



universität
wien

MASTER THESIS

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

„Psychomotorik als Weg zu einer professionellen
Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen
in der Primarstufe
Begegnung von Mensch zu Mensch“

verfasst von / submitted by

Mireille Kepplinger, BEd

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

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

A 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	3
2	Einleitung	4
3	Haltung	7
3.1	Innere Haltung	7
3.1.1	Die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen	8
3.1.2	Historischer Rückblick – Entwicklung pädagogischer Haltung	9
3.1.3	Ein neurobiologischer Zugang zu innerer Haltung von Hüther	13
3.1.4	Fundamente der inneren Haltung	14
3.1.5	Fundamente der professionellen pädagogischen Haltung	17
3.1.6	Haltung – Ergebnisse aus der Hattie-Studie	18
3.1.7	Professionelle pädagogische Haltung als Konzept	20
3.2	Haltung aus Sicht der funktionsanalytischen PSI-Theorie	24
3.2.1	Selbstkompetenz	24
3.2.2	Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion	25
3.2.3	Das Selbst und die professionelle pädagogische Haltung	32
3.3	Haltung und Bildung	34
3.3.1	Gedanken zum Bildungsbegriff	34
3.3.2	Haltung und aktuelle österreichische Bildungspläne	38
3.3.3	Haltungsänderung zum Wohle einer zukunftsorientierten Bildung	41
3.4	Conclusio zur professionellen pädagogischen Haltung	43
4	Psychomotorik	45
4.1	Was ist Psychomotorik?	45
4.1.1	Ursprünge der Psychomotorik	46
4.1.2	Begriffsklärung und Definition Psychomotorik	50
4.1.3	Entwicklungslinien und Ansätze in der Psychomotorik	53
4.2	Menschenbild in der Psychomotorik	56
4.3	Bildungsziele in der Psychomotorik	58
4.4	Allgemeine Handlungsprinzipien psychomotorischer Förderung	60
4.5	Beziehung und bindungstheoretische Überlegungen	62
5	Professionelle Haltung im psychomotorischen Sinne	66
5.1	Wesentliche Aspekte psychomotorischer Haltung	66
5.2	Bestehende Konzepte zur Förderung von Selbstkompetenzen und einer professionellen pädagogischen Haltung	67
5.2.1	Workshop-Reihe WERT basierend auf der PSI-Theorie	68
5.2.2	Ausbildung und Lehrqualifikation psychomotorischer Fachkräfte	71
5.3	Überlegungen zur Implementierung psychomotorischer Elemente in eine professionelle pädagogische Haltung	73
5.3.1	Pädagogische (Werte-) Orientierung an der psychomotorischen Lehre	75
5.3.2	Einbeziehung des Körpers und des ganzen Leibes	76
5.3.3	Gelingende und achtsame Beziehung, Bindung und Kommunikation	79
5.3.4	Ein praxeologischer Zugang	81
5.3.5	Selbstreflexivität – forschende Haltung (zu sich selbst)	81
6	Diskussion	84
7	Zusammenfassung	90
	Literaturverzeichnis	93
	Abbildungsverzeichnis	100
	Abstract	101

1 Vorwort

Begegnung von Mensch zu Mensch, von Subjekt zu Subjekt

Durch das Verfassen dieser Arbeit und der damit verbundenen Literaturoauseinandersetzung sowie den vielen Begegnungen und wertvollen Gesprächen mit begleitenden Menschen, nahm ich die Gelegenheit wahr, *mich (neu) zu positionieren*. Mir war es wichtig, ein Thema zu finden, das mich – psychomotorisch ausgedrückt – *innerlich bewegt* und *ergreift* und so lange weiterforschen lässt, bis ich den Eindruck hatte – um es in Hüthers Worten auszudrücken – es tatsächlich *verstanden* zu haben. Ich stellte die Pädagogenperson, ihr Verständnis von Bildung, ihr Menschenbild, ihre Haltung und ihre Selbstkompetenzen in den Mittelpunkt dieser Arbeit – somit unwillkürlich auch mich als Pädagogin. Es brauchte viel kritische Selbstreflexion und das Überwinden von sensiblen Phasen, um mich auf den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess einzulassen. Das zu Papier Gebrachte weist nur einen kleinen Teil meines inneren Lern- und Entwicklungsprozesses auf. Danke an all die Menschen, die mich bestärkt haben, diesen Weg zu gehen und mich unterstützt haben.

Durch die entgegengebrachte Wertschätzung der Lehrenden dieser Ausbildung und Studierenden gegenüber und durch die gute Mischung aus präsentierten kognitiv herausfordernden Bezugstheorien sowie einer handlungsorientierten Gestaltung, also die Einbindung des Körpers und des Leibes (ganzheitliche Sichtweise), wurde die psychomotorische Lehre nicht nur vorgetragen, sondern spürbar und erfahrbar gemacht.

Ganz *besonders* möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freundinnen bedanken, die mich durch diese Zeit getragen, ausgehalten und immer wieder motiviert haben. Meinen herzlichen Dank richte ich an (meinen persönlich ernannten Mentor) Herrn Mag. Dr. Josef Voglsinger MAS, der mich durch sein Fach- und Erfahrungswissen sowie seine Impulse inspiriert und unterstützt hat. Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß möchte ich für die professionelle Begleitung während des Studiums und seiner wertschätzenden Haltung, die ganz im Sinne der psychomotorischen Lehre ist, danken und Mag.^a Nina Stuppacher für ihr persönliches Engagement, ihre Zuvorkommenheit und Rundumbetreuung herzlich bedanken.

2 Einleitung

Persönlichkeiten, nicht Prinzipien sind es, die die Welt verändern! (Oscar Wilde, 1891)

Aus unterschiedlichen Veröffentlichungen und Diskursen hat sich gezeigt, dass Pädagoginnen und Pädagogen vor zweierlei, wohl widersprüchlichen Herausforderungen gestellt werden, die zu Überforderungen und Diskrepanzen im pädagogischen Berufsalltag führen können. Da sind einerseits die Vorgabe von Leistungsmessungen sowie das Anpassen an fortschreitende Standardisierungen und gesellschaftliche Veränderungen. Auf der anderen Seite werden Rufe nach Integration, Inklusion, individuellem kindzentriertem Unterricht und positiver Persönlichkeitsentwicklung der Kinder immer lauter, die mit Appellen an Pädagoginnen wie: Sei wertschätzend, respektvoll, achtsam, präsent und empathisch (Wiesner, Schreiner, Breit & Pacher, 2017; BMBWF, 2012) unterstrichen werden.

Vielfältige Erwartungen seitens des Arbeitgebers, der Eltern und des Kollegiums gilt es zu erfüllen, besonders im vierten Schuljahr, wo die Schulnachricht und das Jahreszeugnis der vierten Klasse Volksschule entscheidend für den weiteren Bildungsweg (Gymnasium oder Neue Mittelschule) sind. Es stellt sich die Frage, woran sich eine Lehrperson orientieren und wo sie ihren Halt finden kann, um gegebenenfalls nicht den Überblick zu verlieren und überfordert zu sein.

Die Ergebnisse der Unterrichtsforschung von Hattie im Jahre 2009 haben statistisch belegt, dass für die Qualität des Lerngeschehens die einzelne Pädagogin und der Pädagoge entscheidend sind. Die Person der Lehrkraft muss wieder ins Zentrum gerückt werden, da die Persönlichkeit und die Haltung der Pädagogin und des Pädagogen einen starken Einfluss auf die Kinder und deren Lernprozesse haben (Zierer, 2016; Liebertz, 2014). Davon ausgehend wird es für notwendig erachtet, einen Blick auf die Pädagoginnen und Pädagogen zu werfen, da ihre Haltung sich auf das pädagogische Handeln auswirkt (Kuhl & Solzbacher, 2017). Es wird betont, dass der Einfluss der Pädagogin und des Pädagogen den größten Teil im Unterrichtsgeschehen einnimmt (Fiebert & Solzbacher, 2014).

Die vorliegende Arbeit richtet sich hauptsächlich an Pädagoginnen und Pädagogen der Primarstufe. Die Annahme dieser Arbeit ist, dass die Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung und professioneller Selbstkompetenzen sowie die Persönlichkeitsentwicklung von Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen sollte und mit Hilfe von psychomotorischen Ansätzen und Prinzipien, Wege zur Förderung von Selbstkompetenzen aufgezeigt werden können. Daraus leitet sich die Fragestellung ab: *Wie kann Psychomotorik auf die Grundhaltung von Pädagoginnen und Pädagogen (besonders im Primarbereich) einwirken und deren Selbstkompetenzen weiterentwickeln beziehungsweise fördern?*

In vorliegender hermeneutischer Arbeit wird versucht, diese Frage zu beantworten. Die Beantwortung dieser Frage erfolgt in Teilschritten. Ziel der theoretischen Auseinandersetzung ist es, einen reflektierenden Blick auf die eigene innere Haltung und das zugrundeliegende Bild vom Menschen zu lenken. Es soll aber auch Neugier und Interesse der Pädagoginnen und Pädagogen für interdisziplinäre Theorien geweckt und Möglichkeiten zur Selbstkompetenzsteigerung angeboten werden. Der persönliche *Denkraum* (implizites und explizites Wissen) soll erweitert werden, um dadurch einen erweiterten Handlungsspielraum zu erhalten, denn wie es die Elementarpädagogin und Psychomotorikerin Kapfer-Weixlbaumer (2017, S. 23) formulierte: „Mein Denkraum ist mein Handlungsspielraum“.

Im ersten großen Hauptteil (Kapitel 3) wird auf die *innere Haltung* eingegangen. Zunächst wird durch einen historischen Rückblick Aufschluss darüber gegeben, was unter innerer Haltung in der pädagogischen Vergangenheit verstanden wurde, denn die dargelegten (normativen) Merkmale einer guten Lehrkraft vor rund 160 Jahren haben nicht an Aktualität verloren (Fiebert & Solzbacher, 2014). Aus neurobiologischer Sicht (Hüther, 2016) sind für das Entstehen innerer Einstellungen und Überzeugungen sowie Haltungen Erfahrungen notwendig, die der Mensch am eigenen Leib gemacht hat, demnach ist das Erfahrungslernen des Menschen ausschlaggebend für die Entstehung einer Grundhaltung.

Fundamente der inneren Haltung werden dargelegt und es wird klar zwischen einer persönlichen und einer professionell pädagogischen Haltung unterschieden. Theorien aus der Sozialisationsforschung (Hurrelmann, 2006) geben Einblicke auf die Entstehung von Werten, Normen und Einstellungen. Auf Ergebnisse des Forschungsprojektes Bewegung in der frühen Kindheit (BiK) durch die Weiterbildungsinitiative für Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) wird zurückgegriffen, um ein Bedingungsgefüge zu professioneller Haltung abzubilden (Schneider, Kopic & Jasmund, 2015).

Nachdem der Begriff der *inneren Haltung* mit Einstellungen und Überzeugungen sowie gebildeten Werten und Normen charakterisiert wurde, folgt anschließend eine Erweiterung der Sicht- und Denkweise. Diese Erweiterung wird durch die Auseinandersetzung mit verschiedenen Begrifflichkeiten beziehungsweise mit theoretischen Konstrukten, wie Habitus und Ethos sowie subjektive Theorien und handlungstheoretische Überlegungen diskutiert. Es werden weitere Hinweise auf die Haltung einer Pädagogin und eines Pädagogen geliefert (Schwer, Solzbacher & Behrens, 2014).

Eine funktionsanalytische Grundlage bietet im Anschluss die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie von Kuhl, 2001). Sie dient dazu, dem Konstrukt der Haltung näher zu kommen. Der Begriff der *Selbstkompetenz* wird mit Haltung in Verbindung gebracht und anhand dieser Annahme wird ein Blick auf die „Zusammenhänge von Wissen,

Können und Haltung sowie Handeln und Verhalten“ (Schwer et al., 2014, S. 73) geworfen. Dabei wird ergründet, ob eine professionelle pädagogische Haltung wandelbar oder lehrbar ist (Schwer & Solzbacher, 2014). Das Zusammenspiel der vier Teilsysteme wird erläutert, auf Basis der dargelegten PSI-Theorie werden Annahmen angeführt, die zu einer *Entwicklung und Veränderung* von Haltung beitragen sollen (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014). Ein kritischer Blick auf den *Bildungsbegriff* gemäß Liessmann (2006) und Krautz (2007) und auf aktuelle Bildungspläne runden das Kapitel 3 ab. Bezugnehmend auf die vorangegangenen Darlegungen werden wesentliche Erkenntnisse dieses Kapitels, zum Terminus Haltung, zusammengefasst.

Zu Beginn des vierten Kapitels werden allgemeine Grundlagen sowie Ursprünge, Entwicklungslinien und Ansätze der Psychomotorik erläutert. Es wird festgehalten, dass das *holistische Menschenbild* Grundlage für die Psychomotorik ist und der Mensch als Einheit von Körper, Geist und Seele gesehen wird (Fischer, 2009). Deutlich gemacht wird, dass das konstruierte Menschenbild sich auf das praktische pädagogische Handeln auswirkt und eine (normative) *Grundorientierung* darstellt (Kuhlenkamp, 2017; Zimmer, 2012).

Psychomotorische Aspekte zu professioneller Haltung werden in Kapitel 5, bezugnehmend auf die vorangegangenen Ausführungen erläutert, um theoretisch abzuklären, ob und wie Psychomotorik mit ihren Ansätzen und Prinzipien als Weg zu einer professionellen Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen dienen kann. Erklärt werden soll, wie eine Pädagogin oder ein Pädagoge – dazu kann man auch psychomotorische Fachkräfte zählen – zu einem *kompetenten Selbst* gelangen und ihre oder seine reflexiv gestaltete Haltung zum haltgebenden Rückgrat wird. Auf Grundlage der PSI-Theorie (Kuhl, 2001) wird ein praxiserprobtes Fördermodell zur Selbstkompetenzsteigerung von Pädagoginnen und Pädagogen namens *WERT* (*Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer*) vorgestellt, das eine Methode zur Stärkung der Selbstkompetenz und demnach zur professionellen pädagogischen Haltung bietet. Inwieweit psychomotorisches Erleben, als Möglichkeit zur Haltungsänderung dienlich ist, um mögliche Diskrepanzen zwischen Wissen und tatsächlichem Handeln aufzubrechen, wird durch einen Blick auf die Lehrqualifikation psychomotorischer Fachkräfte erörtert. Am Ende des fünften Kapitels werden Empfehlungen und konzeptionelle Überlegungen zur Implementierung psychomotorischer Elemente in eine professionelle pädagogische Haltung angeführt.

Aus der Diskussion der vorangegangenen Kapitel und der Beantwortung der Frage, inwieweit Psychomotorik auf die Grundhaltung von Pädagoginnen und Pädagogen (besonders im Primarbereich) einwirken und deren Selbstkompetenzen weiterentwickeln beziehungsweise fördern kann, setzt sich der letzte Teil dieser Arbeit (Kapitel 6) zusammen. Die vorliegende Arbeit wird abschließend zusammengefasst.

3 Haltung

Ziel dieses Kapitels ist es, durch die Auseinandersetzung mit der sogenannten inneren Haltung – und demnach der *Grundeinstellung einer Pädagogin und eines Pädagogen* – den noch eher unklar definierten und „sehr unverbindlich und weit als Verhaltenskonstellation“ (Fiebert & Solzbacher, 2014, S. 25) bezeichneten Begriff genauer zu beschreiben, Wirkfaktoren aufzuzeigen, um anschließend abzuklären, ob eine *Haltungsänderung* notwendig und möglich ist.

Die Haltung einer Pädagogin und eines Pädagogen wirkt sich auf das pädagogische Handeln aus (siehe Abbildung 1 und Abbildung 2). Zusätzlich wirkt die Persönlichkeit der Lehrkraft auf die Kinder. Aus diesem Grund wird es als notwendig erachtet, diese sogenannte innere Haltung unter einem pädagogischen Blickwinkel zu betrachten.

Was kann mit Haltung gemeint sein? Unter dem Stichwort *Haltung* finden sich im online-Duden vielfältige Bedeutungsbeschreibungen: Es kann die *Körperhaltung* angenommen werden, also die Art und Weise, wie man den Körper und insbesondere das Rückgrat nutzt. Unter Haltung versteht man auch die *innere (Grund-) Einstellung* und damit verbunden auch das Verhalten und Auftreten, da eine bestimmte innere Einstellung das Denken und Handeln einer Person prägt. Mit Beherrschtheit oder innerer Fassung wird auf das Zeigen einer Haltung hingewiesen. Davon abgesehen bezieht der Begriff Haltung auch die Tierhaltung mit ein (Duden, 2018)¹.

In den folgenden Abschnitten wird der Blick auf Lehrpersonen im Volksschulbereich gerichtet, allerdings ist eine Verknüpfung zu einer psychomotorischen Fachkraft durchaus angebracht, da sich die Psychomotorik auch im Bereich der Pädagogik bewegt (Fischer, 2009). Psychomotorische Fachkräfte werden zum Beispiel bei Zimmer (2012) als Pädagoginnen und Pädagogen bezeichnet und im Bereich der psychomotorischen Förderung und Entwicklungsbegleitung werden pädagogische, sozialpädagogische und heilpädagogische Angebote dargeboten (Zimmer, 2012).

3.1 Innere Haltung

Der Terminus der Haltung, eigentlich der der *professionellen Haltung* ist laut Fiebert und Solzbacher (2014) in pädagogischen Diskursen zu finden. Eine angebrachte *Grundhaltung* der Lehrkräfte wird besonders in der Debatte um Individualisierung und Inklusion als notwendig erachtet, aber nicht genauer definiert. Es wird ebenfalls nicht abgeklärt, ob eine

¹ Zugriff am 20. Februar 2018 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung#Bedeutung1>

solche Haltung überhaupt lehrbar ist und wenn ja, wie. Seit 2008 werden im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE) unter anderem auch Selbstkompetenz und professionelle Haltung von pädagogischen Fachkräften aus erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Perspektive erforscht (Fiebert & Solzbacher, 2014; Schwer & Solzbacher, 2014).

3.1.1 Die Rolle von Pädagoginnen und Pädagogen

Es wird wiederholt von der Rolle einer Pädagogin und eines Pädagogen gesprochen. Dieser Abschnitt soll darlegen, was unter dem Begriff *Rolle* zu verstehen ist, um im Anschluss auf den Begriff der Haltung genauer eingehen zu können.

Zur Interpretation und Beschreibung von bestimmten Verhaltensweisen eines Menschen wird der Rollenbegriff herangezogen. Zur Erklärung wird auf den soziologischen Rollenbegriff zurückgegriffen, wonach es um „die Verhaltenserwartungen, die mit einer bestimmten gesellschaftlichen Aufgabe verbunden sind“ (Reimann & Mühlfeld, 1991, S. 178), geht. Der Mensch, der versucht die angeforderten Verhaltensweisen zu erfüllen oder es schafft, sie zu erfüllen, wird bei dieser Definition abstrahiert (Reimann & Mühlfeld, 1991).

Jede Person ist Trägerin zahlreicher Rollen und in viele Rollenbeziehungen verflochten. Allein die soziale Rolle einer Lehrkraft umfasst viele Rollenbeziehungen. Sie agiert als Lehrende und als Vermittlerin von Normen und Werten (Erziehende) als auch in einer Vorbildrolle. Sie hat eine einzunehmende Rolle gegenüber verschiedenen Bezugsgruppen (Kind, Eltern, Kollegium, Vorgesetzten im konkreten Berufsfeld) mit ihren Verpflichtungen und dazugehörigen Erwartungen. Schulbehörde und Bildungsministerium hegen gegenüber der Lehrkraft ebenso hohe Erwartungen, die sich immer wieder verändern können. Jede der oben genannten Bezugsgruppen stellt Erwartungen an die Pädagoginnen- und Pädagogenrolle. Die Lehrperson muss in ihrer Position versuchen, ihr Verhalten an den Ansprüchen zu orientieren. Demnach werden Rollen von außen zugeschrieben und Erwartungen damit verbunden (Reimann & Mühlfeld, 1991).

Als problematisch kann gesehen werden, wenn die unterschiedlichen Verhaltenserwartungen, Ansprüche und Rollenzuschreibungen mit der persönlichen und/oder der professionellen pädagogischen Haltung (der inneren Einstellung und Überzeugung) nicht kohärent, also nicht aufeinander abgestimmt sind.

In der soziologischen Rollentheorie wird zwischen einem *Intra-* und *Interrollenkonflikt* unterschieden. Beim Intrarollenkonflikt werden unterschiedliche und widersprüchliche Erwartungen an ein und dieselbe Rolle gerichtet. Eine Grundschullehrerin, die zum Beispiel keine Noten vergeben möchte und deshalb auf Widerstand bei Eltern und dem Kollegium trifft,

steht vor unterschiedlichen Erwartungen in dieser Rolle beziehungsweise in ihrer Funktion als Beurteilende. Beim Interrollenkonflikt werden verschiedene auch widersprüchliche Erwartungen an eine in verschiedenen Rollen steckende Person gestellt: Wenn beispielsweise eine Studierende für eine Prüfung lernen müsste, private Beziehungen zum Lehrenden hat und gleichzeitig aber einem Familienmitglied helfen sollte (Abels, 2009).

Die Herzspezialistin und Kommunikationstrainerin Grimm (2015) verdeutlicht, dass sich die Großhirnleistung im inkohärenten Zustand, wie zum Beispiel im Stresszustand, drastisch reduziert. Entscheidungsfähigkeit und Denkleistung nehmen ab und die Person ist nicht voll leistungsfähig, kann kaum Lösungen finden und ist zu intuitivem und kreativem Denken nicht fähig. Das Gehirn greift in Stress- und Drucksituationen auf altbewährte, automatisierte Denkmuster und Handlungsweisen zurück.

Grimm (2015) spricht von einer Kohärenz im Sinne einer Herz-Hirn-Verbindung und misst dem Herzen als Zentrum des physischen Menschen eine hohe Bedeutung zu. Inkohärenz bedeutet „Stress für das gesamte menschliche System“ (Grimm, 2015, S. 46).

Durch nachgewiesene andauernde Kommunikation mit dem Gehirn hat das mentale Herz (Herzgehirn) große Auswirkungen auf die höheren Zentren des Gehirns. Denk- und Konzentrationsvermögen, Wahrnehmung und Emotionen sowie Lernfähigkeit sind unter anderem betroffen. Die meisten Informationen werden nicht vom Gehirn ans Herz gesendet, sondern umgekehrt. „Wenn von Herzkohärenz die Rede ist, dann ist immer zugleich eine Herz-Hirn-Kohärenz der Fall“ (Grimm, 2015, S. 50).

Aufgrund der vorangegangenen Abschnitte deutet sich an, dass eine Lehrperson in innere Konflikte geraten kann und ständige Diskrepanzen zwischen der eigenen Überzeugung und den vielseitigen Erwartungen auch zu gesundheitlichen Schäden führen könnte. Die Authentizität der Person wäre dadurch möglicherweise gefährdet.

Der nachstehende Einblick aus historischer Perspektive soll darlegen, dass die *Haltung von Lehrkräften* schon früher eine große Rolle gespielt hat. „Die Frage nach dem Einfluss der Person der Lehrkraft auf die Lernenden, die Lernprozesse und -erfolge ist dabei die älteste und am meisten umstrittenste“ (Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 18). Es finden sich unterschiedliche Begründungen, je nachdem unter welchem Blickwinkel auf die Wirkung der Pädagogin oder des Pädagogen analysiert wird.

3.1.2 Historischer Rückblick – Entwicklung pädagogischer Haltung

Nach Fiegert und Solzbacher (2014) scheint der Begriff der Haltung, „wenn es um den guten Lehrer, die Lehrerpersönlichkeit geht, implizit immer mit gedacht“ (Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 18) zu sein.

Die nachfolgenden Erläuterungen aus der Geschichte sollen aufzeigen und Aufschluss darüber geben, was unter *innerer Haltung* von der pädagogischen Vergangenheit bis heute verstanden wird. Eine erste Annäherung an den Terminus *Haltung* finden Fiegert und Solzbacher (2014) in dem Enzyklopädie-Artikel von Krünitz (aus dem Jahr 1828), wo der Haltungsbegriff zwar nicht konkret genannt wird, aber die Erwartung zu einer bestimmten Haltung von Lehrkräften im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts deutlich wird. Herauszulesen ist das Einfordern von nachstehenden Persönlichkeitsmerkmalen, Fähigkeiten beziehungsweise Kompetenzen, die nach Krünitz erworben oder auch angeboren sein können: Selbstreflexivität, Empathiefähigkeit und die Authentizität der Lehrkraft. Außerdem sollte die Lehrerin oder der Lehrer einen starken Charakter haben und die Ausstrahlung von pädagogischer Autorität besitzen. Erwünschte Persönlichkeitsmerkmale werden beschrieben und eine Einflussnahme seitens der Lehrkraft auf die Schülerinnen und Schüler durch ihre Haltung wird angedeutet (Fiegert & Solzbacher, 2014).

Im Universal-Lexikon von Münch (aus dem Jahr 1840) wird klar formuliert, dass die individuelle Haltung der Pädagogin und des Pädagogen direkten Einfluss auf gelingenden Unterricht hat. Der Schweizer Historiker Münch unterscheidet zwischen der (Geistes-) Haltung und der Körperhaltung, demnach der inneren und der äußeren Haltung einer Lehrperson, die einander bedingen. Es kommt bei Münch als Teilstück von Haltung die Wertschätzung des Kindes hinzu. Er bezeichnet die Herzenswärme als emotionale Zugewandtheit zum Kind. Ebenso wird die Körpersprache (Gestik, Mimik, Blickkontakt) als Bestandteil von erwünschter Haltung genannt. Zusätzlich zu Münchs Definition von Haltung wird in der Real-Enzyklopädie nach katholischen Prinzipien (1864) zwischen guter (normativ vorgegebener richtiger) und schlechter (falscher) Haltung unterschieden. Der *edle Charakter* einer Lehrkraft und die Selbstreflexivität werden hervorgehoben. Zusammenfassend haben die dargelegten (normativen) Merkmale einer guten Lehrkraft vor rund 160 Jahren nicht an Aktualität verloren (Fiegert & Solzbacher, 2014).

Haltung erscheint in der neueren erziehungswissenschaftlichen Debatte als Containerbegriff. Dieser wird mit wechselnden Inhalten unverbindlich und beliebig gefüllt. Begriffe, die als Synonyme eine pädagogische Haltung widerspiegeln sollen, sind: Einstellung, Verhalten, Orientierung, Selbstbild, Persönlichkeit, Ethos und Habitus einer Lehrkraft. Es taucht in diesem Zusammenhang auch *das Menschenbild* auf, welches der Haltung zugrunde liegt (Fiegert & Solzbacher, 2014). Auf die Begriffe Ethos und Habitus wird in diesem Kapitel noch näher eingegangen.

Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein hielt sich die Vorstellung, dass die Persönlichkeitsbildung einer Lehrperson im Vordergrund stehen müsse. Der Erwerb einer Haltung wurde dabei implizit mitgedacht. Es wird zum Beispiel nach Hanisch (1992) davon ausgegangen,

dass eine Lehrkraft nur an sich selbst arbeiten kann und dazu kritisch reflektieren muss. Die Persönlichkeitsbildung der Lehrkraft stand auch in der Reformpädagogik an oberster Stelle, denn „derjenige, der andere bilden soll, muss zunächst selbst ein gebildeter und geformter Mensch sein; das ist eines der Urgesetze der Erziehung“ (Spranger, 1970, S. 53f; zit. n. Fiegert & Solzbacher, 2014, S. 31). Aus der geisteswissenschaftlichen Sicht von Spranger, sind die Pädagogin und der Pädagoge als *Menschenbildner* erfolgreich, wenn eine positive Haltung und eine positive Zugewandtheit zum Kind vorhanden ist (Fiegert & Solzbacher, 2014).

Für viele Reformpädagoginnen und Reformpädagogen, wie zum Beispiel für Petersen (1884 bis 1952), galt als Bedingung für erfolgreiches pädagogisches Handeln die *pädagogische Liebe*. Damit ist das Wohlwollen gegenüber dem Kind gemeint. Auch Montessori (1870 bis 1952) betonte die liebevolle, dem Kind zugewandte unterstützende Haltung der Lehrerin und des Lehrers zur Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit (Montessori, 1934; zit. n. Fiegert & Solzbacher, 2014).

Die Kriegsjahre mit zwölf Jahren nationalsozialistischer Herrschaft (von 1932 bis 1945) verursachten einen Schnitt und man versuchte im Jahr 1945 direkt an das Jahr 1932 anzuknüpfen. In der Nachkriegszeit lag der Fokus von Geisteswissenschaftlern wie Theodor Litt, Herman Nohl, Eduard Spranger und Erich Weniger auf der Aufgabe der *Erziehung* und darauf, eine *pädagogische Verantwortung* als Ethos oder Haltung zu entwickeln. Als Voraussetzung für Bildung und Erziehung wurde die Beziehungsgestaltung zwischen der Lehrperson (Erzieherin oder Erzieher) und dem Kind (Zögling) angesehen. Neben der Hingabe der Erzieherin und des Erziehers steht aber auch eine klare Hierarchie zwischen den beiden fest (Fiegert & Solzbacher, 2014).

Ende der 1960er Jahre kam es zur Wende in der Erziehungswissenschaft, die Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit rückte nämlich in den Hintergrund. Die Tätigkeit der Lehrperson wurde primär in der Wissensvermittlung gesehen. Mit der Eignung, einen optimalen und optimierten Unterricht im Sinne der Wissensvermittlung gestalten zu können und gute Ergebnisse zu haben, wurde die Persönlichkeit der Lehrkraft verbunden. Die pädagogische Haltung einer Lehrkraft wurde nicht hinterfragt und rückte in den Hintergrund. Das Bild einer professionellen Pädagogin oder eines professionellen Pädagogen reduzierte sich auf ein umfangreiches fachliches Spezialwissen. Im Prozess der Verwissenschaftlichung fand die *Entpersönlichung der Lehrkraft* statt. Es trat eine Orientierung an methodischem Handeln und eine Tendenz – die sich noch bis heute hält – zur Rationalisierung, Effektivierung und Objektivierung hervor (Fiegert & Solzbacher, 2014).

Möglicherweise konnte man in den 1970er Jahren mit den unprofessionellen unpräzisen Begriffen *Haltung* oder *Ethos* nichts anfangen – was teilweise heute noch Gültigkeit besitzt. Die Professionalität einer Lehrkraft zeigte sich daran, wie eine Pädagogin oder ein Pädagoge handelte und nicht an dem, was die Lehrperson darstellte oder welche Haltung sie hatte. Die Persönlichkeit rückte in den Hintergrund, ebenso die Haltung und das persönliche Potenzial. Demnach wurde der Zusammenhang zwischen Handlung und Haltung von Lehrkräften ignoriert. Die Person der Lehrkraft schien neutralisiert zu werden und das pädagogische Handeln auf zweckrationales Handeln beschränkt zu werden (Fiebert & Solzbacher, 2014). Aus heutiger Sicht muss durchaus bedacht werden, dass Lehrkräfte, die in dieser Zeit (60er und 70er Jahre) ausgebildet wurden, zum Teil noch im aktuellen Bildungsgeschehen wirken.

Die Persönlichkeit einer Lehrkraft rückte durch empirische Forschung in der Psychologie und wissenschaftlich-analytischen Überlegungen in den 1980er und 1990er Jahren wieder in den Vordergrund. Die Lehrkraft wurde, mit empirisch *nachweisbaren Persönlichkeitsmerkmalen*, als kompetente Expertin angesehen (Fiebert & Solzbacher, 2014).

Die Erläuterungen aus der Geschichte zeigen, dass die *pädagogische Haltung* (bis auf eine Unterbrechung in den Kriegsjahren), mit einer generellen positiven emotionalen Zugewandtheit zu der Schülerin und zum Schüler, einer Selbstreflexions- und Empathiefähigkeit impliziert wurde. Eine allgemein gültige Definition von Haltung im pädagogischen Kontext ist an dieser Stelle nicht möglich, weil die sogenannte pädagogische Haltung oder auch das pädagogische Ethos ein zeitgebundenes Phänomen sind, daher bleibt der Begriff der *Haltung* unklar. Ebenso ist der Begriff von den vorherrschenden *Erziehungs- und Bildungstheorien* abhängig und wird von gesellschaftlichen Interessen, Bedürfnissen und Werteorientierungen beeinflusst (Fiebert & Solzbacher, 2014).

Conclusio: In den beschriebenen Ausführungen wurde dargelegt, dass der Einfluss der Pädagogin und des Pädagogen auf das Kind durch die innere Haltung bestimmt wird. Welches Menschenbild eine pädagogisch handelnde Person in sich trägt, an welchen Normen und Werten diese festhält, wirkt sich offenbar direkt auf das Kind aus. Den Begriff der Authentizität einer Lehrperson konnte die Verfasserin dieser Arbeit beim historischen Rückblick nur in den Erläuterungen von Krünitz (1828) finden. Eine genauere Betrachtung dieses Begriffs erfolgt in Kapitel 5, weil er einen Schlüsselbegriff in Bezug auf professionelle Haltung darstellt. Explizit wird in den vorangegangenen Abschnitten nicht erwähnt, dass eine Lehrkraft sich fachlich (möglicherweise sogar interdisziplinär) weiterbilden soll. Allein in der Reformpädagogik wird davon gesprochen, dass eine Pädagogin und ein Pädagoge selbst gebildet sein sollen, aber im Sinne der Persönlichkeitsbildung.

3.1.3 Ein neurobiologischer Zugang zu innerer Haltung von Hüther

Für das Entstehen der inneren Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen sind Erfahrungen notwendig, die der Mensch am eigenen Leib gemacht hat – „ein Prozess, der uns unter die Haut geht“ (Hüther, 2016, S. 113). Wenn diese Erfahrungen, in ähnlichen Zusammenhängen immer wieder gemacht werden, nennt man sie *Meta-Erfahrung* oder auch *Einstellung* und *Haltung*. Beim Abspeichern werden zwei Netzwerke aktiviert, die sich verknüpfen: das kognitive (jemandem vom Erlebten berichten) und das emotionale Zentrum (jemandem erzählen, wie es einem ergangen ist) (Hüther, 2016).

Unter Einfluss der neurowissenschaftlichen Erkenntnisse des frühen 21. Jahrhunderts kommen die Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit und die Haltung unter dem Leitspruch *Bildung braucht Beziehung* erneut in den Blick, aber zum größten Teil entbunden von den salbungsvoll klingenden Idealvorstellungen der Geschichte (Fiebert & Solzbacher, 2014).

Der deutsche Hirnforscher Hüther (2016), der in Diskursen um Bildung und die Bildungsinstitution Schule, gelingendes Lernen und Persönlichkeitsentwicklung zum Thema macht, versucht ebenfalls dem Begriff der Haltung näher zu kommen und spricht von gebildeten inneren *Einstellungen und Überzeugungen* eines Menschen. Diese Haltung bestimmt die persönliche Wahrnehmung und Sichtweise auf die Welt, das Unterscheiden von Wichtigem oder Unwichtigem, was gesehen oder übersehen wird und die Begeisterungsfähigkeit. Hüther (2016) geht davon aus, dass gebildete Einstellungen und Haltungen den Menschen daran hindern können, in einen Prozess der Entwicklung zu gehen, um sich etwa für Neues oder Fremdes zu öffnen (Hüther, 2016).

Der alte Begriff *Gesinnung* wird verwendet, um auf *Geist* und *Haltung* zu kommen. Der Autor erklärt: Es ist die „Haltung, die eine Person in ihrem Verhalten zum Ausdruck bringt [und es ist der, d. Verf.] Geist, der es Menschen in Gemeinschaften ermöglicht, gemeinsame Erfahrungen zu machen, gemeinsame Ziele zu verfolgen, ein Gefühl von Zugehörigkeit zu erleben“ (Hüther, 2016, S. 161). Hüther weist darauf hin, dass die Begriffe *Geist* und *Haltung* aus dem deutschen Sprachgebrauch verbannt wurden. Seiner Meinung nach lohnt es sich, auf den vorherrschenden *Geist in der Gemeinschaft* zu achten, da sich der Geist (oder Ungeist) innerhalb einer Gemeinschaft ausbreitet und dieser bestimmend ist für die Haltungen der Gemeinschaftsmitglieder. Es scheint Hüther wichtig zu sein, dass die Haltung einer einzelnen Person auch in Zusammenhang mit der Gemeinschaft, wie zum Beispiel in der Schule, gesehen werden muss. Durch diesen Versuch einer Definition erscheint der Begriff *Haltung* nach Fiebert und Solzbacher (2014) noch nebulöser. Aus neurobiologischer Sicht ist das Erfahrungslernen des Menschen ausschlaggebend für die Entstehung einer Grundhaltung (Hüther, 2016).

„Das Gehirn lernt durch Erfahrungen. Und die wichtigsten Erfahrungen machen Menschen in ihrer Beziehung zu anderen Menschen. [...] Dieses so abgespeicherte ‚Erfahrungsgesamt‘ bildet dann die Grundlage für das, was wir ‚Haltung‘, ‚innere Überzeugung‘ oder eben sehr verstaubt auch ‚Gesinnung‘ nennen. Haltungen sind immer durch eigene, am eigenen Leib und unter emotionaler Aktivierung gemachte Erfahrungen entstanden“ (Hüther, 2016, S. 165).

Aus der Sicht Hühthers (2016) ist es dringend notwendig, eine Veränderung in unserer Gesellschaft zu gestalten und eine Haltungsänderung eines jeden einzelnen ist erforderlich. Als Möglichkeit zur Änderung wird das Einladen, das Inspirieren, das Ermutigen, von anderen Menschen neue Erfahrungen zu machen, betont. Individuelle Haltungsänderungen sind dem Autor zufolge durch das eigenleibliche Erleben von neuen Erfahrungen möglich, die dann neu im Hirn abgespeichert werden. In einer Welt oder Gesellschaft mit hohem Effizienzdenken haben viele Menschen – die Hüther als Dienstleistende und Pflichterfüllende bezeichnet – vergessen, wie wichtig es ist, empathisch zu sein und auf andere zu achten (Hüther, 2016).

3.1.4 Fundamente der inneren Haltung

Welche Faktoren zur Entstehung einer Grundhaltung maßgeblich sind, wird nun versucht abzuklären. Theorien aus der Sozialisationsforschung sollen einen Einblick auf die Entstehung von Werten, Normen und Einstellungen ermöglichen. Es werden Annahmen und Aussagen zusammengefasst, „die sich mit der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung als ‚Subjektwerdung‘ befassen“ (Hurrelmann, 2006, S. 7). Aus dem psychomotorischen Blickwinkel betrachtet, scheint die Sozialisationstheorie geeignet zu sein, die den Menschen als *Subjekt* versteht und als „erlebendes, denkendes und handelndes Individuum [das] den materiellen, sozialen und kulturellen ‚Objekten‘ seiner Umwelt gegenübertritt“ (Hurrelmann, 2006, S. 7). Man geht davon aus, dass der Mensch über eine genetische Ausstattung (Triebe und Bedürfnisse), ebenso über angeborene Persönlichkeitsmerkmale verfügt. Davon ausgehend, stellt sich in dieser Disziplin die Frage, wie es ein Mensch schafft, zum Subjekt zu werden und die gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen Anforderungen zu bewältigen. Damit sich ein Mensch in seiner Persönlichkeit frei entfalten und seine Identität sichernd, gestärkt aus seiner biografischen Entwicklung hervortreten kann, wird in der Sozialisationsforschung versucht, die sozialen Bedingungen dafür festzustellen. Bildung und Erziehung des Menschen sind ein Teil davon. In diesem Modell wird auf Erkenntnisse aus

der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik zurückgegriffen. Es wird von einer Wechselwirkung von gesellschaftlichen und anlagebedingten (psychischen) Faktoren ausgegangen (Hurrelmann, 2006).

Durch die *Erziehung* eines Kindes und die damit vermittelten elementaren Werte (anstrebenswert, achtenswert) und Normen (erwünschtes Verhalten) wird in dieser primären Sozialisation auf die Grundstruktur der Persönlichkeit Einfluss genommen. Ebenso werden in der sogenannten sekundären Sozialisation, in der weitere Bezugspersonen hinzukommen (Beginn etwa ab dem vierten Lebensjahr), Umgangsformen und situative Verhaltensweisen sowie Regeln gelernt (Vollmer, 2017).

Als grundlegendes Orientierungssystem einer Gesellschaft, das sich wandeln kann, dienen dessen Werte beziehungsweise Wertvorstellungen. Sie machen deutlich, was in der jeweiligen Gesellschaft für anstrebenwert, gut, achtenswert und den Vorstellungen entsprechend gehalten wird. Das Handeln und auch das erzieherische Handeln eines Menschen werden durch Werte beeinflusst. Werte dienen als Begründung für Normen. Gebote und Verbote einer Gesellschaft haben ihre Grundlagen in den sozialen Normen, den allgemeingültigen Verhaltensregeln. Kinder orientieren sich bei der Übernahme von Werten und Normen zuerst an ihre ersten Bezugspersonen (Eltern) und später auch an Gleichaltrigen. Weitere Bezugspersonen können später Idole, wie zum Beispiel Stars, sein (Vollmer, 2017).

Die persönlichen Werte und Normen (bewusst oder unbewusst) sowie die Einstellungen, Denk- und Sichtweisen einer Pädagogin und eines Pädagogen prägen das (erzieherische) Handeln und die pädagogische Person sollte sich darüber im Klaren sein, dass sie als Vorbild fungiert. Der erzieherischen Tätigkeit liegen eine bestimmte innere Haltung und ein Bild vom Kind, ein Menschenbild, zugrunde. Das Menschenbild ist ein Konstrukt, in das philosophische Annahmen, Entwicklungstheorien, persönliche Erfahrungen und gesellschaftliche Erwartungen hineinfließen. Das Bild vom Kind beeinflusst das konkrete pädagogische Handeln (Vollmer, 2017). Zur Erklärung, wie eine innere Haltung entstehen könnte, wird auf das folgende Modell aus dem Qualifikationsprofil frühpädagogischer Fachkräfte in Deutschland zurückgegriffen.

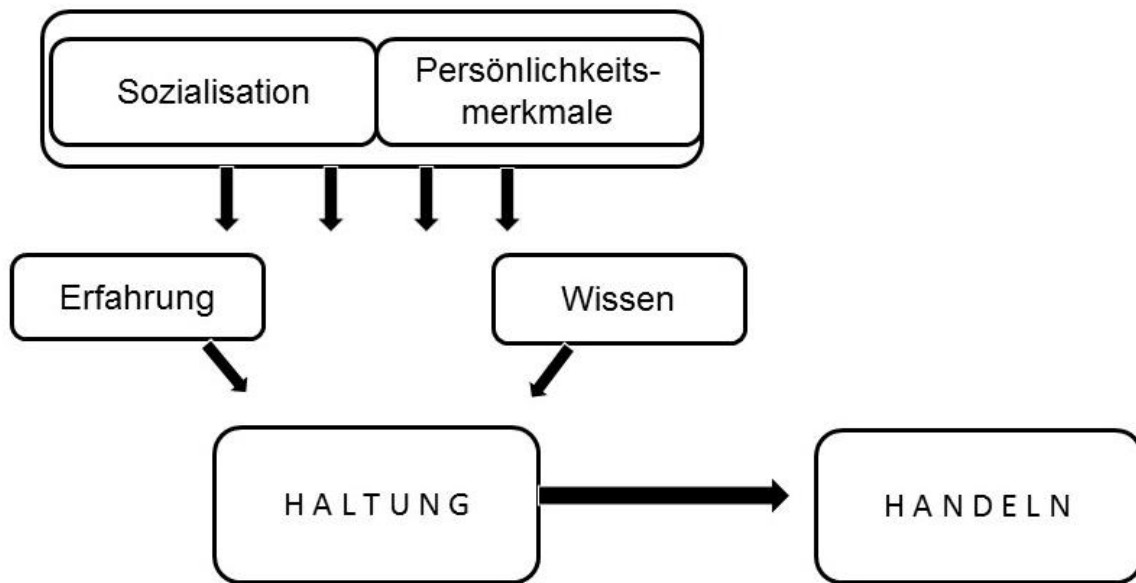


Abbildung 1: Bedingungsgefüge zu Haltung
(mod. n. Schneider, Kopic & Jasmund, 2015, S. 73)

Anhand der Abbildung 1 ist erkennbar, dass die gebildeten Werte und Normen (Erziehung, Bildung) aus dem *Sozialisierungsprozess* (prägende Lebenswelt: Familie, Freunde, Milieu) neben den *Persönlichkeitsmerkmalen* (anlagenbedingte, psychische Faktoren) und den daraus gespeicherten und generierten *Erfahrungen* (Lebensbiografie, Verhaltens- und Denkweisen) sowie das persönliche *Wissen* (explizites Fachwissen) als Fundament der Haltung gesehen werden können. Dieses Zusammenspiel wirkt sich auf die Handlungsebene aus. Haltung kann als *handlungsleitende Orientierung* gesehen werden. Das Reflektieren der Verhaltens- und Denkmuster in Situationen ist unerlässlich, um Haltung(en) bewusst zu machen und Handlungszusammenhänge zu verstehen (Schneider, Kopic & Jasmund, 2015).

Conclusio: Es lässt sich daraus schließen, dass die gesammelten Erfahrungen aus Erziehung und Sozialisierung gemeinsam mit den vorhandenen Persönlichkeitsmerkmalen die innere Haltung bilden. Nachdem der Mensch immer wieder aufs Neue Erfahrungen sammelt, sich als gewordenes Subjekt in der Gesellschaft bewegt und Einstellungen situativ entstehen können, kann *Haltung* nicht als etwas Bestehendes, Fixes gesehen werden, es muss vielmehr von einer *aktuellen inneren Haltung*, einem Prozess oder von *Haltungen* gesprochen werden. Hier wird der Unterschied zur Rolle einer Lehrperson, die von außen zugeschrieben wird, deutlich (Schache & Künne, 2012).

3.1.5 Fundamente der professionellen pädagogischen Haltung

Nachdem das Bedingungsgefüge und Fundament zur inneren Haltung im Allgemeinen erklärt wurde, wird darauf aufbauend auf die professionelle Haltung eingegangen. Im Rahmen des Forschungsprojektes *Bewegung in der frühen Kindheit* (BiK) durch die Weiterbildungsinitiative für Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), wird auch auf die *professionelle Haltung* eingegangen. Dabei bezieht man sich auf Schwer und Solzbacher (2014), wonach „Haltung in der Pädagogik bisher eher implizit mitgedacht, aber eben nie expliziert wurde“ (Schwer & Solzbacher, 2014, S. 9). Es muss zwischen *Haltung*, *professioneller Haltung* und *pädagogischer Haltung* unterschieden werden, denn eine professionelle pädagogische Haltung bezieht sich konkret auf den pädagogischen Tätigkeitsbereich sowie dessen Handlungsabläufe und richtet ihren Fokus darauf. Das Reflektieren der persönlichen Werte, Normen, Vorstellungen und Ziele der Pädagogin und des Pädagogen ist notwendig, um dem Kind Orientierung geben zu können und um zu verhindern, dass die persönlich erlebten Erziehungspraktiken ohne Reflexion wiederholt werden, also dass die Pädagogin und der Pädagoge nicht unbewusstes Opfer der eigenen Erziehung sind (Schneider et al., 2015; Vollmer, 2017).

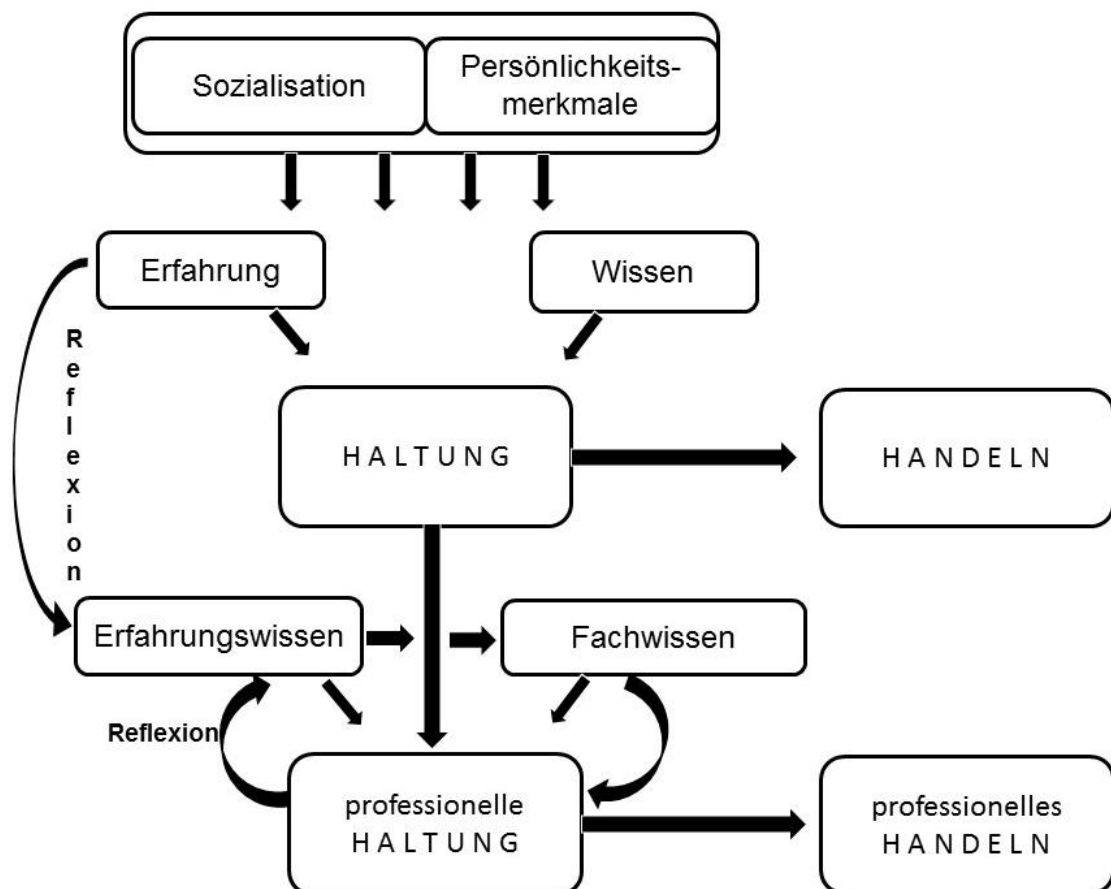


Abbildung 2: Bedingungsgefüge zu professioneller Haltung
(mod. n. Schneider et al., 2015, S. 74)

Ein professionelles Verständnis von Haltung grenzt sich von einem allgemeinen Haltungsbegriff dadurch ab, dass vorhandenes Wissen (abgespeicherte implizite Erfahrungen) reflektiert und dadurch zu explizitem Wissen wird und in der pädagogischen Arbeit nachvollziehbar dargestellt werden kann (Schneider et al., 2015).

Im Vergleich zu Abbildung 1, wo ein Bedingungsgefüge zu einem allgemeinen Haltungsbegriff dargelegt wurde, basiert in Abbildung 2 das Handeln nicht nur auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. Die vorhandenen impliziten Erfahrungsorientierungen müssen reflektiert werden und können als Folge nachvollziehbar als explizites Erfahrungswissen in die professionelle Haltung integriert werden. Es geht hervor, dass für eine professionelle Haltung der pädagogischen Fachkraft auch ein explizites berufsbezogenes *Fachwissen* neben dem impliziten *Erfahrungswissen* maßgeblich ist und die beiden ein Gefüge bilden. Die Pfeile weisen auf die Selbstreflexionsarbeit hin und es sollen Bezüge zur persönlichen Biografie (Selbsterkenntnis) hergestellt werden. Man könnte es auch eine *forschende Haltung zu sich selbst* nennen. Besonders das *implizite Wissen* (gespeicherte Erfahrungen aus der eigenen Lebensbiografie und die daraus entwickelten Haltungen) müssen eine Pädagogin und ein Pädagoge immer wieder kritisch hinterfragen, sich ihrer Verhaltens- und Denkmuster bewusstwerden, mit dem expliziten Fachwissen abgleichen und eine pädagogische Orientierung finden. Selbstreflexion und Selbsterkenntnis werden mit Fach- und Erfahrungswissen verknüpft und professionelles (pädagogisches) Handeln wird möglich. Durch das Reflektieren der impliziten Erfahrungen kann auf dieses Erfahrungswissen zurückgegriffen werden, es wird nachvollziehbar und explizit. Es wird hier deutlich, dass sich eine Pädagogin und ein Pädagoge auch nach der Grundausbildung weiter mit Fachlektüre auseinandersetzen müssen (Schneider et al., 2015).

3.1.6 Haltung – Ergebnisse aus der Hattie-Studie

Die Grundannahme, dass für gelingendes Lernen die Haltung der Lehrperson maßgeblich ist – wie bereits in der geschichtlichen Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vermutet – wurde durch die Ergebnisse der Hattie-Studie (Visible Learning, 2009) bestätigt. Es wird betont, dass der Einfluss der Pädagogin und des Pädagogen den größten Teil im Unterrichtsgeschehen einnimmt (Fiebert & Solzbacher, 2014).

Die derzeitige größte empirische Bildungsforschung *Visible Learning* (2009; 2013 erschien die deutschsprachige Ausgabe *Lernen sichtbar machen*) durch den neuseeländischen Pädagogen und Leiter des Instituts für Bildungsforschung der Universität Melbourne Hattie ist eine Zusammenführung von etwa 800 Meta-Analysen. Diese sind bereits „eine Zusammenführung bestehender Einzelstudien zu einem Problemfeld und eine Klärung der Unterschiedlichkeit ihrer Ergebnisse“ (Zierer, 2016, S. 21). Dadurch gelangte Hattie zu Daten von

ungefähr 250 Millionen Lernenden, die er sammelte, sichtete und auswertete. Die Studie ist in sechs Bereiche gegliedert: Lernende, Elternhaus, Schule, Curricula, Unterrichten sowie Lehrperson. Die Auswertungen zeigen, welchen Einfluss welche Domäne auf schulischen Lernerfolg hat. Es muss jeder Bereich beachtet werden, allerdings nimmt die Lehrperson eine Sonderstellung ein, weil sie eine zentrale Rolle im Unterricht und im Lernprozess der Kinder spielt (Zierer, 2016, S. 31).

Der deutsche Erziehungswissenschaftler und Mitherausgeber der übersetzten Hattie-Studie Zierer (2016) zitiert: „Hatties zentrale Botschaft ist der Hinweis, dass mit der Kompetenz und dem Engagement der Lehrkraft letztlich alles steht und fällt [und, d. Verf.] die Haltung der Lehrperson eine der wichtigsten Faktoren für ein sichtbares Lernen und erfolgreiches Lehren ist“ (Zierer, 2016, S. 108). Der Autor spricht davon, dass der größte Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler von leidenschaftlichen Lehrkräften kommt. Er betont, dass es nicht vordergründig darum geht, was eine Lehrkraft macht, sondern wie und warum sie es macht (Zierer, 2016).

Expertise von Hattie im Hinblick auf Lehrkräfte:

„Ein Expertenlehrer ist nicht zwangsläufig derjenige, der ein ausgeprägtes Fachwissen hat, sondern er muss auch in der Lage sein, mit den Lernenden in einen Dialog zu treten und eine Beziehung aufbauen zu können. Er muss in der Lage sein, sein Wissen in die Sprache der Schülerinnen und Schüler zu übertragen. Das Zusammenspiel von Fachkompetenz, pädagogischer Kompetenz und didaktischer Kompetenz ist damit gemeint. Howard Gardner spricht sinngemäß von den ‚Drei Es‘: Exzellenz, Ethik und Engagement. Ihr Zusammenwirken macht Expertise aus.“ (Zierer, 2016, S. 88).

Die Begrifflichkeiten *Haltung* und *Ethik* sowie die Sonderstellung beziehungsweise der *Einfluss der Lehrkraft*, die gegenüber den Schülerinnen und Schülern *kompetent* sein soll, werden in dieser Studie hervorgehoben. Damit verbunden wird auch eine gelingende Beziehungsgestaltung in den Fokus genommen. Die Wichtigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerhaltung wird durch die von Hattie formulierten Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte *Visible Learning for Teachers* deutlich. Es werden zehn sogenannte Haltungen mit appellierendem Charakter an die Lehrkraft formuliert: „Ich rede über Lernen, nicht über Lehren. Ich setze die Herausforderung. Ich sehe Lernen als harte Arbeit. Ich entwickle positive Beziehungen.

Ich benutze den Dialog anstelle des Monologs. Ich informiere alle über die Sprache des Lernens. Ich bin ein Veränderungsagent. Ich bin ein Evaluator. Schülerleistungen sind eine Rückmeldung für mich über mich. Ich arbeite mit anderen Lehrpersonen zusammen“ (Zierer, 2016, S. 108).

3.1.7 Professionelle pädagogische Haltung als Konzept

In obigen Abschnitten wurde die Haltung mit der inneren Einstellung, den Überzeugungen, den gebildeten Werten und Normen verbunden. Es folgt nun eine Erweiterung der Sicht- und Denkweise, um dem Terminus der *professionellen pädagogischen Haltung* auf den Grund zu gehen. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Begrifflichkeiten beziehungsweise mit theoretischen Konstrukten kann Hinweise auf die Haltung einer Pädagogin und eines Pädagogen liefern. Gemeint wird, wo Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte im beruflichen Handeln die sogenannte *Haltung* mental zum Ausdruck bringen. Nachstehende Zugänge sollen aufzeigen, dass „unterschiedliche Randbedingungen mit der inhaltlichen Klärung des Konzepts der professionellen pädagogischen Haltung ernst zu nehmen sind“ (Schwer et al., 2014).

Es werden in den folgenden Absätzen exemplarisch unterschiedliche Ansätze, wie *soziologische Überlegungen (Habitus)* und *Ethos von Lehrkräften* sowie *das professionelle Selbst* und *handlungstheoretische Überlegungen* als auch *berufsbezogene Überzeugungen (Subjektive Theorien)* kurz dargelegt, um deutlich zu machen, dass der Begriff Haltung (im Sinne von Einstellungen und Überzeugungen) oft synonym, variabel verwendet wird und die unterschiedlichen Annahmen Auswirkungen auf das pädagogische Handeln in der Berufspraxis haben.

Habitus – soziologische Überlegungen

Der lateinische Begriff *Habitus* (ebenso wie der griechische Begriff *Hexeis*) kann mit *Haltung* oder *Gehabe* übersetzt werden. „Die Art und Weise, wie Menschen ihre Beziehungen zu Mitmenschen einrichten und ihre Umwelt organisieren, wird auch ‚Lebensstil‘ oder ‚sozialer Habitus‘ genannt“ (Hurrelmann, 2006, S. 117). Weil die jeweiligen äußeren Lebensbedingungen eine große Bedeutung für den individuellen Habitus spielen, nimmt auch die Institution Schule als Bildungseinrichtung eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Haltung von Schülerinnen und Schülern ein (Hurrelmann, 2006).

Das System Schule wird als träge bezeichnet, weil in diesem System Handlungsprogramme hervorgebracht werden, die veränderungsresistent sind. Um von einer professionellen Haltung sprechen zu können, reicht es nicht aus, dass Lehrkräfte ihre eigenen Bilder und Vorstellungen von Schule mitbringen und Fachwissen ansammeln. Erst eine ständige

bewusste Reflexion unter Einbeziehung der Praxis kann (langsam) zu Veränderungen führen (Schwer et al., 2014).

Die Einflussnahme äußerer Voraussetzungen und Bedingungen auf Habitus, Denken und Fühlen des Menschen wird hier deutlich. Es werden die Möglichkeit des Wandels von Haltungen, sowie die Trägheit von Wandlungen am Beispiel Schule dargelegt. Um Veränderungen zu schaffen, ist für die Professionalisierung eine ständige Reflexion (lebenslanger Prozess) mit Rückkoppelung auf die Praxis notwendig (Schwer et al., 2014).

Ethos von Lehrkräften

Mit dem Ansatz des *beruflichen Ethos*, den berufsbezogenen Werten von Lehrpersonen wird die Verantwortung gegenüber den Kindern (das Wohl der Kinder) in der Bildungseinrichtung Schule angesprochen. Doch es stellt sich die Frage, an welchen Normen sich Lehrkräfte (oder Studierende an Hochschulen) orientieren. Überlegungen werden angestellt, ein Pendant zum ärztlichen Hippokratischen Eid festzulegen. In einer solchen Normierung würde innerhalb der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Kind die Würde des Menschen und das Recht auf Bildung als Menschenrechte angesehen werden. Von Hentig (2003) hat mit der Erstellung eines *Sokratischen Eides* für Lehrkräfte eine dahingehende Möglichkeit geliefert.

Zur Orientierung (die zu reflektieren ist) können die Anerkennung der Kinderrechte und die Erhaltung der Würde eines jeden Menschen dienen. Als wichtige Dimension wird auch die Verantwortung der Lehrkräfte gegenüber der Zukunft der Kinder angesprochen. Davon ausgehend, dass die berufsethische Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen angemessen ist, stellt sich die Frage, wie eine Lehrkraft ihr bestehendes Berufsethos in die konkrete Praxis kompetent umsetzen kann (Schwer et al., 2014).

Aus heutiger Sicht kann durchaus diskutiert werden, dass es die Verantwortung und Aufgabe einer Pädagogin und eines Pädagogen ist, den Schülerinnen und Schülern bei der Aneignung der notwendigen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) eine Orientierung, eine liebevolle Begleitung und ihnen ein altersgerechtes Bild vom Wissen der Welt zu vermitteln. Die positive Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes und der eigenen Person ist neben dem Wissenserwerb ebenso als zentraler Verantwortungsbereich anzusehen. Kinder sind so zu begleiten, dass sie sich zu selbstbewussten, selbständigen und kritisch denkenden Menschen (Subjekten) entwickeln können (Krautz, 2007).

Das professionelle Selbst

Dieser Ansatz (beruhend auf dem Bildungsforscher Karl-Oswald Bauer, 1999) betont, dass sich das professionelle Selbst durch „die Bewältigung von Herausforderungen im Alltag und Beruf herausbildet“ (Bauer, 1999; zit. n. Schwer et al., 2014, S. 72). Als übergeordnete

Kompetenz wird das professionelle Selbst angesehen und ein gezielter Aufbau des beruflichen professionellen Selbst ist wichtig. Im kompetenten Selbst sind Fachwissen, auch persönliche Wertvorstellungen und Glaubenssätze vereint. Für die Entwicklung eines professionellen Selbst sind Erfahrungen (persönliche und berufliche), Aus- und Fortbildungen, kollegiales Zusammenarbeiten, Selbstreflexion und die Fähigkeit zur Begründung von Bedeutung. Ziel ist es, eine Expertin und ein Experte im pädagogischen Handeln zu werden und zu bleiben. Die beruflichen Erfahrungen in der Unterrichtspraxis und das Bewältigen von Situationen scheinen wichtigste Elemente für den Aufbau des professionellen Selbst zu sein. Wie es allerdings zur Haltung und neuem Wissen kommt, bleibt unklar (Schwer et al., 2014).

Handlungstheoretische Überlegungen

Handlungstheorien versuchen, menschliche Handlungen analytisch zu erfassen und zu erklären. Zum Verstehen und Erklären was unter Handlungen gemeint ist, dient nachstehende Definition: Handlungen sind „vom einzelnen Subjekt selbstgesteuerte, gewollte und zumeist bewusst in Gang gesetzte Tätigkeiten“ (Lenk & Maring 1997; zit. n. Schwer et al., 2014, S. 54). Weiters kann eine beobachtete Handlung je nach Perspektive, Kontexten und vorherrschenden Konzepten nur interpretiert (semantisch) beschrieben werden. Demnach spielt die Umgebung, in der die Handlung passiert, mit den vorhandenen Normen, Regeln und Werten eine entscheidende Rolle (Schwer et al., 2014).

Mit der sogenannten *Handlungsintension* als wichtiges Kennzeichen von Handlungen grenzt man sich von dem Begriff *Verhalten* (beobachtbare und beschreibbare Bewegungen) ab. Um vom selbstbestimmten kontrollierten Handeln, und nicht nur von automatisierten habituiertem Verhalten und Agieren sprechen zu können, wird die *Reflexion* als Mittel genannt. Zu bedenken ist, dass meist die Reflexion an soziale Prozesse gebunden ist und nicht nur auf der individuellen Ebene passiert. Für das Konstrukt der professionellen pädagogischen Haltung bleibt festzuhalten: Handeln ist als individueller Prozess zu sehen und beruht auf Verantwortung und Reflexion des einzelnen Menschen. Die Ausgestaltung der Handlung sowie der Reflexionsprozess basieren auf einer Auseinandersetzung der Person mit ihrer sozialen Umwelt (Schwer et al., 2014).

Bezugnehmend auf den Philosophen Wildfeuer (2011; zit. n. Schwer et al., 2014) können die drei Dimensionen von *Wissen*, *Können* und *Haltung* als professionelle Handlungskompetenz zur Unterscheidung angesehen werden. Unter Wissen wird hier die Fähigkeit verstanden, in unterschiedlichen Situationen auf bestehendes Wissen zurückgreifen zu können. Mit Können ist die Fähigkeit zur Umsetzung des Wissens gemeint. Die ethisch-normative Dimension der Haltung kann als Basis für Wissen und Können gesehen werden.

Mit dem Begriff der Haltung werden die personalen Kompetenzen einer Lehrkraft verbunden (Schwer et al., 2014).

Subjektive Theorien - berufsbezogene Überzeugungen

Aus Forschungsergebnissen aus dem Bereich der *Subjektiven Theorien*, kann abgeleitet werden, dass es zwischen *Haltung*, *Wissen* und *Handeln* zu Diskrepanzen in pädagogischen Situationen, kommen kann (Schwer et al., 2014).

Subjektive Theorien helfen dem Menschen, sich in einer Situation zu orientieren und diese zu verstehen. Es wird zwischen subjektiven Theorien geringer, großer und mittlerer Reichweite unterschieden. Subjektive Theorien geringer Reichweite organisieren das vorhandene Wissen (biografische Erfahrungen), lassen mögliche Handlungsoptionen mit den vermuteten Auswirkungen vermuten und leiten das Handeln in einer Situation (Interaktionshandeln). Bei den subjektiven Theorien mittlerer und großer Reichweite wird von einem kognitiven Konstrukt gesprochen, das an der konkreten Handlung nicht beteiligt ist. Hier sind Vorstellungen, neues Wissen und bestehendes Wissen sowie Ideen vom Selbst und der Welt verankert. Um das eigene Handeln ändern zu können und vom Wissen profitieren zu können, sind Reflexivität, Bewusstmachung und Zeit notwendig (Wahl, 2002; zit. n. Schwer et al., 2014).

In internationalen Publikationen findet sich der Begriff *teachers beliefs*. Damit sind das Vereinen von subjektiven Intensionen und Zielen einer Lehrperson, sowie ihre Überzeugungen und Glaubenssätze, die sich auf den Beruf beziehen, gemeint. Reusser (2011; zit. n. Schwer et al., 2014) merkt an, dass *teachers beliefs* in unterschiedlichen Formen, nämlich implizit, explizit, individuell oder kollektiv repräsentiert sein können. Es wird davon ausgegangen, dass diese berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkraft Struktur, Orientierung, Halt und Sicherheit im Denken und Handeln geben (Schwer et al., 2014).

Als wichtigen Teil der *professionellen Kompetenz* von Lehrkräften werden die berufsbezogenen Überzeugungen, wie beispielsweise die subjektiven Theorien und *teachers beliefs* von Pädagoginnen und Pädagogen betrachtet und empirisch erforscht. Unter Kompetenzen werden individuelle Dispositionen verstanden, deren Entwicklung im Verlauf von Erziehungs- und Bildungsprozessen geschieht und das Bewältigen von verschiedenen (Entwicklungs-) Aufgaben und Problemen möglich machen. Kompetenzen umfassen in dieser Definition, kognitive Fähigkeiten (Wissen) und Selbstregulations- als auch Kommunikationsfähigkeiten. Orientierungen im motivationalen sowie im ethisch-normativen Bereich sind ebenso enthalten (Schwer et al., 2014).

Es wurde in diesem Abschnitt versucht, Hinweise auf das Konstrukt professioneller Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen einzufangen, doch die Frage nach der Lehrbarkeit von

Haltung beziehungsweise wie genau eine Haltungsänderung möglich ist, bleibt unbeantwortet. Haltung ist als Teil der Persönlichkeit zu sehen, in der Einstellungen, Überzeugungen und diverse Kompetenzen integriert sind (Schwer et al., 2014).

Kuhl und Solzbacher (2017) fragen nach einer praxistauglichen Begriffsbestimmung für eine professionelle pädagogische Haltung und erläutern, dass die Haltung einer Pädagogin und eines Pädagogen möglicherweise nicht nur allein auf Einstellung oder normative Forderungen an das Verhalten in der pädagogischen Praxis reduzierbar sind. Es könnte sich bei der Haltung um ein *professionelles Rückgrat* handeln, das *erlernbare Kompetenzen* miteinbezieht.

Im folgenden Abschnitt wird die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) von Kuhl (2001) erläutert, um einen gezielten Blick auf Haltung richten zu können.

3.2 Haltung aus Sicht der funktionsanalytischen PSI-Theorie

Es gibt vielfältige Abhandlungen und Theorien zur Persönlichkeitsentwicklung mit unterschiedlichen Sichtweisen. In diesem Abschnitt wird auf die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie von Kuhl, 2001) eingegangen, die in ihrem funktional dynamischen Ansatz erklärt, wie das Verhalten und Erleben einer Person durch vier Teilsysteme (diese sind das Intensions- und das Extensionsgedächtnis, die intuitive Verhaltenssteuerung und die Objekterkennung) gesteuert wird und die dazu notwendigen Zusammenhänge liefert. Diese funktionsanalytische theoretische Grundlage dient dazu, dem Konstrukt der Haltung näher zu kommen, in dem der Begriff der Selbstkompetenz mit Haltung in Verbindung gebracht wird. Anhand dieses Modells wird ein Blick auf die „Zusammenhänge von *Wissen*, *Können* und *Haltung* sowie *Handeln* und *Verhalten*“ (Schwer et al., 2014, S. 73) geworfen. In den nachfolgenden Teilen wird hauptsächlich auf die Autoren Kuhl und Solzbacher (2017) Bezug genommen.

Im folgenden Abschnitt wird der Begriff der *Selbstkompetenz* anhand der funktionsanalytischen Theorie der PSI-Theorie erklärt und dessen zentrale Bedeutung betont. Theoretische Hintergründe zur Selbstkompetenz aus Sicht der Psychomotorik werden in Kapitel 5 definiert, um im nächsten Schritt beides mit der *professionellen pädagogischen Haltung* in Verbindung zu bringen und ein Handlungsmodell ableiten zu können.

3.2.1 Selbstkompetenz

Kuhl und Solzbacher (2017) erklären, dass die Selbstkompetenz – neben der Sach- und Sozialkompetenz – als *Basiskompetenz* zu sehen ist und einen bedeutungsvolleren Stellenwert haben sollte. Es wird deutlich gemacht, dass eine Pädagogin und ein Pädagoge über Selbstkompetenzen verfügen müssen. Diese werden intuitiv wirksam und eine intuitive

Vermittlung funktioniert am besten. Wenn eine Lehrperson in diesem Sinne *selbstkompetent* ist, ist eine Förderung der Selbstkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern möglich. Im Wesentlichen geht es bei *Selbstkompetenz* um das Umgehen-Können mit den eigenen Gefühlen. Dazu gehören neben der Fähigkeit, planen und sich konzentrieren zu können, auch sich selbst zu motivieren, mit Misserfolgen umzugehen, Widersprüche auszuhalten und integrieren zu können. Die Förderung der Selbstkompetenz, die als Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen ist, nimmt Einfluss auf die gesamte Bildungsbiografie von Schülerinnen und Schülern. Als Resultat der Selbstkompetenzförderung sind die Begaubungsentfaltung, das Überwinden von Hürden und Herausforderungen und das Lernen aus Fehlern zu erkennen (Kuhl & Solzbacher, 2017).

Im folgenden Abschnitt wird, nach genauer Erklärung der PSI-Theorie dargelegt, inwieweit die Selbstkompetenz einer Pädagogin und eines Pädagogen mit der professionellen Haltung zu tun hat.

3.2.2 Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion

Die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI), entwickelt von Kuhl (2001), mit Forschungsergebnissen aus der experimentellen Psychologie und der Hirnforschung bietet eine Antwort zur Entwicklung und Verwirklichung von pädagogischen persönlichen Kompetenzen und dient in dieser Arbeit als theoretisches Fundament für professionelle pädagogische Haltung (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014).

„Vor dem Hintergrund der PSI-Theorie ist erklärbar, warum Einstellungen und Überzeugungen nicht so einfach in Verhalten umgesetzt werden können. Denn solange der Begriff Haltung sich auf das beschränkt, was Lehrer denken und glauben sollen, also auf mentale Inhalte statt auf die Kompetenzen, die für die Umsetzung relevant sind, bleiben wir allzu leicht im Deklamatorischen und Normativen stecken“ (Kuhl et al., 2014, S. 83).

Damit das Umsetzen von förderlichem Handeln, unter Einbettung der Überzeugungen, Einstellungen und Werte, im Schulalltag gelingt, benötigen Pädagoginnen und Pädagogen selbst die entsprechenden Kompetenzen. Diese sollten idealerweise in der Aus- oder Fortbildung vermittelt werden (Kuhl et al., 2014). Aus diesem Grund wird für eine gelingende pädagogische Praxis der Blick auf die Selbstkompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen ins Zentrum gerückt.

In der psychofunktionalen PSI-Theorie werden vier psychische Systeme unterschieden. Diese sind für das Erleben und Handeln eines Menschen wichtig. Über diese vier psychischen vorhin genannten Teilsysteme, die miteinander interagieren, verfügt jeder Mensch. Insbesondere die Haltung einer Person, aber auch ihr Denken und Handeln wird durch das Zusammenwirken der Systeme bestimmt. Ziel ist es, jeweils ein Teilsystem, das in der Situation am besten geeignet ist, selbst und/oder bei anderen aktivieren zu können (Kuhl 2001; zit. n. Kuhl et al., 2014).

Zuerst werden diese psychischen Teilsysteme mit ihren Funktionen betrachtet, um dann darauf einzugehen, wie das Aktivieren gelingen kann und welchen Nutzen die Person daraus zieht.

3.2.2.1 Die vier psychischen Teilsysteme und ihre Funktionen

Bei den vier Teilsystemen handelt es sich um „das *Intentionsgedächtnis*, mit dem Verstand, der analytisches Denken und Planen ermöglicht, das *Extensionsgedächtnis*, mit dem Selbst, das einen weitgehend unbewussten, mehr gefühlten als gewussten Überblick über alle persönlich relevanten Lebenserfahrungen gibt, die *intuitive Verhaltenssteuerung*, mit einer enormen Kontextsensibilität, die das Verhalten blitzschnell an sich verändernde Kontextbedingungen anpasst und die *Objekterkennung*, mit dem Fokus auf Einzelheiten, Fehler und unangenehme Erfahrungen“ (Kuhl et al., 2014, S. 85).

Nachstehende Abbildung 3 beschreibt die Systeme und ihre Funktionsmerkmale. Die Farben dienen zur Orientierung beziehungsweise bieten einen zusätzlichen Hinweis auf die Funktionen. Die Wechselwirkungen der Systeme werden anhand der Pfeile deutlich. In den folgenden Ausführungen wird auf das Zusammenwirken und die Auswirkungen der einzelnen Teilsysteme eingegangen. Im Anschluss soll Abbildung 4 eine abschließende Zusammenfassung der Erläuterungen darstellen.

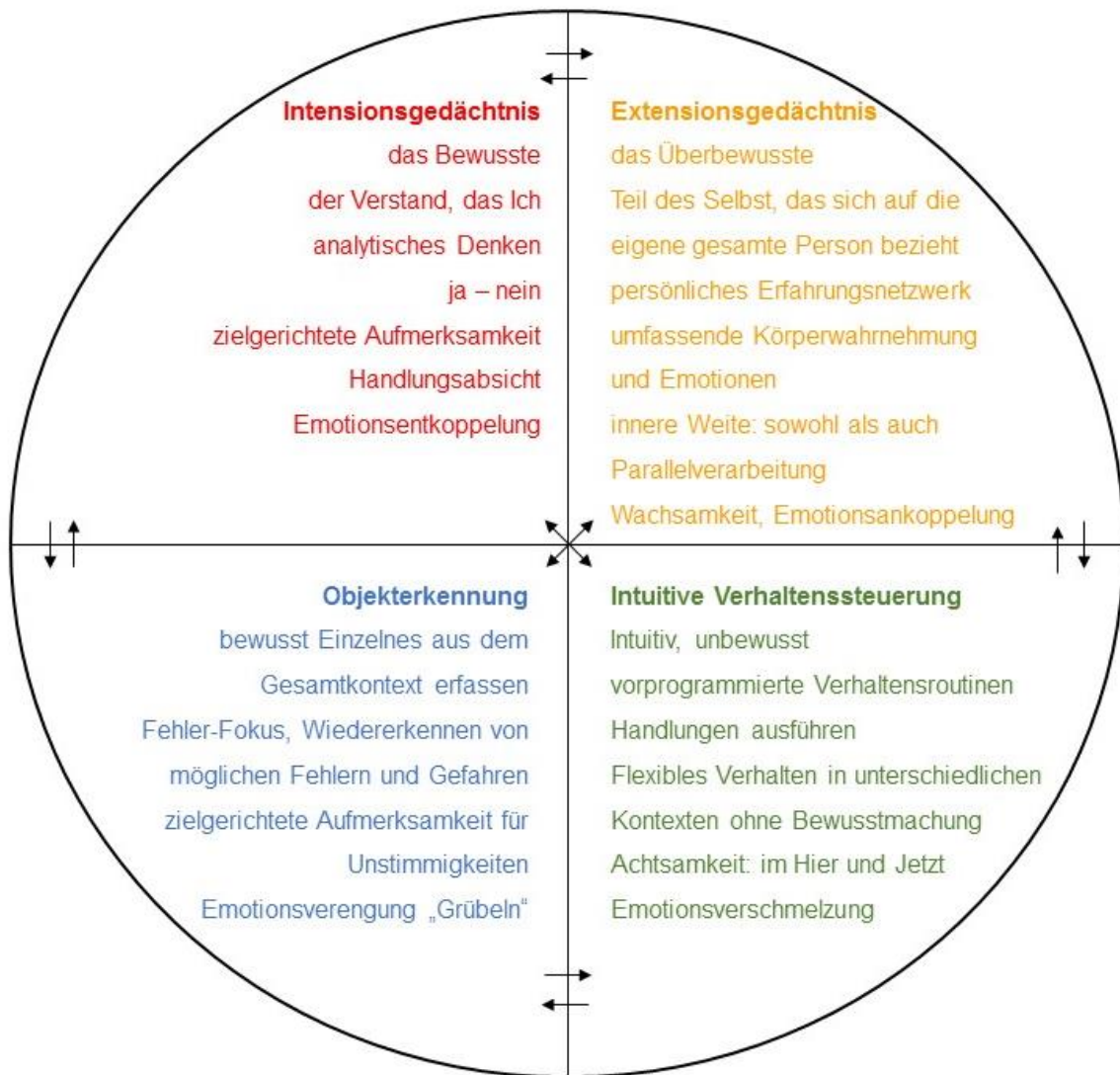


Abbildung 3: Die vier psychischen Teilsysteme und Funktionsmerkmale aus der PSI-Theorie
(mod. n. Kuhl et al., 2014, S. 85)

Das Intensionsgedächtnis (rot – stopp)

Dieses Teilsystem wird durch den vorderen linkshemisphärischen Teil des Gehirns unterstützt und „arbeitet zu großen Teilen sprachlich, bewusst sowie sequenziell, das heißt Schritt für Schritt, und es kooperiert mit Prozessen wie Denken und Planen“ (Kuhl et al., 2014, S. 85). Mit anderen Worten: Der Verstand entscheidet in Problemsituationen zuerst zu überlegen und zu planen, bevor eine Handlung gesetzt wird (Kuhl et al., 2014).

Am Beispiel von persönlichen Vorsätzen oder Absichten wird das psychische Teilsystem erklärt: Im *Intensionsgedächtnis* müssen die vermeintlichen Bestrebungen gespeichert und aufrechterhalten werden bis sie erledigt sind. Doch um Absichten nicht aufzuschieben, sondern auch einmal auszuführen, braucht man *positive Affekte*. Bei Dingen, die Spaß machen, ist dies einfach und meist passiert die Ausführung intuitiv und spontan. Das fällt unter die

intuitive Verhaltenssteuerung und bezeichnet die „Ausführung von Verhaltensroutinen, die [dem Menschen, d. Verf.] abrufbar im Handlungsrepertoire“ (Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 18) zur Verfügung stehen. Um zum Handeln zu gelangen braucht der Mensch noch zwei weitere psychische Systeme, „eines, das die eigentliche Handlungsausführung steuert und eines, das für die dazu notwendige motivationale Energie sorgt und auf Ausführungsgelegenheiten aufmerksam macht“ (Kuhl et al., 2014, S. 88).

Die intuitive Verhaltenssteuerung (grün – go)

Wie oben bereits erwähnt, ist dieses Teilsystem für die Ausführung von Absichten zuständig. Dies geschieht allerdings unbewusst. Hier sind viele automatisierte Handlungsabläufe gespeichert und es kann auf Verhaltensroutinen zurückgegriffen werden. Außerdem ist in der intuitiven Verhaltenssteuerung auch ein *unbewusstes Wahrnehmungssystem* integriert. Sehr viele Informationen werden *intuitiv* parallel in der rechten Hemisphäre verarbeitet und gesteuert. Zu unterscheiden ist, ob eine Absicht explizit oder nicht explizit ist. Handelt es sich um eine schwierige, von der Gewohnheit abweichende, unangenehme Handlungsabsicht (explizit), wird das Intensionsgedächtnis aktiviert und eine *Selbstmotivierung* ist nötig. Anders sind die gewohnten, automatisierten Routinen, die nur durch einen kleinen Auslöser (im Blickfeld) aktiviert und ohne explizite Intension durchgeführt werden (Kuhl et al., 2014).

Die im *Intensionsgedächtnis* aufrechterhaltene Absicht (explizit) ist nicht mit froher Begeisterung verknüpft, vielmehr wird der *positive Affekt gedämpft*. Um ins Handeln kommen zu können, muss eine Aufhebung der Dämpfung des positiven Affekts stattfinden. Dies kann von außen passieren (zum Beispiel durch Ermutigung durch jemand anderen) oder durch eigenes Durchbrechen dieser Dämpfung – durch *Selbstmotivierung*. Die *Frustrationstoleranz* (als Begrifflichkeit für Dämpfung positiver Affekte) spielt hier eine Rolle. Sie hilft unangenehme Vorsätze abzuspeichern und aufrechtzuerhalten. Ein Zusammenspiel der genannten Kompetenzen *Frustrationstoleranz* und *Selbstmotivierung* (affektregulatorisch) ist für die Interaktion zwischen den Teilsystemen *intuitive Verhaltenssteuerung* und *Intensionsgedächtnis* notwendig. Um zum Beispiel unangenehme Dinge erledigen zu können, muss die Person das Unangenehme zunächst aushalten können und sich dann überwinden, ins Handeln zu kommen. Wie man zu Frustrationstoleranz kommt und wie die Selbstmotivierung zustande kommen kann ist grundlegend, um handlungsfähig zu sein (Kuhl et al., 2014).

Das Extensionsgedächtnis – (gelb/orange wachsame Aufmerksamkeit)

Dieses Teilsystem ist „eng mit dem autonomen Nervensystem und der Körperwahrnehmung verbunden [und kann, d. Verf.] deshalb eigene und fremde Emotionen wahrnehmen, integrieren und regulieren“ (Kuhl et al., 2014, S. 89). Das Extensionsgedächtnis (der

persönlich relevante Teil) wird das *Selbst* genannt. Persönliche Bedürfnisse, Normen, Fähigkeiten und Eigenschaften sind hier verankert. Dieses Teilsystem wird durch das Gehirnnareal der rechten Hemisphäre (im vorderen Teil) unterstützt (Kuhl et al., 2014).

„Das Extensionsgedächtnis ist von großer Bedeutung für die Entwicklung einer Haltung, weil es ein ganzheitliches Erfahrungsgedächtnis ist, das den Zugang zu sämtlichen Lebenserfahrungen einer Person gewährt. Das heißt, wenn das Extensionsgedächtnis aktiviert ist, dann ist man nicht auf bewusste Einzelheiten fixiert und reduziert, sondern kann unbewusst alles berücksichtigen, was für sinnvolles und kontextangemessenes Entscheiden und Handeln in einer konkreten Situation wichtig sein könnte“ (Kuhl et al., 2014, S. 90).

In Stresssituationen kann das Extensionsgedächtnis vielzählige Informationen schnell verarbeiten und der Mensch kann in der Situation zurechtkommen, doch *nur* dann, wenn der Zugang zum Selbst (zum Extensionsgedächtnis) gegeben ist. Dies ist möglich durch Dämpfung der negativen Affekte und der Tatsache, dass sich die Person selbst beruhigen kann. Mit der *Selbstberuhigung* erhält die Person einen Zugang zum Selbst (Kuhl et al., 2014).

Um das Potential der riesigen Kapazität des Extensionsgedächtnisses zu nutzen, ist es erforderlich, immer wieder *Erfahrungen* zu *integrieren*. Das Zulassen von unerwarteten und neuen Erfahrungen ist notwendig, auch wenn sie Angst oder Unsicherheit auslösen. Um das Selbst, das ja direkt mit den Emotionen verbunden ist, emotional nicht zu überfordern (Traumatisierung) und zu schützen, wird es in kritischen hochbelastenden Situationen abgeschaltet – der *Selbstschutz* tritt ein. Um dann wieder mit dem Selbst in Kontakt zu kommen, muss nach der ersten Verdrängung diese schwierige oder schmerzvolle Erfahrung in einer ruhigen Phase herausgelöst, am besten mit einer Vertrauensperson zugelassen und angeschaut werden. Dann kann diese neue Erfahrung integriert und bewältigt werden, was mit Erfahrungslernen assoziiert werden kann (Kuhl et al., 2014).

Die Objekterkennung – (blau feeling blue)

Aus Erfahrungen kann der Mensch nur lernen, wenn er diese zulässt beziehungsweise wahrnimmt. Diese Wahrnehmung, die in den *Fokus der Aufmerksamkeit* gerät, nennt man *Objekterkennung*. Die gemachte negative Einzelerfahrung, die Gefahrenquelle oder das schmerzliche Erlebnis wird durch die Objekterkennung aus dem Zusammenhang herausgelöst. Dieser *negative Affekt* kann in anderen späteren Situationen wiedererkannt werden.

Dieses psychische Teilsystem ist dann aktiv, wenn gefährdende Einzelheiten oder Unstimmigkeiten vorherrschen, die ängstlich machen. Neben der intuitiven Verhaltenssteuerung ist das Objekterkennungssystem als elementares System zu begreifen. Prozesse werden in der (hinteren) linken Hemisphäre des Gehirns aktiv verarbeitet (Kuhl et al., 2014).

Um aus einem Fehler zu lernen reicht es nicht, diesen wiederzuerkennen. Es ist notwendig, dass dieser vermieden werden kann und zwar *von selbst*. Damit ist gemeint, dass der Mensch von selbst den vermeintlichen Fehler oder das bevorstehende schmerzhaftes Erlebnis im Voraus erkennt und es vermeidet. „Das ‚SELBST‘ überwacht aus dem Hintergrund des Bewusstseins die Umgebung und warnt ganz von ‚selbst‘, sobald irgendetwas mich persönlich (mich ‚selbst‘) angeht“ (Kuhl, 2011; Storch & Kuhl, 2012; zit. n. Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 21). Unter dem Begriff der *Wachsamkeit* wird die „Aufmerksamkeit des SELBST“ (Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 21) verstanden. Die Wachsamkeit des Selbst, gibt auf die persönlichen Interessen Acht und misst Dingen unter Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse, Ziele und Überzeugungen positive oder negative Bedeutung bei. Das System des Selbst kann neben der Wachsamkeit in diesem Erfahrungsnetzwerk auch umsichtig, nachhaltig und kontextsensibel die Wahrnehmung und Regulierung von Gefühlen steuern und zwar unabhängig davon, ob es sich um angenehme oder unangenehme Anteile handelt. Es kann eine Unmenge von Informationen zeitgleich verarbeiten und berücksichtigt dabei jegliche Gefühle, Bedürfnisse, Überzeugungen und Handlungsmöglichkeiten (Kuhl & Solzbacher, 2017).

Die *Identität eines Menschen* wird mit dem *Selbst* verbunden. Durch das *Integrieren von Fehlererfahrungen* in das Selbst, bei denen Handlungsmöglichkeiten entstehen, kann ein unbewusstes Verhalten, eine unbewusste Reaktion (ein Mitdenken ist nicht notwendig) erreicht werden. Emotionen und Bedürfnisse können reguliert werden, da das Selbst „sehr ausgedehnte Verbindungen mit dem autonomen Nervensystem [hat, d. Verf.], indem sich die Emotionen entfalten“ (Kuhl & Solzbacher, 2017).

Nachstehende Abbildung bietet einen Überblick über die eben erläuterten Zusammenhänge der vier psychischen Teilsysteme.



Abbildung 4: Das Zusammenwirken der vier psychischen Teilsysteme aus der PSI-Theorie
 (mod. n. Kuhl et al., 2014, S. 85f.)

3.2.3 Das Selbst und die professionelle pädagogische Haltung

Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) führen auf Basis der dargelegten PSI-Theorie Annahmen an, die zu einer Entwicklung und Veränderung von Haltung beitragen sollen beziehungsweise berücksichtigt werden müssen. Sie gehen davon aus, dass es für die pädagogische Praxis wichtig ist, das Aktivieren des jeweils geeigneten psychischen Teilsystems, je nach Situation zu beherrschen. Dies würde eine positive Bewältigung von Situationen ermöglichen (Kuhl et al., 2014).

Das Zusammenspiel und die Interaktion des Objekterkennungssystems (Fehler herauslösend) mit dem Extensionsgedächtnis (dem Selbst, mit den Emotionen und Wahrnehmungen) ist notwendig, damit neue einzelne *Lernerfahrungen* gespeichert werden können und ein *Selbstwachstum* stattfinden kann. Durch die Fähigkeit negative Gefühle, unangenehme Erfahrungen zulassen zu können (integrieren) und die Möglichkeit der Selbstberuhigung und Herabregulierung eines negativen Affekts, wächst das Selbst und es kann sich eine *professionelle pädagogische Haltung* herausbilden. Für die Entwicklung eines professionellen Selbst und für das persönliche Wachstum ist eine Selbst- und Fremdberuhigung und eine Verbindung des Objekterkennungssystems mit dem Selbstkontakt notwendig (Kuhl et al., 2014).

Zwei Modulationsannahmen, die Zusammenhänge erklären sollen, sind zum einen sogenannte *große Ideale*, denen die notwendigen (positiven) Affekte fehlen, um in die Handlung zu kommen und zum anderen negative Affekte und *Stress*, die eine ganzheitliche Sicht verloren gehen lassen und den Tunnelblick verstärken (Kuhl, 2014). Diesen zwei Annahmen wird nun nachgegangen.

Es ist möglich, dass eine Lehrkraft im Intensionsgedächtnis – als Teil einer Haltung – Ideale, aber auch Probleme und Ziele repräsentiert, die nach einer Lösung suchen. Sie schafft es aber nicht, die Handlungsabsicht durchzuführen, weil der notwendige positive Affekt fehlt (Selbstmotivierung). Die zweite Modulationsannahme besagt, dass ganzheitliche Funktionen bei zu hohem negativen Affekt, wie zum Beispiel bei *übermäßigem Stress* verloren gehen und die Person den Überblick über die Gesamtsituation (Hemmung des Extensionsgedächtnisses) verliert. Sie kann mit dem sogenannten *Tunnelblick* lediglich unstimulierende Einzelheiten (Objekterkennung) erkennen. Im pädagogischen Alltag würde das bedeuten, dass eine Lehrperson in einer solchen Phase die Schülerinnen und Schüler zu Objekten macht und auf (störende) Einzelheiten fixiert ist. Das Einfühlen und Wahrnehmen anderer (Empathie) ist beeinträchtigt. Leider kann es auch zum Verlust des Überblicks kommen, was die eigene Person betrifft. Die eigenen Wünsche, Bedürfnisse und Werte können nicht hervorgehoben werden und es kann zur Selbstinfiltration kommen. Die Person übernimmt

fremde Ideen oder Ziele, ohne abwägen zu können, ob diese für sie passen und hält die übernommenen Dinge sogar für die eigenen. Das Unterscheiden von fremden und eigenen Zielen durch mangelnde Selbstberuhigung und das Verlieren des Selbstzugangs, sind die Folge. Diese Überbelastung kann auch gesundheitsschädigend sein (Kuhl et al., 2014).

Die *Regulierung der Affekte* ist demnach Voraussetzung für die Fähigkeit zur Selbststeuerung. Von großer Bedeutung zur Entwicklung von Affektregulierung ist die Beziehungsgestaltung zu wichtigen Bindungspersonen in der Kindheit (Kuhl et al., 2014).

Als wichtige Komponente von Selbstkompetenz und damit wesentlich für die Entwicklung und den Wandel von Haltung ist die *Selbststeuerungskompetenz*. Zu ihr zählen Selbstberuhigung, Selbstmotivation, Selbstentwicklung (Wachstum), Intensionsausführung und Zielumsetzung. Die Erkenntnisse der PSI-Theorie zeigen, dass eine Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung durch das Ermöglichen einer gezielten Aktivierung der vier psychischen Teilsysteme möglich ist. Es bedarf aber auch, so Kuhl (2014), einer „kognitiven Vermittlung von Wissensinhalten in der Aus- und Weiterbildung“ (Kuhl, 2014, S. 104). Neben diesem Wissenserwerb sind Methoden notwendig, um den notwendigen (Selbst-) Zugriff auf die vier psychischen Teilsysteme zu ermöglichen. Es gilt die Wechselwirkung von Psyche und Körper zu nutzen und zu verstehen. Um in der pädagogischen Praxis auf die eigenen Selbstkompetenzen zugreifen zu können und empathisch mit einem Kind umgehen zu können, braucht die Lehrperson die Selbstkompetenz, den *Selbstzugang*, „mit der dazugehörigen Selbstwahrnehmung, Selbsteinfühlung und Selbstverbindung“ (Kuhl et al., 2014, S. 104).

Festzuhalten ist, dass eine Person, zum Beispiel eine Lehrkraft, das Selbst eines anderen Menschen, zum Beispiel eines Kindes, aktivieren beziehungsweise öffnen kann. Dies sollte mit der Absicht, gute Erfahrungen ins Selbst zu integrieren, geschehen. Für die Entwicklung von Selbstkompetenzen sind *sichere Bindungen* (Halt und Geborgenheit) und *gelingende Beziehungen*, geprägt von gegenseitiger Akzeptanz und dem Verstehen, zwischen Lehrperson und Kind wichtig und grundlegend (Kuhl et al., 2014).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die emotionsregulierende Fähigkeit der *Selbstmotivierung* es ermöglicht, Ziele und beabsichtigte Handlungen umzusetzen, wobei das Intentionsgedächtnis und die intuitive Verhaltenssteuerung kooperieren. Durch die emotionsregulierende Fähigkeit der *Selbstberuhigung* wird das Lernen aus Fehlern unterstützt, das Selbst kann wachsen (Selbstwachstum) und neue Lösungen können generiert werden (Kohl & Solzbacher, 2017). Die Erkenntnisse aus der PSI-Theorie fließen in Kapitel 5.2 ein, wo anhand eines praktischen Modells aufgezeigt wird, wie die Selbstkompetenz mit Hilfe der Psychomotorik gefördert werden kann.

3.3 Haltung und Bildung

Um eine Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit zu ermöglichen, inwieweit Psychomotorik auf die Grundhaltung von Pädagoginnen und Pädagogen (besonders im Primarbereich) einwirken und deren Selbstkompetenzen weiterentwickeln beziehungsweise fördern kann, wurde in den vorangegangenen Abschnitten der Terminus der *inneren Haltung* beziehungsweise der Grundhaltung aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert. Da der Fokus auf Lehrpersonen gelegt wurde, wird nun auf das Thema Bildung und bestehende Bildungspläne eingegangen, weil Lehrkräfte darauf Bezug nehmen können oder sogar sollten.

Nach einem kurzen Blick auf den Bildungsbegriff, aus philosophischer und kritischer Sicht, wird der Terminus der inneren Haltung unter Einbeziehung des gültigen Lehrplans der Volksschule und aktueller österreichischer Bildungspläne betrachtet. Im Anschluss daran wird aus Sicht von Hüther (2017), Liebertz (2017) und Rasfeld (2017) auf Aufforderungen zur Haltungsänderung eingegangen.

Pädagoginnen und Pädagogen sind mit bildungspolitischen Anforderungen und Veränderungen sowie mit pädagogisch-wissenschaftlichen Erwartungen immer wieder konfrontiert. Bei diesen Ansprüchen und Anforderungen an das pädagogische Handeln von Lehrkräften handelt es sich meist um Idealvorstellungen (Lotze & Kiso, 2014).

3.3.1 Gedanken zum Bildungsbegriff

Sich mit dem *Bildungsbegriff* an sich genauer auseinanderzusetzen ist interessant, um abzuklären, ob einerseits zwischen *Selbstbildung* (als ursprüngliche Idee von Bildung), *Allgemeinbildung*, *Ausbildung*, *Erziehung* und ob andererseits zwischen *Wissen* und *Information* unterschieden wird (Liessmann, 2017). Woran sich Pädagogen und Pädagoginnen (oder Ausbilderinnen und Ausbilder) orientieren, wo sie ihren (pädagogischen) Halt finden, kann ebenso hinterfragt werden.

Nach den Ausführungen des renommierten österreichischen Philosophen und Bildungstheoretiker Liessmann (2017) wird im deutschen Wort *Bildung* versucht, die Begriffe *Bildung*, *Erziehung* und *Ausbildung*, zusammenzufassen, während im englischen Wort *education* nicht zwischen Bildung und Erziehung unterschieden wird. Der *Selbstbildung* liegt ein Vorbild, eine Norm, eine Ausrichtung zugrunde. Früher diente der christliche Glaube als Orientierung. Seit der neuhumanistischen Idee von Bildung (mit dem Vertreter von Humboldt) orientiert man sich an den Grundgedanken der Humanität, der Weiterentwicklung der Menschheit. Sich ein Bild von der Welt – und nicht nur von der eigenen – machen zu können wird, unter Einbeziehung der Geschichte, als Fähigkeit der Selbstorientierung bezeichnet.

Dieses Bildungsideal hatte die Selbsterkenntnis und die Freiheit zum Ziel und es „umschreibt Bildung schlechthin als Programm der Menschwerdung durch die geistige Arbeit an sich und an der Welt“ (Liessmann, 2006, S. 29).

Mit der aktuellen Verwendung und Interpretation des Wortes *Wissen* in Bezug auf Bildung, welche „zumindest theoretisch eine lebendige Auseinandersetzung des Geistes mit sich selbst und der Welt“ (Liessmann, 2006, S. 68) sein sollte, geht der Philosoph nicht d'accord. Wissen ist mehr als Information, denn

„Wissen existiert dort, wo etwas erklärt oder verstanden werden kann.

Wissen referiert auf Erkenntnis, die Frage nach der Wahrheit ist die Grundvoraussetzung für das Wissen. Seit der Antike wird so die Frage nach dem Wissen von der Frage nach der Nützlichkeit von Informationen aus systematischen Gründen zurecht getrennt“ (Liessmann, 2006, S. 29).

Wo immer heute von Wissen die Rede ist, geht es um etwas anderes als Verstehen. „Wissen bedeutet immer, eine Antwort auf die Frage geben zu können, was und warum etwas ist. Wissen kann deshalb nicht konsumiert werden“ (Liessmann, 2006, S. 29).

Nach Krautz (2007), dem Verfasser mancher Streitschriften zum Thema Bildung, darf diese nicht mit Wissen verwechselt werden. Wissen ist als angeeignete Information zu verstehen. *Personalisiertes Wissen*, das heißt Wissen, das den Menschen beeinflusst, geprägt, begeistert sowie zum Nachdenken und zum Hinterfragen angeregt hat, ist Wissen das bildend wirkt. Durch das Umarbeiten zu etwas Eigenem kann erst Verantwortung, Mitgefühl und kritisches Bewusstsein entstehen (Krautz, 2007).

Mit dem Erwerb und der Vermittlung unterschiedlicher Kenntnisse und Qualifikationen ist *Ausbildung* gemeint. Mit dieser werden vorgegebene Ziele verfolgt und dienliches Wissen mit einer Nutzenorientierung angeeignet. Es werden Fähigkeiten und Kompetenzen geschult. Ausbildung sollte demnach nicht mit Bildung verwechselt werden. Selbstbildung ist nicht messbar oder standardisierbar und braucht Freiheit zum Denken (Liessmann, 2006). Die Institution Schule (und auch die Hochschule) dient selbstverständlich der *Ausbildung*. „Junge Menschen müssen einen Beruf erlernen, dazu müssen sie Wissen und Fähigkeiten erwerben. Und sie müssen in der Lage sein, im Arbeitsleben zu bestehen. Aber: Das ist nicht die ganze Aufgabe der Schule und der Universität“ (Krautz, 2007, S. 20). Die Menschenbildung muss ihren Platz haben. Ein Mensch soll sich frei entwickeln, sich bilden können und seine Fähigkeiten entfalten dürfen, egal ob es ihm für die (berufliche) Zukunft zweckdienlich ist oder nicht.

Wenn Bildung als reine Ausbildung verstanden wird, um den jungen Menschen mit erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen, mit Flexibilität und Anpassungsbereitschaft auf den Wettbewerb vorzubereiten, dann muss man diesem, damit er im konkurrenzgeprägten Wirtschaftsleben überleben kann, auch beibringen, brutaler und egoistischer zu werden. Dabei zählen die Menschlichkeit, die Persönlichkeit und Selbstbildung nicht mehr (Krautz, 2007).

Als Aufgabe der Schule, die nicht perfekt sein kann, sieht Liessmann (2006) einerseits die für unsere Zeit und Gesellschaft notwendige Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, andererseits die Bildung zu Selbständigkeit, Selbstbewusstheit und Souveränität. Dafür ist die Bereitstellung von Möglichkeiten notwendig, um sich selbst zu bilden, um verstehen zu lernen und Verantwortung übernehmen zu können, also an der Gesellschaft partizipieren zu können (Liessmann, 2006).

Neben dem Begriff der personalen Bildung ist auch der Terminus der *Erziehung* unabdingbar, denn Bilden und Erziehen sowie Lehren und Lernen können nur in einem persönlichen Bezug von Lehrperson und Kind funktionieren. Die Person der Lehrerin und des Lehrers ist entscheidend für das Unterrichten einer Sache, um Kenntnisse und Wissen über die Welt weiterzugeben. Als Kern von Pädagogik, Bildung und Erziehung ist das Dreieck zwischen Sache, also der Welt, Lehrkraft und Kind zu sehen. Wesentlich ist der *Beziehungsaufbau*, die Zuneigung, der Lehrkraft mit dem Kind. Mit Erziehung wird Führung, eine liebevolle und klar anleitende Lehrkraft verbunden. Die Sache (die Welt) wird mit der Person der Lehrkraft verbunden und in dieser Lehrperson-Kind-Sache-Triade geschieht Lernen. Die Schülerin und der Schüler finden über die Person der Lehrkraft, also über die zwischenmenschliche Beziehung, Zugang zu den Themen und Dingen dieser Welt und bauen sich so den eigenen Bezug zur Welt auf (Krautz, 2007).

Ergänzend zu Liessmann (2006) erklärt Krautz (2007), dass unter Bildung *Selbstbildung* gemeint ist. Demnach kann man zu Bildung nicht gezwungen werden. „Man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich [...] Der Mensch ist frei und darf von niemandem zu irgendwas gemacht oder gebraucht werden. Er wird nicht gebildet und erzogen für den Staat, für die Wirtschaft oder die Kirche – sondern nur um seiner selbst willen“ (Krautz, 2007, S. 14). Es muss aber bedacht werden, dass der Bildungsprozess in Beziehung zum Mitmenschen geschieht. Das Kind wird liebevoll begleitet, also erzogen, und wird von der Lehrkraft zur Sache hingeführt. Bildung ist als Selbstbildung, als innerer Entwicklungsprozess eines Menschen zu sehen. Erziehung verweist auf die erforderliche Führung in dieser Beziehung. Deutlich wird, dass die Erkenntnisse aus der Bindungsforschung (Bindungsverhalten von Mutter zu Kind) auch in der Bildung und Erziehung ihren Platz haben, denn

„nur durch eine persönliche Beziehung, durch ein neues Erziehungsverhältnis, kann Unabhängigkeit entstehen. Die Ruhe, das Zutrauen und die innere Freiheit, sich zu bilden, entstehen nur durch eine sichere Bindung. Ohne diesen inneren Halt, ohne Verbindung zum Mitmenschen, bleibt das Leben hohl, unsicher und eindimensional. Erst in diesem Bezug bildet sich die Persönlichkeit aus“ (Krautz, 2007, S. 13).

Ein sich selbst bildender Mensch darf nicht alleine gelassen werden, sondern muss in Beziehung zum Mitmenschen erzogen werden. Durch das im inneren verankerte Gefühl der Verbindung zu den Mitmenschen kann verhindert werden, dass der Mensch andere leiden lässt oder ausnutzt (Krautz, 2007). Krautz (2007) plädiert für eine Bildung und Erziehung, in der der Mensch und seine Entwicklung zum Menschlichen im Mittelpunkt stehen. Das Ziel des Bildungsprozesses, nämlich unabhängige und selbständig lernende Persönlichkeiten hervorzubringen kann nur gelingen, wenn man die Menschen einerseits in ihrem Bildungsprozess nicht alleine lässt (begleitend hinführt), aber sie andererseits selbst lernen, entwickeln und steuern lässt. Die Schülerin und der Schüler brauchen um selbständig werden zu können, eine geduldige, zuversichtliche pädagogische Beziehung und genaue Anleitung, Orientierung und Halt. Die pädagogisch handelnde Person soll Bildungsprozesse anregen, provozieren und begleiten. Mehr und mehr soll sich die Lehrkraft zurückziehen und somit die Selbständigkeit des Kindes fördern. Um den inneren Bildungsprozess mittels didaktischer, methodischer und pädagogischer Hilfen anregen zu können, werden gebildete geschulte Pädagoginnen und Pädagogen gebraucht (Krautz, 2007).

Conclusio: Die beiden Autoren Liessmann (2006; 2017) und Krautz (2007) grenzen sich von einer reinen Wissensvermittlung (Ausbildung), die die Menschen auf die Wirtschaft vorbereiten soll, ab. In der Institution Schule ist das Erlernen der Kulturtechniken und das Auseinandersetzen mit den Dingen der Welt selbstverständlich, doch ist es auch notwendig der Selbstbildung des Menschen Platz und Raum zu geben. In diesem Bildungsprozess braucht das Kind eine liebevolle Begleitung und eine Bezugsperson zur Orientierung. Die Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und Lehrperson ist ausschlaggebend für gelingende Lernprozesse. Nachstehender Blick auf Inhalte im gültigen Lehrplan für Volksschulen (BMBWF, 2012)² soll aufzeigen, dass obige Ausführungen darin zu finden sind.

² Zugriff am 13. Februar 2018 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?61ec07

Bildungsziele laut Lehrplan für Volksschulen

Im österreichischen Lehrplan für Volksschulen (BMBWF, 2012), der als Rahmenlehrplan konzipiert ist und als Grundlage jeglichen Unterrichtens gilt, werden neben allgemeinen Bestimmungen und didaktischen Grundsätzen auch explizite Lernziele pro Unterrichtsgegenstand aufgelistet. Im ersten Teil werden allgemeine Bildungsziele genannt. Es soll beispielsweise „den Kindern eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden“ (BMBWF, 2012, S. 9).

Als Bildungsaufgabe an österreichischen Volksschulen wird die Förderung einer positiven Persönlichkeitsentwicklung des Kindes angesprochen. Es soll das Vertrauen des Kindes in sich selbst, seine Leistungsfähigkeit, seine Fähigkeiten und Interessen gefördert werden. Ebenso soll die soziale Handlungsfähigkeit, hier im weitesten Sinn als Erziehung gemeint, erweitert und aufgebaut werden. Die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes sollen erweitert, das Vermitteln der elementaren Kulturtechniken (moderne Kommunikationstechnologien miteingeschlossen) sowie eine sachgerechte Auseinandersetzung und Begegnung mit der Umwelt angestrebt werden. Als Bildungsziele werden das Entwickeln einer entsprechenden Lern- und Arbeitshaltung und die individuelle Förderung eines jeden Kindes angeführt (BMBWF, 2012).

Dieser Blick in den Lehrplan lässt vermuten, dass zum einen ein Leistungs- und Lernanspruch gegeben ist, aber auch eine förderliche Persönlichkeitsentwicklung ihren Platz einnimmt. In Frage gestellt werden muss, inwieweit politische Gegebenheiten Einfluss auf Bildung nehmen sollen oder dürfen. Dies muss allerdings an anderer Stelle diskutiert werden, da sich diese Arbeit mit Haltung einer Pädagogin und eines Pädagogen beschäftigt.

3.3.2 Haltung und aktuelle österreichische Bildungspläne

Eine gewisse pädagogische Haltung wird in aktuellen Veröffentlichungen vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) und dem Charlotte-Bühler-Institut (implizit) formuliert. Nachstehender kurzer Querschnitt soll aufzeigen, dass zum einen *Haltung* als wesentlich anerkannt wird und zum anderen dieser Begriff, wie in Abschnitt 3.1.2 beschrieben, unscharf oder gar appellarisch dargestellt wird.

Mit dem Zielbild *Wissen, Können und Wollen* wird vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) bezugnehmend auf die *Bildungsstandards* und den von Weinert (2001; zit. n. Wiesner, Schreiner,

Breit & Pacher, 2017)³ entwickelten Kompetenzbegriff von einer *Kompetenzorientierung* im Unterricht gesprochen (Wiesner et. al., 2017).

Der Lehrerinnen- und Lehrerrolle wird eine ausschlaggebende Bedeutung für erfolgreichen Unterricht zugemessen. Als förderliche Klassenführung wird „Haltung, Achtsamkeit und Präsenz“ (Wiesner et al., 2017) angegeben. Die Lehrkraft soll ihre Klasse fehleroffen und störungspräventiv führen. Sie soll kompetenzorientierten Unterricht und kompetenzorientierte Förderung „durch das Einnehmen einer tiefen Haltung und Präsenz (Allgegenwärtigkeit) sowie die Förderung einer sinnstiftenden und respektvollen Kommunikation ermöglichen. [...] Haltung dient als Modell für eine nachhaltige Werte- und Beziehungsorientierung“ (Wiesner et al., 2017).

Im Grundsatzerlass des Bundesministeriums für Bildung zum Thema *Interkulturelle Bildung* wird erklärt, dass die interkulturelle Bildung eine Haltung ist (BMBWF, 2017)⁴. Seit 1992 gilt interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip in allen allgemeinbildenden Schulen und richtet sich an Lehrpersonen sowie an Schülerinnen und Schüler. Der Umgang mit Vielfalt wird als ein wichtiger Beitrag für ein von Zusammenhalt und Solidarität geprägtes Schulklima verstanden und soll zu einer respektvollen und wertschätzenden Lernatmosphäre beitragen. Es wird von den Menschenrechten, den Prinzipien der Menschenwürde und der Gleichheit aller Menschen ausgegangen. Als Ziel sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, offen, wertschätzend, empathisch, selbstreflexiv zu werden (BMBWF, 2017).

Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht Kultur und Kunst (BMUKK) wurde vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS) eine Handreichung mit dem Titel *Vereinbarungskultur an Schulen* herausgegeben, in der bestimmte Werte und Haltungen genannt werden, um eine „einladende und förderliche Atmosphäre für Vereinbarungen zu schaffen: Gleichwürdigkeit, Achtsamkeit, Wertschätzung und Respekt sind Haltungen, die vertrauensvolle Beziehungen und somit Vereinbarungskultur ermöglichen. Ein Gefühl für Gerechtigkeit kann hergestellt werden“ (Leimer, 2011)⁵. Das Herausbilden von personalen Kompetenzen der Lernenden steht im Fokus dieses Konzeptes.

³ Zugriff am 13. Februar 2018 unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>

⁴ Zugriff am 13. Februar 2018 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html

⁵ Zugriff am 13. Februar 2018 unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/vereinbarungskultur.pdf?261ebvd>

Im Leitfaden zur Grundschulreform (2016) vom Bundesministerium für Bildung (BMB) mit dem Titel *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase*, herausgegeben vom Charlotte-Bühler-Institut (2016)⁶ geht es unter anderem auch um die Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule (gelingende Transition). Es wird von einer *neuen Lernkultur* gesprochen, in der das Kind ebenfalls im Zentrum steht. Auf ein humanistisches Menschenbild wird hingewiesen, in der das Kind als ganzheitliches Wesen angesehen wird, und dass bei Lernprozessen Körper und Psyche beteiligt sind.

Man soll sich an der Gesamtpersönlichkeit des Kindes orientieren und die sozial-emotionalen, kognitiven (inklusive sprachlichen) und motorischen Fähigkeiten fördern. Demnach werden nachstehende Anforderungen an die Lehrkraft gestellt: Sie soll über ein humanistisches Menschenbild verfügen, als (Lern-) Vorbild und Lernbegleitung fungieren, sich selbst als Lernende und Lernender sehen, sichere Beziehungen zu den Kindern aufbauen, mit eigenen Emotionen gut umgehen und reflektieren können (Charlotte-Bühler-Institut, 2016).

Im österreichischen Lehrplan der Volksschule (BMBWF, 2012) werden allgemeine Bildungsziele angeführt, in denen von einem kindorientierten Unterricht durch die Grundschullehrerin und den Grundschullehrer ausgegangen wird. Eine pädagogische Grundhaltung wird wie folgt beschrieben: Damit sich ein Kind gut entwickeln, Selbstwertgefühl aufbauen und in einem gesicherten Rahmen entspannt lernen kann, ist „eine der wichtigsten Voraussetzungen [...] das grundsätzlich wertschätzende Verhalten der Lehrerin bzw. des Lehrers jedem einzelnen Kind gegenüber. Ein Klima des Vertrauens, der Zuneigung, der Anerkennung und Offenheit begünstigt soziale Verhaltensformen der Kinder“ (BMBWF, 2012, S. 10). Der Einfluss der Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit auf die Entwicklung der Kinder wird betont und die Vorbildrolle hervorgehoben. Anforderungen an die Pädagogin und an den Pädagogen sind: Beziehungsfähigkeit und Sensibilität, wertschätzendes Verhalten, Offenheit, Empathiefähigkeit, das Einnehmen einer Vorbildrolle, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, Einfühlungsvermögen und Verständnis zu haben sowie sich als Lernende und als Lernender zu verstehen (BMBWF, 2012).

Zusammenfassend kann in den genannten Erlässen und Leitfäden ein hoher Aufforderungs- und Anforderungscharakter entdeckt werden. Vermisst werden hier eine explizite Definition der geforderten Haltungen und der damit verbundenen Werte. Es fehlen Ausführungen zu deren Integration, um professionell pädagogisch handeln zu können. Der Eindruck entsteht, dass Pädagoginnen und Pädagogen in jedem Fall die richtige Haltung haben.

⁶ Zugriff am 13. Februar 2018 unter <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Individualisierung-BMB-final-2016-.pdf>

Sollten genannte Erwartungen aus den Bildungsplänen den eigenen Vorstellungen widersprechen, muss dieser Zwiespalt „von der pädagogischen Fach- und Lehrkraft aufgelöst werden, um überhaupt handlungsfähig bleiben zu können“ (Lotze & Kiso, 2014, S. 165). Parallelen zu Grimm (2015) in Abschnitt 3.1.1, die von inkohärentem Zustand spricht, sind hier erkennbar. Erschwerend können sich zusätzlich strukturelle Rahmenbedingungen (wie zum Beispiel: räumliche Schwierigkeiten, Weisungen der Direktion, andersdenkendes Kollegium, Erwartungen der Eltern) auf die pädagogische Praxis auswirken. Eine Fach- und Lehrkraft ist gefordert, trotz aller Herausforderungen, ihre eigene professionelle pädagogische Haltung zu finden und sich zu positionieren (Lotze & Kiso, 2014).

Conclusio: Weder auf das System Schule noch auf die Anforderungen (von außen) haben die Pädagogin und der Pädagoge Einfluss, aber durchaus auf sich selbst. Im Rahmen der Anforderungen und Bedingungen muss die Lehrperson die Haltung entwickeln, die ihr Halt gibt und vor permanenter Überforderung schützt.

3.3.3 Haltungsänderung zum Wohle einer zukunftsorientierten Bildung

Hüther (2016) wie auch Rasfeld (2017) betonen, dass die Kinder, die heute heranwachsen, die *Gestalter der Zukunft* sind und für die Herausforderungen gerüstet sein müssen beziehungsweise die Bereitschaft entwickeln sollen, sich auf neue Herausforderungen einzulassen. Wissen (oder vielmehr Information) ist aufgrund der technischen Mittel jederzeit abrufbar. Vielmehr geht es darum, die Fähigkeit zu entwickeln das vorhandene Wissen (zum Beispiel aus den Medien) nutzen, verstehen, beurteilen und anwenden zu können. Durch diese Auseinandersetzung kann neues Wissen hervorgebracht werden (Hüther, 2016).

Es wird davon ausgegangen, dass die Institution Schule die Einstellung und Haltung der Kinder und Jugendlichen durch die dort handelnden Personen in der Institution Schule massiv prägt. Was Bildung für den Hirnforscher Hüther, für Liebertz und Rasfeld bedeutet und welche Ziele ihrer Meinung nachverfolgt werden sollten, kam beim Bildungskongress 2017 in Puchberg bei Wels (OÖ) zum Vorschein. Es wurde auf eine *Haltungsänderung*, hin zum Menschlichen und eine Auseinandersetzung mit den eigenen Anliegen, den eigenen Potentialen, dem eigenen Handeln gedrängt und der Fokus auf die Pädagogin und den Pädagogen gelegt (Hüther, 2017; Liebertz, 2017; Rasfeld, 2017).

Hüther (2017) erläutert die Begriffe Wissen, Erkennen, Bergreifen und Verstehen, um auf den Begriff der *Bildung* zu kommen. Wissen allein hilft im Leben nicht weiter, da das Wissen nicht automatisch zur Anwendung kommt. Mit Erkanntem verhält es sich ähnlich. Der Mensch wird trotz kognitiver Erkenntnisse, welche im Cortex sitzen, so weitermachen wie bisher. Die Involvierung der Hände beim Begreifen kommt seinem Ansatz des Verstehens schon näher. Beim Verstehen geht die Erkenntnis durch den ganzen Körper, es ergreift

einen Menschen und dieser kann nicht mehr so weitermachen wie bisher und damit ist Bildung gemeint – der Mensch hat innerlich verstanden (Hüther, 2017).

„Sich heute für eine bessere Bildung einzusetzen bedeutet vor allem, an sich selbst, an seiner pädagogischen Haltung, an seiner Persönlichkeit zu arbeiten“ (Liebertz, 2014, S. 209). Dieses Zitat bringt zum Ausdruck wie zentral die Auseinandersetzung der Pädagogin und des Pädagogen mit sich selbst ist. Mit *Kopf, Herz, Hand* (auf den Reformpädagogen Pestalozzi zurückzuführen) und *Humor* sollen Lehrkräfte handeln (Liebertz, 2014). Liebertz (2017) weist darauf hin, dass eine *Haltungsänderung*, ein Wandel, nur bei jedem selbst beginnen kann. Die eigene Haltung sollte immer wieder überprüft und reflektiert werden. Für eine gelingende Haltungsänderung führt Liebertz (2017) zehn Schlüsselkompetenzen an, die im wahrsten Sinne des Wortes als Türöffner fungieren sollen. In den Vordergrund von Bildung und Erziehung rücken die Schlüsselkompetenzen als Menschenbildende: Die Lehrperson soll authentisch und humorvoll sein, bildhaft und narrativ vermitteln, eine stärkenorientierte, reflexive, partizipative sowie kooperative Haltung einnehmen und den Kindern eine zuverlässige Werteorientierung bieten (Liebertz, 2014).

Es wird von einer Leistungsgesellschaft *höher, schneller, weiter* ausgegangen (Rasfeld, 2017), die auf Profit und Konsum ausgelegt ist, in der die Menschlichkeit abhandenkommt. Bildung sollte den Menschen (im 21. Jahrhundert) dazu befähigen lösungsorientiert zu denken, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, handlungsmutig, kritisch, weltoffen zu agieren und (im Sinne der UNO) friedliche, gerechte, inklusive Gesellschaften aufzubauen (Hüther, 2017; Rasfeld, 2017). Als Voraussetzung, um eine Veränderung herbeizuführen, nennt Hüther (2017) die *Begegnung von Subjekt zu Subjekt*. Er warnt davor, die Andere oder den Anderen zum Objekt ihrer oder seiner Ziele, Vorstellungen, Wünsche, Erwartungen und Bewertungen zu machen. Bezugnehmend auf Hüther, bekräftigt Liebertz (2017), dass es das Anliegen sein sollte darauf zu achten, dass in Bildung, egal ob in Kindergarten, Schule oder Universität niemals mehr eine Person einen anderen Menschen zum Objekt macht. Es soll versucht werden, von Subjekt zu Subjekt, in eine wertschätzende, würdevolle Kommunikation zu treten (Liebertz, 2017). Die Würde des einzelnen Menschen wird angesprochen.

Um Kinder im Schulsystem zu begleiten, dass sie die genannten Fähigkeiten und Eigenschaften herausbilden, braucht es Pädagoginnen und Pädagogen, die personale Kompetenzen besitzen, Verständnis für ablaufende Prozesse haben und eine menschenwürdige Haltung einnehmen (Hüther, 2017).

3.4 Conclusio zur professionellen pädagogischen Haltung

Abschließend zum ersten Hauptteil dieser Arbeit wurden, bezugnehmend auf die vorangegangenen Darlegungen, wesentliche Erkenntnisse zum Terminus *Haltung* zusammengefasst. Der Fokus wurde auf die Pädagogin und den Pädagogen gelegt, und es wurde zwischen Haltung und professioneller pädagogischer Haltung unterschieden (siehe Abbildungen 1 und 2 in Abschnitt 3.1.4 und 3.1.5). Ergebnisse aus der Hattie-Studie bestätigen die Annahmen aus dem geschichtlichen Hintergrund der Pädagogik, dass die Haltung einer Lehrkraft einen großen Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler hat.

Haltung ist entwicklungsfähig und wandelbar, um sich für Neues oder Fremdes öffnen zu können. Die *Selbstkompetenzen* einer Person, im Sinne der PSI-Theorie und das Zusammenwirken der psychischen Teilsysteme (siehe Abschnitt 3.2), werden als Erklärungsansatz herangezogen (Kuhl & Solzbacher, 2017). Als Orientierung für pädagogisches Denken und Handeln dienen die Menschenrechte, die Kinderrechte, das Recht auf Bildung jedes einzelnen Menschen und das Wahrnehmen des Menschen als Subjekt. Die Anerkennung der Würde eines Menschen ist impliziert (Schwer et al., 2014).

Eine positive *Beziehungsgestaltung* zwischen Kindern und Lehrperson ist ausschlaggebend für gelingende Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern. Bildungsprozesse geschehen in Beziehung zum Mitmenschen, denn den Zugang zu den Themen und Dingen dieser Welt erfährt der Mensch über zwischenmenschliche Beziehungen (Krautz, 2009).

Grundlegend sind *sichere Bindungen* (Halt und Geborgenheit) und *gelingende Beziehungen*, geprägt von gegenseitiger Akzeptanz und dem Verstehen, zwischen Lehrperson und Kind – *Bildung braucht Beziehung* (Kuhl et al., 2014; Fiegert & Solzbacher, 2014).

Grundlage für eine professionelle pädagogische Haltung sind *Selbstreflexionsfähigkeit*, das Auseinandersetzen mit den eigenen Erfahrungen und mit (interdisziplinärer) Fachlektüre, um aus dem neuen Wissen schöpfen zu können. Für ein professionelles Agieren auf der pädagogischen Handlungsebene, ist eine ständige Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen, Werten, Normen zu empfehlen, um daraus Erfahrungswissen zu generieren. Ebenso ist eine Reflexion des alltäglichen pädagogischen Handelns nötig. Ergänzt wird die Selbstbildung von Lehrpersonen durch Aneignung von Fachwissen, welches ebenfalls integriert werden soll. Dadurch kann die Lehrkraft den Anforderungen im beruflichen Alltag besser gerecht werden und an ihren eigenen Haltungen arbeiten, die sich ständig neu herausbilden können. Das Selbst wird gestärkt und die Pädagogin und der Pädagoge können *authentisch* handeln (Anlehnung an Abbildung 2 in Abschnitt 3.1.5).

Es deutet sich an, dass Achtsamkeit und Authentizität einer Lehrperson wichtige Bestandteile für gelingende Lernprozesse sind. Es lässt sich vermuten, dass authentische

Menschen weniger gesundheitsgefährdet sein könnten. Die Lehrperson hat den Blick auf das Wohl des Kindes, aber auch auf das eigene Wohlergehen zu richten. Ein emotionaler und kognitiver Diskurs (Selbst und Ich) ist für eine professionelle Haltung notwendig. „Kindeswohl und Lernerfolg aber auch die eigene Gesundheit und langfristiger beruflicher Erfolg hängen von diesem dialektischen Wechsel zwischen und der Integration von scheinbar widersprüchlichen (Selbst-) Kompetenzen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte ab“ (Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 42).

Im folgenden zweiten Hauptteil dieser Arbeit werden allgemeine Erläuterungen, Menschenbild, Haltung und Handlungsprinzipien der Psychomotorik dargelegt, um auf eine Beantwortung der Fragestellung dieser Arbeit zu kommen.

4 Psychomotorik

Im Titel dieser Arbeit wird Psychomotorik als Weg zu einer professionellen pädagogischen Haltung angeführt. Um dieser Möglichkeit und einer Beantwortung der Fragestellung, wie Psychomotorik auf die Grundhaltung von Pädagoginnen und Pädagogen (besonders im Primarbereich) einwirken und deren Selbstkompetenz weiterentwickeln beziehungsweise fördern könnte, näher zu kommen, werden in diesem Kapitel Psychomotorik mit ihren Bezugstheorien, Inhalten und Zielen vorgestellt sowie Argumente und Begründungen für die Bedeutung der Psychomotorik in der Bildungslandschaft aufgezeigt. Ziel ist es, Pädagoginnen und Pädagogen mit Hilfe der Möglichkeiten der Psychomotorik einen Weg für die (Persönlichkeits-) Entwicklung ihrer professionellen Selbstkompetenz aufzuzeigen.

Im 1996 gegründeten *Europäischen Forum für Psychomotorik*, in dem auch Österreich (neben 13 anderen Ländern) Mitglied ist, wird Psychomotorik wie folgt definiert: „Auf Grund eines holistischen Menschenbildes, das von einer Einheit von Körper, Seele und Geist ausgeht, beschreibt der Begriff Psychomotorik die Wechselwirkung von Kognition, Emotion und Bewegung und deren Bedeutung für die Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums im psychosozialen Kontext“ (Europäisches Forum f. Psychomotorik, 1996; zit. n. Fischer, 2009, S. 36).

Von dieser Erklärung ausgehend, wird in den nachstehenden Abschnitten auf Grundlagen und weiteren Definitionen und Ansätzen der Psychomotorik sowie auf die Bedeutung des holistischen Menschenbildes eingegangen.

4.1 Was ist Psychomotorik?

In der Psychomotorik finden Begegnungen von Mensch zu Mensch statt. Laut Reichenbach (2010) ist Psychomotorik „eine Fördermaßnahme, die über Bewegungsinhalte die Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen (z. B. motorisch, psychisch, emotional, kommunikativ) aufbaut“ (Reichenbach, 2010, S. 7). Psychomotorik findet sich zahlreich in sportwissenschaftlicher und medizinischer sowie pädagogischer und psychologischer Fachliteratur wieder (Reichenbach, 2010). Der Mensch und seine Entwicklung stehen im Zentrum. Er ist „eng verbunden mit seinen Mitmenschen, verbunden vor allem im Dialog, der sich mit und durch den Leib vollzieht“ (Hammer, 2004, S. 16).

Obiger Absatz lässt erkennen, dass Psychomotorik sehr vielschichtig und komplex ist. Der Frage, ob man „von *der einen* Psychomotorik“ (Kuhlenkamp, 2017, S. 18) sprechen kann, wird in den kommenden Abschnitten nachgegangen.

Psychomotorisches Handeln kann in unterschiedlichen Bereichen erfolgen, wie zum Beispiel psychomotorische Therapie und/oder Förderung, psychomotorische Erziehung,

Begleitung, sonderpädagogische Psychomotorik, Mototherapie und Motopädagogik. Psychomotorische Fachkräfte tragen ebenso unterschiedliche Bezeichnungen, wie zum Beispiel Therapeutin und Therapeut, Förderkraft, Motopädagoginnen und Motopädagogen. Mit diesen Bezeichnungen ist der Hinweis klar, dass Psychomotorik zwischen Pädagogik und Therapie zuordenbar ist (Kuhlenkamp, 2017) und sich „als eigenständiges wissenschaftliches wie auch anwendungsbezogenes Fachgebiet [...] für seine theoretische Fundierung in erster Linie übergreifender entwicklungspsychologischer Grundlagen“ (Reichenbach, 2010, S. 28) bedient. Im Kontext psychomotorischer Förderung wird bei Zimmer (2012) die psychomotorische Fachkraft als Pädagogin oder Pädagoge bezeichnet.

Eine ständige Weiterentwicklung der Psychomotorik ist durch das Integrieren von neuen Modellen und Theorien sowie durch das Öffnen zu verschiedenen Disziplinen gegeben. Die Pluralität von Positionen und Zugangsweisen werden anerkannt und interdisziplinäres Denken ist erforderlich. Das Zusammenwirken von praktischem, wissenschaftlichem und disziplinübergreifendem Wissen findet statt (Kuhlenkamp, 2017).

In nachstehenden Abschnitten folgt eine Einführung in die Psychomotorik mit allgemeiner Begriffsklärung und Erläuterung der Grundlagen. Ein Überblick über die Entstehung der Psychomotorik in Deutschland und Österreich wird gegeben. Im Anschluss wird der Versuch einer Definition unternommen und auf die Entwicklungslinien eingegangen. Außerdem soll aufgezeigt werden, wie vielfältig psychomotorische Angebote sind.

4.1.1 Ursprünge der Psychomotorik

Der charismatische, musikalische Akrobat, Artist und Sportpädagoge Ernst ‚Jonny‘ Kiphard (1923 – 2010) wird in der Literatur als der Begründer und Vater der deutschen Psychomotorik genannt. Sein „Verdienst ist es, die vielfältigen Ursprünge der Psychomotorik und die unterschiedlichen Anregungen zusammengeführt, integriert und neu systematisiert zu haben“ (Krus, 2015a, S. 18; Reichenbach, 2010, S. 25).

Kiphard arbeitete ab dem Jahr 1955 als Bewegungsfachkraft mit Hecker, der Leiterin der Jugendpsychiatrie in Güthersloh (später Hamm), zusammen. Diese wollte in ihrem interdisziplinären Ansatz Kinder und Jugendliche zur Selbsttätigkeit anregen und ein holistisches, klinisches-heilpädagogisches Konzept schaffen (Krus, 2015a; Schäfer, 2011). Es ging darum, Kindern und Jugendlichen, die bereits entmutigt, motorisch ungeschickt und aus der Gesellschaft verbannt waren, auf kindgemäße, wertschätzende Weise über Bewegungsimpulse wieder zu stärkendem Selbstvertrauen zu verhelfen (Schäfer, 2011). Nachdem das Team den Forschungsauftrag erhalten hatte, entwickelte Kiphard, in Zusammenarbeit mit dem Oberarzt Hünnekens, die *Psychomotorische Übungsbehandlung* (PMÜ). Sie stellten im Jahre 1960 dieses besondere Konzept der Erziehung durch Bewegung in ihrem

Buch „*Bewegung heilt*“ vor. Ziel war es, diese zusammengestellten einfachen Übungen in Heimen, Horten, Kindergärten und Kinderkliniken ohne Fachausbildung anwenden zu können. Schäfer, die mit Kiphard zusammengearbeitet hatte, beschrieb, dass es damals schon für ihn wichtig war, die Selbstheilung des Menschen einzuleiten, die Kinder zur Selbsttätigkeit anzuregen und zwar ohne Drill, Dressur oder eine diktierte Disziplin von außen. Eine erste Effektivitätsprüfung dieser psychomotorischen Fördermaßnahmen wurde durchgeführt und die positiven Auswirkungen festgehalten. Es verbesserte sich nachweislich der motorische Entwicklungsstand der Kinder und es wurde auch eine Verbesserung im sozialen-emotionalen Verhalten bewirkt (Kuhlenkamp, 2017; Reichenbach, 2010; Schäfer, 2011).

Den Begriff der Psychomotorik übernahm Kiphard von der Rhythmikerin Charlotte Pfeffer, die für ihren heilpädagogischen Ansatz in der rhythmischen Arbeit mit körperlich und geistig beeinträchtigten Menschen erstmals den Begriff *psychomotorische Erziehung* verwendete. Kiphard hatte vielseitig recherchiert und in sein erstes Konzept, das von Seewald auch als *Meisterlehre* bezeichnet wird, flossen unterschiedliche Elemente und Einflüsse ein (Kuhlenkamp, 2017; Krus, 2015a).

In den Publikationen von Reichenbach (2010), Schäfer (2011), Fischer (2009) und Voglsinger (2012) werden nachstehende Namen im Zusammenhang mit psychomotorischen Richtungen immer wieder genannt:

- aus der Leibeserziehung und Gymnastik: Francois Delsarte, Bess Mensendieck, Elsa Gindler, Karl Luitpold Gaulhofer, Liselott Diem, Hermann Ohnesorge
- aus der Rhythmik, der rhythmisch-musikalischen Erziehung/psychomotorischen Heilerziehung: Emile Jaques-Dalcroze, Rudolf Bode, Hinrich Medau, Elfriede Feudel, Charlotte Pfeffer, Mimi Scheiblauber, Marianne Frostig
- aus der rhythmisch-psychomotorischen Gymnastik und Heilerziehung: Gerhard Göllnitz, Gertrud SchulzWulf
- aus der musikalischen Früherziehung, dem Orff-Schulwerk, der Musiktherapie: Wilhelm Keller
- aus der Sinnes- und Bewegungsschulung, Psychologie: Jean Marc Gaspard Itard, Edouard Seguin, Maria Montessori, Karl Bartsch, Gustav Lesemann, Heinz Löwenau

Als Wurzeln psychomotorischer Entwicklungsförderung gelten die genannten Personen und ihre Einflüsse. Somit basiert, wie oben schon erwähnt, die deutsche Psychomotorik auf den Grundlagen der Leibeserziehung, der Gymnastik, der Rhythmik sowie der Sinnes- und Bewegungsschulung (Reichenbach, 2010; Kuhlenkamp, 2017).

1976 wurde in Deutschland der Verein *Aktionskreis Psychomotorik e.V.* gegründet. Schäfer (2011) bezeichnet diesen Schritt als Grundsteinlegung zur wissenschaftlichen Fundierung und Weiterentwicklung der Psychomotorik. Forschung, Weiterentwicklung, Implementierung von Theorien bleiben bis zum heutigen Tag bestehen. Da sich Zeiten immer wieder ändern, ist auch die Psychomotorik einem steten Veränderungsprozess unterworfen. Um die Inhalte und das Gedankengut lehrbar zu machen, sowie die theoretischen Grundlagen konkret zu formulieren, wurde die Grundlagenkommission (1977 bis 1979) einberufen. Sie hatte den Auftrag, die *Motologie* (Lehre der Motorik als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlung) theoretisch zu fundieren. Es entstanden im Zuge der Verwissenschaftlichung neue Begrifflichkeiten, die den Begriff Psychomotorik nicht enthalten. Dem Psychologen Schilling ist es zu verdanken, dass die für die Entwicklung des Wissenschaftsgebietes *Motologie* und für die universitäre Etablierung notwendige Voraussetzungen geschaffen wurden. Der Begriff Psychomotorik ist eng mit nachstehenden Begrifflichkeiten verbunden. Die *Motologie*, als wissenschaftliches Fachgebiet, gliedert sich in unterschiedliche Teilgebiete. In einem ständigen Prozess der Weiterentwicklung befindet sich auch die *Motologie*, die mit der psychomotorischen Praxis interagiert (Kuhlenkamp, 2017; Fischer, 2009; Schäfer, 2011).

Unterschiedliche Begriffe finden in Diskursen Anwendung. Im europäischen Raum hat sich der Begriff Psychomotorik etabliert und setzt sich gegenüber den deutschen Termini *Motopädagogik* und *Mototherapie* durch (Krus, 2015b). Der begriffliche Bestandteil *Psycho* aus Psychomotorik weist darauf hin, dass es um den „Anteil des Wahrnehmens, Erlebens, Fühlens und Denkens bei Bewegungshandlungen“ (Zimmer, 2012, S. 19) geht. Motorische Handlungen sind „als ganzheitliche Äußerungen des Menschen zu betrachten“ (Zimmer, 2012, S. 19).

Durch die Verwissenschaftlichung (*Motologie*) wurden neue Begriffe gefordert und definiert: *Motogenese*, *Motodiagnostik*, *Motopathologie*, *Motopädagogik* und *Mototherapie*. Der Begriff Psychomotorik ist noch eng mit ihnen verbunden (Voglsinger, 2012). Nachstehend ein kleiner Überblick nach Kuhlenkamp (2017), Fischer (2009) und Schäfer (2011) zur Klärung der einzelnen Begriffe.

- *Motogenese*: Erkenntnisse über die Entwicklung des Menschen, Aufbau, Differenzierung von Wahrnehmungs- und Bewegungsmustern als Grundlage von Verhaltensstrategien
- *Motodiagnostik*: diagnostische Maßnahmen, quantitative Erfassung menschlicher Motorik und Ableitungen aus Theorien

- *Motopathologie*: Lehre von motorischen Auffälligkeiten, Retardierungen und Störungen sowie deren Genese

Im Zuge der Professionalisierung der Psychomotorik entstand der Begriff *Motopädagogik*. Im Zusammenhang mit der Konzeption des Fachgebietes wurde bezugnehmend auf Schilling (1981; zit. n. Zimmer, 2012) die *Motologie* als „Lehre von der Motorik als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlung als Oberbegriff eingeführt“ (Zimmer, 2012, S. 19). Die angewandte *Motologie*, in der Anwendung von Fördermaßnahmen gliedert sich in:

- *Motopädagogik*: Konzept der Persönlichkeitsbildung über motorische Lernprozesse. Fischer (2009) erkennt in der Motopädagogik eine Konzepterweiterung psychomotorischen Arbeitens für Kinder. Schwerpunkte sind die Persönlichkeitsentwicklung (Persönlichkeitstherapie) und Prävention sowie erzieherische Arbeit über das Medium Bewegung (Fischer, 2009).
- *Mototherapie*: Bewegungsorientierte Methoden zur Behandlung von Auffälligkeiten, Retardierungen, Störungen im psychomotorischen Leistungs- und/oder Verhaltensbereich. Die Mototherapie legt ihren Schwerpunkt auf die Rehabilitation im eher klinischen Bereich (Kuhlenkamp, 2017; Fischer, 2009; Schäfer, 2011).
- Bemerkenswert ist, dass das ursprüngliche *Konzept der psychomotorischen Übungsbehandlung* von Kiphard bis heute in der Praxis in abgewandelter Form Anwendung findet und für fachliche Ausdifferenzierungen Ausgangspunkt ist. In den 1960er Jahren etablierte sich die Psychomotorik in Österreich, die auf die Kiphardschen Wurzeln zurückgeführt werden kann. Mit der Gründung der Vereinigung *Aktionskreis Motopädagogik Österreich (AKMÖ)* im Jahr 1993 hat in Österreich die Psychomotorik tatsächlich begonnen (Krus, 2015b; Kuhlenkamp, 2017; Voglsinger, 2012).

Aufgrund dieser breitgefächerten Quellen und Ursprünge kann zusammengefasst werden, dass, wie eingangs als Frage formuliert, *nicht* von der *einen* Psychomotorik gesprochen werden kann. Die Person, der Mensch Ernst ‚Jonny‘ Kiphard hat eine Bewegung in Deutschland und Österreich in Gang gesetzt. Durch Begegnungen, Dialog und Austausch mit anderen Autorinnen und Autoren, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie gleichgesinnten Menschen konnte die Idee der Psychomotorik als pädagogisch-therapeutisches Konzept weiterentwickelt werden. Kiphard wird als Gründervater und als vorbildhafter Mensch bezeichnet, der die Psychomotorik verinnerlicht hatte und diese für andere spür- und miterlebbar machte (Schäfer, 2011).

Bei der Unterscheidung der Begriffe Psychomotorik, Motopädagogik oder Motologie können Schwierigkeiten auftauchen. Zunächst schien der Terminus *Motopädagogik* den der *Psychomotorik* zu ersetzen. Die beiden Begriffe werden heute „gleichrangig, wenn auch nicht immer gleichbedeutend, gebraucht. Man kann sagen, dass Motopädagogik und Mototherapie im Sinne der Psychomotorik arbeiten“ (Zimmer, 2012, S. 19).

Psychomotorik in Österreich – aktuell

In Österreich gibt es derzeit drei Organisationen für Psychomotorik. Die enge Verbundenheit mit Deutschland ist durch die Begrifflichkeit Motopädagogik erkennbar. Der gemeinnützige Verein *Aktionskreis Motopädagogik Österreich (AKMÖ)*, welcher 1993 gegründet wurde, vertritt die österreichischen Anliegen im europäischen Forum für Psychomotorik (AKMÖ, 2018)⁷.

Als Einrichtung zur beruflichen Weiterbildung in Motopädagogik und Motogeragogik in Österreich steht die *Psychomotorische Entwicklungsbegleitungs GmbH (VaLeo)* zur Verfügung. Dieser Verein interessiert sich für aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und möchte sich an der (Weiter-) Entwicklung der Psychomotorik beteiligen (VaLeo, 2018)⁸.

Der Verein *Psychomotorik Österreich (PMÖ)* wurde 2013 von Absolventinnen des Masterlehrgangs *Psychomotorik* am Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien (Postgraduate center) gegründet und sieht sich als Berufsverband, der die Bezeichnung Psychomotorik weiterverbreiten möchte und die Anerkennung einer Berufsbezeichnung anstrebt (PMÖ, 2018)⁹.

4.1.2 Begriffsklärung und Definition Psychomotorik

Reichenbach (2010) hält fest, dass derzeit eine einheitliche Definition zum allgemeingültigen Verständnis vom Terminus Psychomotorik fehlt. Ebenso betont Kuhlenkamp (2017), dass eine einheitliche Definition aktuell nicht möglich ist, da sich unterschiedliche Ansätze aus Theorie und Praxis im Begriff vereinen. Beide Autorinnen machen deutlich, dass vielfältige Entwicklungen und Konzepte bestehen und unterschiedliche historische Wurzeln in der Psychomotorik zu finden sind. Die Einflüsse der unterschiedlichen Arbeitsfelder und Berufsgruppen fließen in die Psychomotorik mit ein (Reichenbach, 2010; Kuhlenkamp, 2017).

⁷ Zugriff am 13. Februar 2018 unter <http://akmoe.at/ueber-uns>

⁸ Zugriff am 13. Februar 2018 unter <http://valeo.at/uebervaleo>

⁹ Zugriff am 13. Februar 2018 unter <http://www.psychomotorik.or.at/ueber-uns/>

Seewald (1997; zit. n. Reichenbach, 2010) formulierte vier Begriffsbedeutungen, um eine Unterscheidung der unterschiedlichen Bedeutungen des Terminus Psychomotorik zu ermöglichen.

1. Psychomotorik als *Konzept der Entwicklungsförderung*: Psychomotorik als Konzeptbegriff wird hier als Eigenname verwendet. Es werden Vorgangsweisen und Ziele der Förderung für bestimmte Personen genannt. Demnach wird definiert, mit welchen konzeptionellen Überlegungen, wer, wie, mit welcher Absicht (Förderziele) von einer Psychomotorikerin oder einem Psychomotoriker gefördert werden kann (Reichenbach, 2010).

2. Psychomotorik als Begriff, der die *Einheit von körperlichen und seelischen Prozessen* bezeichnet: Bei dieser Begriffsdefinition wird verdeutlicht, dass ein Zusammenhang zwischen körperlichen beziehungsweise motorischen Fähigkeiten und der seelischen Verfassung eines Menschen besteht (Reichenbach, 2010).

3. Psychomotorik als *Begriff der (Sport-) Motorikforschung*: Es wird Psychomotorik als Oberbegriff für Theorien verstanden, „die sich mit psychisch gesteuerten motorischen Prozessen und Abläufen befassen“ (Pöhlmann et al., 2011, S. 85; zit. n. Kuhlenkamp, 2017, S. 21).

4. Psychomotorik als *entwicklungsorientierter Begriff*: Psychomotorik wird als eine von vier Phasen der kindlichen Entwicklung verstanden. Diese verlaufen „von der Neuromotorik, zur Sensomotorik, über die Psychomotorik hin zur Soziomotorik“ (Reichenbach, 2010, S. 11).

Anhand dieser Unterscheidungen wird klar, dass es in Diskussionen zu Unklarheiten kommen kann, wenn nicht definiert wird, in welchem Sinne der Terminus Psychomotorik verwendet wird oder welches Begriffsverständnis von Psychomotorik die Person oder Berufsgruppe hat (Reichenbach, 2010; Kuhlenkamp, 2017).

In der psychomotorischen Praxis sind die ersten beiden Bedeutungen „Psychomotorik als Konzept der Entwicklungsförderung und Psychomotorik als Begriff, der die Einheit von körperlichen und seelischen Prozessen bezeichnet“ (Seewald, 1997, S. 272; zit. n. Reichenbach, 2010, S. 11) relevant. Es werden in den folgenden Absätzen mehrere Definitionen von Psychomotorik vorgestellt, die sich an den ersten beiden Bedeutungen von Seewald orientieren (Kuhlenkamp, 2017, S. 22).

Kiphard (1984) definierte Psychomotorik wie folgt: „Psychomotorik kennzeichnet eine ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung, in deren Mittelpunkt die Förderung der gesamten Persönlichkeit steht“ (Kiphard, 1984, S. 49; zit. n. Kuhlenkamp, 2017, S. 22). Hier ist das Menschenbild beziehungsweise die Einstellung Kiphards zum Menschen spürbar.

Fischer (2009) weist darauf hin, dass das Konzept der Psychomotorik aus einem praxeologischen Hintergrund herauswächst und dass in Fachdiskursen über die menschliche Motorik der Terminus *Psychomotorik* in engem Zusammenhang mit Erleben und Wahrnehmen sowie Erfahren und Handeln steht. Es wird also von der Praxis ausgegangen, die dann durch die Theorie begründet wird (Induktion). Aufgrund der Erfahrungen beschäftigt man sich mit theoretischen Konzepten, das heißt durch die Praxis wird man zum Denken angeregt. Die Erkenntnis spirale bedeutet die Wechselwirkung aus Theorie und Praxis. Mit den neu gewonnenen Theorien wird die Praxis beleuchtet und diese wieder hinterfragt (Erkenntnisgewinn) (Fischer, 2009).

Bei Eggert und Lütje-Klose (2005) wird Psychomotorik als Konzept definiert. Es kann unter Psychomotorik „eine Reihe von verschiedenen, pädagogisch-therapeutischen Methoden [verstanden werden, d. Verf.], die alle von der Möglichkeit ausgehen, motorische, kognitive, soziale und schulische Lernprozesse und therapeutische Zielsetzungen bei Kindern durch eine (systematische) Beeinflussung der Bewegung / Motorik zu fördern“ (Eggert & Lütje-Klose, 2005; zit. n. Reichenbach, 2010, S. 11). Im Vordergrund stehen hier die Diagnostik und die darauffolgende Förderung.

Krus (2015b) weitet in ihrer Definition das Handlungsfeld beziehungsweise die Personengruppe aus, denn „das Konzept der Psychomotorik bezeichnet eine ganzheitliche, humanistische, pädagogische oder therapeutische Methode der Entwicklungsförderung über die Lebensspanne durch Bewegung/Körperlichkeit. Die Einheit von Bewegen, Wahrnehmen und Erleben beschreibt das Grundkonzept der Psychomotorik“ (Krus, 2015b, S. 53). Sie spricht auch von pädagogischem und therapeutischem Vorgehen.

Der Mensch als Einheit von Körper, Geist und Seele kommt – so wie bei Krus (2015b) – auch in dieser Definition zum Ausdruck: „Mit dem Begriff der Psychomotorik wird die enge wechselseitige Verknüpfung von psychischen Vorgängen mit motorischen Phänomenen betont“ (Hünnekens & Kiphard, 1960; zit. n. Reichenbach, 2010, S. 12). Zimmer (2012, S. 21) erklärt, dass Psychomotorik „als Einheit körperlich-motorischer und psychisch-geistiger Prozesse verstanden werden [kann, d. Verf.]. Jeder Mensch ist eine solche psychomotorische Einheit, streng genommen gibt es gar keine Bewegung ohne Beteiligung psychischer oder gefühlsmäßiger Prozesse“ (Zimmer, 2012, S. 21).

Der österreichische Psychotherapeut und Psychomotoriker Voglsinger (2012) sieht Psychomotorik als ein „integrativ ganzheitliches Konzept zur Entwicklungsförderung über das Medium Bewegung“ (Voglsinger, 2012, S. 2) sowie als *Prinzip* und *Handlungsmodell*. Der Persönlichkeitsentwicklungsprozess des einzelnen Menschen – der als bio-psycho-geistig-soziale Einheit gesehen wird – vollzieht sich über konkrete Auseinandersetzung mit

der personalen und dinglichen Umwelt. Diese aktiven Entwicklungsprozesse sind Lernprozesse. Es geht im psychomotorischen Handlungsmodell darum, Kindern (Personen) die Möglichkeit zur konkreten kreativen Auseinandersetzung zu bieten. Durch das Bewältigen und Lösen von Bewegungsaufgaben (in der Gruppe) werden motorisch-psycho-soziale Komponenten gefördert (Voglsinger 2012).

Kuhlenkamp (2017, S. 24) fasst zusammen, dass

„Bewegung in der Psychomotorik nicht nur als motorische Funktion des Körpers betrachtet wird. Bewegungs- und Wahrnehmungsaktivitäten werden eine zentrale Rolle in der kindlichen Welterschließung und -aneignung zugesprochen: Über den Körper erfährt das Kind etwas über sich, seine materielle sowie personelle Umwelt. Gleichzeitig drückt es sich über seinen Körper aus und wirkt aktiv auf seine soziale und materielle Umwelt, die wiederum auf das Kind wirkt. Körper- und Bewegungserfahrungen gelten in der Psychomotorik als fundamentale Bausteine von Lernprozessen, Persönlichkeitsentwicklung, Identitätsbildung und Beziehungsgestaltung.“ (Kuhlenkamp, 2017, S. 24).

4.1.3 Entwicklungslinien und Ansätze in der Psychomotorik

Aus vorigen Definitionsversuchen geht hervor, dass keine einheitliche Sichtweise auf Psychomotorik möglich ist, da sich je nach Hintergrund der einzelnen Autorinnen und Autoren und je nach der herangezogenen Perspektive die Sicht auf Psychomotorik verändert und variiert. Um einen Überblick zu bekommen, werden in diesem Abschnitt bestehende unterschiedliche Ansätze beziehungsweise psychomotorische Perspektiven vorgestellt (Theoriebrillen nach Seewald, 1993; zit. n. Kuhlenkamp, 2017). Je nachdem, an welchem Ansatz (meist gibt es Überschneidungen) sich die Pädagogin und der Pädagoge in der Praxis orientieren, gestalten sich die theoretischen Begründungslinien, Schwerpunkte, Bedeutungen der Schlüsselbegriffe und das konkrete psychomotorische Handeln (Kuhlenkamp 2017).

Die Verknüpfung von Praxis und Theorie in einer Art *Dialograum*, in dem beide gleichwertig nebeneinanderstehen, zeichnet die Psychomotorik aus. Anfänglich entwickelte sich die Psychomotorik aus der Praxis heraus und danach wurde nach theoretischen Begründungen gesucht. Der praxeologische Zugang ermöglicht die Auseinandersetzung mit Modellen

und Theorien aus Wissenschaftsbereichen wie zum Beispiel Pädagogik, Medizin und Psychologie, ohne sich an den angewendeten Bezugstheorien zu orientieren. Ziel ist es, die funktionierende Praxis theoretisch wissenschaftlich begründen zu können und im Zusammenspiel das Handlungswissen zu erweitern, zu erneuern und Konzepte und Ansätze in der Psychomotorik weiterzuentwickeln (Zimmer, Keßel & Schache, 2017).

Ebenso wie Fischer (2009) spricht Voglsinger (2016a) von einer Erkenntnisspirale und verweist damit auf die Wechselwirkung sowie die Verbindung von Theorie und Praxis. Eine theoretische wissenschaftliche Auseinandersetzung wird durch das Hinterfragen der (funktionierenden) Praxis angeregt und umgekehrt.

Um eine wissenschaftliche Fundierung zu sichern, wurden seit den 1970er Jahren immer wieder Begründungszusammenhänge und neue Erklärungsansätze und Bezugstheorien herangezogen. Mit dem *Modell der Theoriebrillen* (von Seewald, 1993) wurde der Versuch einer theoretischen Erklärung und praktischen Zugangsweise unternommen. Diese sollen eine Orientierung zu bestehenden psychomotorischen Konzepten bieten, erklären von welchen theoretischen Grundannahmen ausgegangen wird, welche Ziele und Methoden im Fokus stehen, um auch die Möglichkeit der eigenen Positionierung und Ausrichtung (je nach Zielgruppe) zu ermöglichen. Seewald selbst warnt vor einer gewissen Einseitigkeit innerhalb eines theoretischen Modells aufgrund der Fokussierung in den unterschiedlichen Konzepten. Der Systematisierungsversuch schafft demnach blinde Flecken, daher ist eine ständige Reflexion und Auseinandersetzung mit den Theorien notwendig (Krus, 2015a; Reichenbach, 2010).

In Anlehnung an Fischer (2009), Krus (2015a) und Kühlenkamp (2017) werden nachstehend die vier Perspektiven überblicksartig vorgestellt:

Die medizinisch-funktionale (physiologische) Perspektive

Dieser Ansatz orientiert sich an neurophysiologischen und neuropsychologischen Grundlagen und hat eine defizitorientierte Sichtweise (Störungen, Dysfunktionen). Sie beinhaltet die ursprüngliche Übungsbehandlung von Kiphard (aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Heilpädagogik) mit den Arbeiten von Flehming (Institut für Kindesentwicklung in Hamburg) und der sensorischen Integrationstherapie von Ayres mit Einflüssen von Brand, Kesper und Hottinger. Ziel ist es, die Funktionsbeeinträchtigungen durch das Üben (Angebote in den Bereichen Bewegung, Wahrnehmung, sensorischer Verarbeitung) zu verbessern. Eine Verhaltensstörung eines Menschen steht in direkter Abhängigkeit von seinen sensorischen und motorischen Funktionen (Krus, 2015a; Fischer, 2009).

Nach Aussage von Krus (2015a) war Kiphard selbst mit der Einordnung in diese symptom- und defizitorientierte Vorgehensweise nicht einverstanden, weil er die ganzheitliche

Förderung der Persönlichkeit und die Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung gesehen hat (Krus, 2015a; Fischer, 2009). Kuhlenkamp (2017) betont, dass nach heutigem Wissensstand die funktionale Perspektive als alleinige Begründung und als einziges Vorgehen nicht bestehen kann. Für Reichenbach (2010) steht noch aus, wo die neuesten Erkenntnisse der Neurobiologie (zum Beispiel Hüther) und -psychologie einzuordnen sind.

Die erkenntnisstrukturierende, kompetenztheoretische, selbstkompetenzorientierte Perspektive

Der Begriff der *Handlungskompetenz* beziehungsweise *Handlungsfähigkeit* tritt hier in den Vordergrund. Als Motor für die Entwicklung eines Kindes wird die Eigenaktivität verstanden. Diese entwicklungstheoretische Perspektive lässt sich auf Piaget (1975; zit. n. Fischer, 2009) zurückführen, orientiert sich stärker an kognitiven Kompetenzen und enthält lernpsychologische Regeln. Vertreten wird dieser Ansatz von Schilling (1986; zit. n. Fischer, 2009) und Zimmer (2004) und findet eine starke Anwendung in der frühen Förderung. Man spricht auch von einer identitätsbildenden Perspektive, da es um handlungsorientierte Erfahrungen (Problemlösungen) und Selbstwirksamkeitserfahrungen geht und eine Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes angestrebt wird. Krus (2015a) erklärt, dass der Mensch (Subjekt), als selbsttätig handelnd gesehen wird. Das Kind erlebt sich als selbstwirksam und erfährt, dass es selbst durch die Entwicklung, Förderung und Anwendung von Handlungsstrategien Verursacher seines Erfolges ist. Die Selbstreflexion spielt eine große Rolle. Durch die stärken- und ressourcenorientierte dialogische Vorgehensweise der Psychomotorikerin und des Psychomotorikers wird das Kind in seiner psychischen und sozialen Entwicklung gestärkt (Krus, 2015a; Fischer, 2009).

Eine gewisse pädagogische Haltung der psychomotorischen Fachkraft wird durch die genannten Schlüsselbegriffe wie Ressourcen- und Stärkenorientierung und das Anstreben eines positiven Selbstkonzeptes sowie einer stärkenden Persönlichkeit des Kindes zum Ausdruck gebracht (Krus, 2015a).

Die sinnverstehende Perspektive

Dieser *Verstehende Ansatz* ist auf Seewald (2007) zurückzuführen, behandelt Lebensthemen der Kinder und stützt sich auf entwicklungspsychologische Theorien von Piaget, Kegan und Winnicott. Durch Bewegung und Handlungen drückt sich das Kind aus, die personale und materielle Umgebung bekommt ihren Sinn wodurch Handlungsperspektiven eröffnet werden. Das Ausleben von Emotionen und Bedürfnissen sowie Erlebnissen in Bewegungs- und Spielsituationen oder Geschichten mit tiefenpsychologischen Aspekten ist Ziel dieses Ansatzes (Krus, 2015a; Fischer, 2009).

Die ökologisch-systemische Perspektive

Man geht von der Grundannahme aus, dass sich der Mensch seine individuelle Wirklichkeit konstruiert. Dies erfolgt auf Basis seiner gemachten Erfahrungen und Gefühle sowie seines sozialen Hintergrunds. In dieser systemisch denkenden Perspektive bezieht man sich auf Maturana und Varela (1990, zit. n. Krus, 2015a). Das Einbinden der sozialen Systeme, in dem sich das Individuum befindet, ist notwendig und die Entwicklung des Menschen passiert innerhalb seines Bezugssystems. Somit steht der Mensch nicht im Mittelpunkt dieses Ansatzes. Die Probleme sollen durch vorbereitete Settings sichtbar und neue Handlungsoptionen im vorherrschenden System ermöglicht werden (Krus 2015a). Bei Fischer (2009) wird das Kind in diesem Ansatz mit seiner Umwelt in Zusammenhang gesehen und braucht Sozialpartner (Eltern, Geschwister, Gleichaltrige) zur Entwicklung. Zeit und Raum werden für die gemeinsame Aktivität ebenso benötigt. Bezug genommen wird hier auf Balgo (1996; zit. n. Fischer, 2009). Die sogenannte objektive Wahrheit wird durch die konstruktivistische Erkenntnistheorie ersetzt. Man geht von einer subjektiven Schaffung der Realität aus. Kuhlenkamp (2017) verweist auf das *ökologisch-systemische Entwicklungsmodell* von Bronfenbrenner, in dem verdeutlicht wird, dass unterschiedliche Systeme aufeinander wirken, die die Entwicklung eines Menschen maßgeblich beeinflussen. Dialogische und erlebnisorientierte Handlungssituationen sollen Veränderungen ermöglichen und Bewegung wird „als individuelles Ausdrucks- und Kommunikationsmittel“ (Kuhlenkamp, 2017, S. 33) verstanden.

Conclusio: In allen vier Perspektiven finden sich theoretische Begründungen zu praktischem psychomotorischen Handeln (Kuhlenkamp, 2017). Wie bereits erwähnt blenden einzelne Perspektiven Aspekte aus. Zimmer (2012) betont, dass sich in der Praxis Ansätze auch überschneiden und gegenseitig ergänzen können. Es besteht demnach kein Ausschlusscharakter. Außerdem ist es für die praktische Arbeit sinnvoll, die oben beschriebenen Ansätze zu kennen, um aus den theoretischen Grundlagen schöpfen, die Praxis reflektieren und überdenken zu können. Beim Suchen nach Lösungsmöglichkeiten können die Pädagogin und der Pädagoge mit einer offenen Haltung und Einstellung eingefahrene Denkmuster aufbrechen und die eigenen Verhaltensweisen erweitern (Zimmer, 2012).

4.2 Menschenbild in der Psychomotorik

In den folgenden Abschnitten wird aufbauend zuerst auf das, der Psychomotorik zugrundeliegende Menschenbild eingegangen, um daraus auf die Haltung einer psychomotorischen Fachkraft übergehen zu können, um wiederum die daraus resultierenden Bildungsziele und Handlungsprinzipien ableiten zu können.

Die Psychomotorik bezieht sich klar auf ein humanistisches, ganzheitliches (holistisches) Menschenbild. Dies wird auch in der Definition des Europäischen Forums für Psychomotorik (siehe Abschnitt 4) deutlich. Dieses Menschenbild hat als Teil der Haltung Auswirkungen auf die pädagogischen Handlungen.

„Menschenbilder stellen in professionellen pädagogischen und therapeutischen Kontexten eine Grundorientierung dar, anhand derer Ziele, Inhalt und Methoden ausgewählt, begründet und reflektiert werden“ (Kuhlenkamp, 2017, S. 50). Auf die Betrachtung von Menschenbildern in der Pädagogik oder Therapie kann nicht verzichtet werden, denn jede Person handelt auf der Grundlage ihres eigenen Menschenbildes und orientiert sich danach (Petzold, 1995; zit. n. Hammer, 2004, S. 15). Zimmer (2012) spricht ebenfalls von der Orientierungsfunktion des Menschenbildes und erklärt:

„Jedem theoretischen Konzept, aber auch jedem praktischen Handeln liegt ein ganz bestimmtes Bild des Menschen zugrunde. Dabei handelt es sich um Annahmen über das Wesen des Menschen, die aus philosophischen oder auch naturwissenschaftlichen Überzeugungen abgeleitet werden. Oft sind Menschenbilder nur verdeckt vorhanden, trotzdem fließen sie in das praktische Handeln ein und wirken normativ (wertend).“ (Zimmer, 2012, S. 25).

Da von einer starken Bedeutung des Menschenbildes ausgegangen wird, soll in den nächsten Absätzen angeführt werden, an welches Menschenbild sich die Psychomotorik anlehnt. Es sind in der psychomotorischen Literatur das humanistische und das holistische Menschenbild zu finden.

In der Vergangenheit wurde der Mensch als eine Art Maschine gesehen, die in ihre Bestandteile zerlegbar ist und auf das Bestehende reagiert, also Objekt dieser Welt ist. Dieses Bild vom Menschen ist nach dem Wandel (in der Wissenschaft) zu einer ganzheitlichen Sichtweise nicht mehr aktuell. Als auslösender Faktor für die sich verändernde Perspektive auf den Menschen ist der Philosoph und Mediziner von Weizsäcker zu nennen. Er widerspricht dem mechanistischen Modell und definiert den Menschen unter Einbindung von Wahrnehmungs- und Bewegungsprozessen, als *Subjekt*, also als aktives, gestaltendes, ganzheitliches Lebewesen. Mit dieser theoretischen Grundlage kann aus psychomotorischer Perspektive der Mensch *ganzheitlich*, mit all seinen Wahrnehmungen, Emotionen, kognitiven Fähigkeiten und seiner Körperlichkeit gesehen werden (Fischer, 2009).

Zimmer (2012) bezieht sich in ihren Ausführungen auf ein humanistisches Menschenbild (aus der humanistischen Psychologie), indem der Mensch nach Unabhängigkeit (Autonomie mit Einbindung in seine soziale Umwelt) und Selbstverwirklichung strebt. „Aus humanistischer Sicht ist der Mensch ein handelndes Subjekt, ein biologisches, psychisches und soziales Wesen“ (Zimmer, 2012, S. 27). Der Mensch wird als ganzheitliches Wesen betrachtet, in dem sich alle Anteile – Leib, Seele, Emotionen und Vernunft – als Einheit miteinander verflechten. Durch die ganzheitliche Sicht auf den Menschen spielen Körper, Motorik und Bewegung für die Entwicklung des Menschen eine wichtige Rolle. Mit diesem Menschenbild ist die Psychomotorik grundlegend inklusiv ausgerichtet. Die Wertschätzung und Offenheit gegenüber jedem einzelnen Kind (Menschen) und das Respektieren der individuellen Voraussetzungen zeichnet die Psychomotorik aus. Genannte Grundgedanken oder innere Haltungen können für die inklusive Bildung und Pädagogik eine Unterstützung sein (Zimmer, 2012). Auch Kuhlenkamp (2017) beschreibt, dass psychomotorische Prinzipien in ein ganzheitliches, humanistisches Menschenbild eingebettet sind und der Mensch als ein autonomes Wesen, das in seiner sozialen Umwelt nach Unabhängigkeit und nach Selbstverwirklichung strebt, betrachtet wird. Als Medium des Ausdrucks und des Erfahrungsgewinns sowie der Mitteilung dient die Bewegung. Die Würde des Menschen und er selbst stehen im Zentrum (Kuhlenkamp, 2017).

Zu Beginn des Kapitels wurde auf das Europäische Forum für Psychomotorik Bezug genommen, um Psychomotorik zu definieren. An dieser Stelle sei festgehalten, dass das *holistische Menschenbild*, das den Menschen als Einheit von Körper, Geist und Seele sieht (Fischer, 2009), Grundlage für die Definition ist. Das konstruierte Menschenbild, das eine Person hat, wirkt sich auf das praktische pädagogische Handeln aus und stellt eine (normative) *Grundorientierung* dar (Kuhlenkamp, 2017; Zimmer, 2012).

4.3 Bildungsziele in der Psychomotorik

Vorangestellt sei die Wechselwirkung im Bildungsgeschehen zwischen psychomotorischer Fachkraft und den Teilnehmenden. In Abschnitt 4.5 wird dies beim Thema Beziehungsgestaltung näher erläutert.

Die Pädagogen Wendler und Schäfer (2006; zit. n. Fischer, 2009) gehen von einem erweiterten Bildungsbegriff aus, wonach Bildung mehr ist als Wissensvermittlung, sondern als Allgemeinbildung und als körperorientierte Theorie der Erfahrung zu sehen ist. In der Entwicklung von Basiskompetenzen erhält die Psychomotorik eine Schlüsselfunktion. Als allgemeines (alters- und perspektivenübergreifendes) Ziel kann das „Ingangsetzen und Unterstützen der Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Wahrnehmung und Handlung

in sozialen Bezügen“ (Leyendecker, 2006, S. 237; zit. n. Kuhlenkamp, 2017, S. 42) formuliert werden.

In Bezug auf die erkenntnisstrukturierende, kompetenztheoretische und selbstkompetenzorientierte Perspektive werden weitere Ziele für die psychomotorische Arbeit ausgearbeitet und auf den Begriff der Handlungskompetenz genauer eingegangen.

Zimmer (2012) erklärt „die Förderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes durch das Medium Bewegung [...] unter dem Anspruch der ganzheitlichen Vorgehensweise“ (Zimmer, 2012, S. 22f.) als Ziel. Dieses Ziel soll durch das Fördern der Eigentätigkeit des Menschen (selbstständiges Handeln ermöglichen), durch eine Erweiterung der jeweiligen Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit der Person (soziales Lernen in der Gruppe), durch die Stärkung der Selbstwahrnehmung und das Erkennen der eigenen Ressourcen und Kompetenzen (selbstwirksam sein) erreicht werden (Zimmer, 2012).

Der Mensch soll „vielfältige Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen in Handlungssituationen“ (Fischer, 2009, S. 23) machen können und eine Kompetenzerweiterung wird zum Ziel. Wesentliche Kompetenzbereiche werden formuliert, die *Ich-Kompetenz* und die *Sach-Kompetenz* sowie die *Sozial-Kompetenz*. Darin werden drei Lernfelder, die der Körpererfahrung, der materiellen Erfahrung und der Sozialerfahrung erkannt.

Mit der *Ich-Kompetenz*, der *Körpererfahrung* eines Kindes, verbindet Fischer (2009, S. 23) „das Zentrum seiner Persönlichkeit, der Dreh- und Angelpunkt seiner Existenz“. Durch körperliche Bewegung kann sich das Kind, zunächst am eigenen Körper und dann im Raum orientieren und schließlich kompetent bewegen. Mit der körperlichen Bewegungserfahrung wird auch die emotionale Befindlichkeit sichtbar und zur psychischen Erfahrung. Auf die PSI-Theorie (Abschnitt 3.2) beziehend, kann auch vom Selbst ausgegangen werden.

Mit der *Sach-Kompetenz*, der *materiellen* Erfahrungssammlung, können Erkenntnisse und Informationen zur räumlich-gegenständlichen Umwelt und verschiedenen Objekten gemacht werden. Der Umgang und das Erleben mit Materialien soll die Sach- und Handlungskompetenz eines Kindes erweitern. Zur optimalen Förderung des kreativen Spiels und der Selbstständigkeit eines Kindes werden geeignete Materialien verwendet (Fischer 2009).

Die *Sozial-Kompetenz* schließt den Kontakt, das Kommunizieren, das Kooperieren mit anderen Menschen, neben den eigenen Bedürfnissen des Kindes, mit ein. Es wird hier von *Selbst- und Sozialerfahrung* gesprochen, die auf das Selbstwertgefühl, eine Persönlichkeitsstärkung abzielen (Fischer, 2009). Durch die Kompetenzerweiterung in den Bereichen der Ich-, Sach- und Sozialkompetenz, mit Hilfe von Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen, steigert der Mensch seine Handlungskompetenz und kann in seiner Umwelt adäquat handeln (Kuhlenkamp, 2017).

4.4 Allgemeine Handlungsprinzipien psychomotorischer Förderung

Nachstehende Handlungsprinzipien der Psychomotorik müssen, wie bereits in Abschnitt 4.2 dargelegt, in ein holistisches Menschenbild eingebettet werden. Der Mensch, der nach Sinn und Entwicklung strebt, wird als autonomes und nach Unabhängigkeit sowie Selbstverwirklichung strebendes Wesen betrachtet (Kuhlenkamp, 2017). Überblicksartig werden nun Prinzipien psychomotorischen Handelns angeführt.

Teilnehmende stehen im Mittelpunkt - Individuumszentrierung

Psychomotorische Angebote orientieren sich am Entwicklungsstand und an den Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten sowie Wünschen der Teilnehmenden. Das Ansetzen an der Erlebniswelt und an Ressourcen beziehungsweise Stärken ist Voraussetzung. Bewegungs- und Spielanlässe mit hohem motivationalen Aufforderungscharakter und unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden werden angeboten. Diese sind individuell abgestimmt und entwicklungsorientiert gestaltet (Kuhlenkamp, 2017; Krus, 2015c).

Prozessorientierung

Psychomotorik orientiert sich nicht am Funktionstraining oder an Leistung. Vielmehr stehen der Prozess und die Entwicklung des Handelns im Vordergrund. Die Teilnehmenden werden unterstützt zu experimentieren und auszuprobieren, das heißt, jede Form von Lösungen wird akzeptiert. Die Gelegenheiten zum freien Ausprobieren und Realisieren von Ideen wird durch variable Bewegungssituationen ermöglicht. Durch das Versuchen und Problemlösen in Handlungssituationen werden Denkprozesse und das Reflektieren von Erfahrungen angeregt (Kuhlenkamp, 2017; Krus, 2015c).

Verantwortungsübernahme - Selbsttätigkeit

Die Teilnehmenden sollen die Möglichkeit erhalten, sich selbstständig und kreativ sowie initiativ zu zeigen. Situationen, in denen sich die Personen verwirklichen und aktiv sein können, werden von der psychomotorischen Fachkraft gestaltet. Durch das Übernehmen von Verantwortung für das eigene Handeln werden Gelegenheiten zur Selbstverwirklichung ermöglicht (Kuhlenkamp, 2017). „Selbststeuerung und Selbstbeherrschung sind zentrale Aspekte“ (Krus, 2015c, S. 62).

Selbstbestimmung und Freiwilligkeit

Teilnehmende haben das Recht auf Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmung. Das Auseinandersetzen mit und das Äußern von eigenen Wünschen und Bedürfnissen wird angeregt. Durch das selbstbestimmte und selbsttätige Agieren wird immer mehr

Verantwortung für das eigene Handeln übernommen. Die Personen werden in keiner Form zur Teilnahme gezwungen oder überredet. Im Vordergrund steht die Freiwilligkeit und die Entscheidung, in welcher Intensität oder in welcher Form die Teilnehmenden die Angebote nutzen wollen (Kuhlenkamp, 2017; Krus, 2015c).

Selbstwirksamkeit – Selbstwerterhöhung

In psychomotorischen Angeboten wird darauf geachtet, dass die Teilnehmenden positive emotionale und ganzheitliche Erfahrungen machen können. Durch persönliche Erfolgserlebnisse wird das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt und der Mensch erlebt sich als selbstwirksam (Krus, 2015c).

Kognitive und affektive Reflexion

Das sprachliche Reflektieren von Erlebnissen soll den Menschen dabei unterstützen, mehr über sich selbst zu erfahren und sich in allen Dimensionen wahrzunehmen sowie die neuen Erlebnisse in die bisherigen Erfahrungen zu integrieren. Durch das Versprachlichen werden Wahrnehmungen und Emotionen sowie die persönlichen Bewertungsmechanismen auf die Bewusstseinssebene gehoben und können umgewandelt werden (Krus, 2015c).

Spielerorientierung

Dem Spiel wird eine hohe Bedeutung für die individuelle Entwicklung des Menschen beigegeben, dies gilt vor allem für das Spiel in der Kindheit. Durch das Fokussieren auf die Gegenwart im Spiel und der damit einhergehenden Möglichkeit, aus dem Alltag auszusteigen, gewinnt das Spielen auch für Erwachsene an Bedeutung (Kuhlenkamp, 2017).

Gruppenorientierung

Psychomotorische Förderung wird in Gruppensettings angeboten, da der Mensch auf andere Menschen in seiner Entwicklung angewiesen ist. Durch die einzelnen Gruppenmitglieder werden soziales Lernen und gelingende Austauschbeziehungen ermöglicht. Eine Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt und das Sammeln von Erfahrungen dienen der Förderung der Handlungs- und Kommunikationskompetenz (Kuhlenkamp, 2017).

Um psychomotorische Prinzipien umsetzen zu können, bedarf es einer professionellen Haltung der psychomotorischen Fachkraft (Krus, 2015c; Schache & Künne, 2012). Zur Ausübung dieser hoch individuellen und komplexen sowie nicht standardisierbaren Praxis ist ein hohes Maß an *Offenheit* und *Flexibilität* der Pädagogin und des Pädagogen erforderlich (Kuhlenkamp, 2017). Ebenso wird „das eigene Bewegungserleben sowie die reflexive Auseinandersetzung der Psychomotorikerin mit ihrer Bewegungsbiographie [als, d. Verf.] Voraussetzung für kompetentes, professionelles Handeln“ (Krus, 2015c, S. 63) angeführt.

Zu Rahmenbedingungen psychomotorischer Förderung werden zum einen äußere Bedingungen, wie Raum und Material- bzw. Geräteausstattung gezählt, zum anderen werden aber auch innere Bedingungen, wie die Beziehungsgestaltung der Pädagogin und des Pädagogen zu den Kindern und die Beziehungen der Kinder untereinander genannt (Zimmer, 2012). Durch das (professionelle) Verhalten der Pädagogin und des Pädagogen soll eine freundliche und vertrauensvolle Atmosphäre entstehen, in der sich die Teilnehmenden entfalten und positiv entwickeln können (Zimmer, 2012).

Im folgenden Abschnitt wird auf gelingende entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltungen zwischen psychomotorischen Fachkräften und den Kindern eingegangen.

4.5 Beziehung und bindungstheoretische Überlegungen

Als tragende Säule psychomotorischen Arbeitens wird die Beziehungsgestaltung betrachtet. Diese wird sowohl durch die Persönlichkeit als auch durch die (professionelle) Haltung der psychomotorischen Fachkraft beeinflusst (Kuhlenkamp, 2017). Voglsinger (2016b) begründet den hohen Stellenwert der Beziehungsgestaltung und die Wichtigkeit von Bezugspersonen eines Kindes, mit dem Blick auf das ganzheitliche Lernen des Menschen. Lernen und Entwicklung werden als Prozess verstanden, in welchem der Mensch auf allen Ebenen (bio-psycho-geistig-soziale Einheit) durch die aktive Auseinandersetzung und den Austausch mit seiner Umwelt, Veränderungen in seinem Verhalten herbeiführen kann. „Lernen in diesem umfassend, ganzheitlich verstandenen Sinne beschränkt sich demnach nicht auf Instrumentalisierung und Reproduktion [...] sondern Lernen wird zu einem aktiven, konstruktiven, selbst gesteuerten, emotional motivierten, kreativen und kommunikativen Prozess“ (Voglsinger, 2016b, S. 42). Der Austausch erfolgt über Mitmenschen, die das Kind begleiten. Weil die Beziehung zwischen der Fachkraft und dem Kind in pädagogischen sowie therapeutischen Prozessen von entscheidender Bedeutung ist, stellen die Pädagogin und der Pädagoge eine persönliche Beziehung zum einzelnen Kind (zu der Person) her und versuchen dem Menschen das Gefühl zu geben, wahrgenommen und angenommen zu werden (Zimmer, 2012). Um professionell agieren zu können, wird auf die *Erkenntnisse der Bindungsforschung* zurückgegriffen. Die Fachkraft ist sich aufgrund dieser Theorie, der Bedeutung von Bezugspersonen und dem Verhalten sowie der Vorbildwirkung bewusst. Eine vertraute Bezugsperson, die Sicherheit ausstrahlt und dem Kind gegenüber feinfühlig ist, ist für das Explorationsverhalten eines Kindes notwendig (Kuhlenkamp, 2017). Durch das Vertrauen auf die Verfügbarkeit der Bindungsperson kann ein Kind angemessen und neugierig mit Neuem umgehen und explorationssicher die Welt erkunden (Schleiffer, 2009).

Die von Bowlby (im Jahre 1969) entwickelte *Bindungstheorie* weist auf das Bedürfnis des Menschen nach emotionalen (affektiven) Bindungen hin. Entscheidend ist, ob die Mutter

als primäre Bezugsperson auf Bedürfnisse des Säuglings angemessen reagiert. Durch das gelingende Herstellen eines kindlichen Wohlbefindens und das feinfühlig Agieren der Mutter kann das Kind Vertrauen entwickeln und fühlt sich sicher. Wichtig dabei ist die Übereinstimmung zwischen Mimik, Gestik und Körperhaltung sowie Sprachmelodie der Bezugsperson. Eine gewisse *Authentizität* bei den emotionalen Reaktionen der Mutter auf die Signale und Gefühlsäußerungen des Kindes ist Grundlage einer sicheren Bindung. Das Kind lernt in diesem Interaktionsprozess mit der Bezugsperson, seine eigenen Gefühle zu differenzieren und kann die Fähigkeit zur Empathie entwickeln, das heißt der Mensch lernt die Gefühle und Emotionen anderer zu verstehen. Gefühle, Bedürfnisse und Empfindungen werden (psychomotorisch gesehen) über Bewegungen, wie zum Beispiel strampeln und schreien, mitgeteilt und mit Bewegungshandlungen der Bezugsperson beantwortet. Demnach sind physische und psychische Erlebnisse miteinander verknüpft und abgespeichert (Voglsinger, 2016b).

Für pädagogische Settings ist die Einbindung der bindungstheoretischen Erkenntnisse deshalb von Bedeutung, weil sich das Bindungsverhalten eines Kindes nicht nur auf die Eltern-Kind-Beziehung beschränkt. Bindungserfahrungen, die ein Kind von Geburt an mit seiner Mutter macht, sind prägend und wirken sich später auf das Verhalten gegenüber Personen außerhalb des familiären Umfeldes aus. In der Bindungstheorie wird davon ausgegangen, dass sich die erlebten Bindungsqualitäten – seien sie sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent oder desorganisiert – ihre Verankerung in der Persönlichkeit des Kindes finden (Grossmann, 2008; zit. n. Kißgen, 2009). Für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung hat die Entwicklung von Bindungssicherheit eine große Bedeutung. Das Kind verinnerlicht seine Bindungserfahrungen mit der ersten Bezugsperson (meist der Mutter) und greift in schwierigen beziehungsweise belastenden Situationen auf diese Bewältigungsstrategien zurück (Fischer, 2009).

Forschungen haben gezeigt, dass Bindungsmuster eines Menschen veränderbar sind. Für psychomotorisches und pädagogisches Arbeiten bedeutet dies, dass zum Beispiel durch gravierende Veränderungen (Scheidung oder Lebensbedrohliches) innerhalb einer Familie eine sichere Bindungsqualität auf eine Unsichere transformiert werden kann. Die Chance liegt im umgekehrten Fall, wenn durch das Hinzukommen einer neuen feinfühligsten Bezugsperson in das Leben eines Kindes die Bindungsorganisation positiv beeinflusst werden kann. Diese positive Beeinflussung kann auf zwei Ebenen passieren, zum einen ist eine Veränderung durch Reflexion der Bindungsmuster (ab dem Jugendalter) möglich, zum anderen können durch neue positive und tiefgreifende Bindungserfahrungen Veränderungen passieren. Erfahrungsbasierende und bindungsgeleitete Interventionen bieten sich für Kinder an. Sowohl in pädagogischen als auch in therapeutischen Settings ist es möglich,

korrigierende Beziehungserfahrungen zu realisieren. Diese neuen Bindungsorganisationen können auf Beziehungen innerhalb der Ursprungsfamilie oder auf Beziehungen außerhalb der Familie des Kindes gerichtet sein. Eine pädagogisch arbeitende Bezugsperson kann entwicklungshemmende Bindungsmuster des Kindes positiv verändern beziehungsweise alternative Beziehungserfahrungen ermöglichen und muss dabei selbst zur Bindungsfigur für das Kind werden (Julius, Gasteiger-Klicpera & Kißgen, 2009).

Um dem Kind Sicherheit und Vertrauen zur Entfaltung geben zu können, sind Auftreten und Verhalten der Psychomotorikerin und des Psychomotorikers gegenüber den Teilnehmenden maßgeblich und sollte von Beziehungsbereitschaft und -fähigkeit sowie Achtsamkeit, Präsenz und Feinfühligkeit geprägt sein. Da der Mensch auf Interaktionen mit seiner Umwelt in verbaler und nonverbaler Form angewiesen ist, kommt dem Dialog, als ein weiteres wesentliches Merkmal einer gelingenden wechselseitigen Beziehung, eine hohe Bedeutung zu. Auf eine achtsame und wertschätzende Kommunikation wird in psychomotorischen Fördersituationen geachtet. Der Dialog weist auf die Beziehung der Menschen hin und hat mit monologischem Belehren und Vermitteln nichts zu tun (Kuhlenkamp, 2017).

Kuhlenkamp (2017) erwähnt in ihren Ausführungen das *dialogische Modell nach Milani Comparetti* (Comparetti, 1985; zit. n. Kuhlenkamp, 2017). Der Mensch wird als autonomes und aktives sowie sozial angewiesenes Individuum betrachtet, im Dialog werden die Partner als gleichberechtigt gesehen. In der dialogischen spiralförmigen Kommunikation kommt es zu einem Wechsel zwischen der Initiative einer Person (Vorschlag) und einer Antwort (Gegenvorschlag) der anderen Person. Respektvolle Offenheit, das Zulassen von Kreativität und das gemeinsame Entwickeln von etwas Neuem zeichnen diesen ganzheitlichen Dialog aus (Comparetti, 1985; zit. n. Kuhlenkamp, 2017). Als geeignetes *Kommunikationsmodell* für psychomotorische Förderung beschreibt Voglsinger (2018) die fünf Axiome (Grundsätze) und Theorien von *Watzlawick* (Watzlawick, 2011; zit. n. Voglsinger, 2018), wonach der Mensch auf der nonverbalen und verbalen sowie auf der Inhalts- und Beziehungsebene kommuniziert und alle Ebenen betrachten werden müssen, da es sonst zu Missverständnissen kommen kann. Der Mensch ist in seine Um- und Mitwelt eingebunden und dies spiegelt sich in der Kommunikation wider (Watzlawick, 2011; zit. n. Voglsinger, 2018). Ebenso scheint das *Kommunikationsquadrat nach Schulz von Thun* brauchbar, bei dem man davon ausgeht, dass Äußerungen einer Person immer vier Botschaften enthalten. Neben der Sachinformation werden Appelle (Zweck) als auch die Selbstkundgabe (Authentizität) und der Hinweis auf die Beziehung zueinander vermittelt. (Schulz von Thun, 2013; zit. n. Voglsinger, 2018). Grundsätzlich vermitteln Pädagoginnen und Pädagogen mehr Botschaften über die Art und Weise, wie sie etwas sagen (Gesten), die Sachebene tritt in den Hintergrund. Laut Voglsinger (2018) zeigen Studien, dass die Haltung oder Einstellung

einer Person zu einem Sachverhalt mehr zählt als das reine Faktenwissen. Vorausschauend kann gesagt werden, dass der professionellen Haltung in der Psychomotorik besondere Wichtigkeit zugestanden wird. Aus diesem Grund wird die psychomotorische Haltung in einem eigenen Abschnitt (in Kapitel 5) diskutiert.

Als Ergänzung im Hinblick auf gelingende Kommunikation kann auch *die Lehrer-Schüler-Konferenz von Gordon* (1977) herangezogen werden. Für Gordon (1977) ist das Erlernen von konstruktiver Kommunikation am wichtigsten. Wie Lehrkräfte mit Kindern sprechen, ob sie hilfreich oder destruktiv sind, steht an erster Stelle. Es wird die Methode des sogenannten *Aktiven Zuhörens* angeboten. Lernende sollen von ihren Pädagoginnen und Pädagogen verstanden werden, können dadurch mehr Selbstbewusstsein entwickeln und ihre Lehrpersonen schätzen. Die Beziehungsgestaltung, die auf gegenseitiger Zuneigung und Respekt beruhen soll, ist Hauptmerkmal bei Gordons Ansatz (Gordon, 1977). Das *Kommunikations-training von Birkenbihl* (2013) sowie *die Neue Autorität nach Omer & von Schlippe* (2010) bieten ähnliche Zugangsweisen. Alle diese Autoren und deren Modelle haben gemeinsam, dass eine gelingende Beziehungsebene zum anderen Menschen im Vordergrund steht und eine wertschätzende Kommunikation im Sinne eines Dialoges gefordert wird.

Die Bindungs- und Kommunikationstheorien sollen der Psychomotorikerin und dem Psychomotoriker als Bezugstheorien dienen, um in der Beziehungsgestaltung kompetenter, achtsamer sowie professioneller sein zu können. Eine Reflexion des Beziehungsgeschehens und des Dialogs wird als notwendig erachtet, da beim Aufeinandertreffen von Menschen, Gefühle und Erinnerungen sowie eigene Vorerfahrungen leiblich ausgelöst werden können (Kuhlenkamp, 2017).

Die vorliegenden Ergebnisse der theoretischen Auseinandersetzung zu Psychomotorik werden im folgenden Kapitel 5 eingearbeitet, um einer Beantwortung der Fragestellung, inwieweit Psychomotorik eine professionelle pädagogische Grundhaltung fördern oder weiterentwickeln könnte, näher zu kommen.

5 Professionelle Haltung im psychomotorischen Sinne

Wie bereits erwähnt, kommt der (professionellen) Haltung in der Psychomotorik besondere Bedeutung zu. Darum werden im nachfolgenden Kapitel wesentliche Aspekte dargestellt. Zwei praxiserprobte Konzepte zur Selbstkompetenzförderung werden in Abschnitt 5.2 vorgestellt. Ableitend von den bisherigen Ausführungen werden Schlüsselbegriffe aufgegriffen und Grundsatzüberlegungen zu einer professionellen pädagogischen Haltung formuliert, um zu einer Beantwortung der Forschungsfrage, wie Psychomotorik auf die Grundhaltung von Pädagoginnen und Pädagogen (besonders im Primarbereich) einwirken und deren Selbstkompetenzen weiterentwickeln beziehungsweise fördern könnte, zu kommen.

Ziel dieser wissenschaftlichen Arbeit ist es, einen reflektierenden Blick auf die innere Haltung der Pädagogin beziehungsweise des Pädagogen und auf das der persönlichen Haltung zugrundeliegende Menschenbild zu lenken. Es soll aber auch Neugier und Interesse der Pädagoginnen und Pädagogen für interdisziplinäre Theorien geweckt und Möglichkeiten zur Stärkung von Lehrkräften eröffnet werden. (Selbst-)kompetente Pädagoginnen und Pädagogen, die Situationen im beruflichen Alltag positiv bewältigen können und sich als Forschende und Menschenbildende sehen, sollen hervorgebracht werden. Das Erweitern des persönlichen *Denkraums* und die Entfaltung eines *erweiterten Handlungsspielraums* (Kapfer-Weixlbaumer, 2017) sind erstrebenswert.

5.1 Wesentliche Aspekte psychomotorischer Haltung

In der Psychomotorik bezieht man sich auf ein humanistisches ganzheitliches (holistisches) Menschenbild, das als Teil der Haltung gesehen wird – dies wurde in den Ausführungen in Abschnitt 4.2 bereits behandelt. Für Schache und Künne (2012) verkörpert der Begriff der Haltung den Übergangsbereich oder die Schnittmenge zwischen *Psycho-* und *motorik*. Ähnlich wie in Kapitel 3 dargelegt, wird von Schache und Künne (2012) aus dem Haltungsbegriff Folgendes abgeleitet:

- eine *Grundhaltung* eines Menschen, die Gesinnung (könnte auch auf die Gesellschaft mit ihren Werten und Moralvorstellungen erweitert werden),
- das *Haltung-Bewahren* (in schwierigen Situationen gelassen bleiben, nicht aus der Fassung gebracht werden),
- eine *persönliche Meinung* haben, eine Einstellung zu jemandem, zu einem selbst oder zu etwas haben,
- individuelle *Verhalten- und Handlungsweisen* eines Menschen, die durch die Haltung festgelegt sind und
- die *physische* Komponente der Haltung (Körperhaltung).

Überzeugungen, grundlegende Einstellungen und Annahmen über die Welt scheinen sich im Haltungsbegriff zu vereinen (Schache & Künne, 2012).

Eine Unterscheidung (wie bereits in Abschnitt 3.1.4 behandelt) zwischen einer persönlichen und einer professionellen Haltung nimmt auch Krus (2015c) vor. Haltung (Einstellungen und Gesinnungen) beruht auf *biografischen Erfahrungen* und *implizitem Wissen*. Allerdings stellt eine professionelle Haltung „eine inhaltliche Weiterung dar, die neben dem eigenen Erfahrungswissen das erlernte Fachwissen in Form von Theoriekenntnissen, Methodenwissen sowie persönlichen Kompetenzen umfasst“ (Krus, 2015c, S. 57).

Krus (2015c) stimmt mit Schache und Künne (2012) überein, dass eine professionelle Haltung dazu dient, dem anderen Menschen Vertrauen und Zuversicht in seine Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen sowie Kompetenzen aufzubauen. Die Schaffung von Dialog- und Spielräumen, in denen Erfahrungen und Erkenntnisse gemacht werden können, ist notwendig (Krus, 2015c). Um dieser Aufgabe gewachsen zu sein, ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und der Zugang zu sich selbst notwendig, denn die persönliche Einstellung beeinflusst die Beziehungsgestaltung zu den Klientinnen und Klienten. Erst durch die Reflexion kann eine Pädagogin und ein Pädagoge Kinder bedingungslos annehmen und förderlich in ihrer Entwicklung begleiten (Schäfer, 2011).

Im Vergleich zur Haltung im rein pädagogischen Kontext (siehe Kapitel 3), wird in der psychomotorischen Praxis die Auseinandersetzung mit dem eigenen Bewegungserleben und das *leibliche Erfahrungslernen* inkludiert (Kuhlenkamp, 2017). Das Wahrnehmen der Einheit von Körper, Geist und Seele wird hier sichtbar. Besonders soll in dieser Arbeit hervorgehoben werden, dass Schache und Künne (2012) davon sprechen, dass man von der Grundannahme ausgehen darf, dass Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker den Menschen als Akteur seiner Entwicklung sehen und sie sich ihrer Rolle oder ihrer professionellen Haltung in der Interaktion und Beziehung zum Klientel bewusst sind (Schache & Künne, 2012).

5.2 Bestehende Konzepte zur Förderung von Selbstkompetenzen und einer professionellen pädagogischen Haltung

In diesem Abschnitt werden existierende Konzepte aus Deutschland vorgestellt, in denen die Entwicklung einer *authentischen Haltung* angestrebt wird, die eine Lehrperson selbstkongruent, in Übereinstimmung zwischen ihrem *Ich* und *Selbst*, umsetzen kann (Kuhl & Solzbacher, 2017). Durch die Selbstkompetenzsteigerung der Lehrkräfte werden indirekt die Selbstkompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert, da sie im schulischen Alltag in Interaktion von ihrer selbstkompetenten Lehrkraft profitieren (Engel & Keßel, 2017). Einblicke in die Aus- und Weiterbildung deutscher Psychomotorikerinnen und Psycho-

motoriker zeigen auf, dass sich die Arbeitsgruppe zur Entwicklung der Lehrqualifikation Psychomotorik (Aktionskreis Psychomotorik) mit dem Thema der Grundhaltung beschäftigt (Afflerbach, Haas, Bender & Nickel, 2016).

Verdeutlicht wird, dass Psychomotorik als Unterstützung zu einer professionellen Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen, somit auch zur Selbstkompetenzförderung dienen kann. Im Kontext psychomotorischer Förderung wird bei Zimmer (2012) die psychomotorische Fachkraft auch als Pädagogin oder Pädagoge bezeichnet, das Thema der professionellen Haltung findet auch in psychomotorischen Diskursen ihren Platz (Zimmer, 2012; Jessel & Bender-Joans, 2016).

5.2.1 Workshop-Reihe *WERT* basierend auf der PSI-Theorie

Im Zuge des Projektes *(Selbst)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken* (2012 bis 2015) wurde unter der Leitung von Kuhl, Solzbacher und Zimmer (2017) ein Fortbildungskonzept beziehungsweise eine praxiserprobte Methodik zur Stärkung der Selbstkompetenz entwickelt. Im Zuge der Forschungen stellte sich heraus, „dass eine professionelle pädagogische Haltung maßgeblich auf gut entwickelten Selbstkompetenzen basiert“ (Kuhl et al., 2017, S. 7) und Rückgrat für Ansprüche im beruflichen Alltag sein kann.

Diese Workshop-Reihe, die in vier methodischen Bausteinen abgehalten wird, baut auf der in Abschnitt 3.2 vorgestellten PSI-Theorie (Kuhl, 2001) auf und trägt den Namen *WERT* (*Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer*) und soll eine *professionelle Handlungsfähigkeit* von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften, die oft durch hohe Anforderungen oder Stress eingeschränkt ist, aufrechterhalten und erweitern. Den Teilnehmenden wird die Möglichkeit zur Durchführung des diagnostischen Instruments – der TOP/EOS Persönlichkeitsdiagnostik (Kuhl, 2001) – eröffnet, um so einen Überblick über ihre derzeitigen Selbstkompetenzen (zum Beispiel Persönlichkeitsstil, Motivausprägungen) und Informationen über die persönliche Form der Selbstregulation (Selbstkongruenz), Selbstkontrolle (Disziplin), Willensanbahnung (Stressoren, Frustrationstoleranz) und dem Selbstzugang zu erhalten. Durch die Ergebnisse können einzelne Selbstkompetenzen gezielter gefördert und geübt werden (Schache & Künne, 2017).

Ein Auszug zum Ablauf der Workshop-Reihe

Die Fortbildungsmodule bauen auf den oben genannten Grundmodulen auf. Den Teilnehmenden wird zu Beginn Faktenwissen über die PSI-Theorie nähergebracht (Baustein Wissen). Durch psychomotorische Erfahrungen mit körperlicher (leiblicher) Beteiligung kann das Selbst geöffnet und durch die begleitende professionelle pädagogische Fachkraft (Lehrende), die wertschätzend und *selbstkompetent* ist, können die neuen Erfahrungen ins

Selbst integriert werden (Baustein Erleben). Die Selbstreflexion, als Auseinandersetzung mit sich selbst, mit seinen Stärken, Schwächen und Mustern, wird professionell begleitet (Feedbackgespräche und Coaching durch die Workshopleitung). Ziel ist es, einen Wechselbezug von alten Erfahrungen und Faktenwissen mit neu gemachten Erfahrungen und gehörtem Wissen herzustellen (Baustein Reflexion). Um die neuen Erkenntnisse und Erfahrungen auf den beruflichen Alltag übertragen und integrieren zu können, dient der vierte Baustein, in dem Lernerfahrungen thematisiert werden. Für eine neue Denk- und Sichtweise ist es notwendig, die bis dahin gültigen Ansichten und Überzeugungen (Haltungen) ans Tageslicht zu holen und zu überdenken (Baustein Transfer) (Schache & Künne, 2017).

Das sogenannte *Haus der Bedürfnisfelder* dient als Strukturierungshilfe und didaktischer Fahrplan. Es liegt ein aufbauender Ablaufplan vor, in dem die Felder auch in wechselseitiger Abhängigkeit zu sehen sind. Eine bildhafte Darstellung der erarbeiteten Bedürfnisfelder *Gelassenheit*, *Offenheit*, *Wertschätzung*, *Kommunikation* und *Grenzen ziehen* macht die Themenfelder greifbarer (Doll & Kruse-Heine, 2017). Das in Abbildung 5 dargestellte *Haus der Bedürfnisfelder* wird den teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit einem persönlichen Gedankenschatzbuch (zur Reflexion) vorgestellt und überreicht (Schache & Künne, 2017; Doll & Kruse-Heine, 2017). Die Dynamik und das Zusammenspiel zwischen den Feldern soll sichtbar gemacht, die wichtigen Themen des Workshops mit dem Haus als Medium aufgegriffen und inhaltlich und reflexiv bearbeitet werden. Ein Zugang zu den eigenen Selbstkompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wird dadurch geschaffen (Doll & Kruse-Heine, 2017).

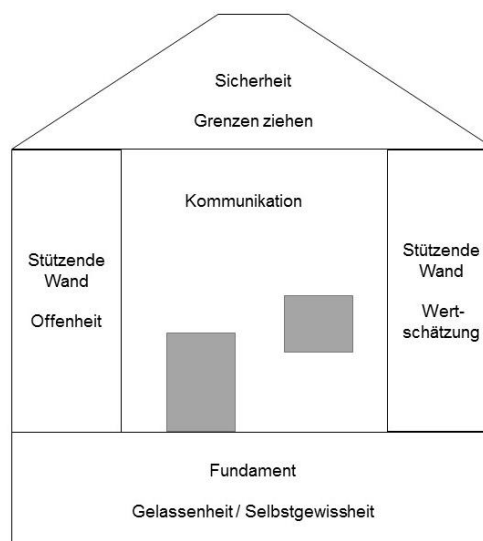


Abbildung 5: Haus der Bedürfnisfelder
(mod. n. Kruse-Heine, Keßel, Engel, Doll & Pöpel, 2017, S. 128)

Wie in Abbildung 5 dargestellt, werden die Gelassenheit und die Selbstgewissheit als Fundament des Hauses gesehen, die als Offenheit und Wertschätzung bezeichneten Wände, tragen das Dach, das zur Sicherheit und als klare Grenze dient. Innerhalb des Hauses findet Kommunikation statt. Es können die Wände (Offenheit und Wertschätzung) des Hauses bei einem schwachen Fundament (Gelassenheit) ins Wanken geraten. Umgekehrt kann ein starkes Fundament die Wände gut tragen. Die Säulen oder Wände stützen das Dach, das als Abgrenzung fungiert und Schutz bietet, um nicht jeglichen Einflüssen von außen ausgeliefert zu sein. Mit der Tür und dem Fenster wird die Kommunikation als Austausch mit Besuchern, die durch die Tür und Fenster kommen können, bildlich dargestellt (Schache & Künne, 2017; Doll & Kruse-Heine, 2017). Ein permanentes Abwägen zwischen dem *Ich* und dem *Selbst*, also ein Regulieren und Steuern ist erforderlich und als erstrebenswertes Ziel zu sehen. Ein kontinuierliches Streben nach Offenheit, Wertschätzung oder Gelassenheit ist gemeint. Demnach ist dieses Ziel kein fester Zustand, sondern ist in ständiger Entwicklung. Oder anders formuliert, „Haltung ist etwas Gewachsenes, über einen längeren Zeitraum Entwickeltes, um das man sich ständig bemühen kann bzw. muss“ (Schache & Künne, 2012, S. 91).

Es kann gesagt werden, dass psychomotorische Einflüsse in dieser Konzeption und Fortbildung weitgehend in allen Themenbereichen zu finden sind. Zusätzlich ist durch das prozesshafte Arbeiten und Zulassen individueller Zugänge, die Orientierung und Wertschätzung sowie das Anbieten verschiedener Lernwege an die einzelnen Personen des Workshops, psychomotorisches Gedankengut erkennbar. Die Möglichkeit der entsprechenden Veränderung des Hauses der Bedürfnisfelder – durch die Teilnehmenden und das Mitwirken der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte in der Konzeption des Workshops – spricht ebenso eine psychomotorische Sprache. Das Grund- und Arbeitsverständnis der Fortbildungsmodule, das den Teilnehmenden nähergebracht wird, verweist auf die Bedeutung guter Beziehungen in persönlichen Entwicklungsprozessen und auf die Rolle der Lernenden als aktiv handelnde Akteure ihrer Lernprozesse. Auch die Betonung der Freiwilligkeit, um lernfähig oder lernwillig zu sein und eine Bereitschaft zur Selbstreflexion sowie das Auseinandersetzen mit Theorien finden sich in psychomotorischen Diskursen wieder (Kuhl et al., 2017).

Conclusio: Aus Sicht dieser Arbeit ist das genannte Konzept als Weiterbildungsprogramm für pädagogische Fachkräfte auch in Österreich geeignet. Allerdings ist eine Ausbildung zum PSI-Kompetenzberater mit Zertifizierung zur Nutzung des genannten diagnostischen Instruments (TOP/EOS) notwendig. Diese Möglichkeit besteht seit 2015 am PSI-Institut

Austria, das in Kooperation mit dem Institut für Motivations- und Persönlichkeitsentwicklung (IMPART-GmbH) gegründet wurde (PSI-Institut Austria, 2018)¹⁰.

Inwieweit Ausbildungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für dieses Fortbildungsangebot durch die Projektleitung angedacht sind, beziehungsweise ob die genauen Inhalte und Methoden des Konzeptes offengelegt oder zur Verwendung freigegeben werden, muss noch abgeklärt werden. Als Grundlage zur Entwicklung konzeptioneller Überlegungen für österreichische Fortbildungsmöglichkeiten im psychomotorischen Sinne scheint diese praxiserprobte Methodik anwendbar.

5.2.2 Ausbildung und Lehrqualifikation psychomotorischer Fachkräfte

Wie die deutsche Arbeitsgruppe zur Entwicklung der *Lehrqualifikation Psychomotorik* (dakp) sich mit den Fragen, wie psychomotorische Kompetenzen und Arbeitsweisen sowie Prinzipien gelehrt werden können und wie eine Grundhaltung (psychomotorische Haltung) vermittelbar sei, beschäftigt, soll nun ausgeführt werden. Die deutsche Akademie sieht die Lehrgangsreihe in einer ständigen Weiterentwicklung. Die Haltung und das Verhalten oder die Rolle der Lehrenden in den Aus- und Weiterbildungen wird von den Autorinnen und Autoren Jessel und Bender-Joans (2016) sowie Afflerbach et al. (2016) in den Fokus genommen.

„Eine professionelle psychomotorische Haltung beinhaltet die Bereitschaft, sich auf (zwischen-) leibliche Prozesse und Dialoge auf der Grundlage einer positiven Selbstwertschätzung einzulassen und diese allparteilich, bewusst, geduldig und getragen von Offenheit und Interesse zu gestalten. Die Ressourcen der teilnehmenden Personen stehen im Mittelpunkt eines kooperativ gestalteten Problemlöseprozesses.“ (Afflerbach et al., 2016, S. 129).

Im Rahmen der psychomotorischen Lehre ist die Bereitschaft, sich offen und interessiert auf Prozesse einzulassen und dem selbstbestimmten Lernen Zeit und Raum zu geben sowie die Bereitschaft zur Wertschätzung (auch sich selbst gegenüber), zum Dialog und zur Reflexion die grundlegende Basis (Jessel & Bender-Joans, 2016).

¹⁰ Zugriff am 12. März 2018 unter <https://www.psi-austria.at/psi-institut/>

Lehrthemen und unterschiedliche Kompetenzbereiche (fachliche, methodische, reflexive und handlungsbezogene Kompetenzen) wurden entwickelt, unter der Berücksichtigung, dass der Mensch nur für sich selbst lernt und dass das Lernen (das Nachvollziehen von Inhalten) von den Vorerfahrungen und dem vorhandenen Wissen abhängt (Afflerbach et al., 2016; Jessel & Bender-Joans, 2016).

Eine leiblich-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung ist als Ziel klar formuliert. Das Entwickeln individueller Zugänge zu einer professionellen psychomotorischen Lehre wird angestrebt. Ebenso ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Lern- und Lehrbiografie wie auch der eigenen Bewegungsbiografie Teil der Qualifikation. Als weiteres Thema wird das Erkennen und Pflegen sowie der Nutzen der eigenen Ressourcen, unter den Begriffen der Selbstsorge und der Achtsamkeit, in den Mittelpunkt gerückt. Die Gestaltung von förderlichen Kommunikations- und Interaktionsprozessen und das Erfahren von gelingenden Lehr- und Lernprozessen unter Einbeziehung von methodisch-didaktischen Formaten sind ebenso Bestandteil der Aus- und Weiterbildung. Das Reflektieren und Einschätzen des eigenen Kompetenzzuwachses sowie das Herausbilden von *Lehrpersönlichkeiten* und *beruflicher Identität* stehen an oberster Stelle (Afflerbach et al., 2016).

Das *Prinzip der doppelten Didaktik*, das heißt die Wechselwirkung und der Rollenwechsel der Lernenden und Lehrenden, scheint auf diesem Weg bedeutsam zu sein (Jessel & Bender-Joans, 2016). Von Lehrenden wird in dieser Lehrqualifikation professionelle Kooperation und Absprache mit den Teilnehmenden sowie ein hohes Maß an Flexibilität verlangt. Das Reflektieren und Korrigieren des eigenen Verhaltens und der eigenen Handlungen, um die teilnehmenden Personen in ihrem individuellen Lernprozess und auf dem Weg zu ihrer Lehrpersönlichkeit professionell begleiten zu können, ist selbstverständlich. Die Lehrenden, also die Ausbilderinnen und Ausbilder selbst, brauchen die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Um psychomotorische Prinzipien und Lehrthemen zu vermitteln, bedarf es einer integrierten psychomotorischen Haltung (Selbstkompetenz) der Lehrenden. Zur Vermittlung der Inhalte (Kompetenzen und Ziele) wird auf fachliche, methodische und handlungsbezogene Ebenen zurückgegriffen (Afflerbach et al., 2016).

Zu Beginn dieses Weiterbildungskonzeptes werden Erwartungen und ein Abgleich der persönlichen Lehr- und Lernbiographien der Studierenden erfahrbar gemacht und die Inhalte und Themen sowie Arbeitsweisen vorgestellt. Bereits zu diesem Zeitpunkt wird die Bereitschaft zur freiwilligen und selbstmotivierten Teilnahme angesprochen und eine Entscheidung eingefordert. Ein spielerischer und selbst erlebter Zugang zur psychomotorischen Lehre, also ein leibliches Erfahrbarmachen von Psychomotorik, ebenso das permanente Reflektieren der Methodiken sind im Konzept verankert (Afflerbach et al., 2016).

Das bisher angeführte Konzept bezieht sich auf Deutschland. In Bezug auf Österreich kann gesagt werden, dass vergleichbar dazu im Curriculum des österreichischen Universitätslehrgangs *Psychomotorik* an der Universität Wien in den Modulbeschreibungen – diese sind, Grundlagen der Psychomotorik, Körper- und Sozialerfahrung, motorische und kognitive Entwicklung, Berufspraktikum, Wissenschaftliches Arbeiten, Psychomotorische Tätigkeitsfelder, Diagnostik, Anatomie und Physiologie – von Learning Outcomes gesprochen wird. Neben der Vermittlung theoretischer Grundlagen sind konkrete Handlungserfahrungen und Entwicklungsprozesse sowie Selbstreflexion der Studierenden klarer Bestandteil der Ausbildung (Universität Wien, 2009)¹¹.

Conclusio: Nochmals zeigt sich nun aus einer etwas anderen Perspektive, dass die professionelle *Haltung der Lehrenden* Vorbildwirkung gegenüber den Studierenden hat. Durch die eigene Bereitschaft zur Selbstreflexion und zur Bereitschaft eine wertschätzende, offene, flexible sowie selbstkompetente Persönlichkeit zu sein, werden Entwicklungsprozesse eingeleitet.

5.3 Überlegungen zur Implementierung psychomotorischer Elemente in eine professionelle pädagogische Haltung

Als wichtige Aussage dieser Arbeit zur professionellen pädagogischen Haltung kann festgehalten werden, dass – beziehend auf Schache und Künne (2012) – Haltung als eine unterstützende, offene, achtsame sowie wertschätzende Verhaltensweise (Einstellung) gegenüber anderen Menschen gesehen wird. Für professionelles Arbeiten sind *Fachwissen* und allgemeine *Prinzipien* sowie *Methodiken* unumgänglich.

Haltung beruht auf *Erfahrungen* und wächst durch jede neue Erfahrung. Welches vorhandene Menschenbild und welche persönliche Grundannahme der Welt eine Person hat, ist von Bedeutung, denn diese wirkt sich auf ihr (pädagogisches) Handeln aus (Schache & Künne; 2012; Kuhlenkamp, 2017). Ein entsprechendes Arbeiten an der professionellen Haltung von Lehrkräften in ihrer Ausbildung muss gefordert werden (Fiebert & Solzbacher, 2014).

Unter Berücksichtigung vorangegangener Diskussionen werden nachstehend *Elemente zur Anbahnung einer optimalen pädagogischen Haltung* aus psychomotorischer Sicht

¹¹ Zugriff am 20. Februar 2018 Universität Wien 2009 unter http://www.postgraduatecenter.at/fileadmin/user_upload/pgc/1_Weiterbildungsprogramme/Psychomotorik/Downloads/Curriculum_Psychomotorik_Mitteilungsblatt160_2008_2009_160.pdf

vorgeschlagen, die (angehende) Lehrpersonen in ihr pädagogisches Handeln einfließen lassen sollten:

- Pädagogische (Werte-) Orientierung an der psychomotorischen Lehre
- Einbeziehung des Körpers und des ganzen Leibes
- Gelingende und achtsame Beziehungen, Bindung und Kommunikation
- Praxeologische Zugangsweise
- Selbstreflexivität – forschende Haltung (zu sich selbst)

Daraus ableitend werden konzeptionelle Überlegungen aus psychomotorischer Sicht zur Förderung einer professionellen Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen (besonders im Primarbereich) beziehungsweise zur Stärkung der Selbstkompetenzen (nach Kuhl, 2001) formuliert.

Anlehnend an das dargelegte Bedingungsgefüge zu professioneller Haltung (Schneider et al., 2015 in Abschnitt 3.1.5), wonach Sozialisierungsprozesse (in der Kindheit) und anlagenbedingte Persönlichkeitsmerkmale auch Teil der Haltung sind, handelt es sich bei diesen Aspekten um Bereiche, die erwachsene Menschen beeinflussen oder weiterentwickeln können.

Gelingensbedingungen

Als Dreh- und Angelpunkt für die *Selbstbildung* (siehe 3.3.1) eines Menschen und Ausgangspunkt obiger Haltungsempfehlungen sind *Neugier* und *Interesse* der Teilnehmenden in einem Aus- und Weiterbildungsumfeld, das *Vertrauen* und *Sicherheit* bieten muss, notwendig, denn „Vertrauen ist das Fundament, auf dem alle unsere Entwicklungs-, Bildungs- und Sozialisierungsprozesse aufgebaut werden“ (Hüther, 2009, S. 46). Pädagoginnen und Pädagogen brauchen Vertrauen in sich selbst, um Kindern die nötige Stärke, Offenheit und Vertrauen bieten zu können. Vertrauen (in die eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten, in die Lösbarkeit von Problemen, in die Sinnhaftigkeit der Welt) braucht ein Mensch auch im Erwachsenenalter, „um sich der Welt und anderen Menschen offen, ohne Angst und Verunsicherung zuwenden und auch schwierige Situationen meistern zu können“ (Hüther, 2009, S. 46). Erkenntnisse aus der Neurodidaktik (Zusammenwirken von Neurowissenschaften und Pädagogik mit dem Ziel gelingender Lernprozesse) definieren Vertrauen – also keine Furcht vor Versagen zu haben – und eine entspannte Atmosphäre sowie Spiel als wichtige Voraussetzungen, um Neugier, die grundsätzlich angeboren ist, entfalten zu können. Neugier braucht Sicherheit und bewirkt Selbstvergessenheit, ganz wie beim Spiel (Herrmann, 2009; Sachser, 2009).

Der Aufbau von Vertrauen und Sicherheit, wie in obigen Absätzen angesprochen, wird in der Erlebnis- und Abenteuerpädagogik als „Tür zu Experimentierfreude und Risikobereitschaft“ (Senninger, 2000, S. 16) angesehen. Um sich motiviert an Herausforderungen (des Lebens) zu wagen und Spaß zu haben, ist das Vertrauen darauf, nicht ignoriert oder ausgelacht zu werden und gegebenenfalls Unterstützung von anderen zu bekommen, grundlegend (Senninger, 2000).

Neben dem Gefühl von Sicherheit und Vertrauen müssen aus neurodidaktischer Sicht für das Aufrechterhalten des Neugierverhaltens eines Menschen (für eine Lern- und Weiterbildungsbereitschaft) Sachverhalte sinnstiftend und Wahrnehmungen und Erfahrungen bedeutungsvoll sein sowie das Verbinden von Neuem mit Bekanntem ermöglicht werden. Es müssen Herausforderungen angeboten werden, die bewältigbar erscheinen oder sogar einen besseren Erfolg als gedacht zulassen. (Herrmann, 2009).

Nachstehend werden konzeptionelle Überlegungen und Empfehlungen zu den eingangs formulierten Elementen zur Anbahnung professioneller pädagogischer Haltung diskutiert. Die genannten Punkte greifen ineinander beziehungsweise bedingen einander. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten, die mehreren Bereichen zuordnungsbar sind, können nur exemplarisch dargestellt werden, da es die Komplexität des Themas nicht erlaubt, rezeptartige Lösungsvorschläge anzubieten.

5.3.1 Pädagogische (Werte-) Orientierung an der psychomotorischen Lehre

Eine ganzheitliche psychomotorische Persönlichkeitsförderung und Förderung der Ich-, Sach- und Sozialkompetenz, handlungsorientiertes Erfahrungslernen (bewegtes Lernen) sowie Selbstwirksamkeitserfahrungen (Fischer, 2009; Zimmer, 2012) sind anzustrebende Bildungsziele. Das der Psychomotorik zugrundeliegende holistische Menschenbild ist auch in den Handlungsprinzipien (siehe Abschnitt 4.4) erkennbar. Durch eine Orientierung am Individuum und dessen Entwicklungsprozessen unter Inklusion eines Zugestehens der Selbstbestimmung und der Möglichkeit zur Selbstwirksamkeit, soll das Anerkennen und Wertschätzen des Menschen und seiner Einzigartigkeit als Subjekt sichtbar werden (Kuhlenkamp, 2017).

In der praktischen Umsetzung würde das bedeuten, dass – wie in der WERT-Methodik und Lehrqualifikation psychomotorischer Fachkräfte angesprochen – die Teilnehmenden in einer fixen Gruppe zunächst von den Lehrenden als Subjekte wahrgenommen werden und die Möglichkeit erhalten, am Geschehen mitzuwirken. Nach der Kontaktaufnahme der Lehrenden mit jeder einzelnen Person sollte ein Arbeitsbündnis, wie etwa bei Haas (2014b) als

methodischer Hinweis formuliert, mit gemeinsam besprochenen Zielen, Vorgehensweisen und Bedingungen abgeschlossen werden (Haas, 2014b).

Wesentlich für eine Anbahnung professioneller Haltung in der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen sind die Lehrenden, die als Vorbild fungieren und in der Art, wie sie selbst mit Menschen umzugehen, obiges Menschenbild erfahr- oder fühlbar machen. Außerdem soll neben der vorgelebten psychomotorischen Werteorientierung durch offene Fragen, die zum Nachdenken anregen und an die Vorerfahrungen sowie das Vorwissen anknüpfen, das Bild vom Menschen frei diskutiert werden. Lehrende fungieren als orientierungsleitende Begleitung; theoretische Inhalte sowie aktuelles interdisziplinäres Wissen (Begründungszusammenhänge und Hintergrundwissen) der Psychomotorik, Neurowissenschaft und/oder Neurodidaktik werden durch das Einbeziehen verschiedener Wahrnehmungsbereiche erfahrbar gemacht. Beispielsweise kann die Mehrdimensionalität des Menschen anhand einer zunächst spielerischen Bewegungsaufgabe mit Springschnüren in Kleingruppen, wie bei Voglsinger (2016a), im Anschluss zu Verknotungen der Seile führen, die die Spannungszustände und Wechselwirkungen zwischen Körper, Geist, Seele und Umfeld bildhaft und spürbar darstellen. Mit dem Versprachlichen der Eindrücke, Ansichten oder Irritationen in der Reflexion und Diskussion in Kleingruppen und in der Großgruppe, werden Selbstreflexionsprozesse eingeleitet und Erkenntnisse gewonnen (Voglsinger, 2016a). (Beispielsfragen sind: Wie passen die Informationen aus der Wissenschaft und das Erlebte zu meiner persönlichen Haltung? Was macht das mit mir? Was wird mir bewusst?).

Herausfordernde Aufgaben aus der Erlebnis- oder Abenteuerpädagogik nach Senninger (2000) können die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen und Einstellungen, die „immer in Beziehung zur Gemeinschaft entstehen“ (Senninger, 2000, S. 24), fördern. Hilfreich ist das Einsetzen von interaktiven Metaphern, wie zum Beispiel: *Im Leben den Halt verlieren* (halten und gehalten werden, Vertrauensübungen, gegenseitig sichern) oder *Aus dem Gleichgewicht geraten* (Riesenwippe, Seiltanz, Transport von Gefahrgut) sowie *Hindernisse im Leben* (Problemlöseaufgaben an einer Kletterwand) (Senninger, 2000).

5.3.2 Einbeziehung des Körpers und des ganzen Leibes

Durch die psychomotorische Sicht auf den Menschen als *bio-psycho-geistig-soziale Einheit* (Voglsinger, 2012) gewinnt die *Körperlichkeit* neben der Wahrnehmung und den Emotionen an Gewicht. Als Medium des Ausdrucks, des Erfahrungsgewinns sowie der Mitteilung dient die Bewegung. Das Konzept der Psychomotorik erkennt Bewegung als Entwicklungsförderung über die Lebensspanne an und ist daher auch in der Erwachsenenbildung

anwendbar (Krus, 2015c). Bewegung ist ohne Beteiligung psychischer oder emotionsmäßiger Prozesse nicht möglich (Zimmer, 2012).

Die Ausführungen zu Hüther (2016) legen dar, dass der Mensch (das Gehirn) durch Erfahrungen lernt, also dass das Erfahrungslernen des Menschen ausschlaggebend für die Entstehung einer Grundhaltung ist. Innere Einstellungen und Überzeugungen entstehen unter emotionaler Aktivierung durch eigenleibliche Erfahrungen (Hüther, 2016). Hier lässt sich die Begründung für psychomotorische Bewegungsförderung und das Miteinbeziehen der Körperlichkeit finden. Erfahrungen sollen auf leiblicher Ebene integriert werden und zu Haltungsänderungen bei Pädagoginnen und Pädagogen führen. Körperliche Bewegungserfahrungen machen emotionale Befindlichkeiten sichtbar und es werden psychische Erfahrungen gemacht (Fischer, 2009). Durch psychomotorische Erfahrungen mit körperlicher (leiblicher) Beteiligung kann das Selbst geöffnet und durch die begleitende professionelle pädagogische Fachkraft (Lehrende), die wertschätzend und *selbst*kompetent ist, können die neuen Erfahrungen ins Selbst integriert werden. Die „Integration der Körpersignale ist unverzichtbar für die Funktionstüchtigkeit des SELBST (nach Kuhl) und aller von der Selbstentwicklung abhängigen (Selbst-) Kompetenzen“ (Zimmer et al., 2017, S. 59).

Das Wahrnehmen des eigenen Leibes steht im Mittelpunkt, denn eine „Entfremdung vom eigenen Leib stellt ein Problem der Erwachsenenwelt“ (Haas, 2014a, S.17) dar. Körperliches und psychisches Befinden auf emotionaler und kognitiver Ebene wahrnehmen und reflektieren zu können, fällt in den Bereich der *Selbstsorge* und fördert einen achtsamen Umgang mit sich selbst (Haas, 2014a; Kühlenkamp, 2017). Die *Achtsamkeit* sich selbst gegenüber wird durch die Einbindung leiborientierter Reflexionsmethoden unterstützt. Das Bewusstwerden über die Wirksamkeit und positiven Effekte von körperlichen (bewegten) Aktivitäten ermöglicht einen Transfer in das praktische Handeln (Krus, 2016). Zur Zentrierung und Selbstwahrnehmung eignen sich ebenso angeleitete Übungen aus der Feldenkrais-Methode (Gansch, 2016; 2017) oder des Autogenen Trainings (Voglsinger 2016a; 2018).

In der praktischen Umsetzung orientieren sich ganzheitliche Bewegungsangebote an den Teilnehmenden und können aus den Bereichen der psychomotorischen *Gesundheitsförderung nach Haas* (2014a; 2017) entnommen werden. Es handelt sich um Angebote zur Entdeckung des Leibes durch Bewegung, Selbstwahrnehmung, Bewegungsrhythmus erfahren und variieren, Spannungsunterschiede wahrnehmen, Gleichgewichtsarten erproben, Wirkungen und Ursachen erfahren, Ziele setzen und Wege zur Erreichung suchen, Aufgabenschwierigkeit den eigenen Fähigkeiten anpassen, Grenzen erfahren und anerkennen, Kreativität erfahren, Spannungszustände und Entspannungsformen im Wechsel, emotionalen Ausgleich über Bewegung erfahren (Haas, 2017). Nach Haas (2014a) müssen

verschiedene Angebote in den Bereichen Denken, Erleben, sinnliche Wahrnehmung, Bewegung, Kommunikation in Wechselwirkung, angeboten werden, da je nach Person, die türöffnenden Zugangswege variieren. Das gegenseitige In-Kontakt-Kommen der Teilnehmenden wird durch Bewegungsaufgaben in unterschiedlichen Sozial- und Raumformen angebahnt. In dieser Initialphase sind „die Kontaktaufnahme mit der eigenen Person in ihrer Leiblichkeit, ihre Besonderheiten, Empfindungen und Vorlieben“ (Haas, 2014b, S. 42) wichtige Aspekte.

Weitere Erfahrungsmöglichkeiten und *Auseinandersetzung mit der materialen Welt* bieten Beispiele von Haas (2014b). Durch das Ertasten, Begreifen oder Hören von Material, das Gestalten mit Material (mit Kombinationen und/oder Veränderungen), Problemlöseaufgaben mit Material, dem Erfahren oder Verändern von Umweltraum und dem Spielen mit Material, welches einen hohen Aufforderungscharakter haben soll, werden sinnliche Erfahrungen initiiert (Haas, 2014b).

Es eignen sich auch handlungsorientierte Aufgaben nach Fischer (2016) zur Körperidentität, zum Körperschema, zu Körpergrenzen und zum Körperraum (auch der sphärische Raum), Erfahrungsräume zu An- und Entspannung sowie Bewegungsaufgaben zur Beziehung des eigenen Körpers zu Raum, Dingen und Mitmenschen (Fischer, 2016).

Zur Förderung von Wahrnehmung und kreativen Ausdrucksmöglichkeiten sowie zur Ich- und Sozialkompetenz bieten sich Inhalte und Bewegungsaufgaben aus der Rhythmik – mit und ohne musikalische Unterstützung – an (Kolb, 2017).

Durch zielbewusste gruppendynamische Interaktionsspiele, wie beispielsweise aus der Erlebnispädagogik beziehungsweise *Abenteuerrpädagogik nach Senninger* (2000), können leibliche Erfahrungen gemacht werden. Aufgaben zur bewussten Auseinandersetzung mit Reizen, dienen dazu, um an die Grenzen der Handlungskompetenz zu gehen. Dies soll mit gegenseitiger Unterstützung (Teamwork) erfolgen und sollen ebenso Aufgaben, bei denen es gilt, Herausforderungen zu meistern und neue Handlungsfelder und Wahlmöglichkeiten zu erschließen, beinhalten. Diese tragen dazu bei, dass das eigene Verhalten mit Unterstützung der Gruppe reflektiert und neu bewertet werden kann. Solche Erlebnisse müssen reflektiert werden und mit der persönlichen Lebenssituation in Verbindung gebracht werden, denn dann können Erkenntnisse gewonnen und als neue Erfahrungen (verinnerlichte Erlebnisse) abgespeichert werden. Neue Ziele oder Visionen können formuliert werden – die Anregung eines Bewusstseinsprozesses durch Interpretation des Erlebten und Sicht auf die persönliche Bewertung wird ermöglicht. Es ist unterschiedliches Erleben der Teilnehmenden aufgrund ihrer verschiedenen Vorerfahrungen und Bewertungen zu erwarten.

Profitieren können die Individuen dann, wenn die Erlebnisse in gelingender Kommunikation geteilt werden (Senninger, 2000).

Zur Schärfung der eigenen Wahrnehmungen und Sinneseindrücke und zum Üben beziehungsweise Erlernen *wertfreier Beobachtung* empfiehlt Haas (2017) Achtsamkeitsübungen aus der Meditationspraxis und das Verschriftlichen der Wahrnehmungen in einem Achtsamkeitsheft als mögliche praktische Umsetzung.

5.3.3 Gelingende und achtsame Beziehung, Bindung und Kommunikation

Psychomotorische Konzepte erachten die *Beziehungsgestaltung* als tragende Säule (Abschnitt 4.6). Theoretische Bezüge aus der Bindungsforschung (Bowlby, 2010) finden Berücksichtigung (Voglsinger, 2016a). Bindungssicherheit hat für eine positive Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen große Bedeutung (Fischer, 2009). Weil man in psychomotorischen Ansätzen davon ausgeht, dass der Mensch sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt und der Austausch (verbal und nonverbal) über Mitmenschen erfolgt, sind das Anbahnen einer gelingenden persönlichen Beziehung und ein vorbildhaftes Verhalten der Pädagogin und des Pädagogen zum Teilnehmenden, unter Einbeziehung des genannten Menschenbildes und der dargelegten Handlungsprinzipien, unerlässlich.

Um dem Kind (der Person) eine sicherheitsgebende und vertrauensvolle Bezugsperson (Bindungsfigur) zu sein, ist eine gewisse *Authentizität* – das heißt die Übereinstimmung von nonverbalen Signalen und der Sprachmelodie sowie des Sprachinhaltes – notwendig. Der psychomotorischen Fachkraft wird demnach authentische Beziehungsfähigkeit und -bereitschaft abverlangt, die von Achtsamkeit, Präsenz und Feinfühligkeit geprägt sein soll. Die persönlichen Beziehungserfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen müssen in den Mittelpunkt gerückt werden, denn auch Lehrpersonen haben eine Bindungsorganisation (Julius, 2009). Dass eine (langsame) Veränderung durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und Reflexion als auch durch neue positive Bindungserfahrungen möglich ist, wurde in Abschnitt 4.5 bereits diskutiert (Julius et al., 2009).

Eine achtsame Kommunikation auf allen Ebenen, ist Bestandteil in Interaktionsprozessen zwischen Menschen. Man ist sich in der Psychomotorik durch das Einbeziehen von Kommunikationsmodellen (dialogisches Prinzip) der Tatsache bewusst, dass die Art und Weise *wie* etwas ausgedrückt wird, über dem inhaltlichen Aspekt steht (Voglsinger, 2018). Dadurch wird die Wechselwirkung von Beziehung und Kommunikation sichtbar. Durch das Einfließen von Bindungs- und Kommunikationstheorien soll eine kompetente und professionelle Beziehungsgestaltung gewährleistet werden. Das Reflektieren der Interaktionen ist als wesentlicher Bestandteil zu sehen (Kuhlenkamp, 2017).

Zur praktischen Umsetzung, Anbahnung und Übung gelingender Beziehungs- und Kommunikationsprozesse ist das Einbinden des Leibes (siehe Absatz 5.3.2) wesentlich. Beispielsweise können Kommunikationsmodelle – in Kombination mit theoretischen Bezügen – durch Plan- und Rollenspiele sowie Problemlöseaufgaben erprobt werden. Durch das Schlüpfen in unterschiedliche Rollen, das anschließende Reflektieren der Gefühle und Wahrnehmungen sowie das Erhalten von Feedback können Bewusstseinsprozesse in Gang gesetzt werden. Das Besprechen der Grundlagen für gelingendes Geben und Annehmen von konstruktivem Feedback ist abzuklären (Senninger, 2000). In Anlehnung an Haas (2017) gilt als Basis für Feedback die Freiwilligkeit, Wahrnehmungen zu teilen. Es kann als Geschenk gesehen werden, wenn der Person ihre blinden Flecken aufgezeigt werden, auch wenn es schmerzt. Klare Kommunikationsregeln sind unabdingbar, um Widerstände zu vermeiden. Haas (2017) bezieht sich auf Langmaak und Braune-Krickau (2010), deren Ansicht nach Beobachtungen ohne Bewertung konkret und klar formuliert werden sollten. Für die feedbackgebende Person heißt das, die persönliche Wahrnehmung zu schildern, die ausgelöste Wirkung zu erläutern und einen Wunsch zu formulieren. Für die Person, die Feedback erhält, bedeutet dies, sich nicht zu rechtfertigen, gegebenenfalls nachzufragen und das Gesagte zusammenzufassen (Langmaak & Braune-Krickau, 2010). Das möglichst wertfreie Beobachten muss immer wieder geübt werden. Ein Transfer in die persönliche Lebenswelt der Teilnehmenden wäre von Vorteil.

Förderangebote für Erwachsene nach Haas, Golmert und Kühn (2014) zeigen, wie Teilnehmende die Grundprinzipien zwischenmenschlicher Interaktion erfahren, mit Mitmenschen kommunizieren und in einer Gruppe sein können. Dazu dienen Bewegungsaufgaben, bei denen Erfahrungen in folgenden Bereichen gesammelt werden können: mit anderen in Kontakt beziehungsweise in Beziehung treten, sich anderen öffnen, Nähe und Distanz dosieren, Autonomie und Abhängigkeit erfahren, Körpersprache verstehen lernen, Gruppenzugehörigkeit erleben, kooperieren, gegenseitige Hilfe erfahren, eigene Individualität und Ähnlichkeiten mit anderen erkennen, Anerkennung erleben, einen Platz finden und innehaben, Stärken und Schwächen wahrnehmen, miteinander spielen (Haas et al., 2014).

Eine Möglichkeit zu Haltungsänderungen bietet das reflexive *Arbeiten mit Dilemma-Situationen* in (psychomotorischen) Aus- und Weiterbildungen oder im Coaching, wenn eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Teilnehmenden und den Lehrenden beziehungsweise dem Coach besteht. Analysemöglichkeiten und Selbstreflexivität über das Medium Film beziehungsweise Video (Fallbeispiele) zum Beziehungsverhalten und zu Beziehungsmerkmalen mit einhergehenden offenen Reflexionsfragen, bieten die Herangehensweise von Gutknecht (2012), Jungmann und Reichenbach (2016). Es wird in der Analyse von Aufnahmen beispielsweise die Aufmerksamkeit auf die nonverbale Kommunikation, auf die

Art der Annäherung zum Kind und auf die Sprache gelenkt (Gutknecht, 2012; Jungmann & Reichenbach, 2016).

5.3.4 Ein praxeologischer Zugang

Die praxeologische Herangehensweise der Psychomotorik wird als wichtiges Element für eine Professionalisierung herangezogen. Durch die Auseinandersetzung mit Theorien und Modellen aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen (Pädagogik, Psychologie, Medizin) erweitern sich der Denk- und somit auch der Handlungsspielraum. Eine Kompetenzerweiterung ist gegeben. Die Verknüpfung von Praxis und Theorie wird zu einer Art *Dialograum* (Zimmer et al., 2017).

Aus psychomotorischer Sicht kann erst dann von einer professionellen pädagogischen Haltung gesprochen werden, wenn neben dem Erfahrungswissen auch Fachwissen in Form von Theoriekenntnissen (Auseinandersetzung mit Theorien) sowie Methoden- und persönlichen Kompetenzen vereint werden (Krus, 2016). Selbstreflexion und Selbsterkenntnis ermöglichen das Verknüpfen von Fach- und Erfahrungswissen, dadurch wird professionelles (pädagogisches) Handeln möglich. Durch das Reflektieren der impliziten Erfahrungen kann auf dieses Erfahrungswissen zurückgegriffen werden, es wird nachvollziehbar und explizit (Schneider et al., 2015).

5.3.5 Selbstreflexivität – forschende Haltung (zu sich selbst)

Die Fähigkeit und Bereitwilligkeit zur Selbstreflexion kann eine *innere Korrektur* oder ein *achtsames Nachjustieren* ermöglichen. Einen *selbstwertschätzenden beobachtenden Blick* auf sich zu richten und eine gewisse forschende Haltung zu sich selbst einzunehmen ist in vielen psychomotorischen Bereichen ein wesentliches Element und sollte fixer Bestandteil der professionellen pädagogischen Haltung sein. Diese gewünschte reflexive Haltung soll mit dem psychomotorischen Menschenbild in Einklang stehen und bezieht psychomotorische Prinzipien mit ein. Haltung entwickelt sich, wie in Abschnitt 3.1.5 behandelt, aus einer dynamischen Wechselwirkung von anlagebedingten (Persönlichkeitsmerkmalen) und gesellschaftlichen (soziale Bedingungen, Erziehung, Bildung) Faktoren im Zusammenspiel mit gemachten Erfahrungen und gewonnenem Wissen (Hurrelmann, 2006; Vollmer, 2017; Schneider et al., 2015). Bei der Entstehung von neuen (leiblichen) Erfahrungen und der Entwicklung einer forschenden Haltung in Hinblick auf sich selbst und andere Denk- und Handlungsweisen, kann durch Psychomotorik Einfluss genommen werden, da der Mensch – wie bereits erörtert – durch Erfahrungen lernt. Schäfer (2011) sieht die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und den Zugang zu einem selbst als notwendig, denn erst

durch die Reflexion kann eine Pädagogin und eine Pädagoge Kinder bedingungslos annehmen und förderlich in ihrer Entwicklung begleiten (Schäfer, 2011).

Vorschläge zur praktischen Umsetzung sind in erlebnis- und abenteuerpädagogischen Aufgaben zu finden. Das methodisch angeleitete Reflektieren von Erlebnissen dient der nachhaltigen Wirkung und lädt zum persönlichen Lernprozess (Erkenntnisgewinn) ein. Eine Förderung der Reflexionsfähigkeit und somit auch der Selbstwahrnehmung durch „Offenlegung persönlicher Grenzen, Klärung von Rolle und Verantwortung in der Gemeinschaft und gemeinsamen Spaß“ (Senninger, 2000, S. 16) ist Ziel der Abenteuerpädagogik und braucht einen geschützten Rahmen für die Teilnehmenden (Senninger, 2000).

Zur Entwicklung von Selbstreflexivität ist nach Jungmann und Reichenbach (2016) kontinuierliche Biografiearbeit notwendig. Die Autorinnen beziehen sich auf die anregenden Kernfragen zur Selbstreflexion von Viernickel (2011; zit. n. Jungmann & Reichenbach, 2016): Welche persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse bringe ich mit? Inwieweit sind meine pädagogischen Orientierungen biografisch geprägt? Wie stark werde ich von meinen Erfahrungen beeinflusst und wie lenken sie mein berufliches Handeln? Welche Normen und Werte liegen meiner Haltung zugrunde? Wie und von wem wurden mir diese Werte und Normen vermittelt? Beeinflusst mein Bild vom Kind mein professionelles Selbstverständnis in der pädagogischen Arbeit? Welches persönliche und gesellschaftliche Bild von Familie, Beziehung und Kindheit spiegelt sich in meinem Handeln wider? (Viernickel et al., 2011; zit. n. Jungmann & Reichenbach, 2016).

Mit dem Punkt der Selbstreflexivität werden die psychomotorischen Elemente und Überlegungen (die ineinandergreifen beziehungsweise einander bedingen) zur Anbahnung einer professionellen pädagogischen Haltung abgeschlossen.

Ausblick

Aus der Implementierung obiger psychomotorischer Überlegungen ist das Hervorbringen einer stärkenden *authentischen Haltung* Ziel. Verhält sich eine Pädagogin oder ein Pädagoge gegenüber den Teilnehmenden und sich selbst gegenüber aufrichtig, spricht man von Authentizität (Kuhlenkamp, 2017). Authentisch zu sein bedeutet, einen Standpunkt wahrhaftig aufrichtig zu vertreten. Wenn für andere Menschen der innere Wille erkennbar ist und mit dem äußeren Handeln übereinstimmt, wirkt die Person authentisch. Authentische Lehrpersonen werden von ihrer Zielgruppe meist als *echt* wahrgenommen. Einem authentischen Menschen sind seine Stärken und Schwächen bewusst, ebenso seine Motive und Gefühle. Und auch die negativen Seiten nimmt er aufrichtig an. Mit Hilfe der Selbstreflexion kann eine Person ihr Handeln bewusst steuern und unangenehme Rückmeldungen annehmen und akzeptieren (Liebertz, 2014). Bezugnehmend auf die humanistische Psychologin Cohn

betont Kuhlenkamp (2017), dass der Begriff der *selektiven Authentizität* herangezogen werden muss, da der Mensch nicht ungefiltert alles mitteilen kann und soll. Zum einen soll sich die Person über die eigenen Gedanken, Gefühle und Motive im Klaren sein und sich selbst nicht belügen; zum anderen soll sie in optimaler Authentizität, das heißt mit selektivem Charakter, in Klarheit aussprechen, was sie sagen will. *Absolute Authentizität* – also das ungefilterte Auszusprechen aller Gedanken, Gefühle und Motive – kann zerstörend wirken (Cohn, 1979; zit. n. Kuhlenkamp, 2017).

Um eine authentische Haltung einnehmen zu können, kommt der Stärkung des Selbst eine besondere Bedeutung zu. Aus Sicht der PSI-Theorie ist der *Zugang zum Selbst* (mit der Fähigkeit, Widersprüchliches zu integrieren und Lösungen zu finden) Voraussetzung für authentisches Verhalten (Kuhl & Solzbacher, 2017, S. 41). *Authentizität* einer Pädagogin und eines Pädagogen kann mit dem Selbstzugang aus der PSI-Theorie (Kuhl et al., 2014) verglichen werden.

6 Diskussion

Ziel dieser hermeneutischen Arbeit war die Beantwortung der Frage, wie Psychomotorik auf die *Grundhaltung* von Pädagoginnen und Pädagogen (besonders im Primarbereich) einwirken und deren Selbstkompetenzen weiterentwickeln beziehungsweise fördern kann. Die Auseinandersetzung mit der eher implizit mitgedachten inneren Haltung von Pädagoginnen und Pädagogen kann durch Ergebnisse der Hattie-Studie aus dem Jahr 2009 und durch neurobiologische Erkenntnisse begründet werden, wonach diese die Annahmen aus der Geschichte der Pädagogik bestätigen, dass die innere Haltung einer Lehrkraft einen großen Einfluss auf Schülerinnen und Schüler (und deren Bildungsbiografien) hat (Zierer, 2016; Fiegert & Solzbacher, 2014). Anhand der theoretischen Auseinandersetzung können aus Sicht dieser Arbeit psychomotorische Elemente und Überlegungen zur Förderung und Weiterentwicklung einer professionellen Haltung für Pädagoginnen und Pädagogen zur Ausübung ihrer Tätigkeit vorgeschlagen werden.

Zum psychomotorischen Bildungsziel, also der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen, passt etwa die *Selbstbildung* nach Liessmann (2006) und Krautz (2009), die der Selbstorientierung dient und eine Menschenbildung zum Ziel hat, indem der Mensch zum Nachdenken und Hinterfragen angeregt wird (Entfaltung von Neugier, Freiheit zum Denken) und somit personalisiertes Wissen sowie kritisches Bewusstsein aufbauen kann. Auch die Forderungen von Hüther (2017), Liebertz (2017) und Rasfeld (2017) an der eigenen Persönlichkeit zu arbeiten und eine menschenwürdige Haltung einzunehmen, um lösungsorientierte, verantwortungsbewusste, selbstkritische, selbstbewusste, selbständige, weltoffene und handlungsmutige Menschen (Subjekte) für Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu befähigen, lassen sich mit den Bestrebungen der Psychomotorik exzellent verknüpfen. In Bezug auf Pädagoginnen und Pädagogen sollte im Zuge der *Aus- (und Menschen) Bildung* an Pädagogischen Hochschulen diese ihren Raum zur Entfaltung bekommen.

Die *Vorbildwirkung* einer Lehrkraft wurde aus unterschiedlichen Perspektiven aufgegriffen und bestätigt. Es wird im Lehrplan für Volksschulen (BMBWF, 2012) vom Einfluss der Lehrperson und ihrer Vorbildrolle gesprochen, als auch aus soziologischer Sicht auf das prägende Verhalten einer Pädagogin und eines Pädagogen, durch das das (erzieherische) Handeln, unter Beeinflussung der persönlichen Werte und Normen, sowie der Denk- und Sichtweisen, hingewiesen (Vollmer, 2017).

Den dargelegten Forderungen aus geschichtlicher Perspektive und aus diversen Bildungsplänen sowie dem gültigen Lehrplan für Volksschulen nach *Empathiefähigkeit und förderlichem Beziehungsaufbau zu Kindern* kann beigepflichtet werden. Der

interdisziplinäre psychomotorische Zugang verweist auf die Einbindung der Bindungstheorie von Bowlby. Nach Kuhlenkamp (2017) ist man sich der Vorbildwirkung von Bezugspersonen in der Bindungstheorie bewusst. Bekräftigt wird die Wichtigkeit von *sicheren Bindungen* und Bezugspersonen durch Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) sowie Krautz (2007). Diese sollen Halt und Geborgenheit vermitteln und wirken sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern aus. Hüther (2017) spricht ebenso die Notwendigkeit von qualitativollen Beziehungen an, da Bildungsprozesse in Beziehung zum Mitmenschen geschehen. Gelingende Beziehungsgestaltung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und in einen wechselseitigen Dialog zu treten, haben auch bei Hattie einen hohen Stellenwert (Zierer, 2016). Julius et al. (2009) haben gezeigt, dass sich pädagogische Fachkräfte mit ihren persönlichen Beziehungserfahrungen reflexiv auseinandersetzen sollen, um neue Bindungsorganisationen integrieren und ihre Beziehungsfähigkeit erweitern zu können. Zum anderen bieten die Forschungsergebnisse der Bindungsforschung einen Theoriebezug zum tieferen Verständnis für Vorgänge und können für pädagogisches Handeln zur Begründung dienlich sein. Folglich müssen *Grundlagen der Bindungstheorie* und einhergehende wertschätzende *Kommunikationsmodelle* in pädagogischen Aus- und Weiterbildungen fixer Bestandteil sein, denn laut Voglsinger (2018) zeigen Studien, dass die Haltung oder Einstellung einer Person (zu einem Sachverhalt) mehr zählt als das reine Faktenwissen. Dem *Wie*, also der Art und Weise, wie Begegnungen zwischen Menschen stattfinden, ist Beachtung zu schenken.

Ausführungen haben gezeigt, dass *Selbstreflexivität* und das Herstellen von Bezügen zur eigenen Biografie (Selbsterkenntnis) der Pädagoginnen und Pädagogen, um selbstbestimmt und professionell handeln zu können, unerlässlich ist. Dies hat auch schon die obige Forderung nach der Auseinandersetzung mit den Bindungserfahrungen gezeigt. In den vorgestellten Konzepten (Abschnitt 5.2) kristallisierte sich heraus, dass Psychomotorik hilfreich ist, denn entscheidend sind die *Einbindung des Körpers*, also eine *leiblich-reflexive Auseinandersetzung* (mit der eigenen Haltung) und Erfahrungsmöglichkeiten als auch eine professionelle Begleitung in diesem ganzheitlichen Prozess. Bezugnehmend auf Haas (2014a), wonach in der Erwachsenenwelt die Entfremdung vom eigenen Körper beziehungsweise Leib ein Problem darstellt, bieten psychomotorische Bewegungsangebote, die gesundheits- und entwicklungsförderlich sein können, die Möglichkeit, durch das eigenleibliche Erleben mit sich selbst wieder in Kontakt zu kommen.

Das Hineinspüren und Wahrnehmen sowie Verknüpfen der Verstandes- und Emotionsebene, das Versprachlichen von konkreten Handlungserfahrungen finden ihre Begründung auch in der PSI-Theorie, wonach das sogenannte Extensionsgedächtnis (das *Selbst*) als ein ganzheitliches Erfahrungsgedächtnis fungiert, das Emotionen wahrnimmt

und eng mit Körperwahrnehmungen verbunden „von großer Bedeutung für die Entwicklung einer Haltung“ (Kuhl et al., 2014a, S. 90) ist. Das Lernen aus Fehlern, mit Hilfe der Reflexion von Erlebtem, führt zu Selbstwachstum (durch den *Zugang zum Selbst*). Neue Erfahrungen können hier immer wieder integriert werden (Kuhl & Solzbacher, 2017). Das vorgestellte WERT-Konzept, zeigt starken psychomotorischen Einfluss und ist bereits praxiserprobt und in Aus- und Weiterbildungen anwendbar.

Der bereits implizit erwähnte praxeologische Hintergrund beziehungsweise Zugang der Psychomotorik, siehe Fischer (2009), Voglsinger (2016a) sowie Zimmer et al. (2017), ermöglicht der pädagogischen Fachkraft durch Auseinandersetzen, Hinterfragen sowie Reflektieren eine Wechselwirkung und Verbindung von (interdisziplinärer) Theorie und Praxis. Diese sogenannte Erkenntnispirale kann für pädagogische Praxis und zur Weiterentwicklung einer professionellen Haltung nützlich und gewinnbringend sein (siehe Lehrqualifikation psychomotorischer Fachkräfte).

„Eine professionelle Unterstützung in Form von Supervision als auch emotionale Unterstützung im Kollegenkreis wäre empfehlenswert“ (Julius, 2009, S. 310). Lehrkräfte brauchen unterstützende Systeme, wie Teams, Kolleginnen und Kollegen und Supervision, welche ein fixer Bestandteil im beruflichen Alltag sein sollte. Kuhl und Solzbacher (2017) erkennen einen bildungspolitischen Handlungsbedarf, um die existierenden Handlungsspielräume von Lehrpersonen zu erweitern. Sie sprechen konkret die Ausbildung an, denn ein Arbeitsumfeld, welches von einer Kultur der Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist, steht den Pädagoginnen und Pädagogen zu. In einem solchen Umfeld ist es den Pädagoginnen und Pädagogen auch möglich, mit Stress und Belastungen zu umgehen. Für eine funktionierende Organisationsstruktur von Bildungsinstitutionen müssen Zeiträume und Zeitfenster zur Beziehungsgestaltung, zur selbstbildenden Fortbildung, zur kollegialen Zusammenarbeit und zur beruflichen Reflexion geschaffen werden (Kuhl & Solzbacher, 2017). Der Forderungen nach einer besonderen Aufmerksamkeit von „Selbstreflexivität, biografischer Kompetenz und forschender Haltung im Rahmen von Aus- und Weiterbildung“ (Nentwig-Gesemann, 2011; zit. n. Jungmann & Reichenbach, 2009, S. 159) ist zuzustimmen. Zu bedenken ist, dass Biografiearbeit ein professionelles Setting, wenn nicht sogar eine therapeutische Basis braucht (Jungmann & Reichenbach, 2009).

Um als Pädagogin und als Pädagoge zu einer professionellen (authentischen) Haltung zu gelangen, sind folgende Schritte notwendig:

- eine pädagogische Fachkraft, die ihr eigenes Bindungsverhalten reflektiert und durch das (theoretische) Wissen um die Bedeutung von Bindungsfiguren

eindeutige Signale an das Kind senden kann sowie ihre eigene Beziehungs- und Empathiefähigkeit und Feinfühligkeit dadurch erweitern kann,

- eine pädagogische Fachkraft, die ihr Handeln anhand erworbenen und hinterfragten Hintergrundwissens begründen kann und durch Reflexionsarbeit (forschender Blick auf sich selbst) und Miteinbeziehen sowie Integrieren ihres Erfahrungswissens, Standpunkte vertreten kann und
- eine pädagogische Fachkraft, die durch psychomotorische Methoden neue Erfahrungen körperlich beziehungsweise leiblich (ganzheitlich) erfahren und reflektieren kann sowie durch einen praxeologischen Zugang neue interdisziplinäre Theorien und Ansätze der Psychomotorik hinterfragt und reflektiert sowie in die eigene Haltung integriert
- somit zu neuen Erkenntnissen kommen kann und damit ihren persönlichen Denk- und Handlungsspielraum erweitern (wie eingangs Kapfer-Weixlbaumer, 2017 zitierend) und professionell handeln kann.

Weiterführend wäre interessant, sich näher mit den Begriffen *Authentizität* und *Kohärenz* sowie *Wohlbefinden* zu beschäftigen und eventuellen Verknüpfungen oder Zusammenhängen, unter dem Blickwinkel der *Gesundheitsförderung* von Pädagoginnen und Pädagogen, nachzugehen.

Bedacht werden sollte, dass es maßgeblich entscheidend ist, an welcher *Werteorientierung* und an welchen Erziehungs- und Bildungszielen sowie an welchem Menschenbild oder an welchen Vorbildern sich Lehrpersonen (und Auszubildende) orientieren. Es wurde bereits deutlich gemacht, dass berufsbezogene Werte und das pädagogische Ethos von Lehrkräften zum Teil ein zeitgebundenes Phänomen sind (Fiebert & Solzbacher, 2014). Bildungs- und Erziehungsziele der heutigen Zeit sind aus Sicht dieser Arbeit zu hinterfragen. Der Menschenbildung und Persönlichkeitsentwicklung sowie der Entfaltung von Potentialen muss Raum und Platz gegeben werden. Nach Schwer, Solzbacher und Kuhl (2014) dienen die Menschenrechte, die Kinderrechte und das Recht auf Bildung eines jeden Einzelnen sowie das Wahrnehmen des Menschen als Subjekt als Orientierung für pädagogisches Denken und Handeln. Analog dazu soll als *Grundorientierung* für professionelle pädagogische Haltung das der Psychomotorik zugrundeliegende *humanistische holistische Menschenbild* (Fischer, 2009; Zimmer, 2012; Kühlenkamp, 2017) dienen, in dem der Mensch als ganzheitliches Wesen mit all seinen Wahrnehmungen, Emotionen, kognitiven Fähigkeiten und seiner Körperlichkeit anerkannt wird und die psychomotorische Lehre grundlegend inklusiv ausgerichtet ist und die Würde des Menschen, er selbst und seine Entwicklung im Zentrum stehen.

Sinnvoll ist es, einen Blick auf die Lehrenden in Pädagogischen Ausbildungsstätten zu lenken, denn als wesentlichen Faktor, der sich auf die (Weiter-) Entwicklung professioneller pädagogischer Haltung auswirken kann, ist die Vorbildwirkung und Haltung von Lehrenden an Hochschulen und Weiterbildungen zu nennen. In Abschnitt 5.3 wurde angedeutet, dass zur *Lern- und Weiterbildungsbereitschaft* (Neugieverhalten) eine vertrauensvolle und sicherheitsgebende Umgebung notwendig ist.

Das Implementieren von Psychomotorik (als Fundament), zur Förderung einer professionellen pädagogischen Haltung und zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden, wird als wichtig erachtet und findet Begründungen in dargelegten Bezugstheorien. Eine psychomotorisch gestützte Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogischen Hochschulen wäre zielführend und gewinnbringend, zumal beispielsweise in den Lehrerinnen- und Lehrerbildungscurricula (der Primarstufe) der beiden oberösterreichischen Pädagogischen Hochschulen (öffentliche und private Hochschule) von der Wichtigkeit der Persönlichkeitsbildung, Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, Berufsethos, Selbsterfahrung, Reflexion und Supervision gesprochen wird.

Für die Fortbildung von Lehrkräften kann das WERT-Konzept basierend auf der PSI-Theorie (Kuhl, 2001) in Form von Weiterbildungsmodulen an Pädagogischen Hochschulen oder beispielsweise im Bereich der Gesundheitsförderung in Kooperation mit der Lehrer-Kranken- und Unfallfürsorge (LKUF) Anwendung finden.

Psychomotorische konzeptionelle Angebote im Zuge des Schulqualitätsmanagements (Schulentwicklung und Entwicklungsplan SQA) oder im Zuge einer Leitbilderstellung an einem Volksschulstandort durch schulinterne Fortbildungsmöglichkeit (SCHILF) können erstellt werden, um direkt an einem Schulstandort mit der Leitung und dem Kollegium psychomotorische Inhalte erfahrbar zu machen.

Bestehende psychomotorische Programme, wie beispielsweise *Bewegte Klasse* (Voglsinger, 2016b) oder *Wifzack – Fit für die Schule* (Slavik, 2018) sowie das Forschungsprojekt *Psychomotorik in der Schule* (Weiß, Voglsinger, Stuppacher, Moser, Methlagl & Pammer, 2013) können, über einen indirekten Weg, eine Haltungsänderung beziehungsweise -weiterentwicklung der beteiligten Lehrkräfte bewirken. Psychomotorisch geschulte Expertinnen und Experten kommen an die Schulen und arbeiten vorwiegend handlungsorientiert mit den Kindern. Der offensichtliche Fokus liegt auf gelingenden Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern. Parallel dazu wird den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern einerseits durch die Vorbildwirkung der psychomotorischen Fachkraft und durch eigenleibliches Erleben sowie durch begleitende (theoretische) Aufklärung und Reflexion, die Möglichkeit zur Selbstbildung und Veränderung geboten.

Für genannte Chancen psychomotorische Inhalte in der Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen erfahrbar zu machen, sind geschulte *selbstkompetente* Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker, die ihrerseits eine professionelle pädagogische Haltung innehaben, bedeutsam. Aus diesem Grund sind aus Sicht dieser Arbeit kontinuierliche (selbstbildende) Fort- und Weiterbildungen für Psychomotorikerinnen und Psychomotoriker im Sinne der Weiterentwicklung und Qualitätssicherung von Nöten.

Ob und wie bereits berufstätige Lehrkräfte erreichbar sind und inwieweit *Offenheit und Flexibilität* von Pädagoginnen und Pädagogen gefördert werden kann, bleibt zum Teil ungeklärt. Vermutlich weisen ein psychomotorischer Blick und die Aussage Hüthers (2016) auf eine Antwort hin. Jede und jeder Einzelne soll andere Menschen einladen, inspirieren und ermutigen, neue Erfahrungen – und zwar ganzheitliche leibliche Erlebnisse – zu machen. Wertschätzende *Begegnungen von Mensch zu Mensch*, von Subjekt zu Subjekt, könnten ein Anfang sein.

7 Zusammenfassung

Die vorliegende Masterthesis setzt sich mit der professionellen Haltung auseinander und richtet sich hauptsächlich an Pädagoginnen und Pädagogen der Primarstufe. Das Thema der Haltung ist auch in psychomotorischen Diskursen zu finden.

Ziel ist es, Möglichkeiten zur Entwicklung einer professionellen pädagogischen Haltung und Förderung von Selbstkompetenzen mit Hilfe von psychomotorischen Ansätzen und Prinzipien aufzuzeigen. In der vorliegenden hermeneutischen Arbeit lautet die Forschungsfrage: „Wie kann Psychomotorik auf die Grundhaltung von Pädagoginnen und Pädagogen (besonders im Primarbereich) einwirken und deren Selbstkompetenzen weiterentwickeln beziehungsweise fördern?“

Die intensive Auseinandersetzung mit dem Terminus der Haltung wird durch Erkenntnisse der Hattie-Studie (2009) begründet, der zufolge der Einfluss der Lehrperson groß ist und sich die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern auf die Persönlichkeitsentwicklung und das Lernen der Kinder auswirkt (Zierer, 2016). Vielfältige Erwartungen und appellartig formulierte Forderungen, wie *Sei wertschätzend, respektvoll, achtsam, präsent und empathisch* (Wiesner et al., 2017; BMBWF, 2012) können zu Überforderungen und Diskrepanzen im pädagogischen Berufsalltag führen.

Nach Fiegert und Solzbacher (2014) scheint der Begriff der *Haltung* schon immer implizit mitgedacht und mit eher unverbindlichen und undefinierten Verhaltenskonstellationen in Verbindung gebracht worden zu sein. Unterschiedliche Ansätze, wie Habitus und Ethos sowie das professionelle Selbst und handlungstheoretische als auch berufsbezogene Überzeugungen, werden kurz dargelegt, um deutlich zu machen, dass der Begriff der *Haltung* oft synonym, variabel verwendet wird und die unterschiedlichen Annahmen Auswirkungen auf das pädagogische Handeln haben (Fiegert & Solzbacher, 2014).

Zunächst zeigt ein historischer Rückblick in die pädagogische Vergangenheit, dass bereits vor circa 160 Jahren von gewünschten Persönlichkeitsmerkmalen als auch von Selbstreflexivität, Empathiefähigkeit und Authentizität der Lehrkraft gesprochen wurde. Weiters wurde von einem direkten Einfluss der äußeren (Körpersprache) und inneren Haltung (Wertschätzung und emotionale Zugewandtheit) einer Lehrperson ausgegangen. Diese genannten Merkmale einer guten Lehrkraft haben an Aktualität nicht verloren. Es hat sich herauskristallisiert, dass die sogenannte pädagogische Haltung ein zeitgebundenes Phänomen ist und der Begriff daher unklar bleibt. (Fiegert & Solzbacher, 2014).

Aus Sicht des Neurobiologen Hütter (2016) ergibt sich, dass sich (gebildete) innere Einstellungen und Überzeugungen eines Menschen auf die Wahrnehmung und Sichtweise auf

die Welt auswirken. Für das Entstehen von Haltungen sind aus neurobiologischerer Sicht *leib eigene Erfahrungen* (Erfahrungslernen) ausschlaggebend. Sie geschehen in Beziehungen zu anderen Menschen (Hüther, 2016). Als Ergänzung dazu, wird als Erklärung für die Entstehung von innerer Haltung auf Theorien der Sozialisationsforschung (Hurrelmann, 2006) zurückgegriffen, in denen man davon ausgeht, dass eine Wechselwirkung von gesellschaftlichen und anlagebedingten Faktoren auf den Menschen Einfluss nimmt. Das Reflektieren persönlicher Werte, Normen, Vorstellungen und Ziele einer Pädagogin und eines Pädagogen ist notwendig, um von einer professionellen Haltung sprechen zu können (Schneider et al., 2015). Besonderes Augenmerk wird auf die Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI-Theorie) von Julius Kuhl (2001) gerichtet, wo eine Lehrbarkeit von Haltung aufgezeigt und dargelegt wird. Es wird in diesem Zusammenhang von Selbstkompetenzen einer Lehrperson gesprochen. Forschungsergebnisse des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (NIFBE) werden eingearbeitet (Kuhl & Solzbacher, 2014).

In dieser Arbeit wird der Fokus auf Lehrpersonen im Primarbereich gelegt und gemäß Liessmann (2006) und Krautz (2007) wird kritisch zum Bildungsbegriff Bezug genommen. Dementsprechend folgen Einblicke in aktuelle Bildungspläne und den Lehrplan der Volksschule (BMBWF, 2012). Geäußerte Forderungen nach Haltungsänderungen zum Wohle einer zukunftsorientierten Bildung (Hüther, 2017; Liebertz, 2017; Rasfeld, 2017) runden das Thema der inneren Haltung ab.

Im Anschluss behandelt diese Arbeit zunächst die Psychomotorik im Allgemeinen. Nach der Beschreibung der Ursprünge, Ansätze sowie Entwicklungslinien der Psychomotorik wird deutlich, dass durch die vielfältigen Wurzeln und das Einbeziehen interdisziplinärer Theorien der Psychomotorik ein großes Repertoire an Möglichkeiten zur Entwicklungsförderung zur Verfügung steht. Das der Psychomotorik zugrundeliegende humanistische holistische Menschenbild wird in den Fokus gerückt, wonach der Mensch als aktives, gestaltendes, ganzheitliches Lebewesen gesehen wird (Fischer, 2009) und „ein handelndes Subjekt, ein biologisches, psychisches und soziales Wesen“ (Zimmer, 2012, S. 27) ist. Durch die psychomotorische Sicht auf den Menschen als *bio-psycho-geistig-soziale Einheit* (Voglsinger, 2012) gewinnt die *Körperlichkeit* neben der Wahrnehmung und den Emotionen an Gewicht. Erörtert werden die daraus resultierenden Handlungsprinzipien. Die Wichtigkeit der Beziehungsgestaltung unter Berücksichtigung der Bindungsforschung (Bowlby, 2010) wird hervorgehoben. Geeignete Kommunikationsmodelle (Kuhlenkamp, 2017; Voglsinger, 2018) zu einer gelingenden authentischen Interaktion mit den Teilnehmenden werden angesprochen. Das Auseinandersetzen mit sich selbst in Form von Selbstreflexion (kognitiv und affektiv) und eine gewisse Beziehungsbereitschaft und -fähigkeit sowie

Achtsamkeit, Präsenz und Feinfühligkeit werden als notwendig erachtet, um professionell handeln zu können (Kuhlenkamp, 2017).

Als mögliche Förderung von professioneller pädagogischer Haltung und von Selbstkompetenzen werden zwei konkrete praxiserprobte Konzepte vorgestellt. Erstens handelt es sich um die sogenannte WERT-Methode (basierend auf der PSI-Theorie), die speziell für Pädagoginnen und Pädagogen in interdisziplinärer Zusammenarbeit des *Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung* (NIFBE) und der *Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik* entwickelt wurde (Kuhl, Solzbacher & Zimmer, 2017). Psychomotorische Einflüsse in dieser Konzeption und Fortbildung sind weitgehend in allen Themenbereichen zu finden. Zweitens wird auf die Aus- und Weiterbildung und *Lehrqualifikation psychomotorischer Fachkräfte* in Deutschland (dakp) eingegangen, wo man sich intensiv mit der inneren Haltung befasst. Eine leiblich-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung sowie das Entwickeln individueller Zugänge zu einer professionellen psychomotorischen Lehre sind als Ziele klar formuliert. Ebenso ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Lern- und Lehrbiografie sowie der eigenen Bewegungsbiografie Teil der Qualifikation (Afflerbach et al., 2016).

Aufgrund der Ergebnisse aus der theoretischen Auseinandersetzung, werden Überlegungen zur Implementierung psychomotorischer Aspekte formuliert und eine authentische Haltung von Lehrpersonen erwartet. Es handelt sich dabei um eine (Werte-) Orientierung an das psychomotorische Menschenbild und Prinzipien, um das Einbinden des Leibes und den Einsatz von psychomotorischen Bewegungserfahrungen, um das Befassen mit den Grundlagen der Bindungstheorie (Empathiefähigkeit) und der eigenen Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit, um einen praxeologischen Zugang und einer allumfassenden forschenden Haltung mit der Fähigkeit zur Selbstreflexivität.

Der *Selbstbildung* des Menschen, gemäß Liessmann (2006) und Krautz (2009), indem der Mensch zum Nachdenken und Hinterfragen angeregt wird, soll im Vordergrund stehen und die angeborene Neugier (wieder)entfacht werden. Um *selbstkompetente* Schülerinnen und Schüler hervorzubringen, sind *selbstkompetente* Lehrkräfte notwendig.

Pädagoginnen und Pädagogen benötigen aus Sicht dieser Arbeit zum einen eine klare Wertorientierung und kohärente Erziehungs- und Bildungsziele. Entscheidend sind die als Vorbild fungierenden Lehrenden. Zum anderen ist aus neurodidaktischer Sicht für die Lern- und Weiterbildungsbereitschaft das Gefühl von Sicherheit und Vertrauen der Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen erforderlich. Eine psychomotorisch gestützte Ausbildung und Fortbildungsreihen im psychomotorischen Sinne können ihren Beitrag dazu leisten.

Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2009). Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. Lehrbuch (4. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Afflerbach, H., Bender, S., Haas, R. & Nickel, F. (2016). Auf dem Weg zur psychomotorischen Lehre. Die Lehrqualifikation Psychomotorik der Deutschen Akademie für Psychomotorik. *motorik*, 39(3), 127-134.
- AKMÖ - Aktionskreis Motopädagogik Österreich (2018). Über uns. Zugriff am 13.2.2018 unter <http://akmoe.at/ueber-uns>
- Birkenbihl, V. F. (2013). Kommunikationstraining. Zwischenmenschliche Beziehungen erfolgreich gestalten. München: mvg.
- BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012). *Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012*. Zugriff am 13.2.2018 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?4dzqm2
- BMBWF - Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017). *Interkulturelle Bildung – Grundsatzterlass 2017*. Zugriff am 13.2.2018 unter https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html
- Bowlby (2010). Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Aus dem Englischen von Axel Hillig und Helene Hanf. Mit Geleitworten von Burkhard und Oslind Stahl und Jeremy Holmes. (2.Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Charlotte-Bühler-Institut (2016). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase. Leitfäden zur Grundschulreform. Band 1*. [pdf]. Im Auftrag vom Bundesministerium für Bildung. Zugriff am 13.2.2018 unter <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Individualisierung-BMB-final-2016-.pdf>
- Duden (2018). *Haltung*. Zugriff am 20.2.2018 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung#Bedeutung1>
- Doll, I. & Kruse-Heine, M. (2017). Dialogische Entwicklung der Fortbildung. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 219-228). Baltmannsweiler: Schneider.
- Engel, A. M. & Keßel, P. (2017). Rahmung der Fortbildung und Arbeitsverständnis in den Workshops. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 101-122). Baltmannsweiler: Schneider.
- Fiebert, M. & Solzbacher, C. (2014). „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters...“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 17-46). Kempten: Julius Klinkhardt.

- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. Auflage). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Fischer, K. (2016). *Skriptum zur Lehrveranstaltung „Grundlagen der motorischen und kognitiven Entwicklung im Kindes- und Jugendalter“ des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“*. Wien: Universität Wien.
- Gansch (2016). *Mitschriften zur Lehrveranstaltung Körpererfahrung, Körpergestaltung, Selbsterfahrung: Bewegung – Atmung – Kommunikation I des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“*. Wien: Universität Wien.
- Gansch (2017). *Mitschriften zur Lehrveranstaltung Körpererfahrung, Körpergestaltung, Selbsterfahrung: Bewegung – Atmung – Kommunikation II des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“*. Wien: Universität Wien.
- Gordon, T. (1977). Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Unter Mitarbeit von Noel Burch. Aus dem Amerikanischen von Maren Organ und Sigrid Krohne. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Grimm, M. (2015). *Heartness: Das holistische Herzbewusstsein entdecken*. Berlin: Pro Business.
- Gutknecht, D. (2012). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haas, R. (2014a). Psychomotorische Gesundheitsförderung – eine Einführung. In R. Haas, C. Golmert & C. Kühn, *Psychomotorische Gesundheitsförderung in der Praxis. Spiel- und Dialogräume für Erwachsene* (Reihe Motorik 31, S. 11-34). Schorndorf: Hofmann.
- Haas, R. (2014b). Methodische Hinweise. In R. Haas, C. Golmert & C. Kühn, *Psychomotorische Gesundheitsförderung in der Praxis. Spiel- und Dialogräume für Erwachsene* (Reihe Motorik 31, S. 35-54). Schorndorf: Hofmann.
- Haas, R., Golmert, C. & Kühn, C. (2014). Beispiele für thematisch orientierte Bewegungsangebote in der psychomotorischen Gesundheitsförderung. In R. Haas, C. Golmert & C. Kühn, *Psychomotorische Gesundheitsförderung in der Praxis. Spiel- und Dialogräume für Erwachsene* (Reihe Motorik 31, S. 55-172). Schorndorf: Hofmann.
- Haas, R. (2017). *Skriptum zur Lehrveranstaltung „Psychomotorik mit Erwachsenen“ des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“*. Wien: Universität Wien.
- Hammer, R. (2004). Menschenbilder. In A. R. Eckert & R. Hammer (Hrsg.), *Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur sinnverstehenden Psychomotorik und Motologie* (S. 9-16). Lemgo: Aktionskreis Literatur und Medien.
- Hanisch, P. (1992). *Die Auswirkungen positiver Lehrereinstellungen auf Schüler*. Essen: Die Blaue Eule.
- Herrmann, U. (2009). Gehirnforschung und die neurodidaktische Revision schulisch organisierten Lehrens und Lernens. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. erweit. Aufl., S. 148-181). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hüther, G. (2009). Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und*

- Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen (2. erweit. Aufl., S. 41-48). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2017, November). *Wie aus Kindern starke Persönlichkeiten werden*. Vortrag am Bildungskongress 2017, Puchberg.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. (9. unver. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Jessel, H. & Bender-Joans, S. (2016). Lehren und Lernen in der Psychomotorik – Einleitende Gedanken. In H. Jessel (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der Psychomotorik. Werkstattberichte aus der Lehrqualifikation der Deutschen Akademie für Psychomotorik* (S. 7-14). Lemgo: Aktionskreis Psychomotorik.
- Julius, H. (2009). Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 293-315). Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H., Gasteiger-Klicpera, B. & Kißgen, R. (2009). Einführung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 225-231). Göttingen: Hogrefe.
- Jungmann, T. & Reichenbach, C. (2016). *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden* (4. verb. Aufl.). Basel: Borgmann.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2017). *Mitschrift zur Lehrveranstaltung „Psychomotorik in der Volksschule“* des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“. Wien: Universität Wien.
- Kißen, R. (2009). Kontinuität und Diskontinuität von Bindung. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 65-84). Göttingen: Hogrefe.
- Kolb, B. (2017). *Skriptum zur Lehrveranstaltung „Psychomotorik im Alter“* des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“. Wien: Universität Wien.
- Krautz, J. (2007). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen, München: Heinrich Hugendubel.
- Krus, A. (2015a). Entwicklungslinien der Psychomotorik. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (S.15-35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krus, A. (2015b). Psychomotorik - Gegenstandsbestimmung. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (1. Aufl., S.36-56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krus, A. (2015c). Methodisch-didaktische Prinzipien professionellen psychomotorischen Handelns. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (1. Aufl., S.57-64). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krus, A. (2016). Lehren lernen – Qualifikation für Lehrende im Themenfeld Bewegung. *motorik*, 39(3), 116-121.

- Kruse-Heine, M., Keßel, P., Engel, A. M., Doll, I. & Pöpel, N. (2017). Methodisch-didaktische Elemente im Überblick. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 123-139). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79-106). Kempten: Julius Klinkhardt.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer, R. (2017). Vorwort. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 7-12). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2017). WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 13-48). Baltmannsweiler: Schneider.
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Langmaak, B. & Braune-Krickau, M. (2010). *Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch* (8. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Leimer, C. (2011). *Vereinbarungskultur an Schulen*. Herausgegeben vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Zugriff am 13.2.2018 unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/vereinbarungskultur.pdf?61ebvd>
- Liebertz, C. (2014). *Das goldene Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Schlüsselkompetenzen und Spiele für eine bessere Bildung*. München: Don Bosco.
- Liebertz, C. (2017, November). *Bildung braucht Persönlichkeit*. Vortrag am Bildungskongress 2017, Puchberg.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay.
- Liessmann, K. P. (2017). *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. (2. Aufl.). München: Piper.
- Lotze, M. & Kiso, C. (2014) Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der Diskurse um individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 155-170). Kempten: Julius Klinkhardt.

- Omer, H. & von Schlippe, A. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- PMÖ - Psychomotorik Österreich (2018). Über uns. Zugriff am 13.2.2018 unter <http://www.psychomotorik.or.at/ueber-uns/>
- PSI-Institut Austria (2018). Das Selbstverständnis des PSI-Instituts Austria. Zugriff am 12. März 2018 unter <https://www.psi-austria.at/psi-institut/>
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik*. München: Ernst Reinhardt.
- Reimann, H. & Mühlfeld, C. (1991). Soziale Rolle. In H. Reimann (Hrsg.), *Basale Soziologie: Hauptprobleme* (4. neuüberarb. und erweit. Auflage, S. 178-203). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rasfeld, M. (2017, November). *Wie Bildung gelingen kann*. Vortrag am Bildungskongress 2017, Puchberg.
- Sachser, N. (2009). Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. erweit. Aufl., S. 19-30). Weinheim, Basel: Beltz.
- Schache, S. & Künne, T. (2012). Auf der Suche nach einer Haltung ... - Persönlichkeitstheorie und Psychomotorik. *motorik*, 35(2), 86-92.
- Schache, S. & Künne, T. (2017). WERTvoll: vier (Um-)Wege zur Selbstkompetenz. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 73-100). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schäfer, I. (2011). Von den Wurzeln zur Entwicklung, Weiterentwicklung und zu aktuellen Perspektiven der Psychomotorik – Kiphard und sein Werk. *motorik*, 34(2), 58-68.
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Senninger, T. (2000). *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb*. Münster: Ökotoxia.
- Schleiffer, R. (2009). Konsequenzen unsicherer Bindungsqualität: Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistungsprobleme. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 39-64). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, J., Kopic, A. & Jasmund, C. (2015). *Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“ Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten*. Wiesbaden: Springer.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Einleitung der Herausgeberinnen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 7-16). Kempten: Julius Klinkhardt.

- Schwer, C., Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014). Annäherungen an das Konzept ‚Professionelle pädagogische Haltung‘: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 47-77). Kempten: Julius Klinkhardt.
- Slavik, C. (2018). *Psychomotorische Basiskompetenzen im Kontext von Lern- & Bildungsprozessen. Wifzack – Ein Konzept für die Volksschule. (Masterthesis / ULG-Psychomotorik)* Wien: Postgraduate Center. ULG-Psychomotorik.
- Universität Wien (2009). MITTEILUNGSBLATT Studienjahr 2008/2009 – Ausgegeben am 08.05.2009 – 21. Stück. C U R R I C U L A 160. Curriculum des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“ Zugriff am 20. Februar 2018 unter http://www.postgraduate-center.at/fileadmin/user_upload/pgc/1_Weiterbildungsprogramme/Psychomotorik/Downloads/Curriculum_Psychomotorik_Mitteilungsblatt160_2008_2009_160.pdf
- VaLeo - Aktionskreis Motopädagogik Österreich (2018). Über vaLeo. Zugriff am 13.2.2018 unter <http://valeo.at/uebervaleo>
- Voglsinger, J. (2012). *Skriptum zur Lehrveranstaltung „Allgemeine Psychomotorik 1. Teil“* des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“. Wien: Universität Wien.
- Voglsinger, J. (2016a). *Mitschrift zur Lehrveranstaltung „Allgemeine Psychomotorik 1. Teil“* des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“. Wien: Universität Wien.
- Voglsinger, J. (2016b). Bewegtes Lernen – bewegtes Denken. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 42-63). Münster: Waxmann.
- Voglsinger, J. (2018). *Skriptum zur Lehrveranstaltung „Tiefenpsychologische Aspekte im Kontext der Psychomotorik kombiniert mit Schwerpunkt Psychomotorik in der Kindes- und Jugendpsychiatrie“* des Universitätslehrgangs „Psychomotorik“. Wien: Universität Wien.
- Vollmer, K. (2017). *Fachwörterbuch für Erzieherinnen und pädagogische Fachkräfte.* (überarb. Neuausgabe). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Von Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* (5. Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz.
- Weiß, O., Voglsinger, J., Stuppacher, N., Moser, T., Methlagl, M. & Pammer, U. (2013). Berichte. Forschungsprojekt Psychomotorik in der Schule – Entwicklung, Umsetzung und Evaluation psychomotorischer Lehr- und Lernmethoden in der Volksschule und Neuen Mittelschule. *motorik*, 36(3), 165-166.
- Wiesner, C., Schreiner, C., Breit, S. & Pacher, K. (2017). *Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht.* Im Auftrag vom Bundesinstitut BIFIE. Zugriff am 13.2.2018 unter <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>
- Zierer, K. (2016). *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“.* (2., unveränderte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

- Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. (1. Ausgabe der überarb. Neuausgabe). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R., Keßel, P. & Schache, S. (2017). Selbstkompetenz und Psychomotorik: Bewegung und Körperlichkeit in der Entwicklungsförderung. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 49-72). Baltmannsweiler: Schneider.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedingungsgefüge zu Haltung (mod. n. Schneider, Kopic & Jasmund, 2015, S. 73)	16
Abbildung 2: Bedingungsgefüge zu professioneller Haltung (mod. n. Schneider et al., 2015, S. 74)	17
Abbildung 3: Die vier psychischen Teilsysteme und Funktionsmerkmale aus der PSI-Theorie (mod. n. Kuhl et al., 2014, S. 85)	27
Abbildung 4: Das Zusammenwirken der vier psychischen Teilsysteme aus der PSI-Theorie (mod. n. Kuhl et al., 2014, S. 85f.)	31
Abbildung 5: Haus der Bedürfnisfelder (mod. n. Kruse-Heine, Keßel, Engel, Doll & Pöpel, 2017, S. 128).....	69

Abstract

Gegenwärtig werden vielfältige Verhaltenserwartungen und teilweise appellartig formulierte Forderungen an Lehrkräfte gerichtet. Ergebnisse der Hattie-Studie von 2009 (Zierer, 2016; Fiegert & Solzbacher, 2014) und Erkenntnisse aus der Neurobiologie (Hüther, 2016; Herrmann, 2009) belegen, dass die Lehrkraft, ihre Vorbildwirkung sowie Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit (Empathie, Wertschätzung, Offenheit) großen Einfluss auf Kinder und deren Lernprozesse haben. Ergo wird der Fokus auf die innere Haltung von Lehrpersonen gerichtet; die Person rückt ins Zentrum. In dieser hermeneutischen Arbeit wird abgeklärt, wie Psychomotorik auf die Grundhaltung von Pädagoginnen und Pädagogen (besonders im Primarbereich) einwirken und deren Selbstkompetenzen (PSI-Theorie nach Kuhl, 2001) weiterentwickeln beziehungsweise fördern kann. Eine Stärkung der Lehrpersonen muss Ziel der pädagogischen Aus- und Weiterbildung sein, um gelingende Bildungsprozesse und positive Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zu gewährleisten.

Die theoretische Auseinandersetzung behandelt, was unter *professioneller pädagogischer Haltung* verstanden wird und legt dar, dass unter anderem (gebildete) Einstellungen, Werte und das zugrundeliegende Menschenbild einer Lehrperson ihr pädagogisches Handeln bestimmt (Vollmer, 2017; Hüther, 2016). Dies hat Auswirkungen auf die Entwicklung der Haltung von Kindern. Welche Haltung wird in pädagogischen Aus- und Weiterbildungen erfahrbar gemacht?

Eine Implementierung von psychomotorischen Aspekten kann die Entwicklung von professioneller pädagogischer Haltung unterstützen und eine authentische Haltung ist zu erwarten. Dabei ist eine (Werte-) Orientierung an einem humanistischen holistischen Menschenbild, ein praxeologischer Zugang, das Auseinandersetzen mit der eigenen Bindungs- und Beziehungsfähigkeit sowie eine forschende selbstreflexive Haltung Ziel. Durch die Einbeziehung des Körpers und das Anerkennen des Menschen als bio-psycho-geistig-soziale Einheit (Voglsinger, 2012), kann durch den Einsatz psychomotorischer Bewegungsaufgaben und Reflexionsprozesse (leiblich-reflexive Auseinandersetzung) Haltung weiterentwickelt werden.

According to the results of the research of Hattie in 2009 (Zierer, 2016, Fiegert & Solzbacher, 2014) and progress in the field of neurobiology (Hüther, 2016, Herrmann, 2009), educators themselves in their role of being role models, their communication skills and their capabilities for meaningful relationships all have an influence on children and their learning process that is not to be underestimated. Thus, researchers have been concentrating on the educator as a person and the inner attitudes of educators. This hermeneutic thesis analyses the ways in which psychomotricity can be utilized to strengthen the self-competence of educators (PSI-Theory of Kuhl, 2001) – especially primary school educators. It must be the goal of educational training to empower educators.

The theoretical discussion within this thesis attempts to answer the question of the definition of a professional educational view and clarifies that among other things, values, worldviews and the image of man define the actions of educators, which in turn has an effect on the development of childrens' attitudes.

Implementing psychomotricity in training can support the development of a professional pedagogic attitude and should result in an authentic attitude. Goals of this are an alignment with the ideals of a humanistic holistic idea of man as well as a praxeologic approach, confronting one's own relationship skills and a self-reflective attitude. An involvement one's body and recognizing humans as a unity of biology, psyche, spirit and social aspects can be developed through the use of motion exercises developed by psychomotricity and processes of self-contemplation.