



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Beziehungsgestaltung als Basis für psychomotorische
Entwicklungsprozesse in der Früherziehung“

verfasst von / submitted by

Katharina Salazar Mendoza

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

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	4
2	Einleitung	5
3	Beziehungsgestaltung	7
3.1	Beziehung des Kindes zu sich selbst	9
3.2	Beziehung zwischen Kind und Pädagogen/Pädagogen	11
3.2.1	Bindungstheorie.....	12
3.2.2	Beziehungen in der Früherziehungsgruppe	15
3.3	Beziehungen zwischen Kindern	21
4	Unterstützung der Beziehungsgestaltung durch Psychomotorik.....	25
4.1	Psychomotorische Begleitung	27
4.1.1	Psychomotorische Prinzipien	27
4.1.2	Hermeneutischer Ansatz.....	29
4.1.3	Psychomotorischer Ansatz von Aucouturier	30
4.1.4	Kindzentrierter Ansatz	31
4.2	Spiel.....	32
4.2.1	Freispiel	34
4.2.2	Rollenspiel.....	37
4.3	Dialog	38
4.4	Grenzen setzen und Regeln aushandeln	42
5	Psychomotorische Entwicklungsprozesse als Folge von Beziehungen	44
5.1	Entwicklungsprozesse in der physischen Dimension.....	47
5.2	Entwicklungsprozesse in der psychischen Dimension.....	48
5.3	Entwicklungsprozesse in der geistigen Dimension	51
5.4	Entwicklungsprozesse in der sozialen Dimension	54
6	Konzeptuelle Überlegungen zur Eingewöhnung in die Früherziehungsgruppe nach psychomotorischen Aspekten.....	56
6.1	Elternbegleitet	57
6.2	Bezugspersonen orientiert	59
6.3	Abschiedsbetont	61
6.4	Kindorientiert	62
7	Diskussion	67
8	Zusammenfassung.....	71
	Abbildungsverzeichnis	83
	Anhang	84
	Abstract.....	86

1 Vorwort

Dank der Berufspraxis, die begleitend zu dem Studienlehrgang Psychomotorik gefordert wurde, konnte ich viele unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf die Beziehungsgestaltung erleben. Ich durfte beim Aufbau von Beziehungen mitgestaltend wirken und die Folgen dieser Beziehungen in der Entwicklung der Kinder in allen Entwicklungsbereichen feststellen und analysieren.

Für die Begleitung und Unterstützung bei diesen Erlebnissen möchte ich mich bei meinen Kolleginnen Frau Melina Maurer, Frau Andrea Stefka und Frau Stephanie Widhalm bedanken, sowie bei Frau Mag. Andrea Fröhlich und Herrn Dr. Josef Voglsinger, die mir die Möglichkeit zur Absolvierung meiner Berufspraxis in ihren Einrichtungen (Früherziehung, Kindergarten und psychomotorische Turneinheiten) ermöglicht haben.

Bedanken möchte ich mich bei meinem Mann, Victor Salazar Mendoza, der mich in der Studienzeit geduldig begleitet hat und mich beim Schreiben der Arbeit ermutigt hat.

Ein großer Dank gebührt auch meiner Studienkollegin Frau Barbara Niedermüller, mit der ich meine Erfahrungen im Bereich der Psychomotorik austauschen konnte und die mich bei dem Prozess der Erstellung dieser Arbeit begleitet hat.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, abgesehen von dem Beantworten der Fragestellungen in Bezug auf die Beziehungsgestaltung, ein Handbuch zu erstellen, damit Pädagoginnen/Pädagogen, die noch keine Erfahrungen mit Eingewöhnungen in der Früherziehung gesammelt haben, das Kind bei seiner ersten Transition mit ihrem Fachwissen und den daraus folgenden Handlungen unterstützen können und es bei der positiven Bewältigung dieser Übergangsphase begleiten können.

Diese Masterthesis richtet sich also an alle Pädagoginnen/Pädagogen, die sich noch in ihrer Ausbildung befinden, beziehungsweise vor einer Eingewöhnung stehen und Hilfestellungen dazu benötigen, sowie an Psychomotorikerinnen/Psychomotoriker, die entweder eine Früherziehungsgruppe leiten, beziehungsweise psychomotorische Einheiten für das junge Kind anbieten.

2 Einleitung

In dieser Masterthesis werden die unterschiedlichen Beziehungen eines Kindes in der Früherziehung dargestellt. Unter dem Begriff „Früherziehung“ sind die Gruppen eines Kindergartens gemeint, in denen die Kinder von 0 bis 3 drei Jahre alt sind. Weiters wird erforscht, wodurch die Psychomotorik das Kind bei seiner Beziehungsgestaltung unterstützen kann. „Bildung kann immer nur in Rückbezug zur Umgebung erworben und aufrecht erhalten werden“ (Merkel, 2005, S. 15). Darum werden nach einer Begriffsklärung von Beziehungsgestaltung, die Bezug auf Martin Buber (1983) in seinem Buch „Ich und Du“ nimmt, zunächst die drei Arten von Beziehungen: 1) zu sich selbst, 2) zur Pädagogin/zum Pädagogen und 3) zu anderen Kindern betrachtet. Dabei wird ausführlich auf die Bindungstheorie von Bowlby (2005) eingegangen.

Im Kapitel 4 wird auf die Psychomotorik eingegangen und die Forschungsfrage, wodurch die Psychomotorik das Kind bei seiner Beziehungsgestaltung unterstützen kann. Die Basis der Psychomotorik, das holistische Menschenbild, zeigt die Bedeutung von Sozialität in der ganzheitlichen Betrachtung des Menschen (Gerber, 1992, S. 78). Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker begleitet das Kind in seiner Entwicklung und somit in der Gestaltung seiner Beziehungen. In der Psychomotorik wird der Mensch in seiner Ganzheit in den Mittelpunkt gestellt und mit all seinen Fähigkeiten wertgeschätzt. Diese Wertschätzung wird dem Menschen zu teil, wenn er aufmerksam beobachtet wird, wenn versucht wird, seine Sichtweise zu verstehen und seine Fragen beantwortet werden. Kinder haben viele Fragen und die Antworten darauf müssen so formuliert werden, dass sie verstanden werden können (Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2009, S. 8).

Nachdem auf die psychomotorischen Prinzipien eingegangen wird, werden der hermeneutische Ansatz der Psychomotorik und die Beobachtung erläutert.

Weiters wird auch der psychomotorische Ansatz von Bernard Aucouturier herangezogen. Die zwei ambivalenten Bedürfnisse in Beziehungen: das Bedürfnis nach Verschmelzung und das Bedürfnis nach Identität und Freiheit werden erklärt (Aucouturier, 1978; zit. n. Esser, 2011, S. 47).

Der Ansatz der kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung von Zimmer (1999) rundet das Kapitel der psychomotorischen Begleitung ab und führt zu dem Wert des Spiels, des Dialogs und der Bedeutung von Grenzen für die psychomotorische Entwicklungsförderung.

Das Kapitel 5 bezieht sich auf psychomotorische Entwicklungsprozesse, die sich als Folge von Beziehungen erschließen. Auf die Forschungsfrage „In wie weit beeinflussen Beziehungen psychomotorische Entwicklungsprozesse?“ wird zunächst mit der Erklärung des Begriffes von psychomotorischen Entwicklungsprozessen geantwortet. Anschließend wird auf die Prozesse in allen vier Dimensionen des holistischen Menschenbildes eingegangen und zugleich der Bezug zur Beziehungsgestaltung hergestellt. Esser macht deutlich, dass emotionale Konflikte in Beziehungen zuerst gelöst werden müssen, damit das Kind für jegliches Lernen bereit ist (Esser, 2011, S. 42). Es wird erforscht, ob Beziehungen in allen Bereichen (physisch, psychisch, geistig und sozial) „Spuren hinterlassen“ und Auswirkungen im Verhalten beziehungsweise im Handeln des Kindes bemerkbar werden.

Im Bereich der psychischen Dimension wird der Körper als „Beziehungs- und Orientierungspunkt mit der Welt betrachtet und die Folgen von Beziehungen erläutert“ (Esser, 2011, S. 24). Ein weiteres Unterkapitel erschließt sich aus der Wechselwirkung zwischen Gefühlen und Beziehungen. Die emotionale Sicherheit führt zu einem Autonomiestreben des Kindes und lässt es selbstständig experimentieren und erforschen (Haug-Schnabel & Bensel, 2006a, S. 11). In Bezug auf die geistige Dimension wird die Handlungsfähigkeit erläutert und ebenso die Verbindung zwischen Beziehung und Problemlösungskompetenz. Erfahrungen in Beziehungen wirken sich auch auf die sozialen Kompetenzen des Kindes aus. Das Kind lernt andere Perspektiven zu verstehen, sie zu tolerieren und Kompromisse zu finden (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 51f).

Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit der meist ersten Transition eines Kindes, den Eintritt in die Früherziehungsgruppe. Dabei wird das Berliner Eingewöhnungsmodell beschrieben und das Modell, das auf drei Säulen „elternbegleitet, bezugsorientiert, abschiedsbetont“ erklärt und nach psychomotorischen Kriterien mit einer Säule „kindorientiert“ ergänzt.

3 Beziehungsgestaltung

Die Bedeutung der Beziehungsgestaltung stellte der Religions-Philosoph Martin Buber in seinem Buch „Ich und Du“ (1983) ganz deutlich dar. Er geht davon aus, dass der Mensch mithilfe von Beziehungen selbst wächst. Er lernt nicht nur aufgrund seiner Umwelt, sondern auch aufgrund der Gefühle, die in der Auseinandersetzung mit der Umwelt entstehen. Dies bezeichnet er als „innere Erfahrungen“ (Buber, 1983, S. 5).

Buber weiß von der Gegenseitigkeit einer Beziehung und meint hiermit die Wechselwirkung von Geben und Nehmen (Buber, 1983, S. 8). Der Mensch gibt etwas und der andere bekommt ein Stück von ihm. Mögen dies nun Gefühle sein, die sich bei dem anderen aufgrund der Beziehung entwickeln oder eine Idee, die in der Auseinandersetzung mit dem anderen entsteht. Bei dieser Gegenseitigkeit in der Beziehung ist das Alter oder die Professionalität der beiden Menschen von keiner Relevanz. Buber meint sogar, dass eine Beziehung schon dann besteht, wenn ein Mensch einen anderen beobachtet, und dieser nichts davon weiß (Buber, 1983, S. 9).

In der Früherziehung ist dies häufig der Fall, dass Kinder andere beobachten und sich dadurch Handlungs- oder Sprachmuster merken und später dann selbst anwenden. Oder diese Kinder erzählen zu Hause von dem beobachteten Kind so, als wäre es ihr bester Freund/ihre beste Freundin. Beziehung kann also entstehen, ohne dass beide Menschen zustimmen. „So ist die Beziehung Erwähltwerden und Erwählen, Passion und Aktion in einem“ (Buber, 1983, S. 11). In einer Beziehung ist der Mensch mal aktiv und mal passiv. Diese Wechselwirkung führt zu Abwechslung und einem harmonischen Einklang in dem Menschen. In den aktiven und auch passiven Phasen wirkt das Gegenüber auf einen selbst. Die unmittelbare Beziehung schließt „ein Wirken am Gegenüber“ ein (Buber, 1983, S. 14).

Auch hebt Buber die Gegenseitigkeit in einer Beziehung zwischen Lehrer/Lehrerinnen und Schüler/Schülerinnen hervor (Buber, 1983, S. 16). Ebenso gilt dies auch in der Früherziehung. Die Pädagogin/der Pädagoge wirkt mit Liebe, Geduld, Vorbildwirkung und „Erfahrungsschätzen“ beziehungsweise Wissen auf das Kind ein. Doch anders herum wirkt das Kind mit seinem Interesse, seiner Freude über Gelerntes und seinen individuellen Bedürfnissen auf die Pädagogin/den Pädagogen. Das Kind löst etwas in der Pädagogin/dem Pädagogen aus und bewirkt dadurch eine ganz individuelle Beziehung. „Unerforschlich leben wir in der strömenden All-Gegenseitigkeit“ (Buber, 1983, S. 16).

Der Mensch kann sich aufgrund von Beziehungen weiterentwickeln. „Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du“ (Buber, 1983, S. 12). Mit dieser Aussage meint Buber die Weiterentwicklung seiner selbst infolge einer Beziehung. Aufgrund dieser Entwicklung ist der Mensch dann fähig, sich auf sein Gegenüber einzulassen und dem „Du“ seine Zuwendung zu schenken. Auch, wenn Beziehungsgegenüber innerhalb eines Lebens kommen und gehen, so gibt dies dem Menschen die Möglichkeit immer weiter zu wachsen und so festigt er sein „Ichbewußtsein“ (Buber, 1983, S. 29). Dieses Ichbewusstsein kann innerhalb jeder Beziehung wachsen.

Der Mensch erlebt sich in Beziehungen sein gesamtes Leben lang. Er baut Beziehungen zu anderen Menschen, zu Gegenständen, und Dingen aus der Natur sowie Umständen auf (Krenz, 2007, S. 140). Beziehungen umgeben den Menschen von Anbeginn und aufgrund der Erfahrungen, die das Kind in diesen Beziehungen sammelt, entwickelt es sich entweder im positiven oder im negativen Sinn weiter. Da sich die Lebenswelt der Kinder in den letzten Jahrzehnten stark verändert hat, muss über einen Ausgleich für ihre Entwicklung nachgedacht werden. Kinder wachsen vermehrt in städtischen Gebieten auf, in denen sie keine motorische Freiheit erleben. Sie werden von zu Hause in die Schule beziehungsweise Frühziehung gefahren und von dort wieder abgeholt. Kinder brauchen, beziehungsweise dürfen kaum mehr Strecken zu Fuß erledigen. Kinder wachsen zunehmend mit der alternden Gesellschaft auf, wodurch ihnen die Beziehungen mit Geschwistern und Gleichaltrigen fehlen. Hierbei lernen sie dann nicht mit Konflikten umzugehen oder sich behaupten zu müssen. Sie leben im Altersverlauf zunehmend in wechselnden Familientypen, wobei sie mit Trennung und Scheidung der Eltern konfrontiert sind. Oft müssen beide Eltern arbeiten, um die Familie zu versorgen, wodurch eine Fremdbetreuung notwendig ist. Arbeitswechsel oder Umzug bringt Abbruch von Beziehungen und Neuaufbau solcher mit sich. Ganztagschulen werden eingeführt und die Freizeit der Kinder ist nicht mehr eine Zeit, die die Kinder frei gestalten können (Krenz & Klein, 2012, S. 72f).

Langeweile kann aufgrund der strukturierten Einteilung der Eltern nicht mehr zustande kommen, und dadurch werden die Kinder nicht angeregt Phantasien oder Ideen zu entwickeln. Da Kinder immer weniger ihr Freizeitprogramm mitbestimmen dürfen und von einem Termin zum Nächsten gehetzt werden, ist es umso mehr von Bedeutung, den Kindern Gelegenheiten zu bieten, in denen sie einen Sinn für ihre eigene Existenz finden, sich selbst wertschätzen und zwischenmenschliche Beziehung erleben können (Esser, 2011, S. 14). Das Kind braucht neben der Beziehung zu seinen Eltern auch das soziale Gefüge. Spaggiari

bezeichnet dies als Freude, Notwendigkeit und als Muss für eine positive Entwicklung eines Kindes (Spaggiari, 1990, S. 73).

Aus der Umschreibung der psychomotorischen Kompetenzbereiche nach Fischer wird die Bedeutung der Beziehungsgestaltung sichtbar. Die drei Bereiche werden als Ich-/Körper-Kompetenz, Sach-Kompetenz und Sozial-Kompetenz bezeichnet (Fischer, 2009, S. 23). Die Art der Beziehungsgestaltung zählt zu der Ich-Kompetenz und die Unterstützung in der Entwicklung einer angemessenen Beziehungsgestaltung gehört zu den zentralen Zielen psychomotorischen Handelns (Welsche, 2016, S. 34).

In den folgenden Unterkapiteln wird speziell auf die unterschiedlichen Beziehungsdimensionen, die ein Kind in der Früherziehung erlebt eingegangen. Alle Arten von Beziehungen verlaufen nebeneinander und beeinflussen sich gegenseitig. Der Klarheit halber werden sie dennoch getrennt voneinander erläutert.

3.1 Beziehung des Kindes zu sich selbst

Kommt das Kind in die Früherziehung, so ist es bereits eine Persönlichkeit und entwickelt sich aufgrund von Erfahrungen weiter. Das Kind hat bis zu diesem Zeitpunkt vermehrt Erfahrungen in einer Dyade gemacht. Das ist eine Beziehung zwischen zwei Personen und für das Kind ist es meistens die Mutter, zu der es eine enge Bindung aufbaut, bis es in die Früherziehungsgruppe kommt (Staats, 2014, S. 45). Sobald sich das Kind in einer Triade befindet, also in einem Beziehungssystem zwischen drei Personen, beginnt das Kind zu verstehen, dass es nicht im Mittelpunkt aller Beziehungen steht und kann erst dann in einer Gruppe mit anderen Kindern zurechtkommen und aus seinem Egozentrismus heraustreten (Voglsinger, 2016, o. S.). Durch die Erfahrungen in einer Triade entwickelt das Kind triadische Fähigkeiten, die ihm ermöglichen, sich mit der Sichtweise von einer anderen Person auf die eigene Beziehung zu einem anderen Menschen zu identifizieren (Staats, 2014, S. 45).

Doch bevor das Kind dazu im Stande ist, beschäftigt es sich zunächst erst mit sich selbst und der materiellen Umwelt. Durch Erlebnisse mit unterschiedlichem Material sensibilisiert es seine Wahrnehmungsfähigkeiten und lernt durch viele Wiederholungen seinen Körper mit all seinen Fertigkeiten und natürlichen Reaktionen kennen. Das Kind probiert seinen Körper solange aus, bis es Vertrauen in seine Fähigkeiten gewonnen hat und diese dann gezielt einsetzen kann. Dieses Erlangen von Sicherheit des eigenen Könnens stärkt das Selbstkonzept des Kindes (Zimmer, 1999, S. 52). Unter dem Selbstkonzept wird eine „Gesamtheit der

(mehr oder minder stabilen) Sichtweisen“, die eine Person von sich entwickelt hat, verstanden (Filipp, 1980, S. 107). Diese Sichtweisen entwickeln sich aus Erfahrungen und wirken sich auf das Handeln im gesamten Leben aus (Seyda, 2013, S. 73).

Das Selbstkonzept entsteht durch Informationen über Sinnessysteme, Erfahrungen der Wirksamkeit des eigenen Verhaltens, Folgerungen aus dem Sichvergleichen mit anderen und aus der Zuordnung von Eigenschaften durch andere. Es basiert auf zwei Säulen. Die eine ist das Selbstbild, welches über das Wissen über seinen Körper und seine Fähigkeiten aussagt (Zimmer, 1999, S. 52). Das Kind schätzt hier seine Fähigkeiten im kognitiven, emotionalen, körperlichen und sozialen Bereich ein. Dieses Selbstbild entsteht aus direkten Prädikatenzuweisungen, wie zum Beispiel Lob und indirekten Prädikatenzuweisungen. Darunter kann beispielsweise eine nicht erbetene Hilfestellung verstanden werden (Seyda, 2013, S. 74). Mit Hilfe der Sinnessysteme kann das Kind sich selbst und seine Umwelt wahrnehmen. Dies wiederum liefert ihm Kenntnisse über seinen Körper und daraus entwickelt sich das Selbstbild. Auch tragen positive Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und das Vergleichen mit anderen Kindern bei, ein positives Selbstbild zu entwickeln (Zimmer, 1999, S. 62). Das Kind möchte wirksam sein und etwas bewirken. Das Selbstbild des Kindes beeinflusst sein Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten, seinen Zugang zu anderen Kindern und wie es sich bei Schwierigkeiten verhält. In der Bewegung lernt das Kind sich selbst kennen. Es nimmt seine Erfolge und Misserfolge wahr und erfährt die Anforderungen, die die soziale Umwelt an es stellt (Zimmer, 1999, S. 51).

Die zweite Säule des Selbstkonzeptes ist das Selbstwertgefühl, das die eigene Zufriedenheit mit seinem Körper und seinen Fähigkeiten meint (Zimmer, 1999, S. 52). Zugeordnete Eigenschaften durch andere wirken sich auf das Selbstwertgefühl des Kindes aus. Das Kind hört oder spürt, was über es gesagt oder gedacht wird. Dies kann das Selbstwertgefühl des Kindes nun stärken oder schwächen. Selbstkompetenz entsteht durch die Erfahrung, dass es etwas selbst bewirken kann und Herausforderungen gewachsen ist (Sauerhering, 2016, S. 10). Das Kind möchte sich selbstständig erleben. „Selbstständigkeit ist Bedingungsfaktor für den Aufbau sozialer Kompetenzen und zeigt sich im Bestreben zur eigenständigen Kontaktaufnahme und am Interesse an Freundschaftsbeziehungen (Fischer, 2016). Die Selbstständigkeit aber ist von dem Selbstkonzept des Kindes abhängig.

Das Selbstkonzept beeinflusst das Verhalten des Kindes. Ein positives Bild von sich stärkt die Selbstwertschätzung und somit auch die individuelle Handlungsfähigkeit (Zimmer, 1999, S. 56). Dabei muss allerdings auch bedacht werden, dass das Bild, das sich das Kind

von sich selbst macht, subjektiv ist. Das Kind sieht seine Fähigkeiten und seine Begabungen nicht objektiv oder so wie es die Bezugspersonen sehen würden. Aus dieser Subjektivität heraus kann sich das Selbstbild zum Beispiel negativ entwickeln, nur weil das Kind keine soziale Umgebung hat, die es auf seine Begabungen aufmerksam macht und es selbst diese nicht erkennt. Häufige Misserfolge führen ebenso zu einer negativen Entwicklung des Selbstkonzeptes (Zimmer, 1999, S. 57).

Ein positives Selbstkonzept beeinflusst das Kind ebenso in seinem Verhalten. Es geht ohne Ängstlichkeit und mit viel Energie an neue Herausforderungen heran und auch bei Misserfolgen verlässt es der Mut nicht so rasch. Das Kind mit einem positiven Selbstkonzept hat Erwartungen an sich selbst und traut sich etwas zu. Auch das soziale Umfeld wird hohe Erwartungen an dieses Kind haben, die es versuchen wird zu erfüllen. Der Umgang mit seinen Gefühlen ist ebenso ein Aspekt der Persönlichkeit. Kennt das Kind unterschiedliche Gefühle und hat es die Erfahrung gemacht, dass es mit diesen akzeptiert wird, so lernt es seine Gefühle wahrzunehmen, auszudrücken und mit ihnen adäquat umzugehen. Verfügt das Kind über diese Kompetenzen im emotionalen Bereich, dann befindet es sich im harmonischen Einklang mit seinen Gefühlen. Es entsteht eine Beziehung zu sich selbst, - zu seinen Gefühlen (Zimmer, 1999, S. 59f).

„Die psychomotorische Intervention zielt auf diese Entwicklung: auf ein weitgehendes Identischsein mit sich, seiner Person und seinem Körper als Grundlage für jede weitere Entfaltung“ (Esser, 2011, S. 44). Identisch Sein bedeutet in Einklang mit sich und einstimmig in Körper, Geist und Seele zu sein. Dieses Identisch Sein, beziehungsweise die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes ist ein steter Prozess, der mit der Interaktion im sozialen Umfeld einhergeht (Ostermayer, 2006, S. 40). Daher wird im nächsten Abschnitt auf die Beziehung zwischen dem Kind und der Pädagogin/des Pädagogen eingegangen.

3.2 Beziehung zwischen Kind und Pädagogin/Pädagogen

Der Beziehungsgestaltung kommt also eine große Bedeutung zu und gerade weil viele Eltern heute zu tage häufiger „die materiellen Wünsche ihrer Kinder erfüllen, wobei eine Sättigung der seelischen Grundbedürfnisse allerdings in zunehmendem Maße unberücksichtigt bleibt“ (Krenz & Klein, 2012, S. 76) veranlasst dies die Psychomotorik den Beziehungsaufbau zwischen der Psychomotorikerin/dem Psychomotoriker und dem Kind allem voran zustellen.

Bevor allerdings auf die Beziehung zwischen Psychomotorikerin/Psychomotoriker und Kind eingegangen wird, wird zunächst die Bedeutung der Bindung, die das Kind in seiner Zeit vor

der Früherziehung erlebt hat, eingegangen. Denn diese Bindung hat Auswirkungen auf alle weiteren Beziehungen, die das Kind eingeht.

3.2.1 Bindungstheorie

Lichtenberg geht von fünf Motivationssystemen aus, die aus dem System zur Regulierung physiologischer Bedürfnisse, dem System zur Regulierung der Bedürfnisse nach Bindung und Verbundenheit, dem explorativ-assertivem System, dem aversiven System und dem sinnlich-sexuellen System bestehen (Lichtenberg, 1988, S. 85ff). Bowlby geht ebenso davon aus, dass das Bindungssystem mit den anderen Motivationssystemen interagiert, nicht aber von ihnen abgeleitet wird. In seiner Forschung von Trennungs- beziehungsweise Stresssituationen für Kinder hat Bowlby festgestellt, dass die Nicht-Befriedigung der Bindungsbedürfnisse der Kinder eine starke Auswirkung auf die weitere Entwicklung des Kindes zeigt (Bowlby, 2005, S. 7).

Seine Bindungstheorie ist „auf der Basis von Ethologie, Psychoanalyse und der Stresstheorie formuliert worden“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 47). Ainsworth meint, dass Bindung als ein imaginäres Band verstanden werden kann, das zwei Personen verbindet und das dabei selbst in angenehmen Gefühlen verankert ist – als ein Erlebnis über einen längeren Zeitraum hinweg (Ainsworth, 1979; zit. n. Krenz & Klein, 2012, S. 145). Bowlby hat sich zunächst mit Trennungen von Mutter und Kind aufgrund eines langen Krankenhausaufenthaltes und Heimunterbringungen auseinander gesetzt (Bowlby, 2005, S. 7). Dabei hat er festgestellt, dass Liebe und Freude der Mutter Nahrung für die Seele des Kindes ist (Bowlby, 2005, S. 15). Eines der seelischen Grundbedürfnisse ist Liebe erfahren. Darunter wird die tiefe personale Annahme und die zuverlässige Bindung verstanden (Krenz & Klein, 2012, S. 104).

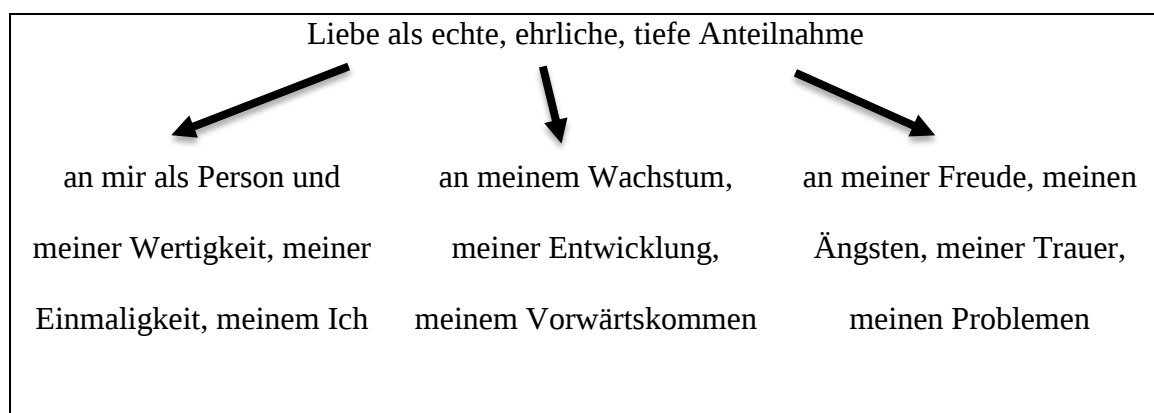


Abbildung 1: Liebe als Anteilnahme (mod. n. Krenz, 2007, S. 133)

Fest steht, dass nicht die Quantität, sondern die Qualität der Bindung in den ersten Lebensjahren des Kindes für die Entwicklung entscheidend ist (Dornes, 1997, S. 222). Die Qualität

der Interaktion meint zunächst den Körperkontakt zwischen Bezugsperson und Kind, aber ebenso den Dialog zwischen den beiden. Das neugeborene Kind ist vollkommen abhängig und auf Nahrung und Pflege angewiesen. Zusätzlich hat Spitz die ebenso gleich bedeutende Funktion von Befriedigung der emotionalen Bedürfnisse, wie emotionale Zuwendung, geduldige Umsorgung und liebevolle Zärtlichkeit in seinen Untersuchungen von hospitalisierten Kindern festgestellt. Diese Kinder zeigten leib-seelische Störungs- und Verkümmerserscheinungen, da ihnen keine emotionale Zuwendung und Reizvermittlung zuteil wurde (Spitz, 1996; zit. n. Altenthan, Dirrigl & Gotthardt, 2002, S. 45f). Daraus ergibt sich, dass „Bindung [...] existenziell für die gesunde psychische und soziale Entwicklung eines Menschen“ ist (Haug-Schnabel, 2005, S. 37).

Um die Bindungsqualität festzustellen, hat Bowlby Klassifikationen festgelegt, mit deren Hilfe das Bindungsverhalten zuzuordnen beziehungsweise erklärbar ist. Die Klassifikationen sind in „sicher gebundene Kinder“, „unsicher-vermeidend gebundene Kinder“, „unsicher-ambivalent gebundene Kinder“ und „Kinder mit desorganisiertem Verhaltensmuster“ unterteilt (Brisch, 2006, S. 46f).

Unter dem Bindungsverhalten wird das Verhalten eines Kindes verstanden, welches es in Momenten der inneren Belastung oder durch äußeren Stress aktiviert. Dabei zeigt es wie stark es auf die emotionale Unterstützung der Bindungsperson angewiesen ist (Griebel & Niesel, 2004, S. 48). So wurden Kleinkinder in Trennungssituationen beobachtet und daraus entstanden die oben genannten Klassifikationen der kindlichen Bindungsqualität.

Sicher gebundene Kinder haben ihre Bindungsperson als verlässlich und liebevoll kennen gelernt. Sie vertrauen darauf, dass ihre Bedürfnisse gestillt werden. Bei einer Trennung zeigen sicher gebundene Kinder deutliches Bindungsverhalten. Sie suchen ihre Bindungsperson und weinen, da sie sich in einem Stresszustand befinden. Wenn die Bindungsperson wieder zurückkommt, reagieren sie mit Freude und beruhigen sich schnell (Brisch, 2006, S. 46). Das Vertrauen des Kindes in die Zuwendung und die Fähigkeit der Bindungsperson das Kind zu beruhigen lässt auf die Qualität der Bindung schließen (Haug-Schnabel & Bense, 2005, S. 39).

Eine sichere Bindung, in der das Kind Vertrauen aufbauen kann, stellt die beste Grundlage für eine positive Persönlichkeitsentfaltung dar (Ostermayer, 2006, S. 54). Sicher gebundene Kinder können sich auf ihre Bindungsperson verlassen und sind daher nicht ständig beschäftigt, sich in ihrer Beziehung zu der Bindungsperson neu zu orientieren. Sie sind fähig sich

weiter zu entwickeln, sich kognitiv und kreativ zu entfalten und ihre Kompetenzen bestmöglich einsetzen (Ostermayer, 2006, S. 52). Jedes Kind hat das Bedürfnis seine Entdeckungen selbst zu steuern und seine eigenen Erfahrungen zu sammeln (Haug-Schnabel & Bensel, 2005, S. 105). Wenn das Kind sicher gebunden ist, dann hat es auch die emotionale Stabilität sich auf diese Entdeckungen einzulassen. Wenn das Kind Erfahrungen macht, die für es herausfordernd sind, dann braucht es feste Bindungen und zuverlässige Beziehungen, um sich mit Interesse und Engagement den täglichen Herausforderungen zu stellen (Krenz & Klein, 2012, S. 83). 50 – 60 Prozent der Kinder werden als sicher gebunden klassifiziert (Brisch, 2006, S. 48).

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder zeigen erst ab dem 9. Monat eine ablehnende Haltung zu Körperkontakt mit der Bindungsperson. Sie schmusen nicht gerne, noch klammern sie sich nicht an der Bezugsperson an. Sie reagieren nicht positiv auf eine Kontaktaufnahme der Bezugsperson. Wenn sie selbst Kontakt initiieren, dann mit Körperteilen, wie zum Beispiel den Füßen (Hopkins, 2008, S. 87). Unsicher-vermeidend gebundene Kinder realisieren bei einer Trennung das Fortgehen der Bindungsperson, spielen jedoch weiter – auch wenn dies mit weniger Aufmerksamkeit und Interesse erfolgt. Bei der Wiederkehr der Bindungsperson reagieren die Kinder mit Ablehnung. Es erfolgt kaum ein intensiver Körperkontakt (Brisch, 2006, S. 47). Die Kinder zeigen keine Wut wenn die Bezugsperson wieder kommt. Aber in stressfreien Situationen wurde beobachtet, dass sie häufig wütendes Verhalten der Bindungsperson gegenüber zeigen (Hopkins, 2008, S. 87). Ainsworth führt dieses Verhalten auf das zurückweisende Verhalten der Bindungsperson gegenüber dem Kind zurück. Diese geht nicht auf die Kontaktaufnahme des Kindes ein und begegnet dem Kind grob und angst-erregend (Ainsworth & Blehar, 1978, S. 316). 30 – 40 Prozent der Kinder werden als unsicher-vermeidend klassifiziert (Brisch, 2006, S. 48).

Unsicher-ambivalent gebundene Kinder reagieren mit großem Stress auf eine Trennung und lassen sich dann bei der Wiederkehr der Bindungsperson kaum beruhigen. Die Kinder zeigen sowohl den Wunsch nach Körperkontakt, als auch Ablehnung und versuchen sich von der Bindungsperson zu entfernen. 10 – 20 Prozent der Kinder werden als unsicher-ambivalent klassifiziert (Brisch, 2006, S. 47f).

Kinder, die nicht in den oben genannten Klassifikationen eingeordnet werden können, fallen unter „*Kinder mit desorganisiertem Verhaltensmuster*“. Das desorganisierte Bindungsverhalten äußert sich in unregelmäßigen, nicht konstanten Verhaltensweisen, die daher nicht

den anderen Klassifikationen zugeordnet werden können. Ebenso kann sich dieses Verhaltensmuster in abrupter Veränderung der Reaktion des Kindes zeigen. Zum Beispiel läuft das Kind seiner Bindungsperson entgegen und mitten im Weg bleibt es stehen und „erstarrt“. Diese Klassifikation zählt zu den unsicheren Bindungsqualitäten und wurde häufig bei Kindern festgestellt, die unter Traumen litten beziehungsweise deren Eltern Missbrauchserfahrungen in die Beziehung zu dem Kind mit einbrachten (Brisch, 2006, S. 48). Da diese Verhaltensweisen auch bei Frühgeborenen, bei Kindern, die missbraucht wurden oder unter Deprivation litten stichprobenartig festgestellt wurden, wird davon ausgegangen, dass „ein fließender Übergang zu psychopathologischen Verhaltensweisen besteht“ (Brisch, 2006, S. 48). Daraus schließt sich, dass das Verhalten der Bindungsperson sich intensiv auf die Bindung zu dem Kind auswirkt. Feinfühligke Mütter haben häufiger sicher gebundene Kinder und weniger feinfühligke Mütter häufiger unsicher gebundene Kinder (Brisch, 2006, S. 48). Auf das Konzept der Feinfühligkeit wird in einem extra Abschnitt detailliert eingegangen.

So wie sich das Verhalten der Bindungsperson auf die Bindungsqualität des Kindes auswirkt, so beeinflussen die Bindungserfahrungen, die ein Kind in den ersten Lebensjahren macht, auch seine Beziehungskompetenz. „Auch für das Gelingen späterer Partnerschaften sind frühe Beziehungserfahrungen ausschlaggebend – das haben Forschungen in den letzten Jahren gezeigt“ (Ustorf, 2016, S. 42). Jedoch bestimmt nicht die erste Bindungserfahrung des Kindes sein ganzes Leben. Das Kind entwickelt eine Bindungsrepräsentation zu jeder einzelnen Bindungsperson (Brisch, 2006, S. 37) und aus einem Mosaik aus vielen Bindungserfahrungen entwickelt sich die Beziehungsfähigkeit. Und selbst dann, wenn diese entwickelt ist, ist es möglich das bestehende Bindungsmuster zu „überlernen“. Macht ein Mensch, der unsichere Bindungsmuster entwickelt hat, genug positive Erfahrungen in Beziehungen, dann kann es sein, dass er lernt seinem Partner zu vertrauen und sich in dieser Beziehung fallen zu lassen (Ustorf, 2016, S. 42).

3.2.2 Beziehungen in der Früherziehungsgruppe

Kommt ein Kind in die Früherziehungsgruppe, hat es bis zu dem Zeitpunkt noch nicht viele Bindungserfahrungen mit unterschiedlichen Menschen erlebt. Daher agiert die Pädagogin/der Pädagoge als sehr wichtige Bindungsperson und diese Rolle ist wesentlich für die Entwicklung der Kinder, „bevor sie die vielen interessanten neuen Angebote in ihrem Bedürfnis nach Erkundung aufgreifen und auch verinnerlichen können“ (Brisch, 2010, S. 26).

Sedlak geht davon aus, dass Erziehung Beziehung braucht und nicht eigenständig existieren kann (Sedlak, 2000, S. 10). Unter Erziehung ohne Beziehung versteht er das Aufstellen von Regeln und Normen, ohne nach der Befindlichkeit und den Bedürfnissen des Gegenübers zu fragen. Eine Beziehung ohne Erziehung ist für Sedlak auch keine Option, da die Verantwortung für einander ganz außer Acht gelassen wird. Erziehung und Beziehung gehören also zusammen und fließen in einander ein. Das Kind braucht beides. Es braucht die Beziehung, um sich weiterentwickeln beziehungsweise lernen zu können und es braucht die Erziehung, - das Vorbild, das ihm Neues anbietet und es dadurch Interesse entwickeln kann (Sedlak, 2000, S. 10).

Mit den ersten Beziehungen, die ein Kind erlebt, hängen die Identitätsentwicklung und die Entwicklung des Selbstwertgefühls zusammen (Esser, 2011, S. 81). Konnte sich dies bis zum Eintritt in die Früherziehung nicht adäquat entwickeln, muss sich die Pädagogin/der Pädagoge dem Kind als Bindungsperson anbieten. Die Pädagogin/der Pädagoge „geht eine Übertragungsbeziehung ein, in der die Beziehung zwischen Mutter und Kind, Eltern und Kind symbolisiert wird und die tiefe affektive Geschichte des Kindes ihren Ausdruck findet“ (Esser, 2011, S. 70). In dieser Beziehung kann das Kind unterdrückte Ängste und unerfüllte Wünsche zeigen und die Pädagogin/der Pädagoge wird zu einem aktiven Beziehungspartner, der sich ganz auf die Bedürfnisse des Kindes einlässt und sich nicht selbst mit seinen Bedürfnissen auseinandersetzen muss, so wie es bei Eltern der Fall ist.

Winnicott schreibt genau aus diesem Grund die Rolle „der genügend guten Mutter“ allen Kindertherapeuten zu (Winnicott, 1962, S. 92). Therapeutinnen/Therapeuten sowie Pädagoginnen/Pädagogen können sich ganz auf die Bedürfnisse der Kinder einlassen und feinfühlig auf diese reagieren. Ein empathisches Erziehverhalten, das die Gruppenatmosphäre bestimmt und ein Gruppenklima sowie ein Tagesablauf, die nach den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet sind, tragen zu einer sicheren Pädagoginnen/Pädagogen-Kind-Bindung (Becker-Stoll et al., 2009, S. 48).

Das Kind entwickelt in der pädagogischen Beziehung auch soziale Kompetenz. Es erlebt sich durch die Rückmeldung der Pädagogin/des Pädagogen als selbstwirksam und erfährt eine Rückmeldung von Anderen (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 41). Die Pädagogin/der Pädagoge verhält sich gleichermaßen zurückhaltend und anteilnehmend. Dem Kind wird Achtung gegenüber gebracht und Impulse angeboten. Diese Haltung wird als „Impul-

samkeit“ bezeichnet und drückt aus, dass Lernprozesse nicht frühzeitig von dem Fachpersonal durch schnelle Antworten und Belehrungen beendet werden, sondern durch Impulse angeregt werden (Becker-Stoll et al., 2009, S. 89).

3.2.2.1 Feinfühligkeit der Psychomotorikerin/des Psychomotorikers

Ein feinfühliges Verhalten der Psychomotorikerin/des Psychomotorikers bildet die Voraussetzung für eine positive, sichere Bindung zu dem Kind. Ainsworth (1977; zit. n. Brisch) hat das Konzept der Feinfühligkeit anhand der Bindungstheorie erforscht und ist zu folgendem feinfühligem Pflegeverhalten gekommen:

Die Bezugsperson nimmt die Signale des Kindes wahr, deutet diese richtig in der Perspektive des Kindes und geht angemessen darauf ein. Dies passiert in einer Zeit, die für das Kind tolerabel ist und nicht wegen langer Wartezeiten frustriert (Ainsworth, 1977; zit. n. Brisch, 2006, S. 41). Damit feinfühliges Verhalten aber nicht zur Überbehütung und Verwöhnung wird, muss darauf geachtet werden, dass die Bedürfnisbefriedigung sich auch entwicklungsfördernd auf das Kind auswirkt (Remsperger, 2008a, S. 3).

Zu den vier Ausdruckskanälen von Feinfühligkeit zählen die Sprache, die Stimme, die Mimik und der Körper. Durch die Sprache können wertschätzende und anerkennende Wörter zu dem Kind gesprochen werden. Durch interessiertens und stimulierendes Fragen kann feinfühlig auf das Kind in der Form eines Dialoges eingegangen werden. Die Stimme kann mit einem liebevollem, ruhigen Tonfall und einem geduldigen, langsamen und deutlichen Sprechen eingesetzt werden, um dem Kind zu zeigen, dass es wertvoll ist und das Gespräch mit ihm von Bedeutung ist. Mit Hilfe der Mimik kann die Pädagogin/der Pädagoge durch einen interessierten, anteilnehmenden und wertschätzenden Gesichtsausdruck beziehungsweise Blick sowie durch das Aufgreifen von Stimmungen der Kinder durch die eigene Mimik, dem Kind zeigen, dass es ihre/seine Aufmerksamkeit und Mitgefühl hat. Der Körper kann durch eine ruhige, gelassene, dem Kind zugewandte Körperhaltung ausdrücken, dass es im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Wenn die Pädagogin/der Pädagoge auf Augenhöhe mit dem Kind ist und Körperkontakt mit dem Kind zulässt, dann drückt sich ihre/seine Feinfühligkeit durch den Körper aus (Remsperger, 2008a, S. 6).

Zu einem feinfühligenden Verhalten zählen auch das gemeinsame Lernen auf Augenhöhe mit dem Kind, das Aufgreifen der Begeisterung der Kinder über spezielle Themen und das Anbieten von Impulsen für genau diese Themen. Dem Kind werden keine Inhalte gelehrt, sondern Themen, die das Kind interessiert, werden gemeinsam erforscht. Zu einem feinfühligenden

Verhalten gehören auch die Auseinandersetzung mit der eigenen pädagogischen Haltung, die Selbstreflexion und das Agieren in dem „Bewusstsein, dass durch Feinfühligkeit die kognitive wie die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern positiv beeinflusst wird“ (Hofer, 2015, S. 11). Mit einem feinführenden Verhalten vermitteln Fachbezugspersonen dem Kind, das es eine gewisse Ordnung gibt und Geschehnisse gibt, die vorhersagbar sind. Damit wird das Vertrauen des Kindes in seine Fähigkeiten gestärkt und es lernt die Fähigkeit zur Selbststeuerung (Bernier, Carlson & Desch enes, 2012, S. 13).

Das Kind braucht in seiner Beziehung mit der Pädagogin/dem Pädagogen eine Regelmäßigkeit, in der es Zuverlässigkeit und eine liebevolle Pflege erfährt. Darüber hinaus braucht das Kind die wiederkehrende Möglichkeit zum Dialog mit seiner Bezugsperson (Haug-Schnabel & Bense, 2006a, S. 11). Das Kind muss erfahren, dass seine Bedürfnisse wahrgenommen werden und als wertvoll anerkannt werden. Durch tägliche Momente der ungeteilten Aufmerksamkeit lernt das Kind, dass es wert ist, be- und geachtet zu werden (Altner, 2012, S. 19).

Durch Achtsamkeit der Pädagogin/des Pädagogen kann das Kind mit seinen aktuellen Bedürfnissen wahrgenommen werden, ohne dass es sich laut stark bemerkbar machen muss. Das Kind wird aufmerksam beobachtet und die Pädagogin/der Pädagoge ist dem Kind zugewandt. Das Kind fühlt sich nicht alleine und hat stets die Möglichkeit sich direkt mit Fragen oder Wünsche an die Fachkraft zu wenden (Altner, 2012, S. 22). Aber auch wenn das Kind intensiv beschäftigt es, benötigt es das einfühlsame Nachfragen, das das Interesse der Pädagogin/des Pädagogen zeigt. Dieses Nachfragen regt das Kind an, seine Interessen und Vorgangsweise zu versprachlichen, welches weitere Lernprozesse nach sich zieht (Remsperger, 2008b, S. 21).

Das Kind braucht eine zuverlässige Bezugsperson, auf die es sich verlassen kann und bei der ein Versprechen eingehalten wird. Mit der Kontinuität ist die Regelmäßigkeit gemeint, die die Bezugsperson in der Gruppe ist, aber auch die Regelmäßigkeit, in der sich die Pädagogin/der Pädagoge intensiv Zeit für das Kind nimmt. Eine liebevolle Pflege zählt ebenso zu einem feinfühligen Verhalten. Dabei „ist von Bedeutung, wie der Erwachsene dem Kind sein Essen reicht, wie das Kind das Essen annimmt, d. h. wie sich die Pflegerin [Pädagogin/Pädagoge, d. Verf.] und das Kind dabei verhalten und was für eine Zusammenarbeit“ (Pikler, 1988, S. 23f) zwischen dem Kind und der Pädagogin/dem Pädagogen bei allen gemeinsamen Aktivitäten im Tagesablauf entsteht. Feinf hlige Bezugspersonen fördern das Kind in seiner Selbstständigkeit und stärken seine Kommunikationsfähigkeit (Brisch, 2006, S. 42).

Weiters bietet ein feinfühliges und achtsames Verhalten in Stresssituationen dem Kind eine Möglichkeit aus seinem destruktiven Stressverhalten (zum Beispiel: Wut durch Schreien kanalisieren) heraus zu kommen. Das Kind lernt unterschiedliche konstruktive Handlungsmöglichkeiten anhand seiner Vorbilder, wie sie in Stresssituationen umgehen und bei der Begleitung, wenn es sich selbst in solchen Situationen befindet (Altner, 2012, S. 24).

3.2.2.2 Unterstützung des Explorationsverhalten

„Bindung schafft die Voraussetzungen, anderen zu vertrauen und Selbstvertrauen zu entwickeln; sie schafft Sicherheit und somit Raum für Autonomie, sie ist die Basis für aktives Explorieren“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2006a, S. 11). Unter dem Explorationsverhalten ist das Erforschen des Kindes von seiner Umwelt zu verstehen. Das Bindungssystem und das Explorationssystem entstehen aus unterschiedlichen Motivationen, jedoch stehen sie in einer abhängigen Wechselwirkung zueinander (Brisch, 2006, S. 38). Die Motivation für das Bindungssystem ist das Bedürfnis nach Nähe und Körperkontakt. Für das Explorationssystem bestehen die Bedürfnisse von Forschen, Selbstständigkeit und das „Sich-entfernen-können“. Diese Bedürfnisse bedingen sich wechselseitig. Das Kind braucht Sicherheit, um Explorationsverhalten zu zeigen. Doch das Gefühl von Sicherheit ist nur in einer Vertrauensbeziehung möglich (Haug-Schnabel & Bensel, 2006a, S. 10). Erst wenn das Kind soweit durch seine Beziehung gestärkt ist und erfahren hat, dass es sein eigenes Verhalten und Ereignisse selbst beeinflussen und steuern kann, dann kann es sich auf „Entdeckungsreise“ begeben. Somit wirkt sich die Bindung auf das Explorationsverhalten des Kindes aus. Ist es dem Kind nun möglich seine Umwelt selbst zu erforschen, wird es nach bestimmter Zeit wieder zu seiner Bezugsperson zurückkehren und das Bedürfnis nach Nähe zeigen (Ziegenhain & Gloger-Tippelt, 2013, S. 794).

Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker weiß, dass Initiative und Steuerung für Bindungs- und Explorationsverhalten jeweils vom Kind aus gehen (Brisch, 2006, S. 39) und sie/er versteht sich als Begleiterin/Begleiter im Hintergrund, die/der beobachtet und Anregungen bietet und ihre/seine Meinung kund tut (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 52). Eine wichtige Voraussetzung, um auf Kinder eingehen zu können, ist das Beobachten und Wahrnehmen von ihren Signalen (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 42).

3.2.2.3 Bild vom Kind

Das Bild, das die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker von dem Kind hat, beeinflusst ihr/sein Verhalten, Handeln und somit auch die Beziehungsgestaltung mit dem Kind. Jedes

Kind verdient den Respekt vor seiner Persönlichkeit. Das ist die Grundhaltung einer Psychomotorikerin/eines Psychomotorikers (Esser, 2011, S. 17).

Die Intention der Begegnung zwischen Kind und Erwachsenem im psychomotorischen Raum liegt in der seelische Reifung des Kindes über den körperlichen Weg und „in der Entfaltung seiner Lebens- und Kommunikationsdynamik“ (Esser, 2011, S. 52). Das Kind befindet sich im Austausch mit der Pädagogin/dem Pädagogen und entwickelt sich in allen Bereichen wechselseitig weiter. Das Kind braucht den Kontakt zu seiner Bezugsperson und in den Interaktionen der Kinder mit den Fachkräften zeigt sich die Prozessqualität der Kindergartengruppe (Wadepohl & Mackowiak, 2016, S. 22).

Das Kind ist in der Lage, sich seine Spielpartner (Kinder oder Fachkraft) selbst auszuwählen. Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker kann das Kind nicht in eine Gruppe integrieren, denn Kinder bilden ihre sozialen Beziehungen selbst. Jedoch kann sie/er die Umgebung so gestalten, dass ein Kontakt zwischen den Kindern entsteht und sie mit Impulsen zur gemeinsamen Auseinandersetzung, Planung und Durchführung bestimmter Aufgaben auffordern. Bei diesen Anforderungen ist die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker aufmerksam, beobachtend dabei und unterstützt die Kinder, wenn sie Hilfe brauchen. Sie/er spendet Trost und vermittelt ihnen mit ihrer/seiner Aufmerksamkeit Sicherheit (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 131).

Das Kind kann seine Gefühle nicht immer sprachlich ausdrücken oder ist sich derer bewusst. Es braucht eine Pädagogin/einen Pädagogen, die/der empathisch auf das Kind eingeht. „Empathie bezeichnet die Fähigkeit sich in den anderen hineinversetzen zu können, ihn so anzunehmen, wie er ist, und ihn zu verstehen. In der tonisch-empathischen Beziehung kann die Therapeutin über ihren Körper empfinden, was das Kind empfindet“ (Esser, 2011, S. 73).

Ist ein Kind zu sehr mit der Auseinandersetzung eines inneren Konfliktes beschäftigt, so verwendet es seine ganze Energie und Kraft dafür und ist zum Lernen nicht bereit. Daher muss es seine Konflikte vor dem Psychomotorikerin/dem Psychomotoriker unbewusst ausleben, damit es Unterstützung bei der Bewältigung erfährt. Dies ist allerdings nur möglich, sofern eine intensive und vertrauensvolle Beziehung zwischen ihnen aufgebaut ist (Esser, 2011, S. 51).

Das Kind lernt am Modell. Der Ausspruch von Sedlak (2000, S. 7) „Was du tust und wie du lebst, beeindruckt mich mehr, als was du sagst oder schreibst“ hebt die Vorbildwirkung im Verhalten und der Handlung der Pädagogin/des Pädagogen hervor.

Das Kind braucht Struktur und Begrenzungen, die ihm Sicherheit bieten (Esser, 2011, S. 66). Auch Rituale, immer wiederkehrende Gegebenheiten, Muster oder Vorkommnisse, geben dem Kind Sicherheit. Das Kind weiß, was als Nächstes kommt und kann sich anhand der Rituale im Tagesablauf orientieren. Erwachsene haben die Aufgabe, Kindern Verlässlichkeit, Geborgenheit und Sicherheit zu bieten (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 66). Rituale tragen auch aber zur Integration jedes Kindes bei und geben ihm das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 55).

Das Kind ist bereit etwas zu lernen, wenn ihm neue Informationen beziehungsweise Entwicklungsschritte in Form der Methodischen Reihe ermöglicht werden (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 53). Die Pädagogin/der Pädagoge kennt die Entwicklung des Kindes und kann adäquat darauf dem Kind Reize und Entwicklungsmöglichkeiten anbieten, bei denen vorhandene Kompetenzen eingesetzt werden können und parallel beziehungsweise anschließend dazu die nächste Entwicklungsstufe angesprochen wird.

3.3 Beziehungen zwischen Kindern

Obwohl eine sichere Bindung zwischen Kind und Eltern beziehungsweise Pädagogin/Pädagogen von großer Bedeutung ist, so sollte diese in der Früherziehung durch Beziehungen mit Gleichaltrigen ergänzt werden (Haug-Schnabel & Bensel, 2006a, S. 10).

Nachdem sich das junge Kind zunächst mit sich selbst und seiner materiellen Umwelt auseinandergesetzt hat, beginnt es mit anderen Kindern gemeinsame Aktivitäten zu entwickeln und drückt somit seine Lust am gemeinsamen Tun aus (Esser, 2011, S. 83). Je älter das Kind wird, umso mehr Spielpartner beteiligen sich an einem Spiel. Bei Kindern bis zu drei Jahren wird vermehrt das Spiel mit nur einem Partner beobachtet (Strätz, 1992, S. 99). Schon der Säugling interessiert sich für andere Kinder und probiert sein Verhaltensrepertoire an ihnen aus. Über die Reaktionen der Kinder ist der Säugling dann überrascht, da Kinder anders reagieren können, als ihre Bezugsperson. So läuft das Kind vielleicht weg, wenn der Säugling weint, anstatt ihn zu trösten, wie er dies von seiner Mutter gewohnt ist (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 48). Diese Überraschungen regen das Kind an Strukturen zu überdenken und zu lernen (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 48).

Jedoch entwickelt sich erst ab drei Jahren der Gruppenbezug, der mit der Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeit einhergeht. Das Kind ist dann nicht mehr primär auf die Tri-

ade, also die Beziehung mit seiner Bezugsperson und eventuell einem Spielpartner beschränkt, sondern kann sich mit Hilfe seiner Sprache auch gleichzeitig mit mehreren Kindern unterhalten (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 19). Kinder können sich über Vergangenes, über die Gegenwart und auch über die Zukunft austauschen. Dies erleichtert ihre Kommunikation zum Beispiel beim Gestalten von Spielplänen.

Im Spiel finden Kinder zusammen. Es ist das „Hauptmedium kindlicher Gruppeninteraktionen“ (Brandes, 2008, S. 88). Kinder finden sich selbstständig zusammen, um in einen aktiven Kontakt miteinander zu treten. Im Spiel lernen die Kinder selbstständig zu handeln und wenn dies auch von der Pädagogin/dem Pädagogen gefördert wird und sie/er sich von der direkten Lenkung der Gruppenprozesse entfernt, dann können sich Kinder wechselseitig anregen und „in einem ko-konstruktiven Prozess gemeinsame Bedeutungen und Erkenntnisse entwickeln“ (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 23). In Spielsituationen, in denen nicht vom Erwachsenen eingewirkt wird, erleben Kinder Prozesse, die nicht durch ein Autoritäts- und Unterwerfungsverhältnis geprägt sind. Sie haben selbst die Möglichkeit sich in unterschiedlichen Rollen auszuprobieren (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 63).

Kinder lernen in dem aktiven Handeln mit anderen Kindern. Sie lernen über sich selbst, wenn sie sich zum Beispiel im Spiegel ihres Gegenübers sehen. Die Annahmen, die ihr Gegenüber über sie hat, beeinflussen die Selbstbewertung des Kindes. Aber sie lernen auch den Umgang mit anderen Kindern. Sie lernen, dass sie nicht jedem Impuls, den sie verspüren, sofort nachgehen können. Dadurch steigt die Frustrationstoleranz und sie lernen die Kontrolle über ihre Gefühle (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 63f). „In sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen hängen die kognitiven Steuerleistungen mit Impulskontrolle und der Regulation von Ärger zusammen“ (Ziegenhain & Gloger-Tippelt, 2013, S. 799). Gruppenprozesse mit gleichaltrigen Kindern eröffnen den Kindern die Möglichkeit sich zu integrieren, sich für eigene Wünsche, Kontakte und Spielinteressen einzusetzen. Sie haben die Gelegenheit Konflikte auszuhandeln, mal Bestimmer oder Gefolge in einer Situation zu sein (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 48ff).

Aber ebenso entwickeln auch schon junge Kinder in gemeinsamen Spiel- und Lernprozessen prosoziale Verhaltensweisen, die sich in Handlungen des Helfens, Tröstens und Teilens erkennbar machen. Unter einem prosozialen Verhalten werden Verhaltensweisen verstanden, bei denen eine Person einer anderen Person etwas Gutes tut (Wörle & Paulus, 2016, S. 17).

Das Kind beginnt zu handeln, ohne dass es einen persönlichen Nutzen davon hat. Eine prosoziale Verhaltensweise ist immer mit einer „Anstrengung“ oder einem zusätzlichen Aufwand für das Kind verbunden. Das erste prosoziale Verhalten, das ein Kind in einer Gruppe zeigt, ist das Helfen. Es erkennt eine Notwendigkeit eines anderen Kindes und hilft ihm dabei sein Ziel zu erreichen. Die Gründe dafür könnten in der „guten Natur des Kindes“ oder dem Wunsch nach Interaktion liegen. Kinder helfen schon sehr früh in ihrer Entwicklung (Wörle & Paulus, 2016, S. 17f).

Das Trösten allerdings setzt einige Entwicklungsschritte voraus. Damit ein Kind ein anderes trösten kann, muss es Emotionen voneinander unterscheiden können und das andere Kind als eigenständige, abgegrenzte Person von sich selbst sehen. Wenn das nicht der Fall ist, kann das Kind kein Mitgefühl zeigen, sondern wird durch die Gefühle des anderen Kindes „angesteckt“ und empfindet gleich wie das andere Kind. In dieser Situation ist das Kind so mit seinem eigenen emotionalen Stress beschäftigt, dass es das andere nicht trösten kann. Das Teilen ist die letzte prosoziale Verhaltensweise, die sich entwickelt. Obwohl sie sich schon mit ungefähr 2 Jahren beginnt zu entwickeln, wird sie erst später beobachtbar. Das Teilen stellt hohe Anforderungen an das Kind, denn es muss etwas hergeben, das es gerne hat. Themen über Gerechtigkeit und faire Aufteilung von Ressourcen treten im Alltag der Kinder häufig auf. Diese Themen sind jedoch in der Gesellschaft nicht eindeutig erkennbar und für Kinder nicht durchschaubar. Abgesehen von diesem Hindernis, muss das Kind zur Selbstkontrolle fähig sein. Es muss seine eigenen Bedürfnisse aufschieben können oder sogar verzichten können (Wörle & Paulus, 2016, S. 17ff).

Diese drei prosozialen Verhaltensweisen finden sich in der „Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik“ von Sherbornes (1998) wieder. Sie unterteilt die Beziehungsgestaltung in drei Dimensionen, die an den entwicklungspsychologischen Phasen im Kindesalter angelehnt sind. Bei Bewegungsangeboten, die zu zweit durchgeführt werden, werden Aspekte der Ich- und Sozialkompetenz ausdifferenziert (Sherborne, 1998, S. 23)

In der Beziehungsdimension „Caring oder Füreinander“ zeigen sich die oben erwähnten prosozialen Verhaltensweisen. In dieser Phase geht es um die Themen „Geben und Nehmen“, „Vertrauen und Verantwortung“ und auch „Führen und Folgen“. Diese Themen werden in Form von Bewegungsaufgaben angesprochen und die Kinder haben die Möglichkeit, diese an sich zu erfahren (Sherborne, 1998, S. 24ff).

In der zweiten Beziehungsdimension „Against oder Gegeneinander“ wird die Achtsamkeit im Kontakt zum Partner angesprochen. Kinder lernen ihre eigenen Kräfte zu kanalisieren und zu dosieren und bauen damit ihr Selbstvertrauen auf. Bei Bewegungseinheiten in dieser Form ist die klare Rollenverteilung von großer Bedeutung, um keine Konflikte in diesen Übungen entstehen zu lassen (Sherborne, 1998, S. 60ff). Konflikte können als Teil von Kooperation gesehen werden, da Kinder diese Auseinandersetzungen unter sich brauchen, um ihre Sozialkompetenzen weiter zu entwickeln (Haug-Schnabel & Bensel, 2006b, S. 25). Sie dienen dazu, „Kräfte zu messen, Rechte auszuhandeln, Kontakt aufzunehmen oder die bestehende Situation zu verändern“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2006b, S. 25).

In der dritten Beziehungsdimension „Shared oder Miteinander“ werden die Kooperationsfähigkeit und das Erleben der gegenseitigen Abhängigkeit angesprochen. Sie werden mit Aufgaben konfrontiert, die sie nur gemeinsam schaffen können und erfahren dabei, wie wichtig das Gegenüber mit seinen Fähigkeiten ist (Sherborne, 1998, S. 54ff).

Sherbornes zeigt auf, wie die Pädagogin/der Pädagoge mit überlegten Rahmenbedingungen auf die Beziehungsgestaltung der Kinder untereinander einwirken kann. Jedoch wenn Kinder unter sich sind, entwickeln sie spezifische Themen, die sie im Moment interessieren und nicht mit Erwachsenen teilen wollen (Sherborne, 1998, S. 23ff). Sie verständigen sich in ihren Verständigungsformen – je nach Sprachentwicklung – und verstehen einander (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 47). Kinder stellen einander Entwicklungsaufgaben und reifen aneinander. Sie kooperieren miteinander, regeln Konflikte und zeigen Empathie. Ihr Verhaltensrepertoire kann sich dabei weiterentwickeln und erweitern. Handlungsmuster passen sich an das Gegenüber an und werden dadurch verfeinert (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 157).

Damit Kinder in einer Gruppe gute Voraussetzungen haben, miteinander in Kontakt zu treten und sich in gemeinsamen Spiel- und Lernprozessen weiterentwickeln können, ist die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker gefordert, eine positive Gesprächs- und Beziehungsatmosphäre aufzubauen. Gemeinsam mit den Kindern müssen Ordnungen, Strukturen geschaffen werden und transparente Regeln entwickelt werden. Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker kennt die Kompetenzen der Kinder und kann sie aufeinander verweisen und macht dadurch die Vorteile der Diversität in einer Gruppe begreiflich. Die Bezugsperson in der Gruppe muss als sichernde und unterstützende Instanz präsent sein und sich aber auch zugleich zurück halten können (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 106).

Mit dieser Basis können viele Peerbeziehungen in einer Früherziehungsgruppe stattfinden, die sich von einem Tag auf den anderen verändern beziehungsweise auch in Spielprozessen variieren können. Neben diesen Peerbeziehungen erleben Kinder auch Freundschaften. Sie sind engere Beziehungen, in denen gegenseitiges Vertrauen besteht. Freunde geben einander Rückhalt in schwierigen Situationen und die Beziehung besteht aus einer gemeinsamen Geschichte und gemeinsamen Plänen für die Zukunft (Salisch & Seiffge-Krenke, 1996, S. 87).

In diesem Kapitel wurde auf die verschiedenen Beziehungen eingegangen, die ein Kind in der Früherziehung erleben kann. Im folgenden Abschnitt werden die Möglichkeiten der Psychomotorik in Bezug auf die Beziehungsgestaltung erläutert.

4 Unterstützung der Beziehungsgestaltung durch Psychomotorik

Um auf die Unterstützung der Beziehungsgestaltung eingehen zu können, wird zunächst erläutert, was unter Psychomotorik zu verstehen ist. Kiphard entwickelte die Grundzüge der Psychomotorik und 1976 wurde der Aktionskreis Psychomotorik gegründet (Fischer, 2009, S. 19). Das europäische Forum für Psychomotorik (1996, S. 1) beschreibt eben diesen Begriff mit der „Wechselwirkung von Kognition, Emotion und Bewegung und deren Bedeutung für die Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums im psychosozialen Kontext“.

Die Psychomotorik basiert auf dem holistischen Menschenbild und es wird von der Untrennbarkeit der physischen, psychischen, kognitiven und sozialen Dimension ausgegangen. Positive als auch negative Entwicklungen in einem Bereich wirken sich auf die anderen Bereiche aus und es kommt zu Wechselwirkungen zwischen den Dimensionen (Gerber, 1992, S. 78).

Ebenso wird der Mensch als Human-Ökosystem betrachtet, welches sich durch folgende Merkmale auszeichnet: Der Mensch ist sehr komplex, da psychische, physische und kognitive Komponenten aufeinander wirken. Ein informeller Austausch zwischen Menschen ist möglich und notwendig. Der Mensch wird als dynamisch bezeichnet, weil sich seine Struktur im Laufe der Zeit verändert und Entwicklung ein lebenslanger Prozess ist. Neue Informationen werden aufgrund bisheriger Erlebnisse und gesammelten Erfahrungen verarbeitet und der Austausch mit seiner Umwelt wird dadurch geprägt. Der Mensch ist autonom und ist zur Selbstregulation fähig (Eggert, 2005, S. 169).

Die Psychomotorik hat zum Ziel die Kompetenzen des Menschen zu erweitern. Sie möchte die Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz und die Sozial-Kompetenz des Menschen stärken (Fischer, 2009, S. 23). Dabei wird der Fokus nicht auf die Defizite des Menschen gerichtet, sondern auf die Stärken und Fähigkeiten. In der Auseinandersetzung beziehungsweise Herausforderung der Stärken des Menschen, entwickelt er sich in dem einen Bereich weiter und dies wirkt sich auf die anderen Bereiche ebenfalls aus. Dieser Ansatz unterscheidet sich stark von allen anderen Therapien, bei denen meist die Schwächen im Mittelpunkt stehen. Es wird davon ausgegangen, dass sich eine einseitige Förderung über einen längeren Zeitraum negativ auf die anderen Dimensionen auswirkt. Da diese Bereiche vernachlässigt werden, kommt es zu keiner Weiterentwicklung. Ganzheitliche Förderung bedeutet also, alle Anteile in Betracht zu ziehen und dem Menschen Entwicklungsmöglichkeiten in allen Dimensionen anzubieten (Voglsinger, 2016, o. S.).

Auch Buber meint, dass die Lehrerin/der Lehrer und ihre/seinen Schülerin/Schüler als eine Ganzheit innewerden und sie/ihn in dieser ihrer/seiner Ganzheit bejahen (Buber, 1983, S. 125). Die Ganzheit des Kindes muss also zunächst wahrgenommen und dann bejaht beziehungsweise angenommen werden. Ausgehend von diesem Menschenbild kann die Psychomotorik die Beziehungsgestaltung von Kindern mit Angeboten in allen Bereichen zur Entwicklung anregen. „Psychomotorik ist eine Fördermaßnahme, die über Bewegungsinhalte die Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen (z.B. motorisch, psychisch, emotional, kommunikativ) aufbaut“ (Reichenbach, 2010, S. 7).

Mit Bewegung ist nicht nur die Motorik des Körpers gemeint, sondern die Psychomotorik versteht darunter die Bewegung in allen Dimensionen des holistischen Menschenbildes. Bewegung im Geist drückt zum Beispiel Denkprozesse aus. Dabei bewegen sich Neurotransmitter im Gehirn und speichern Erlebnisse und Erfahrungen im Gehirn ab (Voglsinger, 2016, o. S.). Lernprozesse werden als aktive Handlungsprozesse verstanden, die konkrete praktische Tätigkeiten voraussetzen (Eggert, 2005, S. 24).

Mit der Bewegung in der Psyche werden zum Beispiel Gefühlsregungen gemeint. Zimmer zählt die Autonomie und die soziale Interdependenz ebenfalls zum Menschenbild der Psychomotorik. Darunter ist das Streben des Mensch nach Unabhängigkeit und Eigenverantwortung zu verstehen (Zimmer, 1999, S. 26). Weil der Mensch ein schöpferisches Wesen ist, ist er an dem Prozess des Selbstwerdens aktiv beteiligt (Zimmer, 1999, S. 29). Gleichzeitig orientiert sich der Mensch an einem Ziel oder Sinn für sein Handeln/sein Leben.

Gefühle bewegen den Menschen. Sie bewegen ihn zu einem Handeln (Voglsinger, 2016, o. S.). Mit Bewegung in der psychischen Dimension ist auch das Streben nach Selbstwirksamkeit gemeint. Der Mensch möchte als „aktives, lebendiges und unternehmungslustiges Wesen“ betrachtet werden (Zimmer, 1999, S. 26).

Unter der Bewegung in der sozialen Dimension wird die Auseinandersetzung beziehungsweise das aufeinander zugehen mit anderen Menschen verstanden. Kurz zusammengefasst ist Psychomotorik ein integrativ ganzheitliches Konzept zur Entwicklungsförderung über das Medium Bewegung (Voglsinger, 2012, S. 2).

4.1 Psychomotorische Begleitung

Zu der täglichen psychomotorischen Begleitung im Alltag zählen Handlungen, die sich nach den psychomotorischen Prinzipien richten, sowie auf den hermeneutischen Ansatz, dem Ansatz von Aucouturier (1978; zit. n. Esser, 2011) und dem kindzentrierten Ansatz von Zimmer (1999) stützen. Diese psychomotorischen Richtlinien werden in den folgenden Unterkapiteln erläutert.

4.1.1 Psychomotorische Prinzipien

Die Prinzipien der Psychomotorik stellen die ideale Haltung der Psychomotorikerin/des Psychomotorikers dar und nach diesen Prinzipien werden Einheiten beziehungsweise der Alltag gestaltet. Klar ist, dass nicht immer alle Prinzipien in einem Angebot beachtet werden können, jedoch stellen sich Psychomotorikerinnen/Psychomotoriker der Herausforderung so viele wie möglich zu berücksichtigen (Irmischer, 1987, S. 20).

Die psychomotorische Förderung kann nur dann gelingen, wenn die Beziehung der Beteiligten auf Vertrauen, Echtheit und Wertschätzung ruht. In dieser vertrauensvollen Atmosphäre kann sich das Kind so zeigen, wie es ist und so handeln wie es kann und möchte (Keßel, 2014, S. 24).

Das Kind wird in seiner Entwicklung im Dialog begleitet. Das Kind wird nicht in eine Entwicklungsrichtung gelenkt, sondern es werden ihm unterschiedliche Impulse angeboten. Im Dialog versucht die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker die Perspektive des Kindes zu verstehen (Keßel, 2014, S. 24). Mehr zu diesem Prinzip wird im Kapitel 4.3 angeführt.

Bewertungen werden im Allgemeinen vermieden. Aufgaben werden so gestellt, dass es kein richtig und falsch gibt. Das Kind lernt dabei etwas aus eigener Motivation heraus zu entwickeln und wird nicht abhängig von Lob oder Bewertungen anderer (Keßel, 2014, S. 25).

Die Angebote orientieren sich an der individuellen Entwicklung jedes einzelnen Kindes. Jedes Kind muss die Möglichkeit haben, sich weiter zu entwickeln ohne dass es dabei unter noch überfordert ist. Davon ausgehend ist zu schließen, dass die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker den Entwicklungsstand jedes Kindes in allen Bereichen kennt (Keßel, 2014, S. 25).

In der Psychomotorik stellt die Erlebnisorientierung ein Prinzip dar. Dies darf nicht mit Animation verwechselt werden. Das Kind soll die Möglichkeit haben selbst zu experimentieren und zu erleben, denn dies führt zu einem nachhaltigen Lernen (Keßel, 2014, S. 25).

Das Kind kann Erfahrungen nur sammeln und im Gehirn speichern, wenn es diese in Freiwilligkeit gewählt hat. Der freie Wille des Kindes muss akzeptiert werden, damit es in seiner Integrität nicht verletzt wird. Auch wenn ein Kind nicht bei dem Angebot aktiv dabei sein möchte, kann es beim Zuschauen ebenso Erfahrungen sammeln und wird vielleicht dadurch angeregt auch mitzumachen (Keßel, 2014, S. 25).

Das Prinzip der Ganzheitlichkeit wurde bereits im Kapitel 4 ausführlich erläutert. Mit diesem Prinzip wird der untrennbare Zusammenhang aller Entwicklungsbereiche beachtet. Es geht in der Psychomotorik nicht darum Schwächen zu erkennen und diese punktuell zu fördern, sondern um eine allgemeine Annahme des Kindes mit seinen Stärken und Schwächen und seine wechselwirkende Entwicklung (Keßel, 2014, S. 25).

Das Prinzip der Handlungsorientierung drückt die Bedeutung der Selbsttätigkeit der Kinder aus. Das Kind muss sich als selbstwirksam erleben, seine Handlungsimpulse können aufgegriffen werden und sein Spiel steht im Zentrum seines Handelns (Keßel, 2014, S. 25).

Die Psychomotorik orientiert sich an dem Kind. Angebote werden mit dem Kind gestaltet und nicht über das Kind hinweg geplant. Angebote müssen den Interessen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen und ihren aktuellen Entwicklungsthemen gerecht werden (Keßel, 2014, S. 26).

Das Prinzip der Kommunikationsorientierung hebt das Angebot, das zur Kommunikation untereinander einlädt, hervor. Offene und freie Lösungsmöglichkeiten regen Kinder an miteinander zu sprechen, Planungsvorhaben auszutauschen und sich Materialien zu organisieren. Jedes Kind steuert seine Kommunikation selbst und gelangt dabei zu der Fähigkeit sich mitzuteilen und zu verstehen (Keßel, 2014, S. 26).

Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker orientiert sich am Prozess und nicht am Ergebnis einer Handlung. Umwege werden als Lerngelegenheit gesehen, auch wenn sich das Kind dabei neue Ziele steckt (Keßel, 2014, S. 26).

Das Kind hat viele Stärken und kann diese als Ressourcen in Problemsituationen verwenden. Stärken werden in den Mittelpunkt gestellt, damit das Kind ein positives Selbstbild entwickeln kann. Wenn es sich dann mit seinen Schwierigkeiten auseinander setzen muss, gelingt ihm das wesentlich besser, weil es auf seine Selbstkompetenzen zurückgreifen kann (Keßel, 2014, S. 26).

Das letzte Prinzip, das hier angeführt wird, ist die Strukturierung. Eine Struktur in der psychomotorischen Einheit oder im Tagesablauf, eine ansprechende sowie übersichtliche Lernumgebung für das Kind und ebenso Regeln und Grenzen, die mit den Kindern gemeinsam erarbeitet werden, geben dem Kind Orientierung und Sicherheit (Keßel, 2014, S. 26). Zu diesem Prinzip wird im Kapitel 4.4 Näheres angeführt.

4.1.2 Hermeneutischer Ansatz

Damit ein Kind angemessen begleitet, gefördert und motiviert werden kann, muss es zunächst in seiner Art zu Lernen, in seiner einzigartigen Persönlichkeit und mit all seinen Stärken, Interessen, Schwächen und Vorerfahrungen versucht verstanden zu werden (Kapfer-Weixlbaumer, 2017b, o. S.). Der hermeneutische Ansatz der Psychomotorikerin/des Psychomotorikers lässt sich folgendermaßen ausdrücken: „Kindern helfen, zu werden, wer sie schon sind“ (Kapfer-Weixlbaumer, 2017b, o. S.).

Der Begriff „Verstehen“ kann unterschiedliche Bedeutungen haben. Die hermeneutische Ansicht allerdings liegt im umfassenden Ablauf der Klärung von Ursachen, dem Einfühlen in die Erlebniswelt des anderen und der Reflexion von eigenen Kindheitserfahrungen.

Unter der Klärung von Ursachen wird das rationale analytische Verstehen durch Aneignen von Fachwissen verstanden. Die Ursache des Verhaltens des Kindes wird mit Hilfe von Fachwissen analysiert. Forschungen haben ein breites Wissen über die Entwicklung von Kindern verbreitet und bilden eine wertvolle Grundlage für Fachkräfte. Theorien helfen der Pädagogin/dem Pädagogen das Kind im Allgemeinen zu verstehen. Soll jedoch das einzelne Kind in der Gruppe verstanden werden, muss mit ihm in Beziehung getreten werden (Kapfer-Weixlbaumer, 2017, S. 5).

Bei dem Verstehen im Sinne von Einfühlen in die Erlebniswelt des Kindes werden das Nachvollziehen der Gefühle und Gedanken und deren Bedeutung für das Kind gemeint (Kapfer-Weixlbaumer, 2017, S. 3). Zeigt das Kind zum Beispiel ein störendes Verhalten, so wird der Sinn für dieses Verhalten hinterfragt. Dieses Verhalten wird als Weg gesehen, das dem Kind hilft seine Probleme auszudrücken (Zimmer, 1999, S. 47). Dieses dialogische, beziehungsweise einfühlende Verstehen vermeidet die Einordnung des Kindes in konventionelle Schemata. Für das Verstehen wird die Methode des Dialogs, Beobachtungen und die Analyse kindlicher Ausdrucksformen gewählt (Kapfer-Weixlbaumer, 2017, S. 3).

Die Beobachtung hat eine zentrale Bedeutung als Instrument Kinder zu verstehen eingenommen (Kapfer-Weixlbaumer, 2017, S. 1). Durch die Beobachtung wendet sich die Pädagogin/der Pädagoge dem Kind in einer respektvollen und aufmerksamen Weise zu. „Der schnelle Blick taugt nicht als Instrument des Verstehens“ (Kazemi-Veisari, 2004, S. 50). In der Früherziehung werden kindliche Aktivitäten, Ressourcen und Interessen jedes Kindes beobachtet (Becker-Stoll et al., 2009, S. 133). Diese ressourcenorientierte Beobachtung verändert die Beziehung zwischen den Beteiligten. Das Kind wird in seinen Stärken wahrgenommen und gefördert, diese im täglichen Alltag einzusetzen (Kieselhorst, Breé & Neuß, 2013, S. 28). Das Kind sollte mit seinen Kompetenzen und Fähigkeiten im Mittelpunkt der Beobachtung stehen, damit das Kind diese Bestätigung und Anerkennung durch die Beobachtung und den daraus entstehenden Dialog erfahren kann. Dadurch wird das Kind motiviert und gestärkt sich neuen Herausforderungen zu stellen (Becker-Stoll et al., 2009, S. 135).

Die Beobachtung vom Interaktionsverhalten der Kinder zeigt, in welchen Lernprozessen die Kinder noch Angebote und Möglichkeiten zur Weiterentwicklung brauchen. In der Beobachtung und der darauf folgenden Reflexion erfährt die Pädagogin/der Pädagoge Wesentliches über den Entwicklungsstand der Kinder und kann daraufhin individuelle Angebote für das Kind ermöglichen (Remsperger, 2008, S. 42).

4.1.3 Psychomotorischer Ansatz von Aucouturier

Neben dem Hermeneutischen Ansatz wird auch der psychomotorische Ansatz von Bernard Aucouturier herangezogen. Hier „steht die Interaktion im Vordergrund. Neben dem Bewegungserleben werden bei Aucouturier Beziehungselemente, psychische und soziale Elemente miteinbezogen“ (Esser, 2011, S. 57). Die psychomotorische Arbeit beginnt mit Einzeleinheiten zwischen Kind und Psychomotorikerin/Psychomotoriker. In diesen Einheiten

hat das Kind die Möglichkeit sich frei zu bewegen und eine Beziehung zur Psychomotorikerin/zum Psychomotoriker aufzubauen. Die Elemente der Beziehung und der Psyche stehen hier im Vordergrund. Das Kind zeigt sich in seinen Bewegungen, wie es sich fühlt und was es im Alltag beschäftigt. Im Einzelsetting kann nun darauf speziell eingegangen werden und mit Hilfe einer intensiven Beziehung, die die eventuell fehlende Beziehung zu Eltern oder Bezugspersonen ersetzen, beziehungsweise vertreten soll, kann sich das Kind im psychischen Bereich weiterentwickeln, vergangene Situationen aufarbeiten und Klarheit in seiner Auseinandersetzung mit seinen Emotionen finden (Esser, 2011, S. 48).

Sobald das Kind eine Beziehung zur Psychomotorikerin/zum Psychomotoriker aufgebaut hat und ganz individuell spezielle Themen mit dem Kind erarbeitet wurden, begleitet die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker das Kind in eine Gruppe. Dort stehen dann die sozialen Aspekte im Mittelpunkt. Das Kind baut nun Beziehungen zu den anderen Kindern auf und erlebt in der Beziehung zu der Psychomotorikerin/dem Psychomotoriker zwei ambivalente Bedürfnisse in Beziehungen. Es verspürt „das Bedürfnis nach Verschmelzung und das Bedürfnis nach Identität und Freiheit“ (Esser, 2011, S. 47). Das Bedürfnis nach Verschmelzung ist dem Kind mehr oder weniger bewusst. Es wirbt um Aufmerksamkeit und sucht eventuell nach Körperkontakt. Es möchte von der Psychomotorikerin/dem Psychomotoriker gesehen und wahrgenommen werden. Zur gleichen Zeit allerdings erlebt es das Bedürfnis nach Identität und Freiheit. Dieses Streben nach Identität und Selbstständigkeit kann sich in Kreativität oder Dominanz ausdrücken. Das Kind möchte Entscheidungen treffen und sich ganz nach seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten in das Geschehen einbringen. Das Bestreben nach Freiheit kann auch in der Form von Aggressivität oder Opposition gezeigt werden (Esser, 2011, S. 47).

Hier ist die Entwicklungsstufe „Autonomiestreben“ von großer Bedeutung. Erikson (1993, S. 55ff) hat sie auf die Jahre in der frühen Kindheit begrenzt, jedoch wird in der Psychomotorik darauf geachtet, dass Entwicklung in allen Entwicklungsstufen in einer Einheit ermöglicht wird, sodass sich die Kinder dort weiterentwickeln können, wo sie sich gerade befinden.

4.1.4 Kindzentrierter Ansatz

In diesem kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderungs-Ansatz werden die Bewegung und das Spiel als wichtigstes Medium betrachtet. Beide unterstützen die Kontaktfindung zu dem Kind und das Kind gelangt zu einer positiven Einschätzung seiner Person

(Seyda, 2013, S. 74). Dieser psychomotorische Ansatz geht von der Intention aus, die Selbstwahrnehmung des Kindes durch Stärkung des Selbstwertgefühls und Körper- und Bewegungserfahrungen zu verändern. Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker begleitet das Kind und bringt ihm Wertschätzung entgegen. Für das Kind bedeutet Psychomotorik Begegnung mit Respekt, Wertschätzung und Achtsamkeit erleben (Voglsinger, 2016, o. S.). Diese Wertschätzung wird durch das Verbalisieren von Handlungen des Kindes ausgedrückt und nicht durch Lob und Bewertung. Ebenso wird das Kind bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes unterstützt (Seyda, 2013, S. 74).

Der Begriff „Kindzentrierung“ meint die Haltung der Pädagogin/des Pädagogen, die entwicklungsförderlich und feinfühlig ist (Henneberg, Klein & Klein, 2004, S. 14f). Diese kindzentrierte Haltung zeigt sich zum Beispiel in der Beobachtung. Das Kind wird in seiner Individualität und mit seinen individuellen Bedürfnissen wahrgenommen. Bildung wird als „Neu-Konstruktion der Wirklichkeit“ verstanden (Henneberg et al., 2004, S. 45). Die Pädagogin/der Pädagoge lässt einen offenen, dialogischen Prozess entstehen, in dem das Kind und sie/er selbst mit Neugierde an Inhalte heran gehen, ohne eigene Ziele und Deutungen voran zu stellen. In diesen Prozessen wird dem Kind Vertrauen und Zutrauen geschenkt. Das Kind findet Gelegenheit, seine Fähigkeiten in Problemsituationen einzusetzen, um selbst zu einer Lösung zu gelangen. Das Kind trifft Entscheidungen und übernimmt Verantwortung. „In der Psychomotorik wird das Kind als handelndes Subjekt verstanden, das Verantwortung übernehmen und auch für sich selbst entscheiden kann“ (Zimmer, 1999, S. 29).

Im kindzentrierten Verständnis sind Bildungsprozesse immer in einem Dialog eingebettet. Das Kind lernt, indem es unterschiedliche Sichtweisen kennen lernt, ohne dabei seine eigene Sichtweise bewertet zu bekommen. So kann sich das Kind seine eigene Meinung bilden. Die kindzentrierte Haltung stützt das Kind in seinen Stärken und fördert es in seinen individuellen Schwächen (Henneberg et al., 2004, S. 45).

4.2 Spiel

Obwohl die Begriffe „Spielen“ und „Lernen“ noch immer in der Wissenschaft getrennt voneinander betrachtet werden, so hat die Psychomotorik verstanden, dass sich das Kind bei beiden Formen, die ähnliche Merkmale und ein ähnliches Anregungspotenzial besitzen, weiterentwickelt (Becker-Stoll et al., 2009, S. 24).

Aufgrund dieser Erkenntnis wird das psychomotorische Spiel mit Hilfe von unterschiedlichen Entwicklungstheorien erläutert.

Piaget, auf den Bezug in der Psychomotorik genommen wird, bezeichnet das Spiel in dem ersten Lebensjahr als „sensomotorisches Spiel“ (Piaget, 1969, S. 146). Das Kind bewegt sich zum einen aufgrund von Informationen, die es wahrgenommen hat, und zum anderen nimmt es aufgrund von Bewegungen wahr. Im Spiel entsteht eine Wechselwirkung der Sensorik und der Motorik. Die sensorische Intelligenz wirkt sich im Handeln im aktuellen Moment aus (Piaget, 1969, S. 146ff). Das Spiel ist in einen „Gesamtzusammenhang des kindlichen Denkens“ einzuordnen (Piaget, 1969, S. 189). Für Piaget ist das Spiel die Möglichkeit zur Assimilation. Das Kind kann im Spiel Schemata in sein Handlungsrepertoire einbeziehen und durch regelmäßiges Wiederholen in seinem Handlungsablauf festigen. Er bezieht sich hierbei auf die kognitive Entwicklung des Kindes (Piaget, 1969, S. 207). Piaget geht vom Symbolspiel aus, in dem das Kind die Handlungen aus seinem Umfeld nachahmt. Das Kind setzt sich schon sehr früh aktiv mit seiner Umwelt auseinander und Piaget bezeichnet das Spiel als „Weg zur Erkenntnis der Wirklichkeit“ (Piaget, 1969, S. 199).

Erikson nimmt erstmals den sozialen Aspekt in seine psychoanalytische Spieltheorie mit hinein und geht davon aus, dass das Kind an seiner sozialen Umwelt wächst und sich behaupten muss. Dem Spiel wird eine kompensatorische Funktion zugesprochen, da das Kind die Rolle des Erwachsenen übernehmen kann und somit die Kontrolle über die Realität zu haben meint. Erikson bezieht sich in dieser Spieltheorie speziell auf die emotionale Entwicklung des Kindes (Erikson, 1957, S. 187ff). Das Kind kann die eventuelle „Ungerechtigkeit“ der Rollenverteilung des Alltags im Spiel ausleben und somit verarbeiten. Zur gleichen Zeit meint Erikson, dass das Kind im Spiel nach Lust und lustvollen Situationen strebt (Van der Kooij, 1983, S. 322). Auch kann es sich im Spiel seine Wünsche, die es noch nicht aufschieben kann, durch „so-tun-als-ob“ sofort erfüllen (Vygotskij, 1980, S. 443).

Im Gegensatz zu Erikson, der sich mit der Verarbeitung der sozialen Umwelt des Kindes im Spiel beschäftigt hat, hat sich Carew mit der Interaktion des Kindes mit seiner sozialen Umwelt in der Form des Spiels befasst. Er hat in seinen Untersuchungen die Auswirkungen von sozialen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern in den ersten 1.5 Jahren auf die kognitiven Fähigkeiten des Kindes im 3. Lebensjahr festgestellt. Das Kind muss die Möglichkeit haben, sich Bücher ansehen zu können, zu bauen, zu malen und kognitive Erklärungen der Eltern zu Alltagsproblemen zu erhalten. Diese Formen der Interaktion nennt Carew „das selbstständige Lernen in Begleitung Erwachsener“ (Carew, 1977, S. 135). Damit ist die adäquate Reaktion der Erwachsenen auf das Lernbedürfnis des Kindes gemeint. Der Erwachsene soll in der Lage sein, die Interessen des Kindes zu erkennen und ihm dann die

passenden Impulse anzubieten. Auf diese Impulse zeigt das Kind ein bestimmtes Verhalten, das den Erwachsenen dazu anregt, den nächsten Schritt zu tun. Anders als Carew geht Einsiedler von einem „Aktivierungszirkel“ aus, der die gegenseitige Aktivierung zwischen den Spielpartnern beschreibt. Die Interaktion und die Fähigkeit auf Bedürfnisse und Interessen des anderen einzugehen, beeinflussen den Spielverlauf (Einsiedler, 1999, S. 61).

Jeder Spielverlauf wirkt sich auf die Spieltätigkeit des Kindes aus. Das Spiel selbst ist wie zuvor beschrieben im emotionalen, sozialen, kognitiven und senso-motorischen Aspekt analysierbar. Zur gleichen Zeit entwickelt sich das Kind beim Spiel in genau diesen vier Dimensionen, die der Psychomotorik im holistischen Menschenbild zugrunde liegen. Auch für Piaget ist das Spiel und die kindliche Entwicklung nicht voneinander trennbar (Piaget, 1969, S. 189).

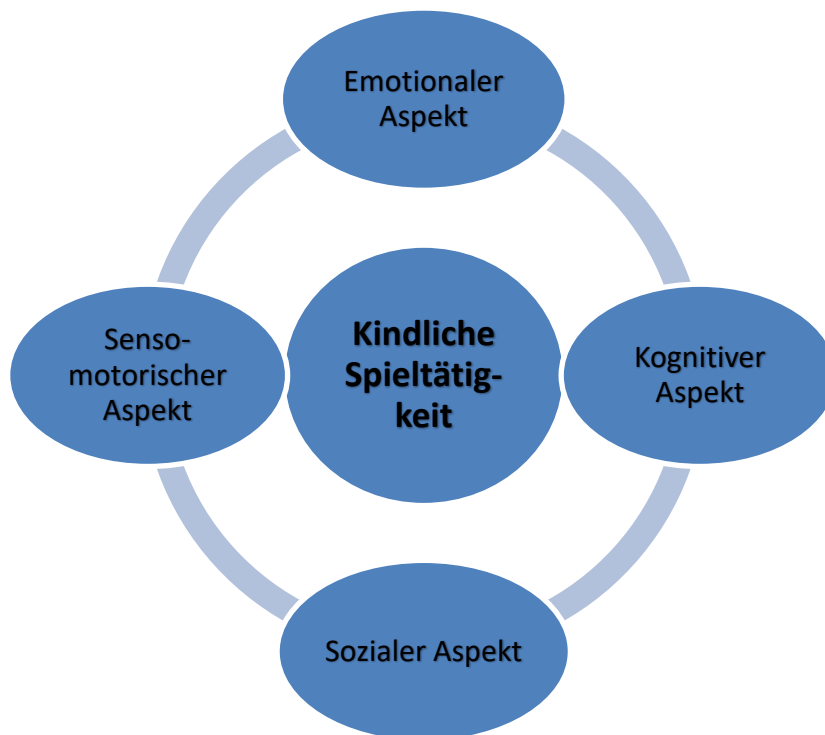


Abbildung 2: Kindliche Spieltätigkeit und spieltheoretische Aspekte (mod. n. Grubbauer, 2011, S. 26)

4.2.1 Freispiel

Jeglichem Spiel gehen positive Beziehungserfahrungen voraus und dies kann im Spiel vertieft werden (Renner, 1995, S. 50). Erst wenn das Kind sich aufgrund von Beziehungen geborgen und sicher fühlt, kann es sich auf das Spiel einlassen und in diesem frei handeln (Renner, 1995, S. 31). Das Kind spielt, weil es dies möchte und nicht, weil es muss. Es

verspürt seine Freiheit im Spiel. Das Kind kann frei wählen und selbstbestimmt handeln. Dieser Grundsatz der Entscheidungsfreiheit gilt in der Psychomotorik für alle Bereiche (Zimmer, 1999, S. 87).

Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker achtet in Anlehnung an Piaget auf ein ausgewähltes Angebot von Sinnesmaterialien im Raum, bei dem das Kind Erfahrungen in allen Sinnesbereichen machen kann und ebenso ausreichend Platz hat, sich aufgrund dieser Erfahrungen bewegen zu können. Das Sinnesmaterial und der Raum für Bewegung sollen den Kindern den gesamten Tag frei zur Verfügung stehen und nicht nur bei speziellen Aktivitäten den Kindern angeboten werden, denn Kinder haben ihren eigenen Lern- und Aufmerksamkeitsrhythmus. Es gibt Momente, in denen das Kind hoch konzentriert ist und sich in innerer Spannung befindet. Diese Phasen werden von dem Kind selbst durch Entspannung abgelöst. Es spielt in einer Abwechslung von Spannung und Entspannung (Kapfer-Weixlbaumer, 2016, o. S.).

Diese Form der hohen Konzentration hat Czikszentmihalyi als „Flow“ bezeichnet. Bei diesem Flow-Effekt, der höchsten Form von Konzentration und Spannung wird Selbstvergessenheit erreicht und es kommt subjektiv zu einer Verschmelzung mit der Umwelt (Czikszentmihalyi, 1990; zit. n. Voglsinger, 2016, o. S.). Diese hohe Aufmerksamkeitsfähigkeit in diesem Prozess wird durch verstärkte Ausschüttung von Cortisol erzeugt. Cortisol wird sonst bei Stress produziert und aktiviert bestimmte Rezeptoren im Gehirn. Dadurch steigt die Lernbereitschaft des Kindes. Aus diesem Grund sind Entspannungsphasen nach einem Flow von großer Bedeutung, damit das Gelernte im Flow Zeit hat im Gehirn verarbeitet zu werden (Peifer, Wolters & Hein, 2017, S. 14f).

Ein weiterer Bestandteil des Flow-Effekts ist ein klares, selbst gestecktes Ziel vor Augen. Das Kind möchte sein selbst gesetztes Ziel erreichen und zu seinem Erfolg kommen. Das Kind befindet sich in völliger Konzentration und Kontrolle über das Geschehen. Es verliert sein Zeitempfinden und ihm ist nicht bewusst, was um ihn herum geschieht. Das Besondere an dem Flow-Effekt ist die Herausforderung, die sich das Kind selbst sucht, die seine Fähigkeiten nur leicht übersteigt (Voglsinger, 2016, o. S.). Ein Flow-Erlebnis kommt nur zustande, wenn das Kind selbst die Tätigkeit bestimmt und rein aus seinem implizierten Wissen heraus handelt. Das implizierte Wissen meint die Fähigkeit etwas zu tun, das aus bereits gemachten Erfahrungen erlernt wurde, und nicht mehr darüber nachgedacht werden muss.

Ein Flow-Erlebnis setzt eine motorische Aktivität voraus. Darunter ist der Zustand zu verstehen bei dem Wahrnehmung direkt zu einer Handlung führt, ohne, dass diese Informationen über das Bewusstsein geleitet werden (Ayan, 2017, S. 19f).

Der Flow-Effekt führt zu außergewöhnlichen Leistungen, weil der Zustand als angenehm empfunden wird. In diesen Momenten registriert das Kind spezielle Details deutlicher und andere wiederum werden völlig ausgeblendet. Sorgen und Nöte und das körperliche Befinden werden nicht aktiv wahrgenommen. Dadurch sucht das Kind solche Erlebnisse und verstärkt somit seine Fähigkeiten. Das Kind wird durch den Flow motiviert weiter zu spielen, also zu lernen. Durch die Erfahrung von regelmäßigen Flow-Erlebnissen lernt das Kind schwierige Herausforderungen engagiert anzugehen und die Chance, diese auch positiv zu bewältigen steigt ebenso (Peifer et al., 2017, S. 14f). Befindet sich die Pädagogin/der Pädagoge in einem Flow, so kann sich dies positiv auf die Kinder in der Gruppe auswirken. Sie erfahren dabei, dass sich ihr Vorbild durch sein Interesse geleitet in eine Tätigkeit „fallen lässt“ und dem engagiert nach geht (Peifer et al., 2017, S. 16).

Spitzer (2006¹) erklärt die Auswirkungen des Flow-Effekts anhand eines Experimentes, bei dem die Reaktionen des Gehirns in unterschiedlichen Momenten aufgezeichnet wurden. Es wurden Menschen eine Bilderabfolge gezeigt. Zunächst langsam hintereinander und dann schnell. Dabei mussten sie die Bilder kategorisieren. Beim dritten Mal wurden ihnen Bilder gezeigt, bei denen sie ihr dadurch ausgelöstes Gefühl benennen mussten. Bei den ersten beiden Durchgängen, waren die Menschen gedanklich bei den Bildern. Dies ist auch im Gehirn erkenntlich gewesen, da der visuelle Wahrnehmungsbereich im Gehirn aufgrund der Aufzeichnungen bei dem Experiment markiert wurde.

Bei dem letzten Durchgang waren die Menschen gedanklich bei den Bildern sowie bei sich und ihren Gefühlen. Aus den Ergebnissen der Gehirnvorgänge war dabei ersichtlich, dass die Wahrnehmungsfähigkeit, die vom Gehirn aus gesteuert wird, abnimmt, sobald der Mensch versucht sich selbst bewusst zu werden. Daraus zieht Spitzer die Schlussfolgerung, dass sobald ein Mensch gedanklich bei einer Sache ist, beziehungsweise sich im Flow befindet, er nicht bei sich und seinen Sorgen oder Ängsten ist. Wenn der Mensch jedoch ganz

¹ Zugriff am 26. September 2017 unter <https://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/geist-und-gehirn/geist-und-gehirn-manfred-spitzer-gehirnforschung194.html>

bei sich ist und in Sorgen vertieft ist, nimmt er seine Umwelt nicht mehr so genau wahr (Spitzer, 2006²).

Für das Spiel eines jungen Kindes ist also der Zustand des Flows nicht nur eine Möglichkeit sich über seine Fähigkeiten hinaus zu entwickeln, sondern auch die Gelegenheit frei von Ängsten und Sorgen zu handeln.

4.2.2 Rollenspiel

Zur Beziehungsgestaltung zählt der Aufbau von Vertrauen zueinander. Das junge Kind erfährt beispielsweise bei Kosespielen dieses Vertrauen und das Gefühl von Sicherheit. Diese Spiele haben immer ein positives Ende und dadurch wird die emotionale Basis zwischen Psychomotorikerin/Psychomotoriker und dem Kind gestärkt. Die Pädagogin/der Pädagoge wirkt feinfühlig auf das Kind ein (Einsiedler, 1999, S. 66).

Das Rollenspiel basiert auf positiven Bindungserfahrungen und entwickelt sich vom Nachahmungsspiel, bei dem das Kind mit Hilfe seiner Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeiten Bewegungen und Geräusche nachahmt zu einem einfachen Rollenspiel. Dabei übernimmt das Kind eine Rolle und ahmt die damit verbundenen Handlungen nach. Dabei begleitet es dies mit Monologen. Bei dem kollektiven Rollenspiel entwickelt sich das Spiel der Kinder vom Raum her und themenbezogen aufeinander zu. Sie gehen auf die Interessen der anderen Kinder ein und lernen Kompromisse zu schließen (Götte, 1984, S. 36). Durch die kommunikative Interaktion und das Verwenden von Symbolen wird die Sprachentwicklung signifikant stimuliert (Ungerer & Sigman, 1984, S. 1448ff). Das psychomotorische Spiel dient dazu, Handlungsschemata einzuüben und mithilfe von Symbolen die kognitive Repräsentation aufzubauen. Handlungen werden also im Spiel wiederholt und die daraus entstandenen kognitiven Prozesse im Gehirn gefestigt (Piaget, 1969, S. 159).

Das kollektive Rollenspiel entwickelt sich weiter zum sozialen Rollenspiel, bei dem zunächst die Handlung im Vordergrund steht. Regeln und Abläufe werden verhandelt und festgelegt. Bei dem darstellenden Rollenspiel werden Körpersprache, Monolog und Dialog für das Spiel vor Zuschauern eingesetzt und als Kommunikationsmittel verwendet (Götte, 1984, S. 36).

² Zugriff am 26. September 2017 unter <https://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/geist-und-gehirn/geist-und-gehirn-manfred-spitzer-gehirnforschung194.html>

Das Kind drückt seine Wünsche, Interessen und Bedürfnisse im Rollenspiel aus, aber ebenso agiert es auch aufgrund seiner unangenehmen, leidvollen und belastenden Erlebnisse (Renner, 1995, S. 15). Das Rollenspiel hilft dem Kind Probleme zu lösen. So wie Erwachsene Probleme aus dem Alltag in Träumen verarbeiten, verarbeiten Kinder ihre Probleme in Form von Rollenspielen. Erikson bezeichnet dies als „Ausspielen“ und erkennt es als natürliches Mittel der Selbstheilung an (Erikson, 1957, S. 217). Hierbei ist es von großer Bedeutung, dass das Kind den Freiraum für sein selbstbestimmtes Rollenspiel hat und sich der Erwachsene nicht einmischt oder es sogar leiten zu versucht (Voglsinger, 2016, o. S.).

Das Rollenspiel soll dem Kind die Möglichkeit zur Sensibilisierung für die Ursachen individueller Reaktionen und für die Gefühle anderer geben. Das Kind erfährt Spannungsabfuhr durch das Ausspielen von Gefühlen. Es stärkt sein Selbstkonzept und fördert sein individuelles und kollektives Problemlösungsverhalten (Shaftel & Shaftel, 1978, S. 21). Im Rollenspiel können Beziehungen aufgebaut und intensiviert werden. Da sich Beziehungsstörungen auf das Spiel des Kindes (zum Beispiel durch Schuldgefühle) auswirken, lernt es mit Konflikten umzugehen (Renner, 1995, S. 32). Im Rollenspiel kann das Kind aber auch Konsequenzen und Alternativen erproben, sowie Rollenverpflichtungen in der Gruppe übernehmen (Shaftel & Shaftel, 1978, S. 21). Das Kind kann sich im Rollenspiel ein eigenes Bild von seiner Umwelt machen und dies zuzulassen erfordert „Respekt und Zurückhaltung im Urteil“ von Seiten der Pädagogin/des Pädagogen (Renner, 1995, S. 48).

4.3 Dialog

Beziehungen gestalten sich mit Hilfe des regelmäßigen Dialogs. Es wird auf die Bedeutung des Dialogs eingegangen und dessen Auswirkung auf die emotionalen und sozialen Kompetenzen des Kindes.

Esser macht die Bedeutung der Kommunikation für den Menschen deutlich, indem sie meint, dass er ohne sie isoliert und einsam wird und bezeichnet seine Existenz ohne Kommunikation als sinnlos (Esser, 2011, S. 52). In Kommunikation zu treten ist also wichtig für das Kind selbst, aber zur gleichen Zeit auch für seine soziale Komponente. Das Kind kann sich durch Kommunikation anderen mitteilen und ebenso die Sichtweise, Meinungen und auch Wissen von anderen erfahren (Voglsinger, 2016, o. S.).

Kommunikation kann nonverbal und beziehungsweise oder verbal geschehen. Das Kind lernt beides zu verstehen und sich selbst auch auszudrücken. Wenn sich ein Kind jedoch nicht verbal ausdrücken möchte, dann gehört es zu einer emotionalen stabilen Beziehung,

dass dies akzeptiert wird und nicht zum Sprechen gedrängt wird (Best, Laier & Jampert, 2011, S. 105). „Den Kommunikationsstil eines Kindes zu kennen und ihn zu berücksichtigen, ist hilfreich, um das eigene Verhalten und die eigenen Gesprächsimpulse darauf abstimmen zu können“ (Best et al., 2011, S. 105). Die Pädagogin/der Pädagoge passt sich dem Kind mit seinen Fähigkeiten und Arten der Kommunikation an und geht mit ihrem/seinem Sprachverhalten auf diese ein. Durch Versprachlichung der Handlungen des Kindes, werden ihm seine Fähigkeiten bewusst. Durch das Ansprechen von bewältigten Situationen wird das Kind zu weiteren Entwicklungsschritten angeregt (Zimmer, 1999, S. 74). Nicht nur Handlungsabläufe und Fähigkeiten können durch die Sprache betont werden, sondern auch Gefühle des Kindes können versprachlicht werden. Dies gibt dem Kind die Möglichkeit diese nachzuspüren und zu verstehen (Haug-Schnabel & Bensel, 2006a, S. 11). Ebenso lernt das Kind durch das Verbalisieren beziehungsweise die sprachliche Spiegelung, seine eigenen Gefühle in Worte zu fassen (Best et al., 2011, S. 113).

Damit das Kind jedoch seine sprachlichen Fähigkeiten entfalten kann, ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson die wichtigste Voraussetzung (Best et al., 2011, S. 103). Das Zwiegespräch zwischen Bezugsperson und Kind ist von großer Bedeutung für den Aufbau einer Bindungsbeziehung, denn „hier findet das direkte Interaktionsgeschehen zwischen Kind und Bezugsperson statt“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2006b, S. 23). Das Beziehungsverhältnis macht sich im Dialog sichtbar (Haug-Schnabel & Bensel, 2006b, S. 23).

Es sollte ein Gleichgewicht im Dialog entstehen, dass durch gegenseitige Wertschätzung geprägt ist (Förster, Hammes-Di Bernardo & Wünsche, 2012, S. 60). Diese Wertschätzung im Dialog basiert auf einer „Haltung des Nicht-Wissens – einer lernenden Haltung“ (Förster et al., 2012, S. 29). Von Foerster bezeichnet dies Zirkularität. Er versteht darunter, dass sich das Fachpersonal als Teilnehmer eines Lernprozesses in seinem Klassenzimmer, beziehungsweise in seiner Gruppe fühlt (Foerster, 1999, S. 24). Um einen gleichwertigen, partnerschaftlichen und feinfühligem Dialog entstehen zu lassen, indem das Kind aktiv seine Welt erkunden und seine Lernchancen erhöhen kann, braucht es „die Bereitschaft der pädagogischen Fachkräfte, sich sowohl als Lehrende als auch als Lernende zu verstehen“ (Hofer, 2015, S. 11).

Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker entwickelt eine Grundhaltung für einen Dialog mit Kindern, die sich durch Folgendes kennzeichnet:

Dem Kind wird in dem Dialog wirkliches Interesse gezeigt, indem ihm aufmerksam zugehört wird und Fragen gestellt werden, um ein besseres Verständnis zu erlangen (Förster et al., 2012, S. 59). Diese Fragen fassen das Erzählte zusammen und sind frei von Meinungen oder Ratschlägen. Die Art der Fragestellung lässt erkennen, „dass es um das vertiefte, akzeptierende Verstehen geht (=Spiegeln)“ (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 42). Durch Offenheit wird das Kind angeregt, alles das zu erzählen, was ihn beschäftigt ohne vorher nachzudenken, ob es für die Zuhörerin/den Zuhörer interessant sein könnte oder was er/sie darüber denken werden (Förster et al., 2012, S. 59). Durch einen aufmerksamen und sensiblen Blick für die verbalen und nonverbalen Impulse der Kinder können viele Türen, um mit ihnen in den Dialog zu kommen, geöffnet werden (Best et al., 2011, S. 105).

Ein gutes Gespräch ist an der Konzentration aufeinander erkennbar. Körperhaltung und Atemtempo passen sich aneinander an und der Sprachrhythmus und die Dynamik werden aufeinander abgestimmt (Klein, 2011, S. 86).

Erwachsene denken und sprechen schneller als Kinder. Als Grundhaltung für einen Dialog mit einem Kind gilt allerdings das Gespräch zu verlangsamen. Der Erwachsene verlangsamt seine Art zu reden und achtet dabei, ob er von dem Kind verstanden wird. Zum einen passt sich die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker an das Denk- und Sprachtempo des Kindes an (Best et al., 2011, S. 109) und zum anderen verlangsamt sie/er das Gespräch mit der Suspendierung ihrer/seiner eigenen Annahmen und Bewertungen. Diese werden vorerst zurückgehalten, während das Kind die Möglichkeit hat, seine eigenen Annahmen entwickeln und dann ausdrücken zu können. Erst wenn das Kind seine Annahmen versprachlicht hat, erläutert die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker ihre/seine Sichtweise. Alle Meinungen werden zugelassen und nicht bewertet, denn alle Dialogpartner haben ein Recht gehört zu werden und können erst verstanden werden, wenn ihre Sichtweise bekannt ist. Im Gegensatz zu einem Dialog unter Erwachsenen, indem es reicht seine Denkergebnisse auszudrücken, ist es für Kinder sehr hilfreich, sie am eigenen Denkprozess teilhaben zu lassen und nicht nur das Ergebnis zu verkünden. Die Beweggründe, die zu einer Meinung führen, werden erklärt und machen dem Kind einen Denkablauf erfahrbar (Förster et al., 2012, S. 59f).

Zu der Grundhaltung für einen Dialog mit einem Kind zählt auch der Respekt, der dem Kind gegenüber gebracht wird. In dem Dialog wird das Kind in seiner Andersartigkeit, seinem Wesen als legitim und gleichwertig anerkannt. Dieser Respekt ist aktiver als Toleranz und wird daher als „radikaler Respekt“ bezeichnet (Förster et al., 2012, S. 31). Dieser radikale Respekt drückt sich auch in dem Versuch aus, die Sichtweise des Kindes nachzuempfinden.

Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker versucht eine Weile „in den Schuhen des Kindes zu gehen“, bevor sie/er eine eigene Meinung dazu äußert (Förster et al., 2012, S. 31). Sie/Er versucht sich somit in das Kind hineinzusetzen und sich einzufühlen. Dies wird als Empathie bezeichnet (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 42).

Das Sprechen soll nicht belehrend, abstrakt und unpersönlich sein, sondern „persönlich und in Beziehung zu unseren eigenen Anliegen, Erfahrungen stehen“ (Förster et al., 2012, S. 29). Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker schafft einen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen des Kindes und der eigenen Erfahrungen. Sie/Er spricht vom Herzen und trägt dadurch zu einer Stärkung der Beziehung zwischen sich und dem Kind bei (Förster et al., 2012, S. 29).

Der Dialog hält sich die Waage von miteinander sprechen und einander zuhören. Der Dialog ist „ein Prozess gemeinschaftlichen Denkens. Dadurch können die vielfältigen Sichtweisen wirksam werden und etwas Neues kann entstehen“ (Förster et al., 2012, S. 58). Das Kind hat nur die Möglichkeit selbst zu denken, um Antworten zu finden, wenn ihm die „richtigen“ Fragen gestellt werden. Von Foerster unterscheidet entscheidbare und unentscheidbare Fragen. Wenn Kindern entscheidbare Fragen gestellt werden, dann brauchen sie nur mit „ja“ und „nein“ zu antworten. Unentscheidbare Fragen hingegen sind offene Fragen, bei denen die Kinder nachdenken müssen, eine Antwort selbst kreieren und diese in einer Satzstruktur formulieren. Bei diesen Fragen kann ein Prozess gemeinschaftlichen Denkens entstehen und durch den Dialog erwächst Verständnis für einander (Foerster, 1999, S. 27).

Das Verständnis für einander hängt von der Feinfühligkeit der Psychomotorikerin/dem Psychomotoriker ab. Diese Feinfühligkeit in einem Dialog wird auch als „sensitive Responsivität“ (Best et al., 2011, S. 103) bezeichnet. Dabei werden kindliche Gesprächssignale wahrgenommen und aufgegriffen. Es wird dem Kind Aufmerksamkeit durch Zuhören und Beobachtung geschenkt. Das Kind wird in seinem Tun beobachtet, denn dabei kann verfolgt werden, worauf sich das Interesse des Kindes konzentriert. Ebenso wird auf einen wechselseitigen Austausch geachtet. Dem Kind wird durch Körpersprache und Stimme Wertschätzung und Interesse entgegengebracht. Speziell die Körpersprache wird von dem Kind sehr schnell verstanden. (Best et al., 2011, S. 103ff). Aufgrund dessen muss die Körpersprache für das Kind sichtbar sein. Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker verhält sich feinfühlig, wenn sie/er sich dem Kind ganz zuwendet und mit ihrer/seiner Körpersprache und ebenso Stimme auf das Kind reagiert und eingeht (Best et al., 2011, S. 112).

Sedlak meint, dass man andere am besten verstehen kann, „wenn man sich nicht nur mit ihnen auseinander setzt, sondern zusammen setzt, miteinander redet!“ (Sedlak, 2000, S. 12). Im Alltag begleitet die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker jedes einzelne Kind in unterschiedlichen Spiel- und Lernprozessen und befindet sich in einem Dialog mit dem Kind. Um jedoch Lernschritte des Kindes auf der Ebene der Metakompetenz bewusst zu machen, hat sich das Ritual einer „Reflexionsrunde“ entwickelt. Die Reflexion einer psychomotorischen Einheit oder im Kindergartenalltag stellt eine „gewisse Verankerung in der Realität“ (Esser, 2011, S. 68) dar, damit das Gespielte und die Phantasien nicht mit aus dem Raum in den Alltag gehen. Die Distanz und das reflektierende Betrachten seiner selbst, führt das Kind wieder in den Alltag zurück, jedoch reicher an Erfahrung und Erlebnissen (Esser, 2011, S. 68). Diese Reflexionsrunde kann nach diversen Phasen (zum Beispiel nach einer psychomotorischen Einheit im Turnsaal, nach einer Phase des Freien Spiels oder nach einer angeleiteten Aktivität,...) angeboten werden.

In der Reflexionsphase nach einer psychomotorischen Einheit oder nach einer Spielphase im Gruppenraum, drückt das Kind seine Gefühle beziehungsweise sein Erlebtes in Form einer Zeichnung, einer Plastizität oder in Worten aus. Stehen das Kind und die Pädagogin/der Pädagoge in einer vertrauensvollen Beziehung zueinander, kann sie/er die Darstellung des Kindes in Beziehung mit dem, was sie/er wahrgenommen hat setzen und sprachlich ausdrücken (Esser, 2011, S. 64). Auch kann die Pädagogin/der Pädagoge ihre/seine Gefühle dabei ausdrücken und dem Kind mögliche Gefühlsbezeichnungen anbieten. Aber auch Probleme können in solchen Gesprächen angesprochen werden. Die pädagogische Fachkraft kann das Kind beim Durchlaufen des Problemlösungsprozesses unterstützen und es dadurch in seiner Problemlösungskompetenz und im Übernehmen der Selbstverantwortung fördern. Im Dialog kann das Problem angesprochen und somit definiert werden. Die Ursache kann gemeinsam gesucht und geklärt werden. Die Pädagogin/der Pädagoge kann dem Kind helfen, sein Ziel zu bestimmen und nach denkbaren Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Das Kind trifft dann die Entscheidung der voraussichtlich besten Lösungsalternative für es selbst und wird bei der Umsetzung dessen entweder aktiv oder beobachtend begleitet (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 93).

4.4 Grenzen setzen und Regeln aushandeln

Die Freiheit jedes einzelnen Menschen geht so weit, bis sie an die Grenzen des anderen trifft. Das Setzen der eigenen Grenzen ist daher von großer Bedeutung. Das Kind muss zunächst

seine eigenen Grenzen kennen lernen und dann diese zum Ausdruck bringen. Darum brauchen Kinder die Pädagogen/den Pädagogen als Vorbild, die/der ihre/seine Grenzen kennt und diese den Kindern auch mitteilt. So können die Kinder durch Vorbild lernen. Weiters sollen Grenzen Kindern Raum und Zeit geben, um sich zu eigenständigen Persönlichkeiten entwickeln zu können. Grenzen schaffen Klarheit und Orientierung für das Kind, in der es sich frei bewegen kann. Grenzen machen die Freiheit für das Kind überschaubar und beugen somit Überforderung, die die Freiheit mit sich bringt, vor (Rogge, 2017, S. 9).

Durch das Ausdrücken seiner eigenen Grenzen, hat das Gegenüber die Möglichkeit einen näher kennen zu lernen. Gesetzte Grenzen sind nicht nur förderlich für eine Beziehung, sondern für eine funktionierende Beziehung, die auf Gegenseitigkeit beruht, unumgänglich. Über die Grenzen, die dem Kind gesetzt werden, lernt es etwas über die Pädagogin/den Pädagogen. Wenn Kinder Grenzen testen, dann möchten sie herausfinden, wo diese denn genau liegen und erfahren dabei auch etwas über sich selbst und ihre Beziehung zu dem Erwachsenen. Die Pädagogin/der Pädagoge gibt dem Kind das Gefühl, dass es gesehen wird und dass es ihr/ihm wichtig ist, dass sie gut miteinander auskommen. Mit Grenzen sind also die eigenen Grenzen gemeint. Ab welchem Zeitpunkt fühlen sich Kinder oder die Fachkraft zum Beispiel in ihrer Tätigkeit eingeschränkt? Diese Grenzen gehen von der Person aus und sind ganz verschieden (Klein, 2017, S. 8).

Anders ist es mit Regeln, die für eine Gruppe gelten. Sie sollen den Umgang einer Gruppe untereinander regeln. Zum einen dienen sie als Schutzfunktion, damit sich Kinder nicht verletzen können und zum anderen dienen sie auch der Gestaltung von Beziehungen (Klein, 2017, S. 6). Regeln müssen mit den Kindern ausgehandelt werden. Sie werden auf Augenhöhe besprochen und nicht von oben herab verordnet. Solche Aushandlungen benötigen Zeit und junge Kinder brauchen auch eine visuelle Erinnerung an diese ausgemachten Regeln. Da bietet sich zum Beispiel ein Plakat mit Bildern der Regeln an, das im Gruppenraum in der Höhe der Kinder hängt (Klein, 2017, S. 7).

Regeln müssen sich den Kindern und ihrer Entwicklung anpassen. Sie können also nicht das gesamte Kindergartenjahr gleich bleiben. Sie können auch situationsbedingt abgewandelt werden, wenn dies in Absprache mit dem Kind passiert (Klein, 2017, S. 7). Ein Beziehungssystem, das auf Vereinbarungen basiert, berücksichtigt Bedürfnisse und Interessen. Dies, - genauso wie Regeln, muss immer wieder neu austariert und justiert werden (Klein, 2017, S. 8). Beim Verhandeln der Regeln in der Gruppe entsteht Nähe und Vertrauen. Klein geht

davon aus, dass die Regeln einer Gruppe etwas über die Beziehungen dort aussagen. Bestehen Beziehungen, die von Vertrauen und Wertschätzung geprägt sind, so werden auch weniger Regeln in der Gruppe gebraucht. Andererseits, je fester und strenger das Regelwerk ist, desto mehr Macht muss ausgeübt werden. Um also eine Beziehung aufzubauen, die sich auf gegenseitiges Vertrauen und Achtung stützt, ist das Besprechen und Erklären der eigenen Grenzen sehr wichtig. Wenn diese Grenzen vom Gegenüber geschätzt werden, dann sind weniger Regeln notwendig, um das tägliche Zusammenleben in der Gruppe zu gestalten (Klein, 2017, S. 7).

In diesem Kapitel wurden einige psychomotorische Themen erläutert, mit Hilfe derer Beziehungen positiv gestalten werden können. Im folgenden Kapitel wird auf die Entwicklungsprozesse nach psychomotorischer Sicht, die aufgrund von Beziehungen stattfinden, eingegangen.

5 Psychomotorische Entwicklungsprozesse als Folge von Beziehungen

Da der Begriff „Lernen“ häufig als Prozess verstanden wird, bei dem sich der Mensch Inhalte aneignet, damit sie lange im Gedächtnis bleiben (Staats, 2014, S. 117), wird hier der Begriff „Entwicklung“ im psychomotorischen Kontext verwendet. Darunter ist die ganzheitliche Entwicklung des Kindes gemeint, der das holistische Menschenbild mit seinen vier Dimensionen zu Grunde liegt. Psychomotorische Entwicklungsprozesse finden also dann statt, wenn sich das Kind in einer der vier Dimensionen weiter entwickelt und dadurch die anderen Dimensionen zur Weiterentwicklung angeregt werden. Beziehungen werden primär im sozialen Bereich eingestuft, jedoch betrachtet die Psychomotorik die Entwicklung des Menschen in allen Bereichen und die Auswirkungen der sozialen Dimension auf die psychische, physische und geistige Dimension (Gerber, 1992, S. 78).

Um sich in einer demokratischen Gesellschaft und einer zunehmend globalisierten Welt zurecht finden zu können, braucht ein Kind Leistungsbereitschaft, Frustrationstoleranz, Wissens- und Handlungskompetenzen und soziale Fähigkeiten (Ziegenhain & Gloger-Tippelt, 2013, S. 799). Mit diesen Voraussetzungen werden hohe Erwartungen an das Kind in all seinen Dimensionen gestellt und dies zeigt, wie bedeutsam die Unterstützung der Fähigkeiten des Kindes in diesen Bereichen ist.

Entwicklungsprozesse vollziehen sich normalerweise auf sinnvolle Weise. Sie müssen daher weder erzwungen noch gefordert werden. Es ist wichtig, den Ablauf der Entwicklungsprozesse zu kennen und diese zu unterstützen (Altner, 2012, S. 37).

Ebenso sind die Grundvoraussetzungen für eine positive Entwicklung von Bedeutung. Aus der Neurophysiologie ist bekannt, dass der Sympathikus bei besonderer Belastung (Stress) eine Leistungssteigerung des Organismus bewirkt. Der Mensch ist dann aufnahmefähiger und zur Konzentration fähig. Jedoch besagt die Hirnforschung, dass unter Stress und Angst nicht nachhaltig gelernt werden kann. Da in der heutigen Zeit Kinder einem „Dauerstress“ im Alltag durch unterschiedlichste Freizeit-Aktivitäten ausgesetzt sind, regt der Sympathikus daher nicht eine anhaltende Leistungssteigerung des Körpers an und Kinder sind auch nicht im Stande nachhaltig zu lernen. Aufgrund dieser Erkenntnis legt die Psychomotorik viel Wert darauf, dass das Kind selbst fähig wird, mit dem Stress umgehen zu können und autonom aus diesem „Hamsterrad“ aus- und dann wieder einsteigen zu können (Voglsinger, 2016, o. S.). Dafür ist die Entwicklung in der interpersonalen und intrapersonalen Ebene von großer Bedeutung, denn „gelernt wird in und durch Beziehung, erlebt wird in und durch Beziehung, und besonders gefühlt wird in und durch eine Beziehung zu einem anderen Menschen“ (Datler, Gerber & Kappus, 1998, S. 293).

Beziehungen beeinflussen also das Erleben und Verhalten eines Menschen und dadurch wirken sie sich auf alle der vier Dimensionen des holistischen Menschenbildes aus. So wie sich die soziale Dimension auf die anderen Bereiche auswirken kann, so kann es auch umgekehrt erfolgen. Diese ständigen Wechselwirkungen aufeinander werden als oszillierender Wechselbezug bezeichnet (Gerber, 1992, S. 78). Nicht nur in der Psychomotorik, sondern auch in „der Soziologie gilt Beziehung als zwischenmenschliche Verbundenheit, die das Erleben und Handeln des einzelnen bestimmt“ (Datler et al., 1998, S. 33).

Grossman macht deutlich, wie sich die Art der Bindung des Kindes zu seiner primären Bindungsperson auf seine Lernhaltung auswirken kann. Eine sichere Bindung, in der die Bezugsperson einen konstanten Kontakt mit dem Kind eingeht, wirkt sich in einer aktiven, neugierigen Handlungstendenz aus, in der sich das Kind von seiner Bezugsperson von sich aus löst und seine Umgebung erobert. Bei einer darauffolgenden Ermutigung durch seine Bezugsperson kommt es zu einer Neophilie. Darunter ist die Freude an Neuen, ein aktives Lernverhalten und die Tendenz Neues auszuprobieren und zu erkunden zu verstehen. Das

Kind kann sich schnell an Neues gewöhnen beziehungsweise umstellen, plant für die Zukunft und beobachtet seine Umgebung wachsam (Grossmann, 1977; zit. n. Roob, 2015, S. 166).

Jedoch ist es nicht nur die Beziehung, die das Verhalten des Kindes beeinflusst, sondern das Kind wirkt umgekehrt auch auf seine Beziehungen ein. „Das Kind der Postmoderne ist ein handelndes Wesen, das die soziale Realität mitkonstruiert“ (Griebel & Niesel, 2004, S. 54). Es nimmt von sich aus Kontakt auf und tritt somit in einen Dialog. Das Kind gestaltet vielfältige Beziehungen, indem es auf die Mitmenschen in seiner Umwelt mit seinem Ausdruck von Gefühlen einwirkt. Kinder gestalten somit nicht nur ihre eigenen Lernprozesse, sondern auch ihr soziales und kulturelles Umfeld aktiv mit und können als „Ko-Konstrukteure von Wissen, Identität, Kultur und Werten“ (Moos, 2008, S. 7) bezeichnet werden. Ko-Konstruktion bedeutet die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsene. Beide lassen sich auf eine Forschung von Themen ein, die sie beide interessieren. Sie experimentieren gemeinsam und geben Geschehnissen einen Sinn (Becker-Stoll et al., 2009, S. 28). Kinder gestalten also ihre Umwelt mit und wirken auf ihren Bildungsweg mit ein. „Bildung, insbesondere die frühkindliche Bildung, beruht auf Beziehungen, Beziehungen zu Dingen, Gedanken und Personen“ (Ostermayer, 2006, S. 45).

Beziehungen sind die wesentlichen Träger von Entwicklungsprozessen (Fischer, 2009, S. 91). Beziehungen geben dem Kind die emotionale Sicherheit, dass es sich weiter entwickeln kann. Entwicklung wird also als Folge von Beziehungen beziehungsweise als Folge von Interaktionen zwischen Bedingungen aus der Umwelt und dem aktiven Kind verstanden (Becker-Stoll et al., 2009, S. 20). Aus diesen Beziehungen verändern sich die Kompetenzen des Kindes nachhaltig und die Phase der Veränderung wird als Entwicklungsprozess bezeichnet (Flammer, 2009, S. 22). Wie sich ein Kind entwickelt, ist das Ergebnis seiner Auseinandersetzung mit seinem sozialen und materiellen Umfeld. Die Menschen, die das Kind umgeben und der Umgang mit ihm, sowie der Raum mit den verbundenen Reizen und Möglichkeiten für Wahrnehmungen und Erfahrungen lassen das Kind Verknüpfungen mit schon vorhandenen neuronalen Strukturen aufbauen und gelangen dadurch zu einem Verständnis ihrer Umwelt (Klein, 2011, S. 23).

Grundsätzlich ist fest zu halten, dass sich ein Kind innerhalb von emotionalen Beziehungserfahrungen leichter weiter entwickeln kann (Staats, 2014, S. 109). Das Kind versteht seine Umwelt und lernt nachhaltig. Die Kommunikation unter – und miteinander zieht „bedeu-

tende Verstehensprozesse nach sich“ (Boer, 2007, S. 47f). Der Beziehungsaufbau, Kommunikation und immer wiederkehrende Rituale sind Voraussetzung für psychomotorische Entwicklung (Rösner, 2013, S. 82).

5.1 Entwicklungsprozesse in der physischen Dimension

In der physischen Dimension kann sich das Kind im Bereich der Motorik, der Sprache und ebenso im Bereich der Wahrnehmung weiterentwickeln. Die Wahrnehmung ist immer eingebunden in Umweltbezüge und somit auch in Beziehungen. Fischer bezeichnet die Wahrnehmung als Erkundungsaktivität (Fischer, 2016). Das Kind erkundet seine materielle und soziale Umwelt. „Der Körper ist Beziehungs- und Orientierungspunkt in der Welt: Hier bin ich, und dort ist der andere“ (Esser, 2011, S. 24). Über den Körper nimmt das Kind, mit allen seinen Sinnen, Informationen aus seiner Umwelt auf und begreift diese dadurch (Esser, 2011, S. 24). „Es tritt über seinen Körper mit der Welt, den Menschen und Dingen in Beziehung“ (Esser, 2011, S. 43).

Durch den Körper werden Informationen aus der sozialen Umwelt aufgenommen, die mit dem Kind in eine Beziehung treten. Die Beziehung zwischen dem Kind und einer Bezugsperson zeigt sich unter anderem auch im Körperkontakt. Dieser Körperkontakt wirkt sich rückwirkend wieder auf die Beziehung aus. Aufgrund eines angenehmen Körperkontakts, aber auch durch lobende und aufmunternde Worte, ebenso wie durch nonverbale Kommunikation wird zum Beispiel das Hormon Oxytozin ausgeschüttet und dadurch die Bindung zur Bezugsperson gestärkt (Roth & Strüber, 2014, S. 356).

Eine starke Bindung gibt dem Kind Halt und Geborgenheit. Dies kann das Kind vor Stress und dessen krankmachenden Folgen schützen. Erlebt das Kind anhaltende Stressmomente, so kann sich dies auf das Immunsystem des Kindes auswirken und weitgehende Folgen in seiner Gesundheit haben (Staats, 2014, S. 10).

Die Psychomotorik geht davon aus, dass der Körper und die Bewegung eines Menschen seine charakteristischen Persönlichkeitsmerkmale beziehungsweise seine momentane Stimmung wider spiegelt (Esser, 2011, S. 21). „Gedanken und Gefühle vermitteln sich häufig nicht durch Worte, sondern durch Körperausdruck“ (Esser, 2011, S. 30). Die Art einer Beziehung macht sich in der Körperhaltung der beiden Bindungspartner, sowie im Dialog, erkennbar.

Da ein feinfühliges Verhalten in einer Beziehung mit dem Kind sich auf die weiteren Lernprozesse auswirkt, beeinflusst dies auch die Sprachentwicklung des Kindes. Wird auf Handlungen des Kindes mit Interesse reagiert, so wird das Kind angeregt, sich sprachlich auszudrücken und dabei von seinen Plänen und Erfahrungen zu erzählen. Das Kind lernt sich ausführlich auszudrücken und entwickelt dabei die Fähigkeit Zusammenhänge herzustellen. Es kann Anregungen der Bezugsperson mit seinen eigenen Vorstellungen kombinieren, diese sprachlich ausdrücken und schafft es weiter zu denken (Remsperger, 2008, S. 41).

5.2 Entwicklungsprozesse in der psychischen Dimension

Die psychische Dimension der Entwicklung wird außerhalb der Fachsprache auch Seele genannt. Der „Sitz der Seele“ ist umgangssprachlich das Herz. Jedoch in der Neurowissenschaft wird das Limbische System als „Sitz der Seele“ bezeichnet. Dieses limbische System befindet sich im Gehirn und ist in drei Ebenen unterteilt. Der unteren Ebene sind angeborene Verhaltensweisen, wie Flucht, Verteidigung und Gefühle wie Freude, Wut und Trauer zugeschrieben. In der mittleren Ebene werden die ersten Bindungserfahrungen eines Kindes abgespeichert. Die obere Ebene ist für die Entwicklung von Fähigkeiten wie Frustrationstoleranz, Impulsaufschiebung und Empathie, aufgrund von sozialen Erfahrungen, verantwortlich (Roth & Strüber, 2014, S. 167).

„Emotion ist Bewegung – Bewegung ist Emotion“ (Esser, 2011, S. 51). Kinder drücken ihre Gefühle über den Körper aus. Sie brauchen Körperkontakt, wenn sie zum Beispiel Angst oder Kummer verspüren. Wenn sie aufgeregt sind, bewegen sie sich intensiv und bei Begeisterung stoßen sie schrille Schreie aus (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 36). Auch für Aucouturier ist die emotionale Komponente in motorischen Aktivitäten von großer Bedeutung. Er geht davon aus, dass jede Emotion im tonischen Verhalten des Kindes ausgedrückt wird (Aucouturier, 1978; zit. n. Esser, 2011, S. 58).

Aucouturier hat in seinen Untersuchungen in den 1990er Jahren festgestellt, dass es „Urängste“ gibt, also Ängste, die aus der prä- und perinatalen Periode des Lebens stammen. Unter diesen frühen Ängsten am Körper versteht er die Angst vor Auflösung und Verflüssigung, die Angst vor Häutung, die Angst vor der Schwerkraft und dem Fallen und die Angst vor Verlust einer Körperhälfte. Diese Ängste können sich in der Körperhaltung und in der Bewegung des Menschen ausdrücken beziehungsweise sich auf die Sprache, Kontaktaufnahme oder Beziehungsgestaltung auswirken (Aucouturier, 1978; zit. n. Esser, 2011, S. 36).

Esser macht deutlich, dass emotionale Konflikte in Beziehungen zuerst gelöst werden müssen, damit das Kind für jegliches Lernen bereit ist (Esser, 2011, S. 42).

Darum werden in der Psychomotorik die personalen Ressourcen des Kindes gestärkt, damit es bei emotionalen Konflikten selbst eine Lösung finden kann und damit lernt umzugehen. Dazu gehört insbesondere die Einstellung zu sich selbst. Damit ein Kind eine positive Einstellung zu sich selbst entwickelt, muss es „zunächst einmal die Überzeugung erlangt haben, dass es liebenswert und wertvoll für die anderen ist, dass es in seiner Persönlichkeit anerkannt und in seinen Bedürfnissen wahrgenommen wird“ (Esser, 2011, S. 81). Die Pädagogin/der Pädagoge trägt mit ihrem/seinem wertschätzenden Verhalten bei Lernerlebnissen des Kindes zu weiteren positiven Entwicklungsprozessen bei. Das Kind wird durch geteilte Freude mit dem Fachpersonal über selbst initiierte Erlebnisse gestärkt (Becker-Stoll et al., 2009, S. 58). Das Kind erlebt sich als handlungsfähig und erfährt dabei, dass es selbst etwas bewirken und verändern kann. Das Kind weiß, es ist seinem Schicksal nicht hilflos ausgeliefert (Zimmer, 1999, S. 37). Es erlebt sich als autonom. Das Kind in der Früherziehung strebt nach Autonomie. Es steht fest mit seinen Füßen am Boden und möchte seine Umwelt erkunden. Es möchte selbstständig werden. Die Formel „retentiv-eliminierende Modi“ drückt die widersprechenden Tendenzen des Kindes aus. Das Kind sehnt sich zum einen nach Nähe und im nächsten Moment möchte es alleine sein und sich in seiner Selbstständigkeit erproben (Erikson, 1993, S. 78). Die Nähe zu der Bezugsperson gibt dem Kind die Sicherheit selbstständig Erfahrungen sammeln zu können. „Bindung schafft Raum für Autonomie und Exploration“ (Haug-Schnabel & Bensel, 2006a, S. 11). Das Gefühl von Autonomie und Stolz kann sich durch das verwurzelte Vertrauen zu seiner Bindungsperson und Erlebnisse der Selbstbeherrschung entwickeln (Erikson, 1993, S. 78f). Das Kind erlebt, dass es in bestimmten Bereichen die Kontrolle über den Spielverlauf oder den Verlauf von Situationen mit anderen Kindern besitzt. Ebenso lernt es mit eigenen positiven als auch negativen Emotionen umzugehen. Zu dieser Entwicklungsaufgabe, die das Kind durch den gesamten Kindergartenaufenthalt begleitet, zählt auch der Umgang mit Gefühlen anderer (Helmsen & Petermann, 2008, S. 8).

Der Umgang mit eigenen Gefühlen, als auch der mit denen der anderen, wird durch das Erlernen der Sprache beeinflusst. Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker verbalisiert die Gefühle des Kindes und diese Kommentare, die dem Kind signalisieren, dass seine Gefühlsäußerungen verstanden wurden, „tragen zur Empathierung des Kindes bei“ (Haug-

Schnabel & Bensel, 2006b, S. 27). Dies ist die Grundlage für die Entwicklung einer realistischen emotionalen Eigenwahrnehmung (Haug-Schnabel & Bensel, 2006b, S. 27). Gefühlsbezeichnungen können Gefühle klarer erscheinen lassen und das Kind, sobald es sein Gefühl in Form der Sprache ausdrückt, kann seine vielleicht diffusen Gefühlsregungen auf den Punkt bringen. Das Kind kann seine Emotionen mitteilen und dadurch in einen Austausch kommen – seine Gefühle verstehen lernen. Und erst dann kann es lernen auf seine Gefühle einzuwirken. Auf der anderen Seite können Worte für Gefühle auch hinderlich sein. Das Kind lernt die Bezeichnungen von seiner Umgebung, wie sie seine Gefühle bezeichnen. Wenn seine Trauer aber immer als „müde“ bezeichnet wird, oder sein Ärger als „Theater“, dann ist es für das Kind schwierig, seine Gefühle zu versprachlichen (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 40f).

In einer Studie von Dunn wird deutlich, dass das häufige Sprechen über Gefühle eine bessere affektive Perspektivenübernahme einige Monate später bewirkt. Darunter ist das Einfühlungsvermögen in andere Personen im Bereich der Emotionen zu verstehen (Dunn, 1991, S. 1352ff). Ebenso ist das Bewusstsein seiner selbst, das sich zwischen Mitte und Ende des zweiten Lebensjahres entwickelt, ein wichtiger Baustein für die Perspektivenübernahme und das Einfühlungsvermögen in die Gefühle anderer (Haug-Schnabel & Bensel, 2006b, S. 27). Darüber hinaus ist es den Kindern, die über Gefühle sprechen, auch möglich ambivalente Emotionen zu benennen. Weiters gelingt es ihnen, längere Spielsituationen mit Freunden zu gestalten und sie besitzen eine größere moralische Sensitivität als Kinder, mit denen selten bis überhaupt nicht über Gefühle gesprochen wird (Dunn, 1991, S. 1352ff).

Dies bedeutet, dass ein Kind Unterstützung von der Psychomotorikerin/dem Psychomotoriker benötigt, um die Sprache der Gefühle verstehen und selbst sprachlich ausdrücken zu können. Außerdem benötigt das Kind Möglichkeiten zu Interaktionsprozessen mit Gleichaltrigen, denn dabei erwirbt es zunehmend die Fähigkeit, den Gefühlszustand und die Handlung seines Gegenübers zu verstehen und mit seinen eigenen Fähigkeiten und Handlungen abzustimmen (Fischer, 2016).

Das Gefühl der Sicherheit ist die Basis für Entwicklungsprozesse. Grenzen und eine geordnete Umgebung bieten dem Kind Orientierung, in der es sich sicher fühlen kann. Die Ressourcen des Kindes werden dadurch gestärkt. Die Psychologen Kline und Levine unterscheiden innere und äußere Ressourcen. Das Kind kommt mit inneren Ressourcen auf die Welt. Jedoch ist es auf Erwachsene (äußere Ressourcen) angewiesen, die die inneren Ressourcen dem Kind spiegeln und diese fördern (Levine & Kline, 2004, S. 178). Dem Kind muss die

Möglichkeit geboten werden, seine inneren Ressourcen zu erkennen und diese in Situationen, in denen das Kind sie benötigt zum Beispiel in Stresssituationen, einzusetzen. Zusätzlich kann auch ein angenehmer Körperkontakt Stress im aktuellen Moment reduzieren und sich positiv und längerfristig auf das seelische Immunsystem auswirken (Klein, 2011, S. 83). Das Bewusstsein der eigenen inneren Ressourcen und die Fähigkeit diese auch einzusetzen, werden mit dem Begriff „Resilienzfähigkeit“ ausgedrückt. Unter Resilienz wird eine psychische Widerstandsfähigkeit gegen körperliche, seelische und psychosoziale Risiken verstanden (Becker-Stoll et al., 2009, S. 63). Beziehungen, die bei dem Kind positive Gefühle auslösen und das Lernen des Umgangs mit seinen eigenen Gefühlen stärken das Kind und bewirken ein resilientes Verhalten in Momenten beziehungsweise Phasen von Stress. Das Kind benötigt also die Unterstützung von seinen Bezugspersonen beziehungsweise allen umgebenden sozialen Systemen schützende Faktoren zu stärken, um sich zu einer resilienten Persönlichkeit entwickeln zu können (Becker-Stoll et al., 2009, S. 64).

5.3 Entwicklungsprozesse in der geistigen Dimension

Die geistige Dimension beinhaltet, nach dem Verständnis der Psychomotorik die kognitiven Fähigkeiten eines Menschen, die „etwa Wahrnehmen, Erkennen, Begriffsbildung, Denken, Schlussfolgern, Planen, Problemlösen, Erinnern und vieles mehr“ umfassen (Storch, Cantieni & Hüther, 2006, S. 133). Um die Fähigkeit zum Planen anzuregen, stehen in der Psychomotorik die Spielsituationen im Vordergrund, die die Phantasiefähigkeit des Kindes anregen und mobilisieren (Zimmer, 1999, S. 46).

Erst, wenn das Kind eine Idee hat, wie sein Spiel verlaufen soll, kann es dieses planen. Stößt das Kind beim Umsetzen seiner Planung auf ein Problem, benötigt es seine Problemlösungskompetenz, die ihm unterschiedliche Möglichkeiten zur Lösung anbietet. Damit allerdings ein Kind verschiedene Möglichkeiten zur Lösung verfügbar hat, benötigt es unterschiedliche Bezugspersonen, die ihm mannigfache Problemlösungsmöglichkeiten durch ihre Vorbildwirkung anbieten. Das Ziel in der psychomotorischen Förderung ist es, das Kind zum selbstständigen Handeln anzuregen. Durch die Erfahrungen in der Gruppe erweitert es seine Handlungskompetenz (Zimmer, 1999, S. 22). Das Kind ist nicht ein passives Produkt seiner Umwelt, sondern nimmt an der Veränderung dieser aktiv teil und wird durch Umweltflüsse auch selbst verändert (Fischer, 2009, S. 59). Durch Bewegung und gesammelte Erfahrungen mit der Umwelt, sowie das Mitgestalten der eigenen Umwelt wird das Kind zur individuellen

Handlungskompetenz befähigt (Müller, 2010, S. 41). Mit der erworbenen Handlungskompetenz kann das Kind seine eigene Welt konstruieren, strukturieren und selbstverantwortlich gestalten (Voglsinger, 2009, S. 72)

„Frühkindliches Lernen findet dann statt, wenn die Aktivität vom Kind aus geht“ (Becker-Stoll et al., 2009, S. 31). Durch jedes Erkunden, Begreifen, Handeln und Erfahren, das vom Kind selbst aus geht, wird es mit einer intrinsischen Beglückung „belohnt“, welche zum weiter verstehen und lernen führen (Becker-Stoll et al., 2009, S. 31). Jedes Kind möchte sich als kompetent erleben. Dies ist ein Grundbedürfnis und zugleich regt es Lernprozesse an. Denn was das Kind selbst mit seinen Händen und aus seinen Ideen heraus schafft, bleibt dem Kind lange im Gedächtnis (Evanschitzky, 2016, S. 12). Speziell in der Früherziehung entwickelt sich die soziale Kognition durch Handeln. Das Kind lernt sein Ich von der Umwelt zu differenzieren und beginnt die Intentionen und Fähigkeiten seiner Handlungspartner abzuschätzen (Fischer, 2009, S. 61).

Grundlegende kognitive und emotionale Handlungskompetenzen werden als exekutive Funktionen bezeichnet. Die exekutiven Funktionen sind im präfrontalen Cortex im Gehirn lokalisiert und sind für alle Prozesse, die Informationen willentlich verarbeiten und die Umsetzung von Zielen unerlässlich (Deffner, Quante & Walk, 2017, S. 189). Sie stellen die Verbindung zwischen den Bindungserfahrungen des Kindes und seinen kognitiven Prozessen dar. Beispiele dieser Funktionen sind das Arbeitsgedächtnis und die kognitive Flexibilität (Ziegenhain & Gloger-Tippelt, 2013, S. 797). Beides, das Gedächtnis, mit dem sich das Kind Abläufe und Informationen merken kann und die kognitive Flexibilität, mit der das Kind auf spontane Spielverläufe reagieren kann, werden bei Spielprozessen mit anderen Kindern gebraucht. Speziell das Spiel in alters heterogenen Gruppen führt bei Kindern zu neuen sozial-kognitiven Erkenntnissen und zu komplexeren Spielsituationen (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 52). Älteren Kindern sind schnellere Denkprozesse möglich und ebenso sind sie zu komplexeren Denkprozessen fähig. Das Spiel zwischen älteren und jüngeren Kinder regt die jüngeren Kinder an, sich an die Ergebnisse der zügigen Denkprozesse der Älteren anzupassen. Die Auseinandersetzung mit den anderen Kindern führt sie zu sozial-kognitiven Erkenntnissen. Die Kinder in der Gruppe geben sich gegenseitig Impulse, weitere Spielideen zu entwickeln und lernen somit die ständige Anpassung in ihren Denkprozessen. (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 83).

Die materiale Umgebung regt die Spielverläufe des Kindes an, beeinflusst die Interaktion unter den Kindern und wirkt somit auf ihre kognitiven Fähigkeiten. Verhaltensbiologische

Forscher sehen frühe soziale Interaktion als tragendes Gerüst für kognitives Lernen über die Objektumwelt (Ziegenhain & Gloger-Tippelt, 2013, S. 795).

Das Material muss daher so gewählt und angeboten werden, dass das Kind Neugierde entwickelt und es sich selbstständig damit auseinander setzen kann. Das Kind wählt sein Spiel selbst und dies ist abhängig von seinen Fähigkeiten, aber auch von seiner Konzentrationsfähigkeit in diesem Moment. Hat das Kind das Bedürfnis nach Entspannung, so wird es ein Spiel wählen, das es schon gut kennt und durch Wiederholung das Bekannte festigen. Wenn es aber bereit ist, etwas Neues zu lernen, wird es ein Spiel wählen, das ihn etwas herausfordern wird. Vygotskij beschreibt das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ mit der natürlichen Handlung des Erwachsenen, der es versteht, dem Kind passende Anregungen zur Weiterentwicklung zu geben (Vygotskij, 1980, S. 430ff). Die Zone der nächsten Entwicklung liegt zwischen dem, was das Kind bereits kann und dem, was es noch nicht alleine kann. Dies wird als die essentielle Lern- und Entwicklungszone bezeichnet (Evanschitzky, 2016, S. 15). Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker baut immer auf Fähigkeiten auf, die das Kind schon beherrscht und selbstständig anwenden kann. Dazu schafft sie/er einen weiteren Bereich, der noch neu für das Kind ist, sodass es, wenn es bereit dazu ist, sich weiterentwickeln kann. Selbstbewusste Kinder suchen sich ihre eigenen Herausforderungen. Sie wählen die Aufgaben so, dass sie weder unter- noch überfordert sind. Dabei haben sie die Möglichkeit immer wieder ein Stück mehr zu lernen (Altner, 2012, S. 56).

Speziell beim sehr jungen Kind veranlassen (Beziehungs-) Erfahrungen, dass die Nervenzellen wachsen und sich vernetzen (Altner, 2012, S. 36). Das Gehirn ist so aufgebaut, dass Erfahrungen, Wahrnehmungsprozesse und wiederholte Aktivitäten zu Entwicklungsprozessen führen. Neuronale Verknüpfungen werden dadurch gestärkt. Jedoch wird dies immer im Austausch in einer emotionalen Beziehung gesehen (Becker-Stoll et al., 2009, S. 24f). In den ersten fünf bis sechs Jahren eines Kindes kommt es bei gleichzeitiger Stimulation von bestimmten Arealen im Gehirn zu einer Verdichtung der neuronalen Netzwerke. Feinfühliges Interaktion mit dem Kind kann zum Beispiel zu einer gleichzeitigen Aktivierung von Nervenzellen führen (Becker-Stoll et al., 2009, S. 29).

Aber auch später sind Beziehungen, vor allem, wenn sie achtsam gelebt werden, gute Voraussetzungen für ein zugewandtes Leben, in dem der Mensch Verantwortung übernehmen kann. Er kann Entscheidungen treffen und seine Beziehungen, die er später eingeht, werden durch die ersten Erfahrungen geprägt (Altner, 2012, S. 11f). Beziehungen, in denen achtsam miteinander umgegangen wird und die Feinfühligkeit der Bezugsperson für das Kind spürbar

und erlebbar ist, sind die Voraussetzung, dass sich das Kind geborgen fühlt. Geborgenheit ist die Grundlage für Offenheit, Neugierde und Lernfreude. Fühlt sich ein Kind in der Gruppe wohl, so ist es offen für neue Kontakte zum Beispiel mit weiterem Personal oder anderen Kindern. Das Kind zeigt Neugierde und Interesse. Es geht auf Entdeckungsreise im Raum. Es möchte die Spielbereiche kennen lernen und die Materialien erkunden. Empfindet das Kind Geborgenheit, so erlebte es sein Erkunden und Erforschen mit großer Lernfreude (Altner, 2012, S. 13).

Beziehungen, die durch feinfühliges Verhalten gestaltet werden, sind die Grundlage für emotionales und kognitives Lernen (Staats, 2014, S. 7). Das heißt, die Beziehungsqualität wirkt auf die Art und die Qualität der Informationsaufnahme des Kindes. Sie beeinflusst die Struktur, wie mit Neuem und Komplexem umgegangen wird (Haug-Schnabel & Bensel, 2006b, S. 24).

5.4 Entwicklungsprozesse in der sozialen Dimension

Schon von Geburt an bringt das Kind enorme beziehungsstiftende Fähigkeiten mit. Es beteiligt sich sofort an der Formung seiner ersten Beziehungen. Der Säugling schaut und zeigt dadurch sein Interesse an seiner Umwelt. Die Fähigkeiten des Blickens wird als soziales und bindungsstiftendes Verhalten gesehen (Stern, 2006, S. 45f). Soziale Fähigkeiten von Kindern können durch Beziehungsgestaltung jedoch weiter gefördert werden. „Kleinstkinder benötigen eine konstante, verlässliche und liebevoll akzeptierende Beziehung zu einer pädagogischen Fachkraft in der Kindertageseinrichtung, um eine altersgemäße Form der Bindung aufzubauen und dadurch für spätere Beziehungen zu lernen“ (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 105). Aus der Bindung zu der Pädagogin/dem Pädagogen kann das Kind unter anderem Umgangsformen lernen, die es dann selbst in Beziehungen anwenden kann. Die Beziehung zwischen dem Kind und der Pädagogin/dem Pädagogen ist die Basis für ein förderliches Miteinander (Krus, 2004, S. 109).

Erfährt ein Kind Feinfühligkeit von Seiten der Psychomotorikerin/dem Psychomotoriker, dann kann es diese Feinfühligkeit in andere Beziehungen übertragen. So wird es mit anderen Kindern in der Gruppe auch feinfühlig sein und sich auf die Bedürfnisse anderer Kinder einlassen (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 46). Ein Zweijähriges Kind ist bereits in der Lage andere Kinder zu bemitleiden und sie mit Zärtlichkeiten zu trösten (Haug-Schnabel & Bensel, 2006b, S. 27). Durch Feinfühligkeit wird auch das Selbstbewusstsein des Kindes gestärkt und erst wenn es ein relativ gefestigtes Selbst entwickelt hat, kann es in

einer sozialen Gruppe lernen (Esser, 2011, S. 81). Wenn das Selbst gestärkt ist, dann kann das Kind auf andere zugehen und Erfahrungen mit seinem Gegenüber sammeln.

Im psychomotorischen Spiel erlernt das Kind eine Gruppe zu überschauen und mögliche Kooperations- und Ko-Konstruktionspartner zu finden. Diese Fähigkeiten braucht ein Kind in jeder Transition seines Lebens (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 55). Unter Transition ist jeder Übergang beziehungsweise Wechsel von Lebenswelten und die damit zusammenhängenden Belastungen, Anpassungsleistungen und Lernprozesse des Kindes zu verstehen (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 22). Das Kind lernt in diesen Situationen auf seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse zu achten und gleichzeitig auch die Spielsituationen der anderen Kinder zu verstehen und zu respektieren. Im Zusammenspiel mit anderen Kindern lernt es, eigene Wünsche und Ideen einzubringen. Durch die Psychomotorik wird das Kind gestärkt seine Bedürfnisse wahrzunehmen, auszudrücken und seine Meinung zu vertreten. Ebenso lernt es andere Kinder zu verstehen und deren Sichtweise zu erkennen, zu tolerieren und Kompromisse zu finden (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 51f).

Grundsätzlich regen Konflikte Entwicklungsprozesse an. Das Kind ist herausgefordert die täglichen Konflikte aktiv zu bewältigen beziehungsweise Kompromisse einzugehen (Staats, 2014, S. 32). In Konflikten kann das Kind seine bisher erworbenen sozialen Fähigkeiten einsetzen und sich weitere Fähigkeiten aneignen. Dabei braucht das junge Kind allerdings zunächst Unterstützung und eine Bezugsperson, die ihm Problemlösungsmöglichkeiten anbietet und ihm bei der Umsetzung beisteht. Kleinkinder dürfen in Konfliktsituationen nicht alleine gelassen werden. In diesen Momenten ist eine Bezugsperson, die beobachtet und ihre Unterstützung feinfühlig anbietet von großer Bedeutung für den Verlauf des Konfliktes und weiteren Entwicklungsschritten im sozialen Bereich (Kapfer-Weixlbaumer, 2016, o. S.).

Damit ein Kind lernt selbstständig in einer Auseinandersetzung mit anderen Kindern zu handeln, muss es erfahren, dass es mit seinen verschiedenen Emotionen ernst genommen und trotz Fehlern akzeptiert wird (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 52). Diese Akzeptanz, die das Kind über einen längeren Zeitraum immer und immer wieder erfährt, überträgt sich auf das Verhalten und Handeln im Zusammenhang mit anderen Kindern. Sammeln Kinder viel Gruppenerfahrung, so rufen sie seltener nach erwachsenen Streidlösern (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 50). Diese Kinder sind dann fähig, Verantwortung über ihren eigenen Konflikt zu übernehmen und schaffen es, diesen bis zu einer Lösung zu führen, beziehungsweise diesen aktiv zu bewältigen.

Abgesehen von Gruppenerfahrungen, die unterstützend auf soziale Fähigkeiten wirken, beeinflussen Freundschaften die Entfaltung sozialer Fähigkeiten umso mehr (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 83). Denn Kinder, die miteinander befreundet sind, versuchen Lösungen zu finden, die für beide von ihnen akzeptabel sind. Dies fördert die kognitive Problemlösungsfähigkeit und stellt die Voraussetzung für einen weiteren Spielverlauf zwischen diesen Kindern dar (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 159). Sie verhandeln miteinander, wenn sie versuchen Konflikte zu lösen. Dabei entdecken sie, dass sie sich hin und wieder ähnlich sein mögen und eventuell gleiche Spielinteressen teilen, aber ihnen wird auch die Verschiedenheit von Perspektiven und die Verhältnisse der unterschiedlichen Sichtweisen zueinander bewusst (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 128). Kindern wird bewusst, dass andere Kinder anders denken und unterschiedliche Vorstellungen besitzen.

Das Kind kommt somit aus seinem Egozentrismus heraus und richtet seinen Blick auf sein Gegenüber. Es erkennt, dass der andere so behandelt werden soll, wie man es für sich selbst wünscht. Und diese Erkenntnis drückt Autonomie aus. Das Bewusstsein, dass die Wahrhaftigkeit für zwischenmenschliche Beziehungen notwendig ist, ist ein wichtiges Zeichen für die moralische Autonomie (Voglsinger, 2016, o. S.). Das Kind beginnt Regeln gemeinsam mit anderen Kindern zu entwickeln und zu verhandeln. Es beginnt sich die Moral der Zusammenarbeit zu entwickeln. Die Solidarität dem anderen gegenüber, die eigene Verantwortung und sein Gewissen bestimmen Entscheidungen des Kindes (Voglsinger, 2016, o. S.).

6 Konzeptuelle Überlegungen zur Eingewöhnung in die Früherziehungsgruppe nach psychomotorischen Aspekten

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der meist ersten Transition eines Kindes, den Eintritt in die Früherziehungsgruppe. Dieser Übergang kann mit großen Belastungen für das Kind und seine Eltern verbunden sein (Charlotte Bühler Institut, 2009, S. 22). Es gibt bereits einige Eingewöhnungsmodelle, die versuchen, diesen Übergang so angenehm wie möglich für das Kind und alle Bildungspartner zu gestalten. Jedoch fehlen bei diesen Modellen einige Aspekte, die die Eingewöhnung in die Früherziehung durch den psychomotorischen Beziehungsansatz unterstützen könnten.

Genauso wie die Psychomotorik stützt sich das Berliner Eingewöhnungsmodell auf die Bindungstheorie von Bowlby (Van Dieken, 2012a, S. 42). Somit stellt die Anwesenheit der Bindungsperson in der Eingewöhnung eine Notwendigkeit dar. Die Bindungsperson gibt dem

Kind durch ihre Anwesenheit Sicherheit in dem für das Kind neuen Umfeld (Haug-Schnabel & Bensel, 2006c, S. 37). Aufgrund der Erkenntnisse aus dem Berliner Eingewöhnungsmodell, das in den 1980er Jahren von Rottmann, Ziegenhain und Laewen konzipiert wurde, entwickelte das Berliner Infans-Institut ein eigenes Eingewöhnungsmodell für Krippenkin- der. Dabei wird das Kind die ersten drei Tage von einer Bindungsperson begleitet. Das Kind soll in dieser Zeit die Möglichkeit haben selbstständig den Gruppenraum zu erkunden, ohne dass es von der Bindungsperson durch Spielimpulse abgelenkt wird. Die Bindungsperson dient zum „Auftanken“ von Sicherheit, wenn das Kind dies benötigt (Haug-Schnabel & Bensel, 2006c, S. 37). Die vertraute Bezugsperson ist für eine gelungene Eingewöhnung ein unverzichtbarer Bestandteil (Schneeweis, 2014, S. 27f).

Laewen hat in seinen Untersuchungen herausgefunden, dass die Art der Bindung zwischen Kind und Bindungsperson bei der Eingewöhnung beachtet werden muss. Hat das Kind eine sichere Bindung zu seiner Bindungsperson, so kann davon ausgegangen werden, dass sich eine längere Begleitung in der Eingewöhnung positiv auswirken wird, da es sich mit Hilfe der Bindungsperson in der neuen Umgebung zurecht finden kann. Verunsichert die Bin- dungsperson allerdings das Kind durch Spielimpulse, unsicherem Verhalten zum Beispiel „nicht-los-lassen-wollen“, dann ist eine kurze Begleitung der Bindungsperson für das Kind von Vorteil (Laewen, 2000; zit. n. Haug-Schnabel & Bensel, 2006c, S. 39). Abhängig von dem Verhalten des Kindes bei der ersten Trennungssituation wird der weitere Verlauf der Eingewöhnung entschieden (Haug-Schnabel & Bensel, 2006c, S. 39).

Aspekte des Berliner Eingewöhnungsmodells finden sich in fast allen Eingewöhnungskon- zepten unterschiedlicher Früherziehungsgruppen. Weit verbreitet ist auch das Eingewöh- nungsmodell, das auf den drei Säulen „Eltern begleitet, Bezugspersonen orientiert, ab- schiedsbetont“ konzipiert ist (Küstner, 2006, S. 33ff). Dieses Modell wird nun erläutert und mit psychomotorischen Aspekten erweitert.

6.1 Elternbegleitet

Das Kind wird von einer Bindungsperson bei der Eingewöhnung begleitet. Das mag ein El- ternteil sein oder eine Person, die schon viel Zeit mit dem Kind verbracht hat und ihm Si- cherheit durch seine Begleitung geben kann. Noch vor der Eingewöhnung bietet sich ein Elternabend an, in dem die Pädagogin/der Pädagoge die Eltern kennen lernen kann und um- gekehrt. Das ist meist der erste Kontakt zwischen Fachpersonal und Eltern. Hier beginnt bereits der Beziehungsaufbau. Diese Beziehung wirkt sich auf die Eingewöhnung insofern

aus, als das gewonnene Vertrauen der Eltern zu dem Fachpersonal eine positive Einstellung bei dem Kind bewirken kann. Kinder nehmen die Gefühle ihrer Eltern wahr und verhalten sich demnach. Bei dem Elternabend werden ebenso Möglichkeiten zum ersten Kennenlernen des Kindes, der Ablauf der Eingewöhnung und das Nötigste für die ersten Tage besprochen (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 33). Die Autorin hat in 10 Jahren Berufserfahrung in einer Früherziehungsgruppe fest gestellt, dass sich Eltern, die an diesem Elternabend teilnehmen, in der Eingewöhnungszeit an Absprachen halten und dem Fachpersonal die Entscheidung überlassen, wann es das Beste wäre, sich von dem Kind zu verabschieden und für wie lange. Eltern, die nicht zu dem Elternabend kommen und dennoch die Informationen über den Ablauf in schriftlicher Form erhalten, scheinen aufgrund des fehlenden Vertrauens, das sie noch nicht entwickeln konnten, den Verlauf der Eingewöhnung ihres Kindes selbst bestimmen zu wollen. Dabei kann es zu Unstimmigkeiten oder Fehl-Entscheidungen kommen, die für das Kind nicht förderlich sind.

Für Eltern, die nun am Elternabend teilnehmen oder nicht, ist ein schriftlich formuliertes Eingewöhnungskonzept mit Ablauf und hilfreichen Informationen von großer Bedeutung, da es ihnen Sicherheit gibt (Van Dieken, 2012a, S. 69).

Die Anwesenheit einer primären Bindungsperson in der Eingewöhnungsphase, in der das Kind Vertrauen in eine neue Bezugsperson aufbauen und die neue Umgebung erkunden muss, ist für das Kind von großer Wichtigkeit. Während das Kind in der Nähe seiner vertrauten Bindungsperson ist, kann es in gefühlter Sicherheit seine neue Umgebung und die Pädagogin/den Pädagogen kennen lernen (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 33).

Nehmen sich die Eltern für die Eingewöhnung ihres Kindes Zeit, so sind sie entspannt und dieses Gefühl überträgt sich auf das Kind. Sind die Eltern gestresst, weil sie möglicherweise schon arbeiten müssten, dann kann es sein, dass sich das Kind nicht von der Bindungsperson lösen möchte, weil es ein Unbehagen bei ihr spürt und somit selbst verunsichert wird. In Untersuchungen wurde festgestellt, dass bei Kindern, deren Eltern sich keine Zeit für die Eingewöhnung genommen haben, hohe emotionale Belastungen zeigen und eine vervierfachte Erkrankungsrate entsteht. Ebenso hat sich dabei eine Bindungsverunsicherung zwischen dem Kind und seiner primären Bindungsperson gezeigt (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 33).

Demnach ist zu schließen, dass Eltern für die Eingewöhnung Zeit und Geduld brauchen. Sie werden von dem Kind gebraucht, um die Sicherheit zu erlangen, sich dem Fremden gegenüber neugierig zu verhalten. Die Bindungsperson spielt nicht mit dem Kind, sondern beobachtet das Kind. Sie ist für das Kind da, wenn es ihre Nähe braucht. Die Interaktion allerdings geht immer von dem Kind aus. Das Spielangebot geht von der Pädagogin/dem Pädagogen aus. Verspürt das Kind Unsicherheit in den ersten Tagen der Eingewöhnung, so kann es zu seiner Bindungsperson, seinem „sicheren Hafen“ gehen (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 34).

In der Zeit, in der das Kind von seiner Bindungsperson begleitet wird, können Gespräche zwischen der Pädagogin/dem Pädagogen und ihr stattfinden. Das Kind beobachtet dabei die Atmosphäre in diesem Gespräch und lässt bei einem positiven Erlebnis dabei den Kontakt zwischen der Pädagogin/dem Pädagogen und sich zu. Sobald das Kind für kurze Zeit alleine in der Gruppe bleibt, sollten kurze Gespräche über den Verlauf der Eingewöhnung täglich bei der Abholsituation stattfinden. So werden die Eltern über die Erlebnisse des Kindes in der Zeit, wo es ohne sie in der Gruppe war, informiert (Van Dieken, 2012a, S. 34).

6.2 Bezugspersonen orientiert

Schon beim „Schnuppern“, dem ersten Besuch des Kindes in der Früherziehung vor der Eingewöhnung, hat die Pädagogin/der Pädagoge die Möglichkeit mit dem Kind Kontakt aufzunehmen. Das Kind kann sich den Gruppenraum ansehen und Spielmaterialien ausprobieren. Die Eltern haben die Gelegenheit das Fachpersonal in ihrer Arbeit und in ihrem Umgang mit den Kindern kennen zu lernen. Dieses Erlebnis soll den Eltern auch Unsicherheit und die eventuellen mysteriösen Vorstellungen, was hinter den Gruppentüren passiert, nehmen. Ebenso kann durch einen Brief mit Fotos des Fachpersonals aus der Früherziehungsgruppe ein Monat vor der Eingewöhnung das Interesse des Kindes auf die Früherziehungsgruppe angeregt werden. In diesem Brief kann auch das Datum und genaue Uhrzeit der Eingewöhnung enthalten sein. Die Fotos allerdings sind wichtig für das Kind. So kann es sich schon an die Gesichter gewöhnen und mit Hilfe der Eltern die Namen der neuen Bezugspersonen dazu lernen.

Das individuelle Bezugspersonensystem hat sich in der Vergangenheit sehr bewährt. Jedes Kind bekommt seine „eigene“ Bezugsperson, die es durch die Eingewöhnung begleitet. Das andere Personal in der Gruppe hält sich bei der Eingewöhnung etwas zurück und kommt nur in kurzen Kontakt mit dem Kind, zum Beispiel bei der Begrüßung und Verabschiedung. Das

Kind muss sich so nur an eine neue Person gewöhnen. Die anderen aus dem Team lernt es aber dennoch kennen. So sind die anderen bei eventuellem Krankenstand der einen Pädagogin nicht völlig fremd für das Eingewöhnungskind. Dennoch würde dies für das Kind eine große Verunsicherung bedeuten, denn es beginnt schon in den ersten Tagen seiner neuen Bezugsperson Vertrauen zu schenken. Diese Bezugsperson ist seine vorrangige Ansprech- und Kontaktperson, bis es völlig eingewöhnt ist, denn es erfährt sie als zuverlässig, ansprechbar, schützend und hilfsbereit. Bei genügend Personal in der Gruppe kann sich die Bezugsperson völlig auf das Eingewöhnungskind konzentrieren. Die Pädagogin/der Pädagoge nimmt sich Zeit für das Kind und entwickelt Rituale mit ihm. Das Kind erfährt diese wiederkehrenden Rituale und lernt dabei, dass es sich auf seine neue Bezugsperson verlassen kann. Sie schützt das Eingewöhnungskind vor möglichen Konflikten und hilft ihm bei der Kontaktaufnahme mit Spielmaterialien und anderen Kindern (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 33).

Auch wenn ein Kind eine unsichere Bindung zu seiner Mutter aufgebaut hat, kann es zum Beispiel eine sichere Bindung zu der Pädagogin/dem Pädagogen aufbauen, die es ihm ermöglicht, emotional neutral beziehungsweise positiv an zukünftige Beziehungen heranzugehen (Van Dieken, 2012b, S. 51). Muss sich das Kind nur an eine neue Person gewöhnen, so kann es schneller eine tragfähige Beziehung zu dieser aufbauen, die ihm die Trennung zu seiner primären Bindungsperson erleichtert. Wenn sich das Kind an alle im Team gleichzeitig gewöhnen müsste, würde der Beziehungsaufbau länger dauern, bis es zur Trennung bereit ist (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 34). Beziehungen werden dann als tragfähig erlebt, wenn sie zuverlässig sind. Wenn das Kind Unterstützung, Begleitung oder Halt braucht, ist es notwendig, dass sich immer die gleiche Person zuwendet und zuverlässig ihm zur Seite steht. Besonders in dieser Übergangsphase braucht das Kind eine zuverlässige Bezugsperson (Alberti, 2016, S. 31).

Aus langjähriger Erfahrung der Autorin ist ebenso hier anzuführen, dass es auch vorkommen kann, dass die Pädagogin/der Pädagoge als Bezugsperson ausgetauscht werden muss. So kann es sein, dass ein Kind negative Empfindungen gegenüber seiner „neuen Bezugsperson“ empfindet, weil es erkennt, dass sie diejenige ist, die die Mutter aus der Gruppe schickt. In solchen Fällen hat sich als positiv erwiesen, dass die erste Bezugsperson weiterhin den Kontakt mit der Mutter pflegt, aber sobald die Mutter sich von dem Kind verabschiedet hat und das Kind in der Gruppe bleibt, eine weitere Pädagogin/ein weiterer Pädagoge den Kontakt zu dem Kind sucht. Diese Erfahrung zeigt, dass Kinder durch die Trennung unterschiedliche

Gefühle entwickeln. Manche Kinder empfinden Trauer und manche entwickeln Wut gegenüber den Eltern oder wie zuvor beschrieben gegenüber der neuen Bezugsperson. Wichtig ist es dabei, auf die Gefühle des Kindes angemessen zu reagieren.

Pflegesituationen sind sehr sensible Momente und verlangen Feinfühligkeit der Bezugsperson. In den ersten Tagen der Eingewöhnung wird das Wickeln noch vermieden beziehungsweise den Eltern überlassen. Erst wenn ein guter Kontakt hergestellt wurde, das Kind schon Vertrauen zu der Bezugsperson aufgebaut hat und Körperkontakt sucht, beziehungsweise zulässt, dann erst kann mit dem Wickeln begonnen werden. Die tägliche Pflege beim Wickeln gibt der Pädagogin/dem Pädagogen Zeit zum Dialog. Die Sprache und der Körperkontakt schenken dem Kind ungeteilte Aufmerksamkeit und stärken die Beziehung zwischen den beiden (Klein, 2011, S. 88).

In der Eingewöhnung lernt das Kind neue Kinder und Erwachsenen kennen und beginnt langsam neue Bindungen aufzubauen. Dies kann eine große Bereicherung sein, wenn es in intensiven Kontakt mit verschiedenen Menschen kommt, in denen es unterschiedliche Bindungskomponenten erleben kann (Van Dieken, 2012a, S. 20).

6.3 Abschiedsbetont

Verabschieden bei der Bring- und Abholsituation ist von großer Bedeutung für die Beziehungsgestaltung. Wenn sich die Eltern täglich deutlich von dem Kind verabschieden, so kann es lernen, dass sie es nie, ohne es zu verabschieden, verlassen würden (Van Dieken, 2012a, S. 67). Dieser klare Abschied gibt dem Kind Orientierung über ein wiederkehrendes Ritual. Nach einigen Erfahrungen lernt das Kind, dass es auch wieder abgeholt wird und kann dann gestaltend tätig werden – in sicherem Wissen, dass es mit seiner Bindungsperson wieder nach Hause gehen kann (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 34).

Ein deutliches Verabschieden gibt dem Kind auch die Möglichkeit seine Gefühle in der Situation auszudrücken und muss sich nicht erst nach einiger Zeit, wenn es bemerkt, dass es verlassen wurde, wundern, wo seine Eltern sind (Van Dieken, 2012a, S. 67). Zu einer deutlichen Trennung gehört eine liebevolle Verabschiedung von Seiten der Eltern und dann ein zügiges Gehen. „Kuss und Schluss“ ist hier die Devise. Ein langer Abschied lässt das Kind die Unsicherheit der Eltern spüren und macht es damit schwieriger für das Kind. Die Bindungsperson sollte bei der Verabschiedung das Kind der Pädagogin/dem Pädagogen von sich aus überreichen. So erfährt das Kind, dass seine Bindungsperson es in gutem Gewissen in der Früherziehungsgruppe lässt (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 35).

Dem Kind kann die Trennung mit einem Übergangsobjekt erleichtert werden. Zwischen dem Alter von sechs und zwölf Monaten eignet sich für ein Baby meist ein Kuscheltier oder eine Stoffwindel als täglicher Begleiter. Dies zeigt die „Fähigkeit zur Symbolbildung in Form der Verwendung eines Übergangsobjektes“ (Winnicott, 2001, S. 143). Dieses Objekt beziehungsweise ein Schnuller stellt für das Kind eine Selbstregulationshilfe dar und unterstützt das Kind bei der Trennung (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 36).

Aber auch wenn das Kind von den Eltern abgeholt wird, ist ein Verabschieden zwischen Kind und Pädagogin/Pädagogen wichtig. Das eventuelle Hervorheben eines bestimmten Erlebnisses von dem Tag und die Aussicht auf den folgenden Tag, wo wieder gemeinsam gespielt werden kann, hilft dem Kind beim Verlassen des Kindergartens.

Das beschriebene Eingewöhnungsmodell, dessen Verlauf auf den drei Säulen „elternbegleitet, bezugspersonenorientiert und abschiedsbetont“ aufgebaut ist, ist eine gute Voraussetzung für eine positive Eingewöhnung. Allerdings fehlt in diesem Modell das Kind im Mittelpunkt der Eingewöhnung. Jede Eingewöhnung verläuft unterschiedlich und ist ganz individuell vom Kind abhängig. Das Kind darf sich an der Gestaltung der Eingewöhnung aktiv beteiligen (Van Dieken, 2012a, S. 27). Die Psychomotorik stellt den Menschen in den Mittelpunkt und eines der psychomotorischen Prinzipien ist die „Kindorientierung“ (Irmischer, 1987, S. 19). Aus diesem Grund wird nun dieses Modell durch den Punkt „kindorientiert“ erweitert.

6.4 Kindorientiert

Zunächst muss angeführt werden, dass eine Trennung Stress für das Kind bedeutet, der als neuroendokrinologischer Stress messbar ist. Der Stress, der bei einem Kind bei der Trennung von seiner Bindungsperson ausgelöst wird, ist ganz individuell sichtbar oder nicht. Jedes Kind hat unterschiedliche Methoden seinen Stress zu verarbeiten (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 35f).

Transitionen lösen aber nicht nur Stress aus, sondern können auch zu einer Bereicherung werden, wenn sie bewusst wahrgenommen und vom Kind gesteuert werden können. Sie können auch zu einer Entwicklungsanregung werden, wenn günstige Bedingungen die Trennung begleiten beziehungsweise, wenn das Kind nach psychomotorischen Aspekten beobachtet wird und die Länge und Vorgangsweise der Eingewöhnung vom Kind ausgeht (Griebel & Niesel, 2004, S. 54).

Junge Kinder haben ein starkes Bedürfnis nach Orientierung und daher ist es von großer Bedeutung, durch die Raumgestaltung einen sicheren Ort für das Eingewöhnungskind zu schaffen. Das psychomotorische Prinzip „Strukturierung“ geht davon aus, dass klar erkennbare Raumeinteilungen den Raum strukturieren und dem Kind Überblick verschaffen (Irmischer, 1987, S. 20). Rückzugsorte, die Schutz sowie sinnliche Erfahrungen zulassen, müssen für das Kind zugänglich sein (Altzinger, 2017, S. 13). Diese Vorkehrungen werden schon vor der Eingewöhnung getroffen und bis zum Ende der Eingewöhnung nicht verändert. Das Kind erlebt reichliche Veränderungen in dieser Phase. Da müssen die Einrichtung und begonnenen Rituale gleichbleibend sein, damit das Kind Orientierung finden kann.

Als Unterstützung für das junge Kind, einen Platz in der Gruppe zu finden, hat sich die Verwendung von Fotos der Kinder anstatt von Platz-Zeichen herausgestellt. Das Kind erkennt sich auf dem Foto und findet somit seinen Platz beispielsweise in der Garderobe, beim Trinkwagen und Windelschrank wieder. Dadurch erlebt es, dass es für ihn einen Platz in der Gruppe gibt und es Teil von dieser ist.

Schon in der täglichen Begrüßung lassen sich Signale des Kindes über seine Empfindlichkeit und über seine Neugierde erkennen. Zur gleichen Zeit zeigt auch die Bindungsperson ihre (Un-)Sicherheit beim Eintreten in die Gruppe. Wird ein Kind zum Beispiel in die Gruppe getragen, so kann das nun eine Unsicherheit ausdrücken. Die Bindungsperson oder das Kind, welche/welches dieses Tragen beziehungsweise Getragen-Werden initiiert hat, zeigt damit, dass es Unterstützung beim Betreten der Gruppe braucht. Die Pädagogin/der Pädagoge wird somit feinfühlig auf die weiteren Signale des Kindes achten und dem Kind die Zeit geben, die es braucht, um sich umzusehen und bis es bereit ist für eine intensivere Kontaktaufnahme. Um die Gefahr traumatischer Erfahrungen in dieser Übergangsphase des Kindes zu vermeiden, ist es von großer Bedeutung die Signale des Kindes zu beobachten und wahrzunehmen (Datler, Hover-Reisner & Fürstaller, 2010, S. 3).

Zeigt das Kind sein Bedürfnis nach Nähe zu seiner Bindungsperson, so bietet sich ein Gespräch zwischen Pädagogin/Pädagogen und Bindungsperson an. Ein „Weg motivieren“ von der Bindungsperson selbst mit dem schönsten Spielmaterial wird meist erfolglos bleiben, da das Kind seine neue Bezugsperson erst als zuverlässig erleben muss und eine Beziehung mit ihr aufbauen möchte, bevor es aktiv werden kann (Roob, 2015, S. 170). Wenn das Kind in der neuen Situation noch nicht aktiv werden möchte, so ist das zu respektieren. Das psychomotorische Prinzip der Freiwilligkeit ist ganz besonders in der Eingewöhnung zu beachten (Keßel, 2014, S. 25). Wird das Signal des Kindes der Suche nach Sicherheit beziehungsweise

Rückzug wahrgenommen und akzeptiert, so hat die Pädagogin/der Pädagoge die Möglichkeit in einem Gespräch mit der Bindungsperson Gewohnheiten und Vorlieben des Kindes zu erfragen, auf die sie/er im Kontakt mit dem Kind Bezug nehmen kann. Die Stärken des Kindes können erfragt werden und der weitere Entwicklungsprozess kann nach dem psychomotorischen Prinzip ressourcenorientiert aufgebaut werden (Keßel, 2014, S. 26).

Weiters bietet sich die Kontaktaufnahme zu dem Kind mit Materialien an, die zu dem Kind kommen und - um dem psychomotorischen Prinzip der Entwicklungsorientierung nach zu kommen - adäquat seiner Entwicklung sind (Irmischer, 1987, S. 20). Luftballons, Autos oder Bälle müssen nicht von dem Kind geholt werden, sondern sie kommen zu dem Kind und holen das Kind dort ab, wo es sich im Moment befindet. Es hat vielleicht eine Hemmschwelle aufzustehen und zu einem Spielmaterial hinzugehen. Aber wenn sich das Material zu ihm hin bewegt, kann dies vermieden werden. Wenn es selbst soweit ist, sich mit den Materialien von seiner Bindungsperson zu entfernen, hat die Pädagogin/der Pädagoge die Möglichkeit durch wiederkehrende Spielimpulse den Kontakt zum Kind aufrecht zu erhalten (Zimmer, 1999, S. 146).

Während des Spiels achtet die Pädagogin/der Pädagoge auf den Blickkontakt des Kindes. Die Bewegungen des Körpers des Kindes zeigen dem Fachpersonal, wie sicher es sich fühlt und ob es offen für Kontakt und Impulse ist. Zeichen wie häufiger Blickkontakt zu der Bindungsperson und intensiver Körperkontakt in der Zeit, in der die Bindungsperson noch im Gruppenraum ist, beziehungsweise, wenn das Kind abgeholt wird, deuten auf die Notwendigkeit einer längeren Eingewöhnungsphase hin (Laewen, Andres & Hédervári, 2003, S. 52).

Wenn das Kind Gefühle zum Ausdruck bringt, bietet es sich an, diese Gefühle zu verbalisieren und dem Kind Bezeichnungen für diese Gefühle sprachlich anzubieten, aber es auch dabei zu unterstützen, den Grund für seine Gefühle zu begreifen. Das psychomotorische Prinzip „Dialog und Begleitung“ wirkt in der Eingewöhnung genauso wie im Alltag der Früherziehungsgruppe. Das Kind wird mit seinen Gefühlen sprachlich begleitet und es kommt zu einem Dialog zwischen dem Kind und der Psychomotorikerin/dem Psychomotoriker (Keßel, 2014, S. 24).

„Eingewöhnung heißt Beziehungen zu gestalten. Es entsteht ein Beziehungsviereck“ (Van Dieken, 2012a, S. 60). In der Eingewöhnung ist die Bindung zwischen Eltern und Kind von großer Bedeutung, denn sie gibt dem Kind die Sicherheit Neues zu erkunden. Bald wird eine

Beziehung zwischen Pädagogin/dem Pädagogen, Kind und Eltern aufgebaut. Sobald sich das Kind von seiner Bindungsperson löst und beginnt den Gruppenraum zu erforschen, kommt es in Kontakt mit anderen Kindern und baut hier ebenso eine Beziehung auf (Van Dieken, 2012a, S. 60).

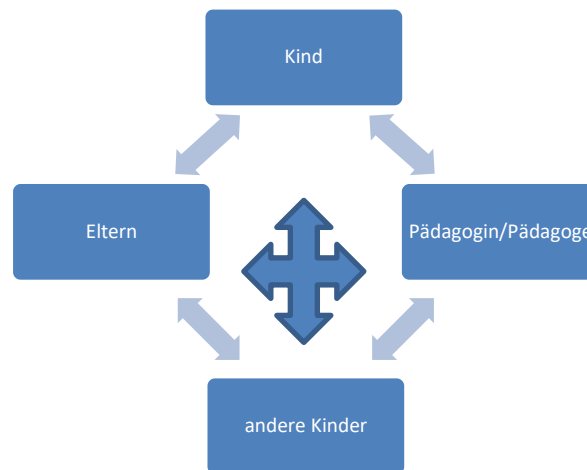


Abbildung 3: Beziehungsviereck (mod. n. Van Dieken, 2012a, S. 60)

Jedes Kind hat psychische Bedürfnisse wie „Eingebunden sein, Autonomie erleben, Kompetenz erleben“ (Evanschitzky, 2016, S. 14). Darauf muss in der Früherziehung täglich, speziell in der Eingewöhnung, eingegangen werden. Diese Grundbedürfnisse führen dazu, dass das Kind lernen und sich weiter entwickeln will. Erfährt das Kind dass es in die Gruppe eingebunden ist und erlebt es sich als Teil davon, so verspürt es die Sicherheit in dieser Umgebung autonom zu sein. Das Kind kann sich als selbstständig und eigenverantwortlich erleben. Und bei Herausforderungen kann es kompetent auf seine bisherigen Erfahrungen zurückgreifen und diese meistern. Aus der Erfüllung dieser psychischen Bedürfnisse, die ganz individuell bei Kindern aussieht, entsteht die Handlungsmotivation (Evanschitzky, 2016, S. 14f).

Der Verlauf der Eingewöhnung hängt sehr stark von der Anfangsphase ab. Gelingt es der Pädagogin/dem Pädagogen die ersten Aktivitäten des Kindes als Suche nach Sicherheit und Vertrauen anzuerkennen, und wird dem Kind Nähe und Wärme in einer akzeptierenden und nicht lenkenden Haltung angeboten, so sind dies gute Voraussetzungen für positive Transitionserfahrungen für das Kind (Roob, 2015, S. 170).

Eine Eingewöhnung gilt dann als abgeschlossen, wenn das Kind die endgültig gewünschte Zeitspanne in der Früherziehung verbringt und Situationen als angenehm und lustvoll erlebt.

Ist die Transition abgeschlossen, so zeigt das Kind Interesse an den anderen Kindern und Spielmaterialien in der Gruppe. Sie wollen diese gezielt wahrnehmen, erfassen und begreifen (Datler et al., 2010, S. 4f). Ebenso werden dynamische, soziale Austauschprozesse auch als Zeichen des Transitionsabschluss gezählt (Roob, 2015, S. 170). Darunter sind ganzheitliche Prozesse zu verstehen, die in einem sozialen Umfeld entstehen. Die Eingewöhnung ist dann abgeschlossen wenn sich das Kind nach dem psychomotorischen Prinzip der Ganzheitlichkeit weiterentwickeln kann (Irmischer, 1987, S. 19).

7 Diskussion

Um auf die Fragestellung nach der Unterstützungsmöglichkeit der Psychomotorik bei der Beziehungsgestaltung eines jungen Kindes in der Früherziehung eingehen zu können, wurde zunächst der Begriff der Beziehungsgestaltung erläutert. In der Auseinandersetzung mit dem Begriff haben sich drei Arten von Beziehungen ergeben, welche sich in die Beziehung zu sich selbst, zu der Pädagogin/den Pädagogen und zu anderen Kindern unterteilen lassen.

Der Aufbau einer Beziehung zu sich selbst, geschieht mit Hilfe der Entwicklung eines Selbstkonzeptes, welches sich auf das Selbstbild und das Selbstwertgefühl stützt (Zimmer, 1999, S. 52). Die Psychomotorik unterstützt die Entwicklung des Selbstkonzeptes mit dem hermeneutischen Ansatz und der Beobachtung, indem das Kind mit seinen Stärken und Interessen im Vordergrund steht (Kapfer-Weixlbaumer, 2017b, o. S.). Auch der kindzentrierte psychomotorischer Entwicklungsförderungs-Ansatz unterstützt das Kind bei der Stärkung des Selbstwertgefühls durch das Ermöglichen von positiven Bewegungserfahrungen (Voglsinger, 2016, o. S.) und dem bewussten Gebrauch von Dialogsmöglichkeiten. Die Psychomotorik orientiert sich am Handlungsprozess des Kindes (Keßel, 2014, S. 26) und ermöglicht in der Freispielphase Erlebnisse im Flow, denn diese führen zu einem selbstbewussten Umgang mit Herausforderungen (Pfeifer et al., 2017, S. 14f).

Eine positive Beziehung zwischen Kind und Pädagogin/Pädagogen scheint die Voraussetzung für Lernprozesse (Brisch, 2010, S. 26) und weitere Beziehungen mit anderen Kindern zu sein (Esser, 2011, S. 83). Denn durch das feinfühlige Verhalten (Ainsworth, 1977; zit. n. Brisch, 2006, S. 41) und der Berücksichtigung der Bindungstheorie von Bowlby (Bowlby, 2005; zit. n. Brisch, 2006, S. 45ff) kann das Kind eine weitere Bindung aufbauen und lernt dadurch unterschiedliche Bindungsmuster kennen, die es in Beziehungen zu anderen Kindern übertragen kann (Ustorf, 2016, S. 42). Die Beziehung zwischen Kind und Pädagogin/Pädagogen ist durch die Gestaltung des Tagesablaufes, die sich auf die psychomotorischen Prinzipien (Keßel, 2014, S. 24ff) stützt und durch den Umgang mit Regeln und Grenzen gekennzeichnet, die dem Kind Orientierung und Sicherheit schenken (Rogge, 2017, S. 9).

Die Beziehung zwischen den Kindern kann in der Früherziehung durch das psychomotorische Spiel (Einsiedler, 1999, S. 61) beziehungsweise auch Rollenspiel (Götte, 1984, S. 36) gestärkt werden. In dem Spiel erprobt sich das Kind in unterschiedlichen Rollen

und erlangt soziale Kompetenzen, die sich wiederum auf seine Beziehungen auswirken (Einsiedler, 1999, S. 61).

Die zweite Forschungsfrage, die den Auswirkungen von Beziehungen auf psychomotorische Entwicklungsprozesse auf den Grund gehen wollte, konnte in einer Unterteilung der vier Dimensionen des holistischen Menschenbildes, welches das psychomotorische Verständnis der ganzheitlichen Entwicklung bedeutet, beantwortet werden.

Durch die psychomotorische Begleitung in Form von Beziehung kann sich das Kind in der physischen Dimension im Bereich der Motorik, der Sprache sowie der Wahrnehmung weiterentwickeln. Durch das Gefühl von Geborgenheit und Sicherheit in einer Beziehung, kann sich das Kind auf neue Entdeckungen einlassen und nimmt somit seine Umwelt mit allen seinen Sinnen wahr (Esser, 2011, S. 24). Aufgrund von Beziehungen, in denen das Selbstkonzept des Kindes positiv gestärkt wurde, setzt das Kind seine motorischen Fertigkeiten selbstbewusst ein (Esser, 2011, S. 21). Eine positive Bindung lässt das Kind Halt und Geborgenheit erfahren. Diese Erfahrungen schützen das Kind vor Stress und dessen krankmachenden Folgen (Staats, 2014, S. 10). Im Bereich der Sprache entwickelt sich das Kind weiter, da der Dialog in der Beziehung von großer Bedeutung ist. Handlungen des Kindes werden verbalisiert und das Kind wird zum eigenständigen Sprechen angeregt (Remsperger, 2008, S. 41).

Beziehungen wirken sich auch als Entwicklungsprozesse in der psychischen Dimension aus. Durch die Möglichkeit im Alltag der Früherziehung selbst Erfahrungen zu machen, erlebt sich das Kind als autonom und kompetent (Erikson, 1993, S.78). Das Selbstwertgefühl des Kindes wird gestärkt und wirkt sich auf sein Verhalten aus (Zimmer, 1999, S. 59f). In Beziehungen lernt das Kind seine Emotionen zu verstehen, einzuordnen und damit umzugehen. Dies ist die Voraussetzung, um auf Gefühle anderer eingehen zu können und empathisch zu sein (Haug-Schnabel & Bense, 2006, S. 27). Sichere Bindungen unterstützen das Kind auch bei der Entwicklung der Resilienzfähigkeit, mit der die psychische Widerstandsfähigkeit gegen körperliche, seelische sowie psychosoziale Risiken gemeint ist (Becker-Stoll et al., 2009, S. 63).

Weitere Auswirkungen von Beziehungen konnten in der geistigen Dimension festgestellt werden. In sicheren Bindungen wird das Kind zum Experimentieren und zum eigenständigen Handeln ermutigt. Dies trägt zur Entwicklung der Handlungs- und Problemlösungskompetenz bei, mit der sich das Kind seine eigene Welt konstruieren kann

(Voglsinger, 2009, S. 72). Nervenzellen im Gehirn vernetzen sich aufgrund von (Beziehungs-) Erfahrungen und ermöglichen dadurch weitere Lernprozesse. Herausgefunden wurde auch, dass die Beziehungsqualität Einfluss auf die Qualität der Informationsaufnahme des Kindes hat und den Umgang mit Neuem und Komplexem beeinflusst (Haug-Schnabel & Bensel, 2006, S. 24).

Die Entwicklungen von sozialen Fähigkeiten als Folge von Beziehungen konnten ebenso abgeleitet werden. Das Kind lernt aus seinen ersten Bindungserfahrungen für seine späteren Beziehungen (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 105). Es nimmt seine Bindungspartner als Vorbild und eignet sich dadurch die unterschiedlichen Haltungen, beziehungsweise einzelne Verhaltensmuster an, die es in folgenden Beziehungen anwenden wird (Hammesdi Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 46). Das Kind erprobt sich im Umgang mit Konflikten und erwirbt die Kompetenz Probleme selbstständig zu lösen und aus mehreren Handlungsmöglichkeiten eine adäquate für die Situation, für sich selbst und für sein Gegenüber zu wählen (Staats, 2014, S. 32).

Die Erkenntnisse, die im Laufe dieser Arbeit von der Autorin gesammelt wurden, konnten ein schon bestehendes Eingewöhnungsmodell für die Früherziehung „Eltern begleitet, Bezugspersonen orientiert, abschiedsbetont“ (Küstner, 2006, S. 33ff) mit psychomotorischen Aspekten erweitern. Dieses Modell richtet sich nach dem Kind, das durch verschiedene Signale zeigt, in welchem Tempo die Eingewöhnung voran schreiten kann und zu welchen Beziehungsschritten es mit der neuen Bezugsperson bereit ist.

Die gesamte Arbeit mag als Handbuch für (zukünftige) Pädagoginnen/Pädagogen gesehen werden, die in ihrer Ausbildung vielleicht Teile einer Eingewöhnung hospitieren konnten, aber nie die Gelegenheit hatten sich selbst darin zu erproben. Alle Kapitel vor der Konzepterweiterung geben Einblick in die Entwicklung des jungen Kindes und erläutern Rückschlüsse auf die Bedeutung des Verhaltens und der Handlungen von Pädagoginnen/Pädagogen im ganzheitlichen Sinn.

Für weitere Forschungen in diesem Gebiet wäre das Erproben des DEOB-U3-Verfahrens (Glaubacker, Höfinger, Meerkatz, Salazar Mendoza, 2017), das die Beziehung zwischen Kind und Fachkraft sowie die Entwicklungsschritte des Kindes in unterschiedlichen Bereichen festhält, interessant, sowie dessen Durchführung in Form von Beobachtungen und das anschließende Analysieren einer Statistik der Ergebnisse. Dieses Beobachtungsverfahren wurde zur ganzheitlichen Entwicklungsbeobachtung erstellt und soll die Pädagogin/den

Pädagogen in ihrer/seiner pädagogischen Arbeit, speziell in der Eingewöhnungsphase unterstützen.

8 Zusammenfassung

Die Arbeit ergab sich aus folgenden Fragestellungen: Wodurch kann die Psychomotorik die Beziehungsgestaltung eines Kindes in der Früherziehung unterstützen? In wieweit beeinflussen Beziehungen psychomotorische Entwicklungsprozesse?

Zunächst wurde der Begriff „Beziehungsgestaltung“ nach Buber erläutert. Beziehungen gestalten sich durch eine Wechselwirkung von Geben und Nehmen, sowie aktivem und passivem Verhalten und dies wirkt auf die Entwicklung seines Selbst “ (Buber, 1983, S. 8ff). Die Bedeutung von Beziehungen wird durch die gesellschaftliche Problematik wie zum Beispiel Trennung, Arbeitslosigkeit und Umzug der Eltern hervorgehoben (Krenz & Klein, 2012, S. 72f).

Drei Arten der Beziehungsgestaltung haben sich herauskristallisiert. Die Beziehung zu sich selbst, zu der Pädagogin/dem Pädagogen und zu anderen Kindern. Unter der Beziehung zu sich selbst werden die Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt des Kindes und die Entwicklung des Selbstkonzeptes verstanden. Das Selbstkonzept besteht aus dem Selbstbild und dem Selbstwertgefühl (Zimmer, 1999, S. 52). Die Entwicklung des Selbstkonzeptes hängt von dem sozialen Umfeld ab, in dem das Kind aufwächst (Ostermayer, 2006, S. 40).

Die Bindungserfahrungen, die das Kind schon vor dem Eintritt in die Früherziehung erlebt hat, werden nach Bowlby erläutert, da sie Auswirkungen auf jede weitere Beziehung haben. Das Bindungsverhalten bei einer Trennung wird in sicher gebundene, unsicher-vermeidend gebundene, unsicher-ambivalent gebundene Kinder und Kinder mit desorganisiertem Verhaltensmuster kategorisiert (Brisch, 2006, S. 46f). In der Beziehung zur Pädagogin/zum Pädagogen kommen diese Bindungserfahrungen zum Tragen. Die Pädagogin/der Pädagoge achtet auf eine sichere Bindung zum Kind und regt das Kind mit Impulsen zur Entwicklung an (Becker-Stoll et al., 2009, S. 89). In der Beziehung steht ein feinfühliges und achtsames Verhalten zu dem Kind im Mittelpunkt. Dies wird dem Kind in Form der Stimme, Mimik und Körperhaltung vermittelt (Remsperger, 2008, S. 6). Durch die Feinfühligkeit der Pädagogin/des Pädagogen wird das Kind in seiner Selbstständigkeit und seiner wachsenden Kommunikationsfähigkeit unterstützt (Brisch, 2006, S. 42).

Aber auch Beziehungen zwischen den Kindern werden anfangs von der Pädagogin/dem Pädagogen begleitet. In gemeinsamen Spiel- und Lernprozessen entwickelt das Kind prosoziale Verhaltensweisen, die sich in Handlungen des Helfens, Tröstens und Teilens erkenntlich machen (Wörle & Paulus, 2016, S. 17). Das Kind kann Handlungen füreinander,

gegeneinander und miteinander im Spiel mit anderen Kindern erproben und Rückschlüsse auf das eigene Verhalten ziehen (Sherborne, 1998, S. 24ff).

Nachdem der Begriff „Beziehungsgestaltung“ erklärt wurde, konnte auf die Unterstützung der Psychomotorik eingegangen werden. Das holistische Menschenbild wurde zum Ausgangspunkt von psychomotorischen Handlungen (Gerber, 1992, S. 78), die sich auf die psychomotorischen Prinzipien stützen. Die Arbeit der Psychomotorik ruht auf Beziehung, Ganzheitlichkeit, Freiwilligkeit, Dialog und einigem mehr (Keßel, 2014, S. 24). Es wird versucht die Handlungen und das Verhalten des Kindes zu verstehen und dabei stellt die Beobachtung eine bedeutende Funktion dar (Kapfer-Weixlbaumer, 2017, S. 1). Der psychomotorische Ansatz von Aucouturier kennzeichnet sich durch das Beziehungselement in der psychomotorischen Förderung (Esser, 2011, S. 57) und beachtet besonders die Entwicklungsstufe „Autonomiestreben“ in der psychomotorischen Auseinandersetzung mit den Themen des Kindes (Erikson, 1993, S. 55ff). Der kindzentrierte Ansatz stellt das Kind mit seiner Entwicklung in den Mittelpunkt. Bewegung und Spiel sind die Medien, bei dem Entwicklungsschritte des Kindes vermehrt beobachtet und gefördert werden können (Seyda, 2013, S. 74).

Das Spiel wird entwicklungspsychologisch erläutert und nach den vier Dimensionen des holistischen Menschenbildes analysiert (Grubbauer, 2011, S. 26). Der Flow-Effekt wird als Ergebnis des Freispiels angeführt und zeigt die Bedeutung der Beziehungsgestaltung zwischen Kind und Fachpersonal (Renner, 1995, S. 50).

Eine weitere Form des Spiels ist das Rollenspiel. Dies entwickelt sich vom Nachahmungsspiel zu einem einfachen Rollenspiel, welches von Monologen begleitet wird. Das kollektive Rollenspiel, bei dem sich die Kinder räumlich als auch inhaltlich aufeinander zubewegen, stimuliert die Sprachentwicklung der Kinder und wird später zum sozialen Rollenspiel, bei dem Regeln und Spielabläufe verhandelt werden (Götte, 1984, S. 36).

Die Sprachentwicklung wird allerdings nicht nur durch Rollenspiele gefördert, sondern auch durch Dialoge zwischen Kind und Pädagogin/Pädagogen. Im Dialog geht die Pädagogin/der Pädagoge auf die sprachlichen Fähigkeiten und dem Verständnis des Kindes ein (Best et al., 2011, S. 105) und regt es durch offene Fragen zum Sprechen an (Foerster, 1999, S. 27). Handlungen sowie Emotionen des Kindes werden versprachlicht und dem Kind werden Worte und Formulierungen für sein Befinden angeboten (Haug-Schnabel & Bensel, 2006a, S. 11). Neben der Möglichkeit des Dialogs im Alltag wird auch auf die gezielte Reflexion

nach einer psychomotorischen Einheit oder Phase hingewiesen. Dabei kann das Kind im Dialog ausdrücken, was es erlebt und empfunden hat. Diese Versprachlichung führt zu einer Verankerung in der Realität (Esser, 2011, S. 68). Ebenso können dabei eigene Grenzen versprachlicht werden oder Regeln innerhalb der Gruppe ausgemacht und verhandelt werden. Das gemeinsame Ausmachen von Regeln in einer Gruppe ist unumgänglich, jedoch können sie minimiert werden, wenn die Grenzen des einzelnen klar ausgedrückt werden können und achtsam damit umgegangen wird (Klein, 2017, S. 7).

All die oben genannten Unterstützungsmöglichkeiten der Psychomotorik für Beziehungen in der Früherziehung führen zu Entwicklungsschritten in den vier Dimensionen des holistischen Menschenbildes, das der Psychomotorik zu Grunde liegt. Unter psychomotorischen Entwicklungsprozessen wird also die Entwicklung in der physischen, psychischen, geistigen und sozialen Dimension verstanden. Beziehungen fördern Entwicklungsprozesse (Fischer, 2009, S. 91) und drücken sich in einer aktiven, neugierigen Handlungstendenz und einer Neophilie aus (Grossmann 1977; zit. n. Roob, 2015, S. 166).

Eine starke Bindung kann sich in der physischen Dimension positiv auf das Immunsystem des Kindes auswirken (Staats, 2014, S. 10) und auf die Sprachentwicklung (Remsperger, 2008, S. 41). Durch ein gestärktes Selbstkonzept kann das Kind seine Fähigkeiten einsetzen und handlungsfähig wirken (Esser, 2011, S. 21).

In der psychischen Dimension entwickelt das Kind einen offenen Umgang mit seinen Gefühlen. Es lernt diese wahrzunehmen und auszudrücken. Auch die Gefühle der anderen werden erkannt und das Kind lernt empathisch auf sie einzugehen (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 40f). In einer sicheren Bindung können emotionale Konflikte gelöst werden, damit das Kind bereit ist, etwas Neues zu lernen (Esser, 2011, S. 42). Ebenso lernt das Kind die Perspektivenübernahme, die es ihm ermöglicht andere Sichtweise und Meinungen zu verstehen (Haug-Schnabel & Bensel, 2006b, S. 27). Weiters wird das Kind durch eine sichere Bindung und positiven Beziehungen in seinen resilienten Schutzfaktoren gestärkt (Becker-Stoll et al., 2009, S. 64).

Das Kind entwickelt sich in der geistigen Dimension im Bereich der Handlungs- und Problemlösungskompetenz weiter (Voglsinger, 2009, S. 72). Das Gehirn vernetzt sich aufgrund von Beziehungen und dies führt weitere Lernprozesse nach sich. Je sicherer die Bindung ist, desto besser kann sich das Kind etwas merken und desto offener ist sein Umgang mit Neuem und Komplexem (Haug-Schnabel & Bensel, 2006b, S. 24).

Klarerweise führen Beziehungen zu Auswirkungen in der sozialen Dimension. Erfahrungen aus den ersten Bindungen werden in weiteren Beziehungen angewendet (Jungmann & Reichenbach, 2016, S. 105) und Vorbilder nachgeahmt (Hammes-di Bernardo & Speck-Hamdan, 2010, S. 46). Das Kind erwirbt Problemlösungskompetenzen und kann aus unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten wählen (Staats, 2014, S.32).

Im letzten Kapitel wird das Infansmodel zur Eingewöhnung in die Früherziehung erläutert, welches sich wie die Psychomotorik auf die Bindungstheorie von Bowlby stützt (Van Dieken, 2012a, S. 42). Auf das bestehende Eingewöhnungsmodell „elternbegleitet, Bezugspersonen orientiert und abschiedsbetont“ wurde auch eingegangen (Küstner, 2006, S. 33ff) und durch einen psychomotorischen Aspekt „kindorientiert“ erweitert. Unter dem Aspekt „elternbegleitet“ wird die Bedeutung der Begleitung einer festen Bezugsperson für das Kind beschrieben. Der erste Kontakt zwischen Pädagogin/Pädagogen und Eltern und Gespräche in einem Elternabend oder in der Eingewöhnung tragen zu einer Beziehung bei, die auf Vertrauen und Wertschätzung basieren. Dies wirkt sich positiv auf die Eingewöhnung des Kindes aus (Van Dieken, 2012a, S. 34).

Mit dem Aspekt „Bezugspersonen orientiert“ wird der Beziehungsaufbau zu einer neuen Bezugsperson aus der Früherziehung beschrieben. Die Beziehung zu einer neuen Person kann schneller aufgebaut werden, als wenn sich das Kind an vielleicht drei neue Personen gewöhnen muss. Diese eine Person wird durch eine konstante und feinfühligte Begleitung zu einer neuen Bezugsperson für das Kind. Dies führt dazu, dass sich das Kind bald für eine Trennung von seiner Bindungsperson bereit zeigt (Haug-Schnabel & Bensel, 2006c, S. 33).

Der Aspekt „abschiedsbetont“ geht auf die Bedeutung des Abschieds ein. Die Trennung kann bei dem Kind unterschiedliche Gefühle auslösen. Hierbei kann der Umgang der Pädagogin/des Pädagogen mit dem Kind Geborgenheit und Trost vermitteln. Gefühle des Kindes werden wahrgenommen und ausgesprochen. Dem Kind wird vermittelt, dass es diese Gefühle zeigen darf (Van Dieken, 2012a, S. 67).

Der psychomotorische Aspekt „kindorientiert“ stellt das Kind in den Mittelpunkt und lässt es seine eigene Eingewöhnung gestalten. Signale des Kindes werden beobachtet und aufgrund dessen werden weitere Schritte der Eingewöhnung gesetzt (Datler et al., 2010, S. 3). Das Kind zeigt, wann es für Beziehungsschritte bereit ist und wann es sich von seiner Bindungsperson trennen kann (Griebel & Niesel, 2004, S. 54). Die Raumgestaltung und die

materielle Ausstattung bieten dem Kind Möglichkeiten für Rückzug und Material zum Explorieren. Der Raum bietet dem Kind eine Struktur, die ihm dabei hilft, sich einen Überblick über den neuen Raum zu verschaffen (Irmischer, 1987, S. 20).

In der Diskussion wurden die Fragestellungen beantwortet und die Arbeit als Handbuch für (zukünftige) Pädagoginnen/Pädagogen bezeichnet, da die psychomotorischen Themen für die pädagogische, ganzheitliche Arbeit in der Früherziehung sehr relevant sind. Eine mögliche Forschung der Handhabung und Auswirkungen des DEOB-U3-Verfahrens (Glaubacker, Höfinger, Meerkatz, Salazar Mendoza, 2017), welches die Beziehung zwischen Kind und Fachkraft, sowie Entwicklungsschritte des Kindes festhält, wurde angeregt.

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, M. & Blehar, M. (1978). *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alberti, S. (2016). Wie baue ich eine Beziehung zu den Kindern auf? *kindergarten heute*, 46(4), 30-32.
- Altenthan, S., Dirrigl, W., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhle, R., Ott, W., ... Schneider, K. (2002). Die Möglichkeit und Notwendigkeit der Erziehung. In H. Hobmair (Hrsg.), *Pädagogik* (S. 33-48). Troisdorf. Bildungsverlag EINS.
- Altner, N. (2012). *Achtsamkeit im Kindergarten. Wie das Miteinander gelingt*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Altzinger, A. (2017). Zeitliche und räumliche Strukturen. *Unsere Kinder*, (4), 12-13.
- Ayan, S. (2017). Vom Wahrnehmen direkt zum Handeln. *Gehirn&Geist. Komm in den Flow*, (4), S. 19-21.
- Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bernier, A., Carlson, S., Deschênes, M. & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: a closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15(1), 12-24.
- Best, P., Laier, M. & Jampert, K. (2011). *Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen*. Weimar Berlin: verlag das netz.
- Boer, H. (2007). Lernen als soziale Interaktion. In H. Boer, K. Burk & F. Heinzel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen* (S. 44-54). Frankfurt: Grundschulverband.
- Bowlby, J. (2005). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Brandes, H. (2008). *Selbstbildung in Kindergruppen. Die Konstruktion sozialer Beziehungen*. München: Ernst Reinhardt.
- Brisch, K. (2006). *Bindungsstörungen. Entwicklung der bindungstheoretischen Konzepte*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Brisch, K. (2010). *Safe - Sichere Ausbildung für Eltern*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Buber, M. (1983). *Ich und Du*. Heidelberg: Lambert Schneider.

- Carew, J. (1977). Die Vorhersage der Intelligenz auf der Grundlage kindlicher Alltagserfahrungen. In K. Grossmann (Hrsg.), *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt* (S. 108-143). München: Kindler.
- Charlotte Bühler Institiut (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*.
- Datler, W., Gerber, G. & Kappus, H. (1998). *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse*. Biel: Edition SZH/SPC.
- Datler, W., Hover-Reisner, N. & Fürstaller, M. (2010). Zur Qualität von Eingewöhnung als Thema der Transitionsforschung. In F. Becker-Stoll, B. Kalicki & J. Berkic (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren* (S. 1-8). Berlin: Cornelsen.
- Deffner, C., Quante, S. & Walk, L. (2017). Exekutive Funktionen und Psychomotorik. Stärkung der Selbstregulationsfähigkeit aus neurowissenschaftlicher Sicht. *motorik*, 40(4), 189-196.
- Dornes, M. (1997). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Dunn, J. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Eggert, D. (2005). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Dortmund: Borgmann.
- Einsiedler, W. (1999). *Das Spiel der Kinder: zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Erikson, E. (1957). *Kindheit und Gesellschaft*. Zürich: Pan.
- Erikson, E. (1993). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Esser, M. (2011). *Beweg-Gründe* (Bd. 4). München: Ernst Reinhardt.
- Europäisches Forum für Psychomotorik. (1996, 19. September). Zugriff am 30. Oktober 2017 unter https://psychomot.org/wp-content/uploads/2012/09/statutes-german_1996.pdf
- Evanschitzky, P. (2016). Wenn Lernen zum "Tschakka"-Erlebnis wird. *kindergarten heute*, 46(4), 12-17.
- Filipp, S. (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 12(2), 105-125.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Fischer, K. (2016, Juli). Grundlagen der motorischen und kognitiven Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. *Vortrag im ULG Psychomotorik in Wien*.

- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Huber.
- Foerster, H. (1999). Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwisbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem. In R. Voss (Hrsg.), *Die Schule neu erfinden. Sytemisch-konstruktivistische Annäherung an Schule und Pädagogik* (S. 14-31). Berlin: Luchterhand.
- Förster, C., Hammes-Di Bernardo, E. & Wünsche, M. (2012). *Dialog gestalten*. Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Gerber, G. (1992). Spüren - Fühlen - Denken. Ein ganzheitlich-ontogenetisches Entwicklungsmodell und seine Anwendung in der Praxis. In F. Sedlack (Hrsg.), *Verhaltensauffällig. Was nun?* (S. 77-99). Wien: Ketterl.
- Glaubacker, V., Höfinger, H., Meerkatz, Y. & Salazar Mendoza, K. (2017). *DEOB-U3-Verfahren*. Beobachtungsbogen für Kinder unter drei Jahren. Unveröffentlichtes Manuskript, Universitätslehrgang Psychomotorik, Universität Wien, Wien.
- Götte, R. (1984). *Sprache und Spiel im Kindergarten: Handbuch zur Sprache und Spielförderung mit Jahresprogramm und Anleitung für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen*. Weinheim und Basel: Belz.
- Grubbauer, M. (2011). *Spielen als pädagogische Maßnahme. Präventive, spielorientierte Förderung und Stärkung elterliche Kompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Hammes-di Bernardo, E. & Speck-Hamdan, A. (2010). *Kinder brauchen Kinder*. Berlin und Weimar: verlag das netz.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2005). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie*. Freiburg in Breisgau: Herder.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2006a). Wichtige Gedanken im Vorfeld. *kindergarten heute spezial, Kinder unter 3 - Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinskindern*, 4-15.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2006b). Entwicklung im zweiten und dritten Lebensjahr. *kindergarten heute spezial. Kinder unter 3 - Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinskindern*, 16-29.
- Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2006c). Die Eingewöhnung - ein Qualitätsstandard. *kindergarten heute spezial. Kinder unter 3 - Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern*, 30-41.
- Helmsen, J. & Petermann, F. (2008). Nah bei sich selbst sein und auf andere zugehen können. Emotionale Kompetenz fördern. *Kindergarten heute*, 38(5), 8-13.

- Henneberg, R., Klein, H. & Klein, L. (2004). *Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Kindzentrierung in der Praxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hofer, R. (2015). Qualitätsentwicklung: Mehr Lust als Frust!? *Unsere Kinder* (3), 9-11.
- Hopkins, J. (2008). *Bindung und das Unbewusste*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Irmischer, T. (1987). *Lehrbrief: Grundzüge der Motopädagogik. Aktionskreis Psychomotorik*. Lemgo: Selbstverlag.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2016). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln* (Bd. 6). Dortmund: Borgmann.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2016, August). Psychomotorik im Kindergarten. *Vortrag im ULG Psychomotorik in Wien*.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2017a, Februar). Psychomotorik in der Volksschule. *Vortrag im ULG Psychomotorik in Wien*.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2017b, Februar). Wege zum Verstehen von Kindern. *Der verstehende Ansatz in Pädagogik und Therapie*. Skript im ULG Psychomotorik in Wien.
- Kazemi-Weisari, E. (2004). *Kinder verstehen lernen. Wie Beobachtung zu Achtung führt*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Keßel, P. (2014). Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung. *motorik*, 37(1), 23-27.
- Kieselhorst, M., Breé, S. & Neuß, N. (2013). *Beobachtung kindlicher Selbstbildungsprozesse. Deutungskompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte*. Wiesbaden: Springer.
- Klein, L. (2017). Regeln Regeln wirklich etwas? *Unsere Kinder*, (4), 4-8.
- Klein, M. (2011). *Mit den Kleinsten in Kontakt. Sicherheit und Vertrauen schaffen: Bindungsförderung und Erziehungspartnerschaft in Krippe und Familie*. Münster: Ökotoxia.
- Krenz, A. (2007). *Was Kinder brauchen*. Berlin: Cornelsen.
- Krenz, A. & Klein, F. (2012). *Bildung durch Bindung. Frühpädagogik: inklusiv und beziehungsorientiert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krus, A. (2004). *Mut zur Entwicklung. Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie*. Schorndorf: Hofmann.
- Küstner, C. (2006). Die Eingewöhnung - ein Qualitätsstandard. *kindergarten heute spezial. Kinder unter 3 - Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern*, 30-39.
- Laewen, H.-J., Andres, B. & Hédervári, É. (2003). *Die ersten Tage - ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Levine, P. & Kline, M. (2004). *Verwunderte Kinderseeelen heilen - Wie Kinder und Jugendliche traumatische Erlebnisse überwinden können*. München: Kösel.
- Lichtenberg, J. (1988). Motivational-funktionale Systeme als psychische Strukturen. *Forum der Psychoanalyse* (7), 85-97.
- Merkel, J. (2005). *Gebildete Kindheit. Wie die Selbstbildung von Kindern gefördert wird*. Bremen: edition lumière.
- Moos, P. (2008). Auf dem Weg zu einer europäischen Strategie für Einrichtungen für junge Kinder. *Kinder in Europa*, 7.
- Müller, C. (2010). *Bewegte Grundschule*. Sankt Augustin: Academia.
- Ostermayer, E. (2006). *Bildung durch Beziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Peifer, C., Wolters, G. & Hein, N. (2017). Versunken im Augenblick. *Gehirn&Geist. Komm in den Flow* (4), 12-18.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Pikler, E. (1988). *Laßt mir Zeit*. München: Pflaum.
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Remsperger, R. (2008a). Feinfühligkeit - ein neuer Begriff? *kindergarten heute spezial. Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern*, 2-8.
- Remsperger, R. (2008b). Feinfühliger Austausch mit Kindern. *kindergarten heute spezial. Feinfühligkeit im Umgang mit Kindern*, 20-42.
- Renner, M. (1995). *Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe*. Freiburg: Lambertus.
- Rogge, J. U. (2017). *Das NEUE Kinder brauchen Grenzen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Roob, I. (2015). Ein psychomotorischer Blick auf die Neurowissenschaften. *motorik*, 38(4), 164-170.
- Rösner, M. (2013). Von Beginn an - Psychomotorik für Kinder unter drei in der Krippe, in Eltern-Kind-Gruppen und Therapie. *motorik*, 36(2), 80-84.
- Roth, G. & Strüber, N. (2014). *Wie das Gehirn die Seele macht*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Salisch, M. v. & Seiffge-Krenke, I. (1996). Freundschaften im Kinder- und Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (2), 81-97.
- Sauerhering, M. (2016). Selbstkompetenz - was ist das? *kindergarten heute*, 46(4), 10-11.

- Schneeweis, S. (2014). *Forscherin und Beforschte der Wiener Kinderkrippenstudie*. Saarbrücken: Akademiker.
- Sedlak, F. (2000). *Wege zum Ich, zum Du, zum Wir*. Wien: bm:ukk bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Seyda, M. (2013). Ziele einer Selbstkonzeptförderung von Kindern durch Bewegung. *motorik*, 36(2), 72-79.
- Shaftel, F. & Shaftel, G. (1978). *Rollenspiel als soziales Entscheidungstraining*. München: UTB Reinhardt.
- Sherborne, V. (1998). *Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Spaggiari, S. (1990). Entwurf der Kleinkinderziehung in den kommunalen Kindergärten in Reggio/Emilia. *Bericht der Projektgruppe Reggio/Hamburg*, 70-74.
- Spitzer, M. (2006). Flow im Gehirn. Zugriff am 26. September 2017 unter <https://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/geist-und-gehirn/geist-und-gehirn-manfred-spitzer-gehirnforschung194.html>
- Staats, H. (2014). *Feinfühlig arbeiten mit Kindern. Psychoanalytische Konzepte für die Praxis in Kita und Grundschule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stern, D. (2006). *Mutter und Kind*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Storch, M., Cantieni, B. & Hüther, G. (2006). *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*. Bern: Huber.
- Strätz, R. (1992). *Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder*. Köln: Kohlhammer.
- Ungerer, J. A. & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 55(4), 1448-1455.
- Ustorf, A. (2016). Komm mir nicht zu nahe. *Psychologie Heute compact*, (46), 40 - 47.
- Van der Kooij, R. (1983). Die psychologischen Theorien des Spiels. In K. J. Kreuzer (Hrsg.), *Handbuch der Spielpädagogik Band 1* (S. 297-335). Düsseldorf: Schwann Handbuch.
- Van Dieken, C. (2012a). *Ganz nah dabei - Eingewöhnung von 0- bis 3-Jährigen in die Kita*. Berlin: Cornelsen.
- Van Dieken, C. (2012b). *Was Krippenkinder brauchen - Bildung, Erziehung und Betreuung von unter Dreijährigen*. Freiburg: Herder.
- Voglsinger, J. (2009). Bewegte Schule zwischen Willkür und professionellem Handeln. *motorik*, 32(2), 67-74.

- Voglsinger, J. (2012). *Mensch. Bio-psycho-geistig-soziale Einheit*. Skript im ULG Psychomotorik in Wien.
- Voglsinger, J. (2016, Juli). Allgemeine Psychomotorik 1. *Vortrag im ULG Psychomotorik in Wien*.
- Vygotskij, L. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In B. Daniil (Hrsg.), *Psychologie des Vorschulalters* (S. 430-465). Köln: Pöhl-Rugenstein.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, (5), 22-30.
- Welsche, M. (2016). Das aktuelle Stichwort: Beziehungsgestaltung. *motorik*, 39(1), 34-36.
- Winnicott, D. (2001). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Gießen: Psychosozial.
- Winnicott, D. W. (1962). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München: Psychosozial.
- Wörle, M. & Paulus, M. (2016). Helfen, trösten, teilen. Die Entwicklung prosozialen Verhaltens. *kindergarten heute*, 46(9), 16-22.
- Ziegenhain, U. & Gloger-Tippelt, G. (2013). Bindung und Handlungssteuerung als frühe emotionale und kognitive Voraussetzung von Bindung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6), 793-802.
- Zimmer, R. (1999). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*. Freiburg: Herder.

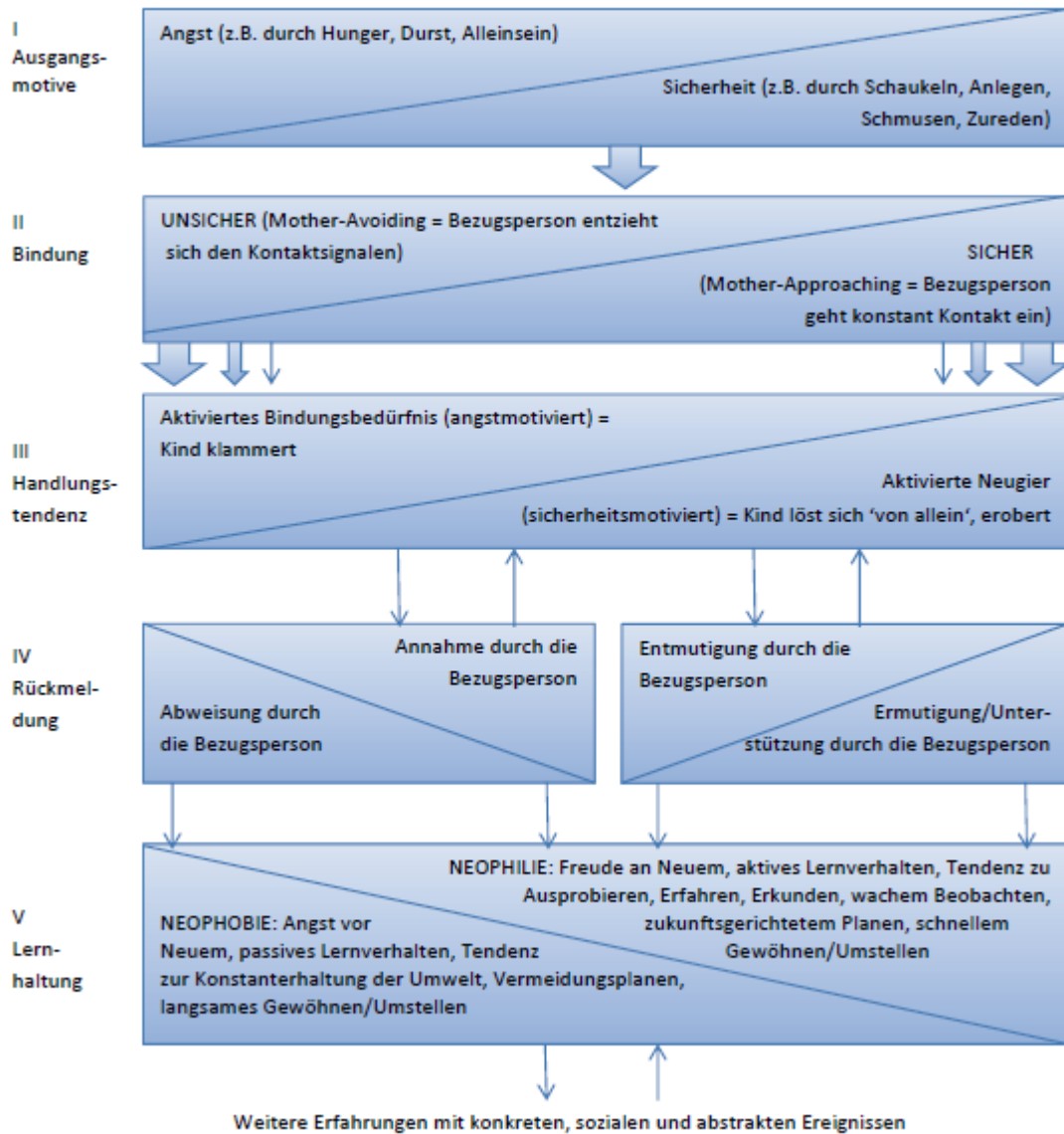
Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Liebe als Anteilnahme (mod. n. Krenz, 2007, S. 133).....	12
Abbildung 2: Kindliche Spieltätigkeit und spieltheoretische Aspekte (mod. n. Grubbauer, 2011, S. 26).....	34
Abbildung 3: Beziehungsviereck (mod. n. Van Dieken, 2012a, S. 60).....	65

Anhang

Verhaltensbiologisches Modell, Bindung und Lernerhaltung nach Grossmann (Grossmann, 1977; mod. n. Roob, 2015, S. 166).

Soziale Kompetenzentwicklung: Bindung und Lernerhaltung



Beobachtungsbogen für Kinder unter drei Jahren

DEOB-U3-Verfahren (development's observation of children under three) entwickelt von Glaubacker, Höfinger, Meerkatz, Salazar Mendoza, 2017.

BEOBACHTUNG ANHAND DES DEOB-U3-VERFAHREN NACH GLAUBACKER, HÖFINGER, MEERKATZ, SALAZAR MENDOZA 2017

Name des Kindes:
Geburtstag des Kindes:
Alter bei Beobachtung:
Institution:
PädagogIn:

Beziehung zwischen Kind und PädagogIn:

	WAHRNEHMUNG	MOTORIK	SPRACHE	EMOTIONALE ENTWICKLUNG	SOZIALE ENTWICKLUNG	KOGNITION
1.Lj	Körpervahrnehmung	Körperkontrolle	(verbale und nonverbale) Ausdrucksformen	Bedürfnisregulation	Reaktion aus soziales Umfeld	Handlungsplan
2.Lj	Nah- und Fernsinne	Grobmotorik: Beherrschen der Grundbewegungsarten	Sprachverständnis	Adäquater Gefühlsausdruck, Autonomiebestreben	Spielverhalten	Kombinationsfähigkeit
3.Lj	Raum-Zeit-Lage	Feinmotorik: Handgeschicklichkeit	Dialogfähigkeit	Empathie und Initiative zeigen	Rollenspiel, Beziehungsverhalten	Problemlösungskompetenz

Abstract

Das junge Kind in der Früherziehung entwickelt sich aufgrund von Beziehungen. Die ersten Bindungserfahrungen, die ein Kind in seinem Leben macht, wirken sich auf weitere Beziehungen in seinem Leben aus. Die Beziehungsgestaltung zu sich selbst, zu der Pädagogin/dem Pädagogen und zu anderen Kindern kann durch die Psychomotorik unterstützt werden. Die Psychomotorik trägt durch die Beachtung und Umsetzung der psychomotorischen Prinzipien, durch den Versuch das Kind zu verstehen und durch den Ansatz, das Kind in den Mittelpunkt seiner Entwicklung zu stellen, zu einer ganzheitlichen Entwicklung bei. In dem psychomotorischen Spiel, einerseits im Freispiel als auch im Rollenspiel und im Dialog zwischen Kind und Pädagogin/Pädagogen, kann dem Kind Wertschätzung entgegen gebracht und die Beziehung gestärkt werden. Um Gruppenprozesse für das Kind möglich und überschaubar zu machen, wird Wert auf Grenzen gelegt und Regeln mit den Kindern gemeinsam aufgestellt. Beziehungen, die auf Vertrauen und Wertschätzung basieren, führen zu psychomotorischen Entwicklungsprozessen. Das Kind entwickelt sich im physischen, psychischen, geistigen und sozialen Bereich weiter. Um eine sichere Beziehung zu dem Kind aufbauen zu können, ist die Phase der Eingewöhnung in der Früherziehung von großer Bedeutung. Die Psychomotorik kann auch hier mit dem Aspekt der Kindorientierung die ersten Beziehungsschritte unterstützen und mit adäquaten Angeboten speziell für dieses Kind zur Förderung seiner ganzheitlichen Entwicklung beitragen.

Schlüsselworte: Beziehungsgestaltung, Früherziehung, Psychomotorische Entwicklungsprozesse, Eingewöhnung

The child in its early ages develops because of relationships. The first attachment's experiences have an effect on all coming relationships. The regulation of relationships towards themselves, towards the nursery teacher and towards other children in nursery school can be supported through psychomotricity. Psychomotricity makes a contribution to an integral development with the acknowledgement and implementation of psychomotor principals, with the effort to understand the child and its behavior and with the approach to place the child in the center of its development. In moments of psychomotor play, either free play or role play and in all kinds of dialogues the child can experience appreciation and the relationship can grow deeper. In order to keep group processes clearly arranged and manageable for each child, the group needs to communicate their boundaries and define rules together. Relationships that are based on trust and appreciation lead to psychomotor development processes. The child progresses in the physical, psychological, cognitive and social field. For a strong relationship the adaptation period in nursery school is fundamental. In the beginning stage of relationships psychomotricity can also be effective with its aspect of child orientation and precise offers of activities for each child to stimulate their integral development.

Keywords: regulation of relationships, nursery school, psychomotor development processes, adaptation period