, auch in die Eislaufeinheiten einplanen. Dennoch sind die Rahmenbedingungen auf einem Eislaufplatz anders als z.B. in einer Turnhalle und dies muss bei der Planung sehr wohl berücksichtigt werden.

Der Kurs sollte zumindest zehn bis fünfzehn Einheiten umfassen, oder entsprechend mehr, wenn er sich über ein ganzes Semester erstreckt. Die Dauer pro Einheit variiert von 45 bis 60 Minuten, abhängig von Alter und Fortschritt der Kinder. Alter und Fortschritt bedingen auch die Gruppengröße. In der Regel sollte die Gruppe umso kleiner sein, je jünger die Kinder sind und je geringer ihre Eislauferfahrung ist. In der vorliegenden Planung wird davon ausgegangen, dass alle Kinder ohne Hilfe auf dem Eis stehen und sich langsam vorwärtsbewegen können. Anfänger benötigen grundsätzlich zwei bis drei Einheiten Einzelunterricht, um später mit Freude in einer Gruppe laufen zu können. Idealerweise umfasst die jüngste Gruppe etwa sechs Kinder, ältere Gruppen nicht mehr als 10-12 Kinder. Weiter ist wichtig, ob ein/e Assistent/in anwesend ist und wieviel Eislauffläche zur Verfügung steht.

Weil selten die gesamte Eisfläche zur Verfügung steht, muss für eine wirksame Separation gesorgt werden. In der Regel wird z.B. beim Publikumseislaufen ein Drittel der Fläche mit einem Seil oder einem Netzhang abgesperrt. An diesen Gegebenheiten wird sich die Planung der Einheit und die Größe der Gruppe orientieren müssen.

9 Psychomotorische Eislaufeinheiten für Vorschul- und Grundschulkinder

In den folgenden drei Kapiteln werden Konzepte zu drei unterschiedlichen Eislaufeinheiten vorgestellt. Mit diesen Eislaufeinheiten soll die Vielfalt der psychomotorischen Angebote erweitert und den Kindern ein zusätzlicher Erfahrungsraum gewährt werden. Um die altersspezifischen Bedürfnisse zu berücksichtigen, wurden die Einheiten für drei verschiedene Altersklassen konzipiert: und zwar für 5- bis 6-jährige, 7- bis 8-jährige sowie 9- bis 10-jährige Kinder. Somit werden körperliche Entwicklung, Fertigkeiten, Wahrnehmung, sinnliche Erfahrung, Kommunikation und soziale Kompetenz der jeweiligen Altersgruppe bestmöglich angepasst. Jede einzelne Einheit verfolgt ein bestimmtes Thema mit einem Aufforderungscharakter, um bei der praktischen Durchführung die verschiedenen Sinne des Kindes anzusprechen.

Die Konzepte beinhalten Vorbereitung, Planung und Durchführung der genannten Stunden. Grundlage der Ausarbeitung ist das intensive Studium der wissenschaftlichen Themen, die in den vorangegangenen Kapiteln dieser Arbeit ausführlich bearbeitet und dargestellt wurden.

Zur Erleichterung des Leseflusses wird in den Tabellen des Kapitels neun auf eine genderspezifische Schreibweise verzichtet. Betont sei, dass selbstverständlich jeweils beiderlei Geschlechter angesprochen sind.

Abkürzungen:

„L“ steht für links

„R“ steht für rechts

„–“ steht für den nächsten Schritt im Übungsablauf

9.1 Abenteuer in der Geisterburg: psychomotorische Eislaufeinheit für Vorschulkinder

Das Thema der Stunde lautet „*Abenteuer in der Geisterburg*“ und ist für eine 6 – 8köpfige Gruppe von Kindern im Vorschulalter konzipiert, die über ausreichend Erfahrung verfügen, um sich selbständig – ohne fremde Hilfe – am Eis bewegen können. Die Einheit dauert 45 Minuten, ein Drittel des Eislaufplatzes (Standardmaß: 60x30 m) steht abgesperrt zur Verfügung.

9.1.1 Planung

Ziel und Fokus der Stunde sind Körperwahrnehmung und Bewegung. Folgendes soll den Kindern ermöglicht werden:

- mit dem Element Eis vertraut zu werden
- die bisherigen Erfahrungen mit den Schlittschuhen auf dem Eis zu erweitern
- viele Sinne anzusprechen
- die Phantasie anzuregen
- die Kommunikation zu unterstützen
- im Miteinanderspiel die soziale Komponente zu erfahren
- viel in Bewegung zu sein

Für die Einheit wird folgendes Material benötigt:

- ein Korb mit so vielen kleinen Geistern (Figuren aus Taschentüchern) wie Kinder und Psychomotoriker/innen teilnehmen
- Stoffwindeln/Tücher
- Gymnastikstäbe mit Verankerung
- Hütchen
- Pylone
- eine Schatzkiste
- Permanentmarker (dick)



9.1.2 Ablauf

Die Bewegungslandschaft – hier Stationen genannt – werden vom Leiter/von der Leiterin vor Beginn der Einheit aufgebaut

Begrüßung

- ✓ der Leiter/die Leiterin wartet draußen vor der Eislauffläche auf die Kinder
- ✓ der Leiter/die Leiterin begrüßt jedes Kind einzeln, fragt dabei nach ob es sich in den Eislaufschuhen wohlfühlt (überprüft dabei die Eignung und korrekte Schnürung der Eislaufschuhe) und gibt den Kindern gegebenenfalls die Möglichkeit sich mitzuteilen

Orientierungsphase vor Betreten der Eisfläche

- ✓ der Leiter/die Leiterin deutet auf ein mit einer Stoffwindel bedecktes Körbchen, und erklärt, dass heute jemand zur Eislaufstunde mitgekommen ist
- ✓ alle stellen sich im Kreis um das am Boden liegende Körbchen und sollen raten, was sich unter der Windel befinden könnte (damit wird die Phantasie angeregt und die Kommunikation angestoßen)
- ✓ der Leiter/die Leiterin ermuntert die Kinder, unter die Windel zu schauen
- ✓ die kleinen Geister werden entdeckt und jedes Kind darf sich einen Geist nehmen
- ✓ der Leiter/die Leiterin bittet die Kinder zu zählen, wie viele kleine Geister vorhanden sind
- ✓ nachdem die Anzahl der Geister eruiert ist – z.B. „acht“,
- ✓ beginnt der Leiter/die Leiterin zu erzählen:

Ich glaube, dass wir die kleinen Geister gerade aufgeweckt haben. Sie spielen und geistern nämlich sehr oft die ganze Nacht hindurch und sind dann in der Früh gar nicht so leicht aufzuwecken. Aber eigentlich habe ich mit ihnen ausgemacht, dass sie heute mit mir zum Eislaufen gehen dürfen, weil ich ihnen einen Wunsch erfüllen wollte. Wisst ihr denn, welchen Wunsch? Na, was könnten sich kleine Geister in einer Eishalle wünschen?

... einige Kinder präsentieren Vorschläge, was der Wunsch sein könnte...

Ja, ihr habt recht, die kleinen Geister wollen Eislaufen gehen. Aber sie wollen mit euch Eislaufen gehen, weil sie euch nämlich ihre Lieblingsspiele zeigen und spielen wollen. Habt ihr Lust darauf? Ja!? Dann legen wir gleich los. Damit wir uns aber sicher sein können, dass unsere kleinen Geister bereit sind, singen wir gemeinsam ihr Lieblingsgeisterlied.

- ✓ beim Singen des Liedes „Die acht kleinen Geisterlein“ werden die Aufwärmübungen durchgeführt (siehe S. 97).

- ✓ das Lied ist den Kindern nicht bekannt, daher singt der Leiter/die Leiterin jeweils eine Strophe vor und demonstriert dabei eine Aufwärbewegung, daraufhin wird die Strophe gemeinsam wiederholt (bei der ersten Einheit soll das Einstiegslied außerhalb der Eisfläche – mit dem Eislaufschoener oder auf einem Holz- oder Gummiuntergrund – aufgeführt werden; optional kann das Lied auch auf dem Eis gesungen werden.)

Orientierungsphase am Eis

- ✓ alle betreten gemeinsam das Eis (bei der ersten Einheit kann sich der Leiter/die Leiterin niederknien und fragen, ob alle wissen, wie sich das Eis anfühlt. Wer möchte kann das Eis gerne ohne Handschuh berühren)
- ✓ die Kinder werden aufgefordert nachzuschauen, ob alle kleinen Geister wach geworden sind und fliegen können
- ✓ sodann folgen die Übungen zwei und drei.

Intensive Phase

Im Gegensatz zu psychomotorischen Einheiten in der Turnhalle, wo die Kinder sich in aller Regel nach Belieben in der Bewegungslandschaft bewegen, sollte in den ersten Stunden am Eis ein gemeinsamer Weg begangen werden.

Der Leiter/die Leiterin eröffnet die einzelnen Stationen mit jeweils einer Geschichte (siehe S. 99) und es werden die einzelnen Übungen anfangs gemeinsam durchgeführt. Anschließend findet die Übung „Freie Fahrt“ statt, in der die Kinder alleine oder in der Gruppe die Stationen selbständig durchlaufen, wobei sie Bewegungsabläufe auch abändern, oder die Geschichte anders gestalten dürfen.

Entspannungsphase

Weil das aktive Entspannen auf der Eisfläche nicht möglich ist, muss die Phase der Entspannung modifiziert werden, sodass sich das Gefühl von Entspannung einstellen kann. (siehe S. 103)

Reflexion

Nachdem die kleinen Geister zum Schlafen zurück in den Korb gelegt worden sind, findet in der Garderobe die Reflexion – im Kreis um den bedeckten Korb sitzend – statt, wobei jedes Kind, sofern es möchte, über das Erlebte erzählen kann (siehe S. 103).

9.1.3 Stundenbild: Abenteuer in der Geisterburg

Begrüßung, Orientierungsphase und Aufwärmen

<u>Die acht kleinen Geisterlein</u> <i>Acht kleine Geisterlein gehen hin und her, acht kleine Geisterlein findens gar nicht schwer.</i> <i>Acht kleine Geisterlein zappeln auf und nieder, acht kleine Geisterlein tun das immer wieder.</i> <i>Acht kleine Geisterlein hüpfen hin und her, acht kleinen Geisterlein gefällt das um so mehr.</i> <i>Acht kleine Geisterlein drehn sich rund herum, acht kleine Geisterlein findens gar nicht dumm!</i> <i>Acht kleine Geisterlein suchen ein Versteck, acht kleine Geisterlein sind auf einmal weg!</i> <i>Acht kleine Geisterlein springen wieder raus, acht kleine Geisterlein freun sich auf das Eis.</i>	die Kinder gehen hin und her stehen auf der Stelle, wechseln zwischen Hocke und Stand beidbeinige Sprünge auf der Stelle Knie abwechselnd anheben, sich Schritt für Schritt um die eigene Achse drehen Sprung mit halber Drehung um die eigene Achse (damit verbergen die Kinder den kleinen Geist mit ihrem Oberkörper) Sprung mit halber Drehung zurück, der Geist ist wieder da (hoch gehoben - bereit zu fliegen)
Ziel: Hinweis:	Aufwärmen und Einstimmen. Gewöhnung an die Eislaufschuhe; bewusstes Schreiten auf den Kufen ohne im Knöchel umzuknicken. Koordination, Gleichgewicht, Raumorientierung; Hocke: im Stand Beine parallel, beim Beugen im Kniegelenk sollten die Knie nach vorne gedrückt werden, nicht zusammenfallen lassen.

Wie fühlt sich das Eis wohl an?



Orientierungsphase auf dem Eis

1.1 Flieg, mein kleiner Geist!

- Ablauf:** die kleinen Geister werden hochgeworfen und wieder aufgefangen; wenn ein Geist aufs Eis fällt, wird er aufgehoben
- Ziel:** strecken und in die Hocke gehen – Kniearbeit; Raumorientierung, Koordination; Sicherheit auf dem Eis gewinnen
- Hinweis:** die Aufmerksamkeit der Kinder ist auf die Geister gerichtet, dadurch fühlen sich auf dem Eis sicherer - wirkt sich positiv auf die Körperhaltung aus (nicht so verspannt)



1.2 Geister flitzen durch den Keller

- Ablauf:** 1-2 Kinder halten eine Windel/ein Tuch ausgebreitet, ein weiteres Kind klettert auf allen Vieren unter der Windel durch und steht auf der anderen Seite wieder auf
- Ziel:** sich mit dem Eis vertraut machen, das Aufstehen üben



1.3 Die Geister schauen sich in ihrer Geisterburg um

- Ablauf:** die Kinder legen den Geist auf die Handfläche, breiten ihre Arme aus, heben die Füße abwechselnd an und drehen sich Schritt für Schritt um die eigene Achse
- Ziel:** das Gewicht von einem Fuß auf den anderen verlagern; Gleichgewicht, Koordination, Wendigkeit, Raumorientierung
- Hinweis:** wieder richtet sich die Aufmerksamkeit der Kinder dem Geist zu und damit sind die Bewegungen für sie leichter durchführbar



Intensive Phase

Abenteuer auf der Geisterburg

Die kleinen Geister haben heute alle Kinder zu einer Abenteuer tour durch ihre Geisterburg eingeladen. Sie dürfen dort gemeinsam herumgeistern und ihre Kunststücke üben, damit sie später, wenn sie größer sind, auf eine Geistertour – ohne Obergeist – gehen können.

Bevor sie gemeinsam ein neues Kunststück (eine Station) ausprobieren, wird durch das Fortsetzen der Erzählung angekündigt, was für ein Kunststück den kleinen Geistern bevorsteht.

2.1 Flug durch den Schornstein

Die kleinen Geister wollen im höchsten Turm vom Geisterschloss spielen. Der schnellste Weg nach oben führt durch den Schornstein. Der ist aber recht eng und damit sie alle durchkommen, müssen sich die kleinen Geister ordentlich klein machen.

- Ablauf: Anlauf nehmen – Füße parallel stellen und beidbeinig gleiten – Arme nach vorne strecken – in die Hocke gehen und durch den „Schornstein“ fahren
- Ziel: Gleichgewicht verlagern, Bewegungsablauf koordinieren, Kniearbeit
- Hinweis: Füße parallel halten, nicht im Knöchel umknicken; Blick geradeaus



2.2. Rutschen auf der kurvigen Turmtreppe

Nachdem es alle kleinen Geister in den Turm geschafft haben, wollen sie wieder hinunter flitzen und im Gartenteich schwimmen gehen. Da ruft der kleinste Geist: „Alle zur Wendeltreppe!“ und schon reihen sie sich dort auf, weil auf der Wendeltreppe, die vom Turm runterführt, kann man super Kurven drehen. Alle jubeln...

- Ablauf: jedes Hütchen wird umkreist, das Erste von links, das nächste von rechts usw. (Fortsetzung der Übung 1.3)
- Ziel: Gewichtsverlagerung, Koordination, Wendigkeit; erste Versuche zum Kantenlauf - Vorübung für Übersteigen
- Hinweis: Variante 1: Kind geht im „Stapfschritt“ um das Hütchen herum.
Variante 2: beidbeiniges Gleiten mit Gewichtsverlagerung auf den Innenfuß – die Körperachse neigt sich in den Kreis, Arme über die Kreisspur halten



2.3 Fische fangen im Garten

Unten am Teich angekommen, finden die Geister das Wasser doch ein wenig zu kalt zum Schwimmen, dafür ist das Wetter ideal zum Fischen. Manche Fische lassen sich gerne an der Angel schaukeln, andere springen gleich mit einem Rückwärtssalto in den Kübel hinein. Nachdem alle Fische im Kübel gelandet sind, lassen die Geister sie wieder ins Wasser zurück.

Ablauf: Grätschstellung vor dem Hütchen – beide Füße gleiten auf der Innenkante gleichzeitig auseinander, passieren das Hütchen und gleiten wieder zusammen

Ziel: Kniearbeit, Innenkantenlauf

Hinweis: Erweiterung: in die Ausgangsposition zurückfahren (Spitzen sind zusammen, Fersen gehen beim Rückwärtsfahren auseinander, passieren das Hütchen und gleiten wieder zusammen) – Fisch rückwärts

Hilfreich und für Kinder auch spannend ist, einen Fisch mit einem Permanentmarker auf das Eis zu zeichnen. Die Kinder können der Spur gut folgen und so die Übung leichter ausführen.



2.4 Stopp, da darf niemand weiter

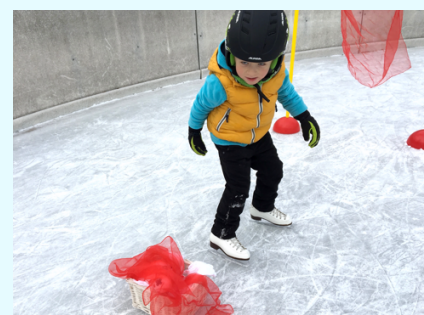
Nach dem Angeln machen die kleinen Geister im Garten Purzelbäume und landen jedes Mal bei einer Truhe, die hunderte Geisterjahre alt ist. Da sie sich aber meistens an die Regeln des Papageistes halten, wissen sie ganz genau, dass da Stopp ist und man nicht hineinschauen darf!

Ablauf: Fahrt in der Hocke (siehe Übung 2.1) – während des Aufstehens Schneepflugposition einnehmen, beide Beine gleichmäßig belasten – bremsen

Ziel: bremsen üben

Hinweis: Vorübung, wenn notwendig: sich frontal zur Bande stellen und mit beiden Händen an der Bande festhalten; Stand am L Bein – der R Fuß schiebt den Schnee seitlich weg

Anfänger sollten vor der Pflugbremse immer in die Hocke gehen, damit wird das Knie gebeugt (Sicherheit).



2.5 Balancieren auf dem Dach

Im Garten ist es dunkel geworden, dafür ist das Dach von den Sternen wunderbar beleuchtet, wie eine richtige Theaterbühne. Und weil die kleinen Geister immer voller Freude ihre Kunststücke zur Schau stellen, fliegen sie gemeinsam auf das Dach. Dort oben wollen sie über das ganze Dach bis zur Turmglocke – die so toll Mitternacht schlägt – balancieren.

Ablauf: Anlauf – beidbeiniges Gleiten – Arme seitlich halten – R Fuß (Spielbein) bis zum L Knie (Standbein) hochziehen – auf einem Bein gleiten – das Spielbein zurück aufs Eis stellen – Anlauf – Übung mit dem anderen Fuß wiederholen.

Ziel: einbeiniges Gleiten (*Storch*)

Hinweis: Arme seitlich ausgestreckt, Blick nach vorne, Spannung im Oberkörper aufbauen



2.6 Den leckeren Kuchen aus der Küche stibitzen

Nach so vielen Turnübungen knurrt es im Bauch der Geisterlein vor Hunger. Deshalb wollen sie durch den Schornstein bis in die Küche hinunterrutschen, um die leckeren Stücke von Omas Gugelhupf zu schlemmen. Und selbstverständlich dürfen alle Kinder mit!

Ablauf: die Hütchen werden im Abstand von 70-100 cm in einer Reihe aufgestellt – Kind läuft an – gleitet beidbeinig – beide Füße gleiten auf den Innenkanten auseinander – passieren das Hütchen und gleiten wieder zusammen – diesen Vorgang bei jedem Hütchen wiederholen (jedes Passieren eines Hütchens ist ein leckerer Biss in Omas Gugelhupf)

Ziel: Übergang von der Kufe auf die Innenkante; Kniearbeit

Hinweis: Variante 1: zwischen den Hütchen dreht sich das Kind 360° um die eigene Achse (siehe Übung 1.3), danach läuft es zum nächsten Hütchen, über den es wieder den Fisch macht; einmal wird nach rechts gedreht, beim nächsten nach links

Variante 2: geübte Kinder können nach dem Fisch zwischen den Hütchen einen beidbeinigen Sprung (*Froschsprung*) machen: Füße parallel stellen – Arme nach vorne strecken und in die Hocke gehen – beim Aufstehen Arme nach hinten – beidbeinig abspringen über die Zacken, beim Sprung schwingen die Arme nach vor



2.7 Freie Fahrt für alle kleinen Geister

Ablauf: die Kinder kennen nun alle Übungen und haben die Wahl, die verschiedenen „Geisterspiele“ selbstständig noch einmal nach Belieben durchzuspielen; dabei können sie die Übungen kombinieren oder variieren, sich neue Bewegungsabläufe ausdenken, sowie die Geschichte fortsetzen oder weiterentwickeln

Ziel: sich frei bewegen können und alleine oder gemeinsam kreativ sein; der Phantasie freien Lauf lassen



Entspannung

3.1 Belohnung für die kleinen Geister

Die Kinder nehmen zu zweit eine Windel an den Zipfeln, spannen sie, legen den kleinen Geist in die Mitte des Tuches, werfen ihn hoch und fangen ihn wieder auf.



3.2 Geisterschaukeln

Die Kinder halten zu zweit eine Windel an den Zipfeln, legen den kleinen Geist in die Mitte und schaukeln ihn hin und her.



3.3 Schlaf, mein kleiner Geist

Die Kinder legen die kleinen Geister in den Korb zurück und decken sie zu.



Reflexion/Nachklang

Das in der Stunde erlebte erzählen:

- Was habt ihr heute erlebt?
- Was hat euch besonders gut gefallen?
- Wertschätzende Rückmeldung über Beobachtungen

Verabschiedung

Umziehen

9.2 Rettet die Pinguine: psychomotorische Eislaufeinheit für Grundschulkinder der 1./2. Klasse

„Rettet die Pinguine!“ ist eine psychomotorische Einheit für Grundschulkinder etwa zwischen dem 7. und 8. Lebensjahr.

Die Einheit ist für acht Kinder geplant und kann als Fortsetzung der in Kapitel 9.3 beschriebenen Stunde „Abenteuer in der Geisterburg“ dienen, ist aber auch für geübtere Kinder geeignet, die sich selbstständig am Eislaufplatz bewegen können. Die Einheit dauert insgesamt 60 Minuten, der Gruppe steht ein Drittel der abgesperrten Eislauffläche zur Verfügung.

9.2.1 Planung

Die Stunde zielt auf Bewegung, Körperwahrnehmung, Kommunikation und die soziale Komponente ab.

Im Einzelnen bestehen folgende Ziele:

- Vertrautheit mit dem Element Eis herstellen
- die Selbstverständlichkeit der Bewegung und des Laufens am Eis festigen, indem Wiederholung und aufbauende Bewegungskombinationen vor einem spielerischen Hintergrund angeboten werden
- viele Sinne ansprechen
- Phantasie einbeziehen und ihr Raum für Entwicklung geben
- die Kommunikation unterstützen
- in der Gemeinschaft die soziale Komponente erfahren und Teamfähigkeit steigern
- Handlungskompetenz anregen und weiterentwickeln
- in Bewegung bleiben

Für die Einheit wird folgendes Material benötigt:

- Pinguine (in unserem Fall sind sie aufblasbar und im unteren Teil mit Sand befüllt, damit sie aufrecht auf der Eislauffläche stehen)
- Gymnastikstäbe mit Verankerung
- Hütchen (genauso gut sind halbierte Tennisbälle verwendbar)
- Sprungseil (ggf. Schals, Terrabänder)
- Tücher
- Gymnastikreifen
- Permanentmarker (dick)

- ggf. Angelset (Kinderspiel)



9.2.2 Ablauf

Handelt es sich um eine erste gemeinsame Stunde, werden die Stationen vom Leiter/von der Leiterin vor Beginn der Einheit auf dem Eislaufplatz aufgebaut. Wenn jedoch den Kindern der Ablauf der Stunde bekannt ist, können die Stationen gemeinsam aufgebaut und der Ablauf der Geschichte bestimmt werden um der schöpferischen Phantasie Freiraum zu lassen. In diesem Fall ist zu überlegen, ob die geplanten 60 Minuten für die Einheit ausreichen.

Begrüßung

- ✓ der Leiter/die Leiterin wartet außerhalb der Eislauffläche auf die Kinder.
- ✓ der Leiter/die Leiterin begrüßt jedes Kind einzeln, fragt dabei nach ob es sich in den Eislaufschuhen wohlfühlt (überprüft dabei die Eignung und korrekte Schnürung der Eislaufschuhe) und gibt den Kindern gegebenenfalls die Möglichkeit sich mitzuteilen.

Orientierungsphase

- ✓ die Orientierungsphase kann vor Betreten der Eislauffläche oder später am Eis stattfinden. Dies richtet sich nach Bedürfnissen der Gruppe.
- ✓ der Leiter/die Leiterin erzählt den Kindern, dass sie heute ein wichtiger Auftrag erwartet, für den jeder Einzelne gebraucht wird. Er/sie verrät den Kindern, dass es sich um Hilfe für Pinguine handelt, aber bevor sie nähere Informationen bekommen, müssen sich alle gut aufwärmen, um abrufbereit zu sein.
- ✓ bevor sie sich in Bewegung setzen, kann der Leiter/die Leiterin über Pinguine – über Arten, Lebensraum, Bedürfnisse usw. – erzählen.
- ✓ die Kinder bilden einen Kreis (vor oder auf der Eisfläche), der jedem Einzelnen ausreichend Platz bietet, ein Pinguin kann in der Mitte aufgestellt werden.
- ✓ der Leiter/die Leiterin lädt die Kinder ein, gemeinsam den *Pinguin-Rap* (siehe. S. 106) zu singen. Er/sie trägt langsam die erste Strophe vor, sodann demonstriert er/sie die dazugehörigen Bewegungen. Danach wird mit den Kindern gemeinsam und mit den

entsprechenden Bewegungen gesungen (wie oft die Strophe wiederholt, oder wie viele Strophen gesungen werden, ist – in Abhängigkeit von der Gruppe – freigestellt).

Extensive Phase

- ✓ vorausgesetzt, die Kinder können sich am Eis sicher bewegen, wird ein Fangenspiel (siehe S. 107) veranstaltet.
- ✓ die dafür vorgesehene Eisfläche richtet sich nach dem läuferischen Können – je besser desto größer.

Intensive Phase

Wie bei der ersten Einheit – Abenteuer in der Geisterburg – sollte auch diese Stunde, gerade zu Beginn gemeinsam nach Anweisung des Leiters/der Leiterin durchgeführt werden. Je größer die Erfahrung auf dem Eislaufplatz ist, desto mehr Freiraum kann gewährt werden.

Der Leiter/die Leiterin führt alle Kinder mit einer Geschichte durch die Stationen (siehe S. 108). Anschließend findet die Übung „Freies Spiel“ statt, in dem die Kinder selbstständig – nach Belieben alleine oder in Grüppchen – die Stationen durchlaufen. Es ist ihnen freigestellt, Bewegungsabläufe und/oder die Geschichte weiterzuentwickeln oder abzuändern.

Entspannung/Ausklang

Wie in der vorhergehenden Einheit erwähnt, ist die Entspannungsphase auf der Eislauffläche nicht in der Art wie z.B. in einem Turnsaal möglich. Der Ausklang lässt sich durch den Verlauf der erzählten Geschichte herbeiführen und sollte von entsprechenden Bewegungsabläufen und Rhythmusänderungen begleitet werden. Jedenfalls sollte die Möglichkeit geschaffen werden, innerlich zur Ruhe zu kommen.

Reflexion

Es wird die Möglichkeit geschaffen das Erlebte zu artikulieren, zu rekapitulieren, sich mit den anderen Kindern auszutauschen sowie Wünsche und Gestaltungsvorschläge zu äußern. Dies sollte in einer angenehmen Atmosphäre ohne jeden Zeitdruck stattfinden.

9.2.4 Stundenbild: Rettet die Pinguine

Begrüßung und Orientierungsphase

<u>Der Pinguin-Rap</u>¹⁶ (Verkürzte Version) Pinguine haben Spaß Pinguine tanzen krass wackeln mit dem Hintern schnell wie irgendwas. Pinguine tanzen gerne dann vergessen sie die Ferne gehen auf das glatte Eis drehen sich im Kreis. Refrain: Alle hoch die Hände macht den Pingu-Rap Reime ohne Ende von A-Z ja das wird fett Pinguine haben Spaß Pinguine tanzen krass wackeln mit dem Hintern schnell wie irgendwas. Sind mal hopp und sind mal hip kaum ist einer umgekippt flutscht er runter auf den Bauch und freut sich auch. Refrain:	im Stand, Füße parallel – heben abwechselnd den R/L Fuß, Knie hoch (auf der Stelle stampfen); mit Popo nach R/L „wackeln“ – ins Knie Richtung Hocke gehen und wieder zurück heben R/L Fuß abwechselnd, drehen sich – stampfend – um die eigene Achse nach links; danach nach rechts jeder Erste dreht sich im Kreis nach links, jeder Zweite nach rechts; gehen sich im Slalom entgegen und klatschen sich mit dem Entgegenkommenden mit der R Hand ab, mit dem Nächsten mit der L Hand und so fort... stehen, Füße parallel – rotieren den Oberkörper R/L gegengleich den Füßen - wie ein Twist mit Popo R/L „wackeln“ – im Knie Richtung Hocke gehen und wieder aufrichten stehen, Füße parallel – rotieren den Oberkörper R/L gegengleich den Füßen - wie ein Twist mit Popo R/L „wackeln“ – im Knie Richtung Hocke gehen und wieder aufrichten 2 Kinder haken sich in der Ellenbeuge ein und drehen sich wie beim Ententanz auf eine Seite, dann Arme wechseln und auf die andere Seite.
Ziel: aufwärmen und einstimmen Gewöhnung an die Eislaufschuhe und an das Eis Koordination, Gleichgewicht, Raumorientierung; Hinweis: der Kreis sollte so groß sein, dass jedes Kind ausreichend Platz hat Bemerkung: die Melodie für diesen Song wurde dem „Ententanz“ entlehnt	

¹⁶ Der Pinguin-Rap (La Danse des canards); Interpret: Pigloo; Album: Heißzeit (2007)
<https://www.flashlyrics.com/songtext/pigloo/der-pinguin-rap-la-danse-des-canards-64>

Extensive Phase

1.1 Bitte einen Pinguin

Fangenspiel: *die Pinguinkücken werden in den ersten Wochen nach dem Schlüpfen von einem Elternteil beaufsichtigt, während der andere Elternteil auf Nahrungssuche geht. Sobald die Kleinen ein bisschen älter sind, beginnt die Kindergartenzeit. Pinguine haben wie jedes andere Tier auch Feinde, wie z.B. Seeleoparden, Seelöwen, Orcas oder Haie*

Spielaufstellung:

- ein Pinguinefeind – der Fänger
- ein Elternteil, der auf die Kinder aufpasst
- die anderen Kinder sind die Pinguine
- eine Pinguinfigur (aufblasbar/aus Stoff, o.a.)

Der Platzbedarf für das Spiel wird festgelegt.

Ablauf: Der Feind jagt die Pinguine. Ein Pinguin kann sich retten indem er stehen bleibt (stopp – bremsen) oder sich auf das Eis setzt. Er darf sich danach nicht mehr weiterbewegen.

Der Elternteil kann sein Pinguinkücken retten (und darf sich dann wieder bewegen), indem er ihm die Pinguinfigur überreicht. Damit wird aus dem „geretteten Pinguinkücken“ ein Elternteil und der andere (der die Pinguinfigur weitergegeben hat) wird zu einem Pinguinkücken.

Wenn ein Pinguin gefangen (abgeklatscht) wird, schließt er sich dem Feind auf der Pinguinjagd an.

Ziel: vor allem Spaß; aber auch Wendigkeit, Koordination, Kooperation und Rücksichtnahme



Intensive Phase

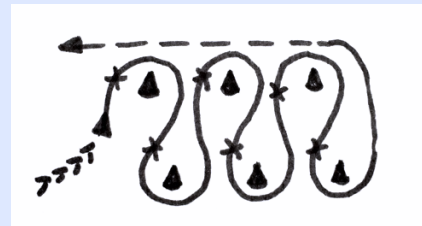
Rettung der Pinguine

Gerade ist ein Anruf aus unserer Forschungsstation in der Antarktis gekommen. Sie brauchen unsere Hilfe bei der Rettung der kleinen Pinguine. Sie sind verloren gegangen, und wir müssen bei der Suche helfen, um sie zu ihren Eltern zurückzubringen. Wollen wir ihnen zu Hilfe kommen?

2.1 Flug in die Antarktis

Aber wie kommen wir in die Antarktis? (die Kinder diskutieren die Frage, machen Vorschläge) ... Schiff wäre eine Möglichkeit, aber das dauert uns jetzt zu lang. Mit dem Flugzeug sind wir auf jeden Fall am schnellsten dort. Alle abflugbereit?

- Ablauf:** Slalom um Hütchen: Abstoß – in der Kurve beidbeiniges Gleiten, das Gewicht wird auf das innere Bein verlagert, das tief im Knie ist – die Brust dreht sich immer zum Hütchen (x), die Arme sind über die Spur gestreckt
- Ziel:** Erlernen der Kantenlage; Körperkoordination, Gleichgewicht
- Hinweis:** beim Umfahren des Hütchens ist zur Gewichtsverlagerung der Hinweis hilfreich: „als ob du das Hütchen umarmen wolltest“. Damit können die Kinder den Oberkörper leichter in die Kurve neigen.



2.2 Die Schlittenfahrt

In der Antarktis angekommen fahren wir mit den Schlitten zur Forschungsstation, um Informationen einzuholen, was wir für unsere Expedition noch alles brauchen.

- Ablauf:** ein Kind bindet sich ein Tuch/Schal um die Hüften, ein zweites Kind ergreift die beiden Enden und fährt dem ersten Kind nach
- Ziel:** gegenseitige Kommunikation/Interaktion; auf den anderen achten, seine Bewegungen berücksichtigen
- Hinweis:** wenn die Kinder noch nicht sicher am Eis sind, sollte das Nachlaufen ohne Seil stattfinden
Erweiterung: erstes Kind führt eine Bewegung aus (z.B. Hocke), das Zweite wiederholt diese



2.3 Eisschollensprünge

Auf die Rettung der Pinguine müssen wir gut vorbereitet sein. Die Antarktis ist die größte Eiswüste der Welt und der südliche Ozean ist eiskalt. Daher müssen wir vielleicht von einer Eisscholle auf die andere springen, um die Pinguine überhaupt zu erreichen. Wir probieren, wie das geht, damit wir uns unsere Kräfte gut einteilen können.

Ablauf: Anlauf nehmen – Füße parallel stellen und beidbeinig gleiten – Arme nach vorne strecken und in die Hocke gehen – beim Aufstehen Arme nach hinten – beidbeinig abspringen über die Zacken, beim Sprung schwingen die Arme nach vorne

Ziel: beidbeiniger Sprung;
Körperkoordination, Gleichgewicht

Hinweis: bei Hockeyschuhen muss von den Innenkanten abgesprungen werden



17

2.4 Fische fangen

Es kann sein, dass sich die kleinen Pinguine noch gar nicht selber ausreichend mit Nahrung versorgen können, weil sich ja noch die Eltern um die Nahrung kümmern. Deshalb werden wir auf dem Weg zu unseren Pinguinen auch gleich Fische fangen. Am liebsten essen sie antarktischen Silberfisch, Sardellen, Sardinen, Krebstiere und auch kleine Tintenfische.

Ablauf: Grätschstellung vor dem Hütchen – beide Füße gleiten gleichzeitig auf der Innenkante auseinander – passieren das Hütchen und gleiten wieder zusammen; am Ende der Reihe bremsen

Ziel: Kniearbeit, Innenkantenlauf; Koordination

Hinweis: Variante 1: Hütchenabstand verkleinern (50 - 70 cm) um ohne Zwischenschritte einen Fisch nach dem anderen machen zu können

Variante 2: nach dem *Fisch* zwischen den Hütchen (vgl. 2.3) einen *Froschsprung* machen

Idee: am Ende der Hütchenreihe eine Angelstelle (Stofffische, Magnetangelspiel oä.) einrichten – von dort wird ein Fisch/Krebs zum Start gebracht und in einem Kübel/Behälter für die Pinguine gesammelt (kann bei einer nächsten Station wieder ins Spiel gebracht werden)



2.5 Überwindung eines tiefen Kraters im Eis

Von einer Eisscholle auf die andere haben wir es geschafft, auch genug Fische für die Pinguine haben wir gefangen. Jetzt stehen wir vor einer tiefen Eisspalte, die wir überwinden müssen - jeder für sich allein schafft das nicht. Wir müssen uns gegenseitig helfen und aufeinander vertrauen.

Ablauf: Drei Kinder halten sich an den Händen und fahren nebeneinander vorwärts. Das mittlere Kind verlagert das Gewicht auf ein Bein, und streckt das andere Bein nach hinten – geht mit dem Standbein ins Knie, dabei schleift der hintere Fuß mit der Innenkante über das Eis (Ausfallschritt)

Ziel: Kniearbeit, spüren der Innenkante; Teamfähigkeit, sich aufeinander verlassen, Kommunikation

Hinweis: Variante 2: zwei Kinder halten die Gymnastikstange, an der sich das mittlere Kind anhält



2.6 Endlich da! Die Pinguine tanzen vor Freude

Endlich sind wir bei den kleinen Pinguinen angekommen und alle sind wohlauf. Sie freuen sich, weil wir zu Hilfe gekommen sind, aber auch deshalb, weil sie sehr gesellige Tiere sind. Sie wollen sich zur Begrüßung gleich mit uns im Kreis drehen.

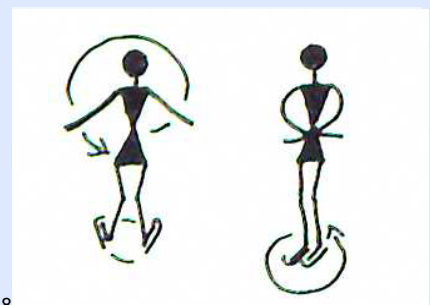
Ablauf: Arme ausbreiten, die Füße abwechselnd heben und sich Schritt für Schritt um die eigene Achse drehen – aus der Bewegung heraus die Arme mit Schwung vor der Brust schließen.

Ziel: Pirouette

Hinweis: Variante 2: vorsichtige Kinder stehen beidbeinig, Arme seitlich ausgebreitet und der Leiter schubst zur Drehung an

Variante 3: Kind stoßt sich selber ab und dreht sich gleich auf einem Bein

Idee: Kind hält im L Arm (wenn es sich nach links drehen will) einen Pinguin an sich gedrückt, und schwingt den R Arm (Pinguin rechts, wenn die Drehung nach rechts erfolgen soll)



18

2.7 Die Pinguine haben Hunger

Nach der großen Freude und der Begrüßungspirouette sollten wir uns auf den Weg machen und die Pinguine zu ihren Eltern bringen. Aber die Kleinen haben jetzt ziemlichen Hunger. Kein Problem, die Kinder haben vorausgedacht und Fische mitgebracht.

- Ablauf:**
1. Schritt: frontaler Stand vor der Bande – Hände an die Bande legen – Füße hüftbreit parallel, Knie gebeugt – Arme durchstrecken und sich damit von der Bande abstoßen – rückwärts gleiten
 2. Schritt: wie Schritt 1 – beim Rückwärtsgleiten Fersen auseinander, Hütchen passieren, Fersen wieder zusammen (*Fisch* rückwärts)
- Ziel:** rückwärtsfahren; *Fisch* rückwärts
- Hinweis:** beim Abstoß von der Bande nur die Arme strecken, Oberkörper bleibt gerade, Blick nach vorne gerichtet, damit das Gleichgewicht mittig bleibt
- Idee:** die Fische, die geangelt wurden (vgl. Übung 2.2) ins Spiel bringen: *Fisch* rückwärts über das Hütchen – einen geangelten Fisch aus dem Behälter nehmen, die Entfernung zur am Eis stehenden Pinguinfigur überwinden, *Fisch* ablegen, zurückfahren; Übung wiederholen



2.8 Fahrt nach Hause

Die Pinguine sind noch klein und deshalb leichte Beute für ihre Feinde, wie Seeleoparden, Seelöwen Orcas oder Haie. Um sie davor zu schützen, setzen wir alle Pinguine auf unsere Schlitten und fahren sie gemeinsam Richtung nach Hause.

- Ablauf:** einen Kreis (evtl. Hockeykreis) um die Pinguine bilden – Arme ausstrecken, über den Kreis halten, Oberkörper und Blick richtet sich auf die Mitte (auf die Pinguine), Füße in Fahrtrichtung stellen (zuerst gegen den Uhrzeigersinn, d.h. L Bein, das Standbein, ist im Kreisinneren, R Bein außen) – Gewicht auf das L Bein, das im Knie gebeugt ist, verlagern – R Bein, das Spielbein – stößt von der Innenkante ab und wird danach zum Standbein (L Fuß) zurückgeführt. Es werden beide Fahrtrichtungen geübt
- Ziel:** Vorübung für Übersteigen vorwärts
- Hinweis:** Variante: Kinder halten sich an den Händen, führen die Übung gemeinsam durch (Vorteil: die Neigung des Körpers im Kreis ist so leichter zu halten. Voraussetzung ist, dass alle Kinder gut fahren können und sich nicht gegenseitig umstoßen)



2.9 Iglu bauen

Bei der Forschungsstation angekommen, freuen sich alle, dass die kleinen Pinguine und die Kinder wieder zurück sind. Die Kinder werden eingeladen über Nacht zu bleiben und noch ein wenig mit den Pinguinen zu spielen. Aber es gibt nicht genug Schlafplätze für alle. Das ist für uns aber überhaupt kein Problem: wenn wir schon so viel Eis um uns herum haben, dann bauen wir gleich einige Iglus.

Ablauf: 2-3 Kindern stehen jeweils 6 Reifen zur Verfügung, mit denen sie das Iglu bauen können

Ziel: Geschicklichkeit, Koordination, Ausdauer, Konzentration

Hinweis: wenn die Reifen ausreichend groß sind, können die Kinder nach der Fertigstellung des Iglus durchklettern ohne die Reifen umzuwerfen



2.10 Ein freies Spiel mit den kleinen Pinguinen

Ablauf: die Kinder kennen jetzt alle Übungen. Sie haben nun die Wahl, die verschiedenen „Pinguinspiele“ noch einmal durchzuprobieren; sie können dabei die Übungen kombinieren und/oder variieren sowie die Geschichte abändern

Ziel: sich frei bewegen zu können und selber, oder gemeinsam mit anderen Kind kreativ zu sein



Entspannung

3.1 Purzelbäume voller Freude

Die Kinder stellen sich in eine Zweierreihe, zwei sich gegenüberstehende Kinder halten in jeder Hand das Ende einer Gymnastikstange – sie stellen/legen einen Pinguin auf/zwischen die beiden Stangen – und versuchen dem benachbarten Kinderpaar den Pinguin auf deren Gymnastikstangen zu übergeben. Dieses zweite Paar übernimmt den Pinguin und reicht ihn an das nächste Paar weiter. So purzelt der Pinguin über alle Kinder.



3.2 In den Schlaf schaukeln

Die Kinder halten zu zweit das Tuch an den Zipfeln, legen einen Pinguin in die Mitte und schaukeln ihn hin und her.



3.3 Der Pinguin-Rap

Der Leiter bietet den Kindern an, zum Abschluss noch einmal den Pinguin-Rap zu singen und zu tanzen.



Reflexion/Nachklang

Das in der Stunde erlebte erzählen:

- Was habt ihr heute erlebt?
- Was hat euch besonders gut gefallen?
- Wertschätzende Rückmeldung über die Beobachtungen abgeben
- Vorschläge für die kommende Stunde einholen

Verabschiedung

Umziehen

9.3 Reise um die Welt: psychomotorische Eislaufeinheit für Grundschulkinder, 3./4. Klasse

„Reise um die Welt“ ist eine psychomotorische Einheit für Grundschulkinder zwischen dem 9. und 10. Lebensjahr.

Die Einheit ist für zehn Kinder geplant und kann als Fortsetzung der in Kapitel 9.4 beschriebenen Stunde „Rettet die Pinguine!“ dienen. Sie ist aber auch für jene Kinder geeignet, die Vorerfahrung aufweisen und sicher auf dem Eis sind. Die Einheit dauert 60 - 70 Minuten, der Gruppe steht eine abgesperrte Hälfte der Eislauffläche zur Verfügung.

9.3.1 Planung

Die Stunde zielt darauf ab, sich mit Spaß am Eis zu bewegen, Körpererfahrungen – wie z.B. Gleichgewicht und Koordinationsfähigkeit – zu fördern, die Wendigkeit und die Selbstverständlichkeit der Bewegung auf dem Eis zu verbessern, um damit das Selbstvertrauen zu stärken, sowie die soziale Komponente ausbauen.

Weiters soll die Einheit auf spielerische Art Neugier erwecken, indem behutsam dosierte Wissensinhalte eingebaut werden. Das könnte die Kinder animieren, sich anschließend mit dem Thema vertiefend zu beschäftigen, oder sie nehmen die gegebenen Inhalte einfach in sich auf. Selbstverständlich ist nicht Geographieunterricht das Ziel der Einheit; aber es sollte in spielerischem Rahmen ein Thema geboten werden, welches Inhalte vermitteln, aber auch Fragen entstehen lassen kann - Kinder dieses Alters sind besonders empfänglich dafür.

Für die Einheit wird folgendes Material benötigt:

- Gymnastikstäbe mit Verankerung
- Hütchen (oder z.B. halbierte Tennisbälle verwendbar)
- Pylone optional
- Tücher
- Luftballons
- ein großes Netz
- Pinguine
- Permanentmarker (dick)
- die sieben Kontinente mit Weltkarte
- foliierte Karten der europäischen Länder und
- die dazugehörigen Nationalflaggen



9.3.2 Ablauf

Handelt es sich um eine erste gemeinsame Stunde, werden die Stationen vom Leiter/ von der Leiterin vor Beginn der Einheit auf dem Eislaufplatz aufgebaut. Wenn den Kindern der Ablauf der Stunden bereits bekannt ist, können die Stationen auch gemeinsam aufgebaut werden.

Begrüßung

- ✓ der Leiter/die Leiterin wartet draußen vor der Eislauffläche auf die Kinder
- ✓ begrüßt jedes Kind einzeln
- ✓ fragt jedes Kind, ob die Ausrüstung passt
- ✓ redet mit den Kindern und bietet die Möglichkeit, sich zu äußern, sofern das Bedürfnis besteht.

Orientierungsphase

- ✓ der Leiter/die Leiterin macht die Kinder mit dem Thema der Einheit bekannt und lädt sie zur gemeinsamen Reise ein
- ✓ die Regeln auf dem Eislaufplatz werden besprochen und festgelegt, um eine klare Struktur und einen Bewegungsrahmen zu bieten
- ✓ bei der Erklärung der Reise bietet es sich an, diese auf einer Weltkarte zu veranschaulichen (z.B. eine Weltkarte die sich an Montessori-Material anlehnt; auf ihr können Schablonen der Kontinente angeordnet werden (siehe, S. 118))
- ✓ als Unterstützung gibt es ein themabezogenes Lied um:
 - gemeinsam mit den Kindern eine Runde zum Aufwärmen – wie bei den vorangegangenen Stunden – durchzuführen, oder
 - die beweglichen Kontinente einzubeziehen, indem ein Kind während der Strophe den genannten Kontinent vor sich hält und die anderen Kinder den zugehörigen Text pantomimisch darstellen

Extensive Phase

- ✓ um die Kinder in Bewegung zu bringen und um das ausgewählte Thema der Stunde zu unterstützen bietet sich ein Fangenspiel als Einstieg an (siehe S. 119)
- ✓ die dafür vorgesehene Eisfläche richtet sich nach dem läuferischen Können – je besser, desto mehr Platz wird angeboten

Intensive Phase

Wie in den ersten zwei Stundenbildern ist auch diese psychomotorische Einheit so geplant, dass zu Beginn alle „gemeinsam“ durch die Kontinente – das sind die Stationen – reisen. Weil es sich aber um ältere und fortgeschrittene Kinder/Eisläufer handelt, ist der Rahmen des selbstständigen Handelns deutlich weiter gesteckt als in den vorhergehenden Stundenbildern. Die Kinder sind eingeladen, sich aktiv am Aufbau bzw. an Veränderungen der Stationen zu beteiligen sowie den Rahmen der Geschichte zu modifizieren. Hier wird die Phase des „Werksinns“ – die Bezeichnung geht auf Erikson zurück (1981; 2016) – genutzt, ein Zeitfenster, in dem Kinder voller Begeisterung tätig sind (vgl. Kapitel 3.5.3).

Entspannung/Ausklang

Luftballons (siehe S. 125) und eine Rhythmusänderung des Bewegungsablaufs laden ein zur Ruhe zu kommen. Die Absolvierung der Übung – nämlich die Luftballons im Netz zu behalten – erfordert Kooperation. Die darauffolgende Übung – unter den Luftballons zu liegen und zu sehen, wie sie aufsteigen und wieder „auf einen runterfallen“ ist eine originelle Perspektive, regt die Phantasie an und entspannt gleichzeitig.

Reflexion

Wie bei den vorangegangenen Stundenbildern ist die Abschlussphase wichtig. Es sollte ausreichend Zeit bleiben um sich äußern zu können, das Erlebte noch einmal nachzuempfinden, auftauchende Fragen zu beantworten usw. Den Kindern sollte ermöglicht werden, eigene Überlegungen in die kommende Einheit einbringen zu können. Wichtig ist, dass die Reflexion in einer angenehmen Atmosphäre und in einer vertrauten Umgebung stattfindet.

9.3.3 Stundenbild: Reise um die Welt

Begrüßung und Orientierungsphase

Kontinente

Europa, Asien, Afrika
die ferne Welt ist oft ganz nah!
Australien, Antarktis, Amerika
die Menschen leben überall.

Wunder- wunderschön ist hier
Wisst ihr was?
Hier bleiben wir!
Wunder- wunderschön ist hier
Wisst ihr was?
Hier bleiben wir!¹⁹

Hier in Europa wohnen wir
und viele Länder kennen wir.
Asien ist, wie das jeder kennt
der größte Kontinent der Welt.

Wunder- wunderschön ist hier....

Afrika ist der wärmste Teil
hier scheint die Sonne fast überall.
Die Antarktis ist bitterkalt,
aber das mögen Pinguine halt

Wunder- wunderschön ist hier....

Australien ist Heimat vom Känguruh,
das hüpf den ganzen Tag ohne Ruh.
Nordamerika ist der obere Teil,
von Südamerika durch Panama geteilt.

Wunder- wunderschön ist hier....

Europa, Asien, Afrika
die ferne Welt ist oft ganz nah!
Australien, Antarktis, Amerika
die Menschen leben überall.



Ziel: aufwärmen und auf das Thema einstimmen

¹⁹ Refrain übernommen vom Bernhard Fibich: http://fibich.cac.at/flugzeug_fliegen.pdf

Extensive Phase

1.1 Alle Tiere dieser Welt

Spielaufstellung:

- ein Kind ist der Jäger (der Fänger)
- Kinder bilden Paare, jedes Paar überlegt sich, welches Tier es spielen will (sie müssen sich für eine Tierart entscheiden);

jedes Kind bekommt ein Tuch, das es sich wie einen Schweif hinten anbindet; jedes Paar hat eine eigene Farbe, die sich bei keinem anderem Paar wiederholt

der verfügbare Platz für das Spiel wird festgelegt

Ablauf: der Jäger jagt die Tiere, indem er versucht, ihnen die Tücher wegzunehmen. Gelingt es dem Jäger ein Tier zu fangen (indem er den Tierschweif herausrauszieht), muss das Tier mit gegrätschten Beinen stehenbleiben und hofft, dass ihm sein Tiergenosse (nur sein Tiergenosse) zu Hilfe kommt. Man ist erlöst, sobald der Tiergenosse zwischen den Beinen durchkrabbelt ist. Während dessen darf der Tiergenosse selbstverständlich nicht gefangen werden. Stehen alle, hat der Jäger gewonnen.

Variante: wenn beide Tiergenossen gefangen wurden und stehen, dürfen sie weiterspielen, in dem sie sich an den Händen halten (sich nicht loslassen dürfen) und so müssen sie sich dem Jäger stellen (sie müssen als Paar weglaufen). Zu zweit sind sie zwar langsamer, aber sie können durch gegenseitiges Ziehen und Schieben besser verhindern, dass der Jäger das Tuch ergreift. Sollte es ihm dennoch gelingen, ist für das Tierpaar die Spielrunde beendet.

Ziel: vor allem Spaß; Wendigkeit; Strategie; schnelle Entscheidungen; Konzentration (um sich selber nicht fangen zu lassen und um zu beobachten, ob der Partner gerade „Rettung“ braucht); Kooperation und Rücksichtnahme, wenn man als Paar in der Bewegung ist



Intensive Phase

Reise um die Welt

Heute sprechen wir darüber, dass unsere Erde sieben Kontinente hat. Vor Millionen Jahren hat es einen einzigen zusammenhängenden Kontinent gegeben - Pangäa. Die sieben Kontinente sind, so wie ihre Bewohner, sehr unterschiedlich.

2.1 Rundreise durch EUROPA

Wir leben in Europa und werden als Europäer bezeichnet. Hier gibt es auf einer kleinen Fläche viele Menschen, die sich in mehr als 100 verschiedenen Sprachen verständigen. Welche Sprachen gibt es in Europa, wisst ihr das? Welche Länder kennt ihr?

Ablauf: *Slalom*, jedes Hütchen wird vollständig umrundet (bei jedem Hütchen Richtung wechseln) – Abstoß, in der Kurve beidbeiniges Gleiten, das Gewicht wird auf das innere Bein (Standbein) verlagert, welches tief im Knie gebeugt ist, die Brust schaut immer zum Hütchen, die Arme sind über die Spur gestreckt

Storch auf der geraden Rückfahrt: Anlauf – beidbeiniges Gleiten – R Fuß (Spielbein) bis zum L Knie (Standbein) hochziehen – auf einem Bein gleiten – das Spielbein zurück aufs Eis stellen – Anlauf – die Übung mit dem anderen Fuß wiederholen.

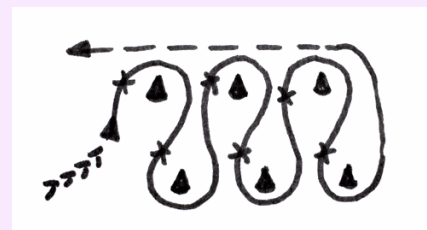
Hocke: Anlauf nehmen, Füße parallel stellen, beidbeinig gleiten; Arme nach vorne strecken, in die Hocke gehen und durch das Tor fahren, vor der Bande stoppen - *Bremse*.

Auf der Bande sind foliierte Europakarten befestigt, auf jeder Karte ist immer nur ein bestimmtes Land gekennzeichnet. Daneben stehen die Fahnen der europäischen Länder. Sie sollen den Karten entsprechend zugeordnet werden (eine Kontrollkarte sollte griffbereit sein)

Ziel: Erlernen/wiederholen des Kantenlaufs, Gleichgewicht verlagern → Neigung des Körpers in den Kreis; gleiten auf einem Bein; Kniearbeit; (diese Übungen sind Vorübung für das Übersteigen am Bogen/Kreis)

Hinweis: Beim Umkreisen des Hütchens ist für die Gewichtsverlagerung der Satz des Leiters hilfreich „als ob du das Hütchen umarmen wolltest“. Damit wird das Neigen des Oberkörpers zur Kreismitte veranschaulicht

Variante: später kann beim Slalom das Hütchen auf einem Bein gleitend umkreist werden (Oberkörper/Armstellung wie oben beschrieben). Standbein ist immer das innere Bein, das dem Hütchen näher ist!



2.2 Zugfahrt über Russland nach ASIEN

Die Kontinente Europa und Asien gehen ineinander über, sie sind nicht durch ein Meer getrennt. Damit wir die Menschen in den verschiedenen Ländern kennenlernen können, fahren wir einfach mit dem Zug. Wisst ihr, dass die längste Eisenbahnstrecke der Welt quer durch Russland führt?

Ablauf: einen Kreis bilden (evtl. den Hockeykreis verwenden) – Arme über den Kreis ausgestreckt halten, Oberkörper und Blick Richtung Kreismitte, Füße in die Fahrrichtung stellen (zuerst gegen Uhrzeigersinn, d.h. L Bein innen, R Bein außen) – Gewicht wird auf das L Bein, das Standbein, verlagert, das im Knie gebeugt ist – R Fuß, das Spielbein – stößt mit der Innenkante ab und wird danach zum Standbein (L Fuß) zurückgeführt; es werden beide Fahrrichtungen geübt

Ziel: Rollerschritt ist eine Vorübung zum Übersteigen vorwärts

Hinweis: Variante: die Kinder halten sich an den Händen und führen die Übung gemeinsam durch (Vorteil: so ist die Neigung des Körpers zum Kreis hin leichter zu halten – vorausgesetzt, dass alle Kinder gut fahren können und sich nicht gegenseitig umstoßen)



2.3 Wir tanzen mit den Einheimischen den Tanz „Kalinka“

Kalinka ist ein russischer Tanz, der zu feierlichen Anlässen von einer Gruppe vorgetanzt wird.

Ablauf: 1. zur Kreismitte gedreht im Kreis stehen, Hände in der Hüfte. R Fuß heben, seitlich auf die Ferse stellen – wieder heben, einwärts eindrehen und auf die Zacke stellen – zurück zu L Fuß – L Fuß – R Fuß – auf der Stelle stampfen R-L-R;

→ das Gleiche mit L Fuß wiederholen

2. R Fuß seitlich auf die Ferse stellen – das Gleichgewicht auf die eingehackte Ferse des R Fuß verlegen – L Fuß heben und zum R Fuß stellen (= Schritt nach rechts) – wiederholen – auf der Stelle stampfen R-L-R

→ den gleichen Vorgang mit L Fuß

3. beidbeinig tief ins Knie gehen – abspringen – Landung: L Fuß auf der Kufe, R Fuß mit Ferse eingehackt (Bild 2) – Stampfen R-L-R. → 3. wiederholen, Landung: R Fuß auf der Kufe, L Fuß auf der Ferse – Stampfen L-R-L

4. zwei Kinder haken sich in den Ellenbeugen ein und drehen sich auf der Stelle; Arme wechseln = Drehrichtung wechseln

Alle Schritte wiederholen

Ziel: Spaß; sich der Zacke und der Ferse der Kufen bewusst werden und sie einsetzen



1.



2.



3./4.

2.4 Höchster Berg der Welt

Wenn wir schon in Asien sind, dann wollen wir auch den höchsten Berg der Welt – den Mount Everest – besteigen und uns auf seinem Gipfel ein wenig umschauchen. Wer weiß, wie das Gebirge, in dem sich der Mount Everest befindet, heißt?

Ablauf: Abstoßen – beidbeinig (wie beim Hütchen umkreisen) einen spiralförmigen Bogen laufen (Rechtshänder dreht nach links gedreht, d.h. gegen den Uhrzeigersinn; Linkshänder drehen rechts) – das Gewicht wird auf das L Bein (Standbein) verlagert, das tief im Knie ist: L Hand ist vorne, R Hand hinten (umgekehrte Armhaltung als beim Hütchen umkreisen oder Rollerschlittschuhfahren). Nach einem längeren, spiralförmigen Bogen wird gleichzeitig der L Fuß (Standbein) gestreckt und mit dem R Arm Schwung geholt – der R Fuß ist beim L Knie positioniert; so wird auf einem Punkt (zentriert) eine Pirouette gedreht.

Ziel: Pirouette auf einem Bein

Hinweis: der spiralförmige Bogen sollte wie ein Schneckenhaus aussehen; der Leiter kann helfen, indem er das Kind an der vorderen Hand nimmt und in den Bogen und die Rotation zieht, damit das Kind das Gefühl bekommt, wann das Standbein durchzustrecken ist (Impuls zum Zentrieren = drehen) um in die Drehung hinein zu kommen



2.5 Schwimmen mit den Krokodilen in AFRIKA

Von Asien kommend sind wir über den Suezkanal nach Afrika gelangt und direkt in Ägypten gelandet. Um ins Landesinnere zu kommen müssen wir den längsten Fluss der Erde – den Nil – überqueren. Da man aber dem Nilkrokodil, dem größten Krokodil Afrikas begegnen könnte, müssen wir uns im Wasser gut umschauchen und so schnell als möglich zum anderen Ufer schwimmen.

Ablauf: Ein Kind ist das Krokodil und bewegt sich zwischen den beiden Eishockeykreisen (im Nil). Die anderen Kinder müssen von einem Nilufer zum anderen schwimmen (von einem Hockeykreis zum anderen) ohne vom Krokodil gefangen zu werden. Wenn ein Kind gefangen wird, verwandelt sich ebenfalls in ein Krokodil. Kinder dürfen nur rückwärts von einem Ufer zum anderen fahren.

Ziel: Möglichkeit, verschiedene Varianten des Laufstiles zu wählen (z.B. Fische rückwärts);

Hinweis: wenn keine Hockeykreise vorhanden sind, werden zwei Linien auf das Eis gezeichnet



2.6 In AMERIKA bei den Indianen

Die Vorfahren der Indianer haben Amerika besiedelt und dort eine Vielzahl von Kulturen und Sprachen hervorgebracht. Für sie ist Natur eng mit spiritueller Energie verbunden. Sie machten aus vielen Anlässen ein Fest und tanzten religiöse Rituale.

Ablauf: Vorübung:
Kinder stehen in einer Reihe, Arme seitlich ausgebreitet, heben den R Fuß und kreuzen ihn vorne über den L Fuß – verlagern das Gewicht auf den R Fuß – ziehen den L Fuß in die ursprüngliche Stellung, d.h. parallel neben den R Fuß. Die Kinder bewegen sich nach links. Das wird einige Male wiederholt, anschließend das Gleiche mit dem anderen Fuß (Bewegung nach rechts)

Übung:
einen Kreis bilden (evtl. den Hockeykreis verwenden) – Arme über den Kreis ausgestreckt halten, Oberkörper und Blick Richtung Kreismitte, Füße in die Fahrrichtung stellen (gegen den Uhrzeigersinn beginnen, d.h. L Bein, das Standbein, ist innen, R Fuß, das Spielbein, außen) – Gewicht auf L Bein, das im Knie gebeugt ist, verlagern und auf der Auswärtskante fahren – R Fuß stoßt über die Innenkante ab und wird über das Standbein (L Fuß), welches nach dem Abstoß vorwärts gleitet, wie in der Vorübung gehoben und mit der Innenkante aufs Eis gelegt. Das Gewicht wird auf das R Bein verlagert (welches das Gleiten übernimmt) – den L Fuß wieder in die Ausgangsposition (parallel zum R Fuß) stellen
→ ganzen Vorgang wiederholen
es werden beide Fahrrichtungen geübt

Ziel: Der Rollerschnitt ist eine Vorübung zum Übersteigen vorwärts

Hinweis: Variante: Die Kinder führen die Übung gemeinsam durch, indem sie sich an den Händen halten (Vorteil: so ist die Neigung des Körpers zum Kreis hin leichter zu halten – vorausgesetzt, dass alle Kinder gut fahren können und sich nicht gegenseitig umstoßen)
Übersteigen Vorwärts

Vorübung für das Übersteigen ist der Rollerschnitt (vgl. 2.2)

Vorübung



Übung



2.7 Springen mit den Kängurus

In Australien gibt es ganz besondere Arten von Tieren, die es sonst nirgendwo gibt. Grund dafür ist einerseits die Entfernung zu den anderen Kontinenten, andererseits das Klima. Hier leben Emus, Koalas, Tasmanische Teufel, Dingos, Ameisenigel, Schnabeltiere und viele andere. Wir wollen heute aber mit den Kängurus um die Wette springen.

Ablauf: Hütchen werden in einer Reihe mindestens im Meterabstand aufgestellt und eine Pylone mit einer Stange am Ende der Hütchenreihe

Variante 1: Fische über die Hütchen fahren – Froschsprung (beidbeiniger Sprung) zwischen den Hütchen

Variante 2: 1. Hütchen Fisch vorwärts – Froschsprung mit einer halben Drehung – 2. Hütchen Fisch rückwärts; Reihe fortsetzen

Variante 3: Fisch vorwärts – beidbeinig ein Sprung mit einer ganzen Umdrehung – Fisch vorwärts

Variante 4: übers Hütchen Fisch rückwärts – beidbeinig Sprung mit einer ganzen Umdrehung – Fisch rückwärts.

Ziel: Sprünge; Sprünge mit Rotation (Variante 2-4)

Hinweis: Pylone mit Querstange für jene Kinder, die eine Herausforderung wünschen



2.8 Kunststücke mit den Pinguinen

Nach dem großen Hüpfen in Australien sind Kunststücke mit den Pinguinen in der Antarktis angesagt. Da es hier kalt ist, muss man sich ordentlich bewegen. Schauen wir einmal, wer sich besser auf dem Eis bewegen kann – die Pinguine oder wir!©

Ablauf: ein Parcours wird aufgestellt mit verschiedenen Varianten, wie z.B. Hütchen (für Slalom, umkreisen, Fische vorwärts/rückwärts, usw.), Tor (Hocke), Pylon mit Stange (drübersteigen), usw.

Variante 1: Kinder versuchen mit einem Luftballon, der immer in der Luft bleiben soll den Parcours zu durchzulaufen

Variante 2: Kinder versuchen den Luftballon mit einem „Hockeyschläger“ durch den Parcours zu manövrieren

Variante 3: Kinder laufen durch den Parcours; zu zweit versuchen sie sich den Luftballon gegenseitig zukommen zu lassen, so dass sie ihn abwechselnd in die Luft befördern

Ziel: Wendigkeit, Koordination, Konzentration; Kommunikation und Kooperation (Variante 3)

Hinweis: Kinder konzentrieren auf den Luftballon und sind in ihrem Fahrstil deutlich wendiger



2.10 Ein freies Spiel in unserer Welt

- Ablauf:** Raum für selbstbestimmtes Handeln; die Stationen können umgebaut, ausgebaut, kombiniert werden. Bewegungsabläufe können verknüpft oder neu kreiert, und neue Reiseziele oder andere Geschichten können ausgedacht werden.
- Ziel:** sich gänzlich ungebunden zu bewegen, und alleine oder mit einem anderen Kind kreativ zu sein.

Entspannung

3.1 Unser Krokodil aus Ägypten vom Nil

Die Kinder stellen sich in einer Zweierreihe gegenüber auf. Jeweils zwei gegenüberstehende Kinder halten ein Tuch an allen vier Zipfeln fest – das erste Paar legt das Nilkrokodil in die Mitte des Tuchs, wirft es zur Übung einige Male hoch und versucht dann, es so zur Seite zu werfen, dass das benachbarte Kinderpaar das Krokodil mit dem eigenen Tuch fangen kann. So schlägt das Krokodil seine Saltos von einem Tuch zum nächsten. Sobald das erste Paar das Krokodil überreicht hat, fährt es zum Ende der Zweierreihe und wartet, bis das Krokodil wieder bei ihm ankommt.



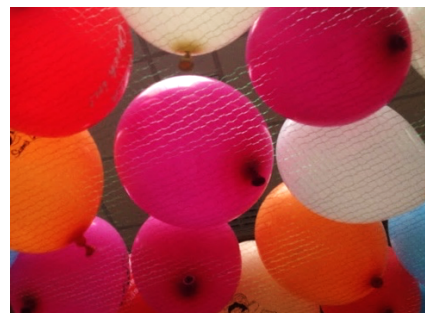
3.2 Lass uns alle fliegen in die weite Welt

Alle Luftballone werden ins gespannte Netz gelegt, hochgeworfen und wieder gefangen. Man achtet gemeinsam darauf, dass alle Luftballone hinauffliegen und wieder ins Netz zurückkommen



3.3 Wunder- Wunderschön ist hier

Die Kinder teilen sich in zwei gleichgroße Gruppen. Die erste Gruppe spannt das Netz mit den Luftballons, die zweite Gruppe legt sich unter dem Netz mit dem Rücken auf das Eis (im Stern: Köpfe in der Mitte zusammen). Die erste Gruppe lässt die Ballons fliegen, und kann das Netz auch weiter unten, näher bei den Kindern spannen. Den liegenden Kindern bietet sich ein Blick auf die gegen den Himmel fliegenden Luftballons, die dann sanft wieder heruntersinken, ohne die Kinder zu berühren. Danach werden sie neuerlich durch das sich hebende Netz zum Himmel befördert. Die Gruppen wechseln sich ab.



Reflexion/Nachklang

Das in der Stunde erlebte erzählen:

- Was habt ihr heute erlebt?
- Was war besonders spannend?
- Was könnten wir sonst noch am Eis erleben?
- Wertschätzende Rückmeldung über die Beobachtungen

Verabschiedung

Umziehen

10 Diskussion

Ziel der vorliegenden Masterarbeit war die Erstellung eines Konzepts für psychomotorische Eislaufeinheiten für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. In diesem Rahmen ist es gelungen, einerseits die grundsätzliche Bedeutung der Psychomotorik hervorzuheben und ihre Ziele transparent zu skizzieren, andererseits den aktuellen Kenntnisstand zur Förderung der ganzheitlichen Entwicklung des Kindes am Beispiel von psychomotorischen Angeboten beim Eislaufen darzulegen.

In der anschließenden Diskussion werden die Schlussfolgerungen aus dieser Arbeit zusammengefasst, mit der zentralen Fragestellung – *Wie kann die Entwicklung von Vorschul- und Grundschulkindern durch psychomotorische Angebote beim Eislaufen unterstützt werden?* – verknüpft und abschließend beantwortet.

Wie eingangs erwähnt, ist das Thema Psychomotorik beim Eislaufen terra incognita - ein völlig unerforschtes Gebiet, für das es keinerlei Studien und keine spezifische Literatur gibt. Umso tiefergehend muss das Sachgebiet der Psychomotorik durchforstet werden: angefangen beim Verständnis von Leib und Seele, über die Sinneserziehung nach Itard, Séguin und Montessori, weiter über Leitgedanken und Zweck von Kiphards Übungsbehandlungen, über die unterschiedlichen intentionalen Ansätze dieser Disziplin, bis zum aktuellen Forschungsstand, zum Verständnis, zur Praxis, vor allem aber zu den Zielen der Psychomotorik. Ebenso vertiefend hat man sich mit der Fachliteratur zur Entwicklung des Kindes auseinander zu setzen und mit der Frage, welche Rolle die Bewegung, Wahrnehmung und Körpererfahrung für die Ontogenese spielt.

Das solcherart erworbene Wissen in Verbindung mit meinem Sachverstand zum Thema Eislaufen und meiner langjährigen Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen auf dem Eislaufplatz ermöglicht es, ein psychomotorisches Angebot zur Bewegung auf dem Eis zu konzipieren und auszuarbeiten.

Um auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes einzugehen und um einen Rahmen für Entfaltung, Entwicklung und eine „vorbereitete Umgebung“ zu schaffen, wurden Stundenbilder für unterschiedliche Altersgruppen erstellt. Somit werden die altersentsprechende körperliche Entwicklung, die damit verknüpften Fertigkeiten, aber auch Wahrnehmung, sinnliche Erfahrung, Kommunikation und soziale Kompetenz bestmöglich berücksichtigt.

Die Erstellung der Stundenbilder spart aber auch nicht den Grundsatz aus, dass über die Psychomotorik, gerade im Vorschul- und Grundschulalter, Spaß an der Bewegung vermittelt werden soll. Nach Beudels et al. (1994, S. 19) bieten die Erfolgserlebnisse den Kin-

dern, vor allem aber jenen, die im Turn- oder Sportunterricht weniger erfolgreich sind, neue Wege.

Die Erfahrung zeigt, dass die Absolvierung von psychomotorischen Einheiten am Eis sich zweifelsfrei positiv auf die Entwicklung auswirkt, sofern die Übungen dem Alter und den körperlichen Möglichkeiten angepasst sind und das Kind in seiner Ganzheit betrachtet wird.

Die Eindrücke auf das eislaufende Kind sind vielfältig und in ihrer Wechselwirkung komplex und umfassen psychomotorische, kognitive, soziale sowie emotionale Belange. Die anfangs ungewohnte Bewegung auf zwei schmalen Kufen über eine rutschige Eisfläche stimuliert viele Wahrnehmungsqualitäten. Ob beim Gehen oder später beim Gleiten erfordern die zahlreichen Inputs eine Steigerung der Körperwahrnehmungsfähigkeit und adäquate kompensatorische Reaktionen. Das Kind muss sich aktiv mit Gleichgewicht, Körperkoordination und Körperspannung auseinandersetzen, also Kognitives und Motorisches sinnvoll verknüpfen, damit der Kreislauf Bewegungsvorstellung und nachfolgende Bewegungsausführung zum erfolgreichen Abschluss der impulsgebenden Intention führt.

Motorische Kompetenz

Beim Eislaufen wird eine ganzheitliche Aktivierung des Körpers erzielt, deren Teilaspekte bereits im vorhergehenden Absatz umrissen wurden. Zur Verdeutlichung sei eine einfache Übung, der *Storch*, angeführt, ein Bewegungsablauf, den das Kind bereits während der ersten beiden Eislaufeinheiten problemlos bewältigen kann.

Mit „*Storch*“ ist ein einbeiniges Gleiten gemeint. Zur Ausführung: einige Anlaufschritte, kurzes beidbeiniges Gleiten, rechten Fuß zum linken Knie heben und weiter einbeinig – auf dem linken Fuß – weiterfahren.

Differenziert betrachtet entpuppt sich diese Sequenz als komplexer Vorgang: abgesehen vom vorausgehenden mental-intentionalen Instanzenweg nimmt das Kind in kurzer Zeit eine Menge unterschiedlicher sensorischer Informationen auf, ordnet sie und arbeitet sie modifizierend und kompensierend in eine vorgefasste Bewegungsvorstellung ein. Diese sensomotorische Verarbeitung erfolgt in hoher zeitlicher Auflösung und hochgradig parallel auf bewusster und unbewusster Ebene.

1. Phase: Anlauf

- wie viele Anlaufschritte werden gemacht?
- mit welcher Intensität muss jeder einzelne Schritt gesetzt (und gegebenenfalls angepasst werden), um eine bestimmte Geschwindigkeit nicht zu über-, aber auch nicht zu unterschreiten?

- besteht bei der erreichten Geschwindigkeit die Bereitschaft/Fähigkeit das einbeinige Gleiten auszuführen?

2. Phase: beidbeiniges Gleiten

- gleiten beide Füße parallel und wie fühlt sich das Gleiten an?
- ist das Gleichgewicht und die Körperspannung gegeben um das Gewicht von zwei Beinen auf ein Bein zu verlagern?
- ist genug Abstand zu den Mitläufern vorhanden um die Übung fortzusetzen?

3. Phase: „Storch“ (einbeiniges Gleiten)

- ist das Gleichgewicht – nunmehr auf ein Bein verlagert – stabil?
- ist das Maß der Körperspannung ausreichend?
- ist eine Korrektur der Haltung notwendig, um das einbeinige Gleiten aufrecht zu erhalten?
- wenn eine Korrektur notwendig ist, welche?
- ist die Korrektur durchführbar ohne zu stürzen?
- kann die Position weiterhin gehalten werden, oder sollte sie beendet werden?

Zu den soeben geschilderten Eindrücken addieren sich sekundäre auditive, taktile sowie visuelle Eindrücke aus dem peripheren Gesichtsfeld, die alle gewichtet werden müssen und die Entscheidungsbäume beeinflussen.

Das Eislaufen regt nicht nur – wie soeben dargestellt – die allgemeine Körperkontrolle und koordinativen Fähigkeiten an, sondern auch konditionelle Qualitäten wie Ausdauer, Kraft, Schnelligkeit und Beweglichkeit. Durch die Komplexität werden auch kombinationsmotorische Fertigkeiten gefördert.

Sozialkompetenz

Wie bereits erwähnt, ist die Bewegung unverzichtbarer Antrieb für körperliche und geistige Entwicklung, und ist zugleich sozialer Stimulus, der die Kinder lehrt, mit anderen Kindern auszukommen und sich in der Gruppe zurecht zu finden. Dies bestätigt sich bei den psychomotorischen Einheiten auf dem Eis ganz klar.

Durch freudvolle und positiv belegte persönliche Erlebnisse fällt es den Kindern leichter in die Gemeinschaft hineinzuwachsen. Kiphard (1980, S. 201) resümiert, dass produktive Kommunikation und Kooperation mit den anderen ein Teil des Weges ist, der aber durchaus auch von Enttäuschungen gesäumt sein kann. Ein großer Schritt ist getan, wenn ein gemeinsames, freudiges Bewegungserlebnis den Einstieg markiert und sich positive Sozialkontakte anbahnen. Durch gemeinschaftliche Erlebnisse werden die Kinder, die sich anfangs ich-betont zeigen, zunehmend für die Belange der Gruppe sensibilisiert.

Handlungskompetenz

Die Erfahrung bestätigt die Annahme, dass psychomotorische Einheiten am Eis die Handlungskompetenz in hohem Maße fördern. Nachdem die Kinder während der intensiven Phase bereits eingeübte Bewegungsabläufe wiederholt und neue dazugelernt haben, steht es ihnen frei, den weiteren Verlauf nach Belieben zu gestalten. Es steht zur Disposition, ob sie die Materialien weiter verwenden, ob sie die Stationen umbauen, ausbauen oder kombinieren, oder ob sie Bewegungsabläufe abändern, verknüpfen oder Neues kreieren. Sie können die gerade erlebte Geschichte noch einmal nachspielen, vielleicht ergänzt um eigene Überlegungen oder inhaltlich abgeändert.

Je älter die Kinder sind, je mehr Eislauferfahrung vorliegt, je souveräner sie sich am Eis bewegen, desto mehr können jene Phasen gekürzt werden, die vom Leiter/von der Leiterin geführt werden und umso größer wird der selbstbestimmte Handlungsspielraum. Hier besteht ein direkter Anknüpfungspunkt zur Planungs- und Kontrollfähigkeit, die im Vorschul- sowie Grundschulalter in Rollen- und Phantasiespielen entwickelt werden. In diesen vollziehen Kinder Geschehnisse des täglichen Lebens, aber auch selbst erdachte Handlungsabläufe in einem ordnenden Ductus nach. Die Kinder handeln den Spielverlauf, das Ziel und das benötigte Material untereinander aus. „Das Spiel ermöglicht somit den Erwerb eines autonomen Systems zur Planung und Kontrolle von Handlungen“ (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 283).

Ich-Kompetenz

Ein weiterer Gewinn besteht darin, dass ein offensichtlich kausaler Zusammenhang besteht zwischen Bewegung und Erfahrung beim psychomotorischen Angebot auf dem Eis einerseits und der Steigerung des Selbstwertgefühles mit Konturierung der eigenen Identität und der Selbstbestimmungsfähigkeit andererseits.

Abschließend wird festgestellt, dass das psychomotorische Angebot auf dem Eis sowohl zur motorischen, physiologischen, sozialen und emotionalen Entwicklung beiträgt als auch die Entfaltung der Persönlichkeit fördert. Aufgrund des spielerischeren Charakters der Eislaufeinheit kann diese problemlos in bestehende Angebote – wie Eislaufkurse, Eislaufstunden im Rahmen des schulischen Sportunterrichts u.a. – integriert werden. Die Eislaufeinheit bietet sich einerseits als Ergänzung der bisherigen Eislaufstunden an, andererseits kann sie die Art des klassischen Unterrichts verändern und in breitem Rahmen in den Eislaufeinheiten gerade der jüngeren Kinder zum Einsatz kommen.

Um die erwünschten Ziele zu erreichen, sind – vorzugsweise im Freien – ein bis zwei Einheiten pro Woche zumindest zehnmal, besser noch über die ganze Eislaufsaison hinweg,

also etwa vier Monate, empfehlenswert. Dieser Zeitraum ist aus folgenden Gründen sinnvoll:

1. der Wiederholungseffekt ist vor allem bei den Koordinations- und Gleichgewichtsübungen notwendig, wobei die Kinder in einer positiven Rückkoppelungsschleife die Fertigkeiten steigern und damit an Sicherheit gewinnen.
2. Es braucht Zeit und Vertrauen, sich auf die „Spielsituationen“ einzulassen, die eigene Handlungskompetenz wachsen zu sehen und der eigenen Phantasie mehr Raum zu geben.

Jacobs veranschaulicht:

„Bewegung ist die Sprache des Menschen. Über alle äußeren Zwecke hinaus ist sie das Instrument, mit dem er äußert, was in ihm lebt und wirkt. Es gibt kein anderes Mittel, durch das der Mensch dem Menschen vernehmlich wird. [...] Durch Bewegung wird der ganze Leib zum Ausdruck des Menschen geprägt.“ (1990, S. 21)

11 Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit hat folgende Zielsetzung: einerseits sind jene Bereiche der kindlichen Entwicklung aufzuzeigen, die durch ein psychomotorisches Angebot auf dem Eis gefördert werden können. Andererseits ist ein praxisorientiertes Konzept zu erstellen, welches das genannte psychomotorische Angebot für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter in Eislaufeinheiten, Kinderkursen oder im schulischen Sportunterricht anwendbar machen soll. Um sich diesem Ziel nähern zu können ist die „präzise geregelte Beobachtung“ der Kinder sowie „das Studium ihrer Entwicklung“ (Montessori, 1989, S. 52) grundlegende Voraussetzung

Für das Verständnis und für die adäquate phänomenologische Zuordnung von kindlicher Entwicklung ist es erforderlich, die einzelnen Aspekte der Entwicklung nicht isoliert, sondern als Summe einander bedingender biopsychosozialer Vorgänge aufzufassen (Haug-Schnabel & Bensel, 2012, S. 10). Die Entwicklung des Kindes geschieht ganzheitlich, Teilbereiche, wie z.B. Motorik oder Sprache, stehen zueinander in andauernder Wechselwirkung (Largo, 2001b, S. 8). Die seit Jahrzehnten geführte Debatte, ob genetische Veranlagung, Umwelteinflüsse oder individuelle Selbstgestaltungskräfte die Entwicklung des Kindes beeinflussen, beantwortet die aktuelle Diskussion dahingehend, dass das Zusammenspiel aller drei beteiligten Faktoren entscheidend ist (Oerter & Montada, 2008, S. 19f.). Die handlungstheoretische Konzeption – als eine von mehreren Formulierungen – geht davon aus, dass sich die Persönlichkeit über ihr Handeln entwickelt, welches einerseits von aus der Umwelt gewonnenen Erfahrung gesteuert wird, andererseits genetischen Einflüssen unterliegt (Bauer, 1994; zit. n. Zimmer, 2014, S. 77).

Montessori sieht die Entwicklung als Prozess, in dem das Kind Selbstständigkeit anstrebt, die ihm die Unabhängigkeit von Erwachsenen ermöglichen soll. Die Phasen der Entwicklung bezeichnet sie als sensible Perioden. Zur Erforschung der Entwicklung haben auch Beobachtungen und Klassifizierungen des Entwicklungspsychologen Piaget beigetragen (Rothgang, 2003, S. 48), der in seinem Modell der Entwicklungsstadien postuliert, dass die kindliche Entwicklung intrinsisch und in aufbauenden, sequentiellen Phasen erfolgt. Erikson (1981, 2016), dessen Ausführungen für das Verständnis der Psychomotorik unverzichtbar sind, stellt die psychoanalytische Sichtweise in den Mittelpunkt seines Entwicklungsmodells und betrachtet in Abwandlung der Freudschen Theorie die gesamte Lebensspanne als prägend für die Persönlichkeitsentwicklung.

Die aktuelle – und für das psychomotorische Förderangebot substantielle – Anschauung ist in Largos Idee der interindividuellen Variabilität subsumiert. Demnach ist Entwicklung

ein nichtlinearer, höchst individueller Prozess, der pro Kind zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedliche Fähigkeiten entstehen lässt (Largo, 2001a, S. 28 ff.). Daher ist jedes Kind als Träger einer eigenen Persönlichkeit mit eigenen Besonderheiten zu betrachten und zu behandeln.

Nach Zimmer dient Bewegung als „Motor der Entwicklungsförderung“ (2013, S. 598) und „die Erfahrungen, die Kinder in Bewegung und im Spielen machen können, gehen weit über den körperlich-motorischen Bereich hinaus“ (Zimmer, 2014, S. 30). Sie postuliert weiters, dass die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt nicht über mentale Fähigkeiten stattfindet sondern über den Körper, also über Sinneseindrücke. Diese sind verknüpft mit Bewegung, die etwas bewirken oder zum Ausdruck bringen soll (Zimmer, 1992, 2012, 2014).

Auch Radant (1998, S. 59) betont den Stellenwert der Körpererfahrung und meint, dass „jeder Mensch zugleich Ausgangspunkt und Gegenstand der Erfahrung sein kann“.

Die hier angeführten und in der Arbeit vertiefend dargestellten Erkenntnisse zeigen, in welch großem Ausmaß der Einfluss des Bewegungshandelns auf die kognitive, soziale und emotionale Persönlichkeitsentwicklung wissenschaftstheoretisch an Bedeutung gewinnt.

Bewegung leistet aber auch einen Beitrag zur Sozialisation. Im Zentrum steht die Erkenntnis, dass Bewegungsaktivität mit anderen Kindern ein ideales Kommunikations- und Interaktionsfeld bietet, in der die soziale Vielfältigkeit erfahrbar und lebbar wird (Ingelmann, 2011, S. 192)

Bewegung ist aber auch ein Kriterium für die kognitive Reifung. Ingelman weist auf die materiale Erfahrung hin (2011, S. 190): über eigene Bewegung und den Umgang mit Gegenständen des täglichen Lebens erfahren und lernen die Kinder physikalische Gestzmäßigkeiten. Eine Erfahrung die schliesslich die Fähigkeit zur Abstraktion hervorbringt.

Über die immanente Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung darf die nicht minder wichtige Rolle des Spielens übersehen werden. Um die Vielschichtigkeit des Spielens zu verdeutlichen, wird in der Arbeit auf entwicklungspsychologische, soziologische, ontogenetische, kulturelle und evolutionsbiologische Aspekte des Spielens sowie auf die Klassifikationen der unterschiedlichen Spieltheorien eingegangen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Spiel als Erproben der Selbstwirksamkeit untrennbar mit Bewegung und Wahrnehmung verbunden ist und daher unmittelbar auf die kindliche Entwicklung einwirkt.

Der facettenreiche Begriff Psychomotorik findet sich in vielen unterschiedlichen Kontexten und Definitionen. Als pars pro toto sei Kiphard zitiert, der die Psychomotorik als „ein Modell der Persönlichkeitsbildung über motorische Lernprozesse“ sieht (2001, S. 30) sowie Fischer, der sagt: „Psychomotorik ist demnach als eine spezifische Sicht menschlicher Entwicklung zu verstehen, nach der Bewegung als wesentliches Ausdrucksmedium des Menschen gesehen wird“ (Fischer, 2012, S. 21).

Beschrieben wird ferner, wie antike Vorstellungen des Körperbewusstseins von ausführlichen Formulierungen neuzeitlicher Denker wie Descartes, Hobbes und Spinoza – um hier nur einige zu erwähnen – abgelöst werden, deren Inhalt die Leib-Seelebeziehung und die Auswirkung körperlicher Ertüchtigung ist. Im 19. Jahrhundert generieren Wissenschaftler wie z.B. Itard, Seguin und später Montessori Erkenntnisse, die es im 20. Jahrhundert Lesemann und Bartsch erlauben, unter Einbeziehung reformpädagogischer Ideen das Förderkonzept geistig-orthopädischer Übungen zu erstellen. Streicher, Gaulhofer, Scheiblauber und Pfeffer – allesamt heilpädagogisch tätig – begründen ihre Bemühungen auf die therapeutische Wirkung von Bewegung, und zielen in einer ganzheitlichen Betrachtung des Kindes auf eine positive Verstärkung ab.

Pfeffer verwendet 1955 erstmals den Begriff psychomotorische Heilerziehung, der später von Kiphard übernommen wird. Trotz evidenter wissenschaftshistorischer Fundierung ist die Entwicklung der Psychomotorik in Deutschland nach Seewald (2011, S.189f.) nicht aus einem wissenschaftlich-theoretischen Hintergrund hervorgegangen, sondern entwickelt sich aus der praktischen Arbeit mit Kindern. Diese Arbeit ist untrennbar mit dem Namen Ernst Jonny Kiphard verbunden, der sie mit der psychomotorischen Übungsbehandlung dorthin führte, wo sie heute als Psychomotorik institutionalisiert, akademisiert und fest verankert steht.

Im Hauptteil werden die eingangs erwähnten Stundenbilder vorgestellt. Dabei handelt es sich um Anleitungen für psychomotorische Einheiten auf dem Eis. Drei Stundenbilder für unterschiedliche Altersstufen von Vorschul- und Grundschulkindern zeigen in Wort und Bild konkrete Bewegungsfolgen, die scheinbar nebenbei im Rahmen kindgerechter Erzählungen ausgeführt werden. Psychomotorischen Grundsätzen folgend steht eine ganzheitliche Betrachtungsweise unter gänzlichem Verzicht auf leistungsorientierte Anforderungen im Vordergrund. Ebenso wird Selbstbestimmung nicht nur aus Prinzip, sondern auch als entwicklungsrelevanter Faktor gepflegt - die Kinder sollen und dürfen nach Erarbeitung der grundlegenden eisläuferischen Fähigkeiten die begleitenden Geschichten und die darin eingebetteten Bewegungsfolgen nach Belieben abwandeln.

Neben dem oben erwähnten handlungsorientierten Kapitel wird auf Belange der geeigneten Ausrüstung eingegangen. Dies ist insofern wichtig, als unpassende Adjustierung die Verletzungsgefahr erhöht und den Komfort – und in der Folge die Frustrationsschwelle – herabsetzt.

Weiters wird die prozessrelevante Theorie der Konzeption von Stundenbilder ausführlich dargestellt. Es wird auf Ziel, Aufgabe und Inhalte der psychomotorischen Fördereinheit im allgemeinen eingegangen und in der Folge auf Inhalte und Ziele der Förderung beim Eislaufen fokussiert. Trotz oder wegen des scheinbar ungezwungenen Treibens auf dem Eis ist die Tätigkeit der Übungsleiter/innen und der teilnehmenden Kinder fein ausbalancierten Regeln, Prinzipien, Pflichten und Rechten unterworfen. Dies ist einerseits Voraussetzung um die psychomotorische Intention sinnvoll umsetzen zu können und dient andererseits der Sicherheit der Teilnehmer.

In der anschließenden Diskussion werden die Schlussfolgerungen aus dieser Arbeit zusammengefasst, mit der zentralen Fragestellung – *Wie kann die Entwicklung von Vorschul- und Grundschulkindern durch psychomotorische Angebote beim Eislaufen unterstützt werden?* – verknüpft und abschließend beantwortet. Es wird darauf hingewiesen, dass es über Eislaufen im Dienste und im Sinne der Psychomotorik keinerlei Quellen gibt. Die vorliegende Arbeit begründet einerseits auf einer breiten und tiefeschürfenden Auseinandersetzung mit dem Themenkreis Psychomotorik, andererseits auf der Sachkenntnis der Autorin zu Theorie und Praxis des Eislaufens sowie ihrer langjährigen, professionellen Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen auf dem Eis. Es wird über die Besonderheiten der zielgerichteten Fortbewegung in Eislaufschuhen eingegangen und die sensomotorischen, vielschichtigen Implikationen am Beispiel einer einfach auszuführenden Übung dargelegt. Nicht zuletzt geht die Diskussion auf jene Kompetenzen ein, die bei den teilnehmenden Kindern generiert respektive gefördert und verankert werden sollen.

Literaturverzeichnis

- Altenberger, H. (1992). Körpererfahrung und Wahrnehmungsentwicklung – Perspektiven für die Sporterziehung. In H. Altenberger & F. Maurer (Hrsg.), *Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven* (S. 79 – 83). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Arnold, D. (2009). *Was hat Bewegung mit erfolgreichem Lernen zu tun? Herausforderung Schule*. Norderstedt: Books on Demand.
- Aschenbrenner-Ratzenhofer (o. A). *Eislaufen Lernen aber richtig!* Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. Bad Vöslau: G. Grasl
- Ayres, A. J. (2013). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Sensorische Integration verstehen und anwenden* (5. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Ayres, A. J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Störungen erkennen und verstehen. Ganzheitliche Frühförderung und Therapie. Praktische Hilfe für die Eltern* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Bechstein, M. (2010). *Psychomotorik. Reader zum Lernbereich Praxis der Motopädie – Psychomotorik. Theorieskizzen* (11. veränderter Aufl.). Zugriff am 10.10.2016 unter http://www.mbechstein.de/reader_pm/praxis_themen/inhalt_praxis.pdf
- Beudels, W., Lensing-Conrady, R. & Beins, H. J. (1994). ... *das ist für mich ein Kinderspiel* (7. Aufl.). Dortmund: Löer Druck.
- Blos, K. (2007). Begriff und Ansätze der Psychomotorik. Zum grundlegenden Verständnis ihrer Praxis. In T. Buchmann (Hrsg.), *Psychomotorik-Therapie und individuelle Entwicklung. Bewegung bewegt das Denken und Fühlen* (S. 13 – 15). Biel: Druckerei Ediprim.
- Bös, K. & Ulmer, J. (2003). Motorische Entwicklung im Kindesalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 1, 14 – 21.
- Brinkhoff, K. P. & Sack, H. G. (1999). *Sport und Gesundheit im Kindesalter: der Sportverein im Bewegungsleben der Kinder*. Weinheim: Juventa Verlag
- Bröder, M. & Hilbich, U. (1997). *Das letzte Jahr im Kindergarten. Entwicklungsgerecht begleiten* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Conzelmann, A. (2009). Plastizität der Motorik im Lebenslauf. In J. Bauer, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch Motorische Entwicklung* (S. 69 – 86). Schorndorf: Karl Hofmann.

- Conzen, P. (2010). *Erik H. Erikson. Pionier der psychoanalytischen Identitätstheorie*. Ort: Springer-Verlag. DOI 10.1007/s00451-010-0055-3
- Eggert, D. (2008). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Textband* (7. Aufl.). Dortmund: borgmann publishing.
- Erikson, E. (2016). *Der vollständige Lebenszyklus* (9. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. (1981). *Identität und Lebenszyklus* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flitner, A. (2002). *Spielen-Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels* (11. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fischer, K (2011). Konzept und Wirksamkeit der Psychomotorik in der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 30, 2-16. DOI 10.2378/fi2011.arto1d
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. München: Juventa.
- Grubbauer, M. (2011). *Spiel als pädagogische Maßnahme. Präventive, spielorientierte Förderung und Stärkung elterlicher Kompetenz* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Grupe, O. (1992). Bewegung, Spiel und kindliche Entwicklung. Zur Bedeutung von Körper-Bewegungs- und Spiel-Erfahrungen für die kindliche Entwicklung. In H. Altenberger & F. Maurer (Hrsg.), *Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung. Sportpädagogische Perspektiven* (S. 9 – 38). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Grüger, C. (2002). *Bewegungsspiele für eine gesunde Entwicklung. Psychomotorische Aktivitäten für Drinnen und Draußen zur Förderung kindlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten*. Münster: Ökotopia Verlag.
- Hammer, R. (2004). Von der Erziehung durch Bewegung zur Motopädagogik. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch* (S. 13 – 26). Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann.
- Hammerer, F. (2002). Montessori-Pädagogik – ein Weg zu Selbständigkeit und Kompetenz. *Erziehung und Unterricht*, 152(3-4), 302-314. Zugriff am 2.11. unter <http://www.gs-steinbach.de/Montessori/hammerer.htm>

- Haspel, S. & Salvenmoser, C. (2011). *Einführung in die Montessori-Pädagogik. Die pädagogischen Grundlagen: Philosophie, Methodik und Didaktik*. Wien: Druck der Montessori-Akademie.
- Haug-Schnabel, G. & Bense, J. (2012). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre* (11. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Heiland, H. (1993). *Maria Montessori* (3. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hoffmann, T. (2013). *Wille und Entwicklung. Problemfelder – Konzepte – Pädagogisch-psychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer.
- Hoffmann, T. (2007). Arbeit und Entwicklung: Zur Institutionalisierung geistiger Behinderung im 19. Jahrhundert. In G. Cloerkes & J.-M. Kastl (Hrsg.), *Leben und Arbeiten unter erschwerten Bedingungen. Menschen mit Behinderungen im Netz der Institutionen* (S. 101 – 124). Heidelberg: Winter. Zugriff am 10.10. 2016 unter http://th-hoffmann.eu/texte/hoffmann.2007-arbeit_und_entwicklung.pdf
- Hünnekens, H. & Kiphard, E. J. (1990). Zum Beginn psychomotorischer Fragen, diagnostischer Maßnahmen und therapeutischer Versuche. In G. Huber, H. Rieder & G. Neuhäuser (Hrsg.), *Psychomotorik in Therapie und Pädagogik* (S. 27 – 37). Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann.
- Hütter, G. (2009). *Männer – Das schwache Geschlecht und sein Gehirn*. Göttinger: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.
- Ingelmann, C. (2011). Bewegung als wichtiger Motor im kindlichen Entwicklungsprozess. *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 36(4), 190 – 196.
- Irmischer, T. & Fischer, K. (1993). *Psychomotorik in der Entwicklung* (2. Aufl.) (Reihe Motorik, Band 8). Schorndorf: Hofmann.
- Jacobs, D. (1990). *Die menschliche Bewegung* (5. Aufl.). Seelze-Velber.
- Jenni, O. (2007). Psychomotorik: die Sicht eines Entwicklungspädiaters. Interdisziplinäre Ausrichtung der Psychomotorik und Entwicklungspädiatrie. In T. Buchmann (Hrsg.), *Psychomotorik-Therapie und individuelle Entwicklung. Bewegung bewegt das Denken und Fühlen* (S. 31 – 32). Biel: Druckerei Ediprim AG.
- Jenni, O. G. & Largo, R. H. (2015). Wachstum und Entwicklung im Schulalter und in der Adoleszenz. In G. F. Hoffmann, M. J. Lentze, J. Spranger & F. Zepp (Hrsg.), *Pädiatrie. Grundlagen und Praxis* (4. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2015). *Psychomotorik in der Frühförderung. Früherziehung und Frühförderung - Begriffsklärung und ein historischer Rückblick*. Lehrveranstaltungsunterlagen zum Universitätslehrgang Psychomotorik in Wien.
- Kiphard, E. J. (2004). Entstehung der Psychomotorik in Deutschland. In H. Köckenberger & R. Hammer (Hrsg.), *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch* (S. 27 – 43). Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann.
- Kiphardt, E. J. (2002). „Man sieht nur mit dem Herzen gut“ – Mein Weg zur Psychomotorik. In K. Mertens (Hrsg.), *Psychomotorik – Grundlagen und Wege der Förderung* (S. 19 – 32). Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann.
- Kiphard, E. J. (2001). *Motopädagogik* (9. Aufl.). Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann.
- Konze, B. (2015). Die Bewegungsbaustelle als Aneignungskonzept kindlicher Lebenswelt. *Motorik. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 38(3), 111 – 115.
- Kray, J. & Schaefer, S. (2012). Mittlere und spätere Kindheit (6 – 11 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.) (S. 210–233). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Korte, M. (2011). *Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß*. München: Goldmann.
- Köckenberger, H. & Hammer, R. (Hrsg.). (2004). *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch*. Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann.
- Krämer-Stamm, R. (2009). *Handbuch psychomotorischer Begriffe*. Dortmund: verlag modernes lernen, Borgmann.
- Largo, R. H. (2001a). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (2. Aufl.). München: Pieper Verlag.
- Largo, R. H. (2001b). Wachstum und Entwicklung. In M. J. Lentze, J. Schaub, F. J. Schulte & J. Spranger (Hrsg.), *Pädiatrie. Allgemeine Aspekte der Pädiatrie* (S. 8 – 62). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

- Maass, A. (2009). Bewegung. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 189 – 198). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Maegerlein, H. (1986). *Faszination Eissport*. München: Nymphenburger Verlagshandlung.
- Majewski, A. & Majewska, J. (2012). *Kinder stärken. Ein Leitfaden durch die psychomotorische Entwicklungsförderung – Theorie und Praxis*. (Reihe Motorik, 30). Schorn-dorf: Hoffman.
- Miedzinski, K. & Fischer, K. (2009). *Die Neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Herz Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung* (2. Aufl.). Dortmund: Löer Druck GmbH.
- Mogel, H. (2008). *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel. Die Bedeutung des Spiels als Lebensform des Kindes, seine Funktion und Wirksamkeit für die kindliche Entwicklung* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.) (S. 27 – 48). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Montessori, M. (2014). *Kinder sind anders* (17. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Montessori, M. (2014a). *Grundlagen meiner Pädagogik* (14. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Mayer Verlag.
- Montessori, M. (2012). *Die Entdeckung des Kindes* (2. korrigierte Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Montessori, M. (2007). *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist* (17. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Montessori, M. (1989). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Montessori, M. (1973). *Von der Kindheit zur Jugend. Entwicklungspsychologie des Schulalters*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Moser, T. (2005). *Ein gesunder Geist in einem geschickten Körper? Zur Beziehung von Bewegung, Kognition, Sprache und Selbstbild bei 6- und 7-jährigen Kindern. Eine theoretische und empirische Studie*. Hamburg: Diplomica.
- Möllers, J. (2015). *Psychomotorische Förderung in der Heilpädagogik. Hilfe durch Bewegung* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer

- Myers, D. G. (2014). *Psychologie* (3. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Nissen, G. (2005). *Kulturgeschichte seelischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Neuber, N. (2010). *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Oerter, R. & Montada L. (2008). *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Oerter, R. (2007). Zur Psychologie des Spiels. In *Psychologie & Gesellschaftskritik* 31(4), 7 - 32. Zugriff am 8.10.2016 unter http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/29230/ssoar-psychges-2007-4-oerter-zur_psychologie_des_spiels.pdf?sequence=1
- Pavliš, Z. (2006). *Eishockey Aufbautraining für Kinder*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Pestalozzi, J. H. (1963). *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Schriften von Ende 1806 bis Anfang 1808*. Band 20. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Petermann, F. & Reinhardt, D. (2010). Motorische Entwicklung. *Monatsschrift Kinderheilkunde* 5, S. 430-431. DOI 10.1007/s00112-009-2125-4.
- Piaget, J. (1986). *Das moralische Urteil beim Kinde*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Pinter-Theiss, V. (1997). Psychomotorik. Bewegt durchs Leben. In V. Pinter-Theiss & C. Theiss (Hrsg.), *Bewegt durchs Leben. Psychomotorik als Beitrag zur Entwicklung des Menschen* (S. 11 – 24). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Pohl, G. (2014). *Kindheit – aufs Spiel gesetzt. Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes*. Heidelberg: Springer Spektrum Verlag.
- Polednik, H. (1979). *Sport und Spiel auf dem Eis*. Wels: Verlag Welsermühl.
- Radant, A. (1998). Körpererfahrung. Philosophische, historische, gesellschaftliche und psychologische Aspekte. *Integrative Bewegungstherapie*, 2, S. 59 – 69.

- Reimitz, J. (1995). Spiel – Spiegel der Seele. In C. Niederle (Hrsg.), *Methoden des Kindergartens 2. Sonderdruck der Fachzeitschrift Unsere Kindergärten* (S. 116 – 119). Linz: Landesverlag.
- Rothgang, G. W. (2003). *Entwicklungspsychologie* (1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Sacher, R. (2012). Entwicklungskonzepte in der Pädiatrie und ihre Relevanz für die manuelle Medizin. *Manuelle Medizin*, 50, 28 – 31.
- Seewald, J. (2011). Psychomotorik und Sensomotorik. In M. Dederich, W. Jantzen & R. Walthes (Hrsg.), *Sinne, Körper und Bewegung* (S. 187-192). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seewald, J. (1991). Von der Psychomotorik zur Motologie. Über den Prozess der Verwissenschaftlichung einer Meisterlehre. *Motorik, Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 14(1), 3 – 16.
- Schäfer, I. (2011). Von den Wurzeln zur Entwicklung, Weiterentwicklung und zu aktuellen Perspektiven der Psychomotorik – Kiphard und sein Werk. *Motorik, Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 34(2), 58 – 68.
- Scheid, V. (1994). Motorische Entwicklung in der frühen und mittleren Kindheit. In J. Bauer, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch Motorische Entwicklung* (S. 260-290). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2012). Frühe Kindheit (3 – 6 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl.). Weinheim, Basel: Belz Verlag, S. 186 – 209.
- Schneider, J., Kopic, A. & Jasmund, C. (2015). *Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“*. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Voglsinger, J. (2015). Unterlagen Allgemeine Psychomotorik. Lehrveranstaltungsunterlagen zum Universitätslehrgang Psychomotorik in Wien.
- von der Assen, C. (2016). *Crash-Kurs Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Wirth, B. P. (2008). *Alles über Menschenkenntnis, Charakterkunde und Körpersprache. Von der Kunst, mit Menschen richtig umzugehen* (7. Aufl.). München: mvg Verlag.
- Witte, W. (2016). *Eiskunstlauf Basics* (3. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.
- Witte, W. (2002). *Eiskunstlauf Basics*. Aachen: Meyer & Meyer.

- Witte, W. (2000). *Tipps für Eis Laufen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimmer, R. (2015). *Kreative Bewegungsspiele. Psychomotorik in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Zimmer, R. (2014). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlage für Ausbildung und Pädagogische Praxis* (26. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Zimmer, R. (2013). Bildung durch Bewegung – Motorische Entwicklungsförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 587 – 601). Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (13. Gesamtaufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Variabilität des Entwicklungsstandes in einer Gruppe von 20 siebenjährigen Kindern (mod. n. Largo, 2001a, S. 32)	13
Abbildung 2: Übersicht der Entwicklung elementarer Bewegungen von der Geburt bis zu dem siebten Lebensjahr (mod. n. Roth, 1982; zit. n. Zimmer, 2014, S. 87).....	17
Abbildung 3: Zusammenhang von Welterfahrung, Körper- und Bewegungserfahrung (mod. n. Altenberger, 1992, S. 86)	37
Abbildung 4: Wechselbeziehung zwischen Bewegung und anderen Bereichen der Entwicklung (mod. n. Ingelmann, 2011, S. 190).....	43
Abbildung 5: Kindliche Spieltätigkeit und spieltheoretische Aspekte (mod. n. Grubbauer, 2011, S. 27)	49
Abbildung 6: Bedeutung des Begriffes Psychomotorik (mod. n. Möllers, 2016, S. 742) ...	56

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stadien der geistigen Entwicklung nach Piaget.....	19
Tabelle 2: Psychosoziale Krisen nach der Theorie von Erikson	27
Tabelle 3: Funktionen der Bewegung.....	40
Tabelle 4: Fachsystematische Ansätze im Überblick	75

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Entwicklungsförderung von Vorschul- und Grundschulkindern durch psychomotorische Angebote beim Eislaufen und fokussiert dabei auf die Erstellung praxistauglicher Anleitungen zur praktischen Durchführung dieser Angebote. In sogenannten Stundenbildern, die für den jeweiligen Entwicklungsstand von drei Altersgruppen adaptiert sind, werden Begrüßung, Orientierungsphase, intensive Phase, Entspannung und reflektierender Nachklang bei der Arbeit mit der Kindergruppe dargestellt. Im Sinne der Psychomotorik – also ohne Leistungsdenken und mit dem Auftrag, über Freude an der Bewegung fördernd zu wirken – sind die Übungen in kindgerechte Geschichten eingebettet, wobei die Kinder gestaltend mitwirken dürfen. Für den Übungsleiter/ die Übungsleiterin sind die einzelnen Bewegungsabläufe standardisiert als „Ablauf“, „Ziel“ und „Hinweis“ einschließlich Bebilderung ausführlich beschrieben.

Weiters befasst sich die Arbeit mit der Entwicklung des Kindes aus natur- und geisteswissenschaftlicher Sicht, wobei insbesondere auf Bewegung, Wahrnehmung, Körpererfahrung und die Bedeutung des Spiels eingegangen wird.

Breiten Raum nimmt der Themenkreis Psychomotorik ein. Definition und Abgrenzung des Begriffs, die Herkunft, die historische Metamorphose, die weltanschauliche Einbettung, die Methodik, die Kompetenzen, die Ziele und schließlich Institutionalisierung und Etablierung im modernen Gesundheitswesen werden herausgearbeitet.

Über allgemeine Inhalte der psychomotorischen Förderstunden wird der Bogen zu den Regeln und Prinzipien von psychomotorischen Einheiten beim Eislaufen geschlagen. Grundlegendes Wissen wie Begriffserklärung, Geschichte und zu Ausrüstung beim Eislaufen wird erörtert.

Es wird deutlich gemacht, dass der Konnex Psychomotorik und Eislaufen ein Novum ohne jede Literatur ist. Zur Bearbeitung dieses Neulandes ist daher einerseits die fundierte Kenntnis der Psychomotorik, andererseits professionelle Erfahrung im Umgang mit Kindern und Jugendlichen auf dem Eis erforderlich.

Abstract

Pre- and primary school children's development is promoted by psychomotor approaches in ice-skating. The work presented in this master's thesis dealt with how it is promoted and focused on working out usable instructions for the actual application of these approaches: greeting, orientation stage, intensive phase, relaxation and reflective resonance in the

work with children's groups are depicted in so-called lesson plans, which are adapted to the respective stages of development of three age groups. In line with psychomotor education—i.e. without performance orientation and with the mission of promoting development on the basis of joy in physical activity—the exercises are embedded in stories which are adequate for children and to whose creation the children may contribute. The trainers are provided with extensive descriptions of individual movement sequences, standardised as "sequence", "goal" and "hint", including illustrations.

The thesis also looks into child development from the points of view of the natural sciences and the humanities. Special attention is paid to movement, perception, body experience and the importance of play.

The subject area of psychomotor education is explored in great detail and various aspects of it are documented, including a definition of the term and its delineation, its etymology, its historical metamorphosis, its ideological background, its methodology, competences and goals and, finally, its institutionalisation and establishment in the modern health system.

The subsequent treatment of general elements of psychomotor-based supportive instruction acts as a bridge to the rules and principles of psychomotor education units in ice-skating. Basic knowledge, such as on the meaning of the concept and its history and on ice-skating equipment, is also set forth.

It is clearly demonstrated that the connection between psychomotor education and ice-skating is a novelty, a topic not covered by any literature. For breaking this new ground, both sound knowledge of psychomotor education and professional experience with children and adolescents on ice are requisite.