



universität
wien

MASTER THESIS

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

Psychomotorik und Inklusion in der
Sekundarstufe I

verfasst von / submitted by

Pia Pass BEd

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

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 992 795

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

Psychomotorik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	1
2	Einleitung	2
3	Inklusion im Bildungsbereich.....	4
3.1	Entwicklung der Inklusion in Österreich	4
3.2	Definition der Schlüsselbegriffe Integration und Inklusion	7
3.2.1	Integration	7
3.2.2	Inklusion	8
3.3	Der sonderpädagogische Förderbedarf (SPF).....	8
3.4	Das österreichische Bildungssystem	10
3.5	Inklusion im österreichischen Bildungssystem – Theorie und Praxis	12
3.6	Inklusion – eine Herausforderung.....	15
3.7	Kritische Betrachtung der Inklusion in Österreich	17
3.8	Zusammenfassung	18
4	Psychomotorik	20
4.1	Entstehung der Psychomotorik.....	20
4.2	Psychomotorik und Motologie.....	20
4.3	Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept – zwei Schlüsselbegriffe der Psychomotorik.....	22
4.3.1	Entstehung des Selbstkonzeptes.....	22
4.3.2	Fördermöglichkeiten des positiven Selbstkonzeptes durch Selbstwirksamkeit.....	23
4.4	Ziele der Psychomotorik	25
4.5	Konzepte der Psychomotorik.....	26
4.5.1	Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ)	26
4.5.2	Der handlungsorientierte Ansatz.....	27
4.5.3	Die sensorische Integrationsbehandlung	28
4.5.4	Der kindzentrierte Ansatz	28
4.6	Rahmenbedingungen psychomotorischer Förderung bei Kindern und Jugendlichen	29
4.6.1	Allgemein geltende Prinzipien psychomotorischer Förderung.....	30
4.6.2	Äußere Rahmenbedingungen.....	31
4.7	Gestaltung und Aufbau einer psychomotorischen Fördereinheit mit Kindern und Jugendlichen.....	33
4.8	Anforderungen an die psychomotorische Fachkraft.....	35
4.9	Zusammenfassung	36
5	Psychomotorik im Kontext Schule.....	37
5.1	Praxiskonzept: Bewegtes Lernen	38
5.2	Psychomotorik und Inklusion	41
5.2.1	Psychomotorik bei Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen.....	41
5.2.2	Psychomotorik bei Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen.....	44
5.2.3	Psychomotorik bei Kindern mit Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS).....	45
5.2.4	Psychomotorik im Zuge der Gewaltprävention im Jugendalter	46
5.3	Zusammenfassung	47
6	Psychomotorisches Praxiskonzept zur Unterstützung der Inklusion in der Sekundarstufe I.....	48
6.1	Überblick über das Gesamtkonzept.....	48
6.2	Rahmenbedingungen	50
6.2.1	Räumliche Voraussetzungen.....	50
6.2.2	Zeitliche Rahmenbedingungen	51
6.2.3	Personelle Ressourcen	51

6.3	Praxisleitfaden für eine psychomotorische inklusive Mittelschule	52
6.3.1	Spiele zur Förderung sozialer Kompetenzen.....	52
6.3.2	Spiele zur Förderung der Körperwahrnehmung.....	55
6.3.3	Spiele zur Entspannung und Konzentration	57
6.4	Zusammenfassung	59
7	Diskussion.....	60
8	Zusammenfassung	63
	Literaturverzeichnis	70
	Abbildungsverzeichnis	76
	Abstract	77

1 Vorwort

Das Konzept für die vorliegende Masterthesis entstand im Rahmen meiner derzeitigen Anstellung als Sonderpädagogin an einer Mittelschule in Niederösterreich. Ich bin bereits seit mehreren Jahren an dieser Schule tätig und begleite alle Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den unterschiedlichen Schulstufen und Fächern. Obwohl ich jeden Tag mein Bestes für die Schüler*innen gebe, war doch für manche von ihnen ein Wechsel in die nahegelegene Sonderschule unaufschiebbar, denn die vorherrschenden Rahmenbedingungen und vor allem die nicht vorhandenen nötigen Ressourcen an der Mittelschule werden den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur selten gerecht. Dies stimmt mich allerdings sehr nachdenklich und traurig, da ich persönlich ein großer Befürworter einer inklusiven Gesellschaft und vor allem eines inklusiven Bildungssystems bin. Somit habe ich mich im Laufe des Masterstudiums „Psychomotorik“ und in weiterer Folge im Zuge meiner Masterarbeit damit beschäftigt, wie man dieser schleichenden Separation in der Sekundarstufe entgegenwirken kann. Durch meine intensive Literaturrecherche haben sich meine Gedanken zum Thema Psychomotorik und Inklusion konkretisiert, wodurch sich die Forschungsfrage *„Wie kann Psychomotorik die Inklusion in der Sekundarstufe I losgelöst vom Fachunterricht positiv beeinflussen und begleiten?“* und weiterführend das Praxiskonzept herauskristallisiert hat.

Mein ausdrücklicher Dank gilt Mag. Dr. Michael Methlagl für seine professionelle und wertschätzende Unterstützung und Begleitung während der Themenfindung und dem Arbeiten an meiner Masterthesis. Dank gebührt ebenfalls unserem Universitätslehrgangsleiter Univ.-Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß, welcher uns stets mit kompetenten Ratschlägen zur Seite stand. Abschließend möchte ich mich herzlich bei meiner Familie und meinen Freunden für ihr Verständnis und ihre uneingeschränkte Unterstützung bedanken.

2 Einleitung

Das Konzept der Inklusion im Bildungsbereich wird von vielen Menschen als das Modell der Zukunft gesehen. Allen Kindern und Jugendlichen sollen die gleichen Voraussetzungen und Chancen geboten werden, unabhängig von ihrer physischen und psychischen Gesundheit, an einem gemeinsamen Unterricht teilnehmen zu können. Während das Modell der Inklusion in der Theorie sehr vielversprechend wirkt, stößt man in der Praxis äußerst schnell auf räumliche, personelle oder finanzielle Grenzen. Gerade der Übergang von Kindern mit geistigen und/oder körperlichen Beeinträchtigungen von der Volksschule in die Mittelschule gestaltet sich oft als sehr schwierig. Nicht selten entstehen während der Übergangsphase größere Hindernisse aufgrund der zuvor genannten Mängel an Ressourcen und die betroffenen Kinder und Jugendlichen wechseln nach einigen Monaten doch in eine Sonderschule bzw. in ein Zentrum für Inklusion und Sonderpädagogik, da dort meist die Rahmenbedingungen für die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen besser erfüllt werden können. Aufgrund dieser Tatsache sowie einigen intensiven Recherchen ergab sich schließlich folgende Forschungsfrage für diese Masterthesis *„Wie kann Psychomotorik die Inklusion der Sekundarstufe I, losgelöst vom Fachunterricht, positiv beeinflussen und begleiten?“*. Ein handlungsorientiertes Praxiskonzept, welches mit psychomotorischen Methoden und Ansätzen die Inklusion an Mittelschulen unterstützt, soll daher Schüler*innen mit und sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I die angepasste und stärkenorientierte Lernumgebung bieten, um einen Schulwechsel an eine Sonderschule zu verhindern.

Der erste theoretische Teil der Masterarbeit wird sich mit dem Begriff der Inklusion im Bildungsbereich und den damit zusammenhängenden Rahmenbedingungen, Grundlagen und der Entwicklung dieser in Österreich auseinandersetzen. Anschließend wird das österreichische Bildungssystem näher erläutert und die Schlüsselbegriffe dieser Masterarbeit definiert. In weiterer Folge wird, nach einer allgemeinen Beschreibung der Didaktik, Methodik und Zielsetzung von Psychomotorik, auf die bereits vorhandenen Modelle und Überlegungen der Psychomotorik im Kontext Schule und der damit verbundenen Inklusion näher eingegangen. Im letzten Kapitel wird das Praxiskonzept, das aufbauend auf die Theorie entwickelt wurde, erklärt und genauer beschrieben. Dieses Modell handelt davon, wie man mit psychomotorischen Arbeitsweisen und Handlungsmöglichkeiten eine Inklusionsklasse in der Sekundarstufe I, losgelöst vom Fachunterricht, bestmöglich begleiten kann. Das Ziel des Praxiskonzeptes ist es, eine neue Möglichkeit für ein bewegtes, soziales, gleichberechtigtes und differenziertes gemeinsames Lernen an inklusiven Mittelschu-

len in Österreich aufzuzeigen. Abgerundet wird dieses Kapitel mit der Beschreibung von ausgewählten praktischen Übungen und Spielen für gezielte Förderung von verschiedenen Wahrnehmungs- und Kompetenzbereichen in der Sekundarstufe I.

3 Inklusion im Bildungsbereich

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Entwicklung der Inklusion in Österreich und gibt einen kurzen Überblick über das österreichische Bildungssystem. Darüber hinaus werden die Schlüsselbegriffe „Sonderpädagogischer Förderbedarf“, „Integration“ und „Inklusion“ näher definiert und voneinander abgegrenzt.

3.1 Entwicklung der Inklusion in Österreich

Die ersten Aufzeichnungen über einen gemeinsamen integrativen Unterricht stammen bereits aus dem frühen 17. Jahrhundert, denn es herrschte eine allgemeine Schulpflicht für alle Kinder. Im 19. Jahrhundert wurden später die ersten Einrichtungen für „Schwachsinnige“ eröffnet. Diese Hilfsschulen waren bereits damals umstritten und viele Eltern und Lehrer*innen waren gegen eine Trennung, aufgrund der Intelligenz der Schüler*innen. Der Auftrag der Schulen zum damaligen Zeitpunkt war allerdings überwiegend die gehorsame Erziehung der Kinder, als die Bildung an sich. An Hilfsschulen wurde daher mit härteren Disziplinierungen durchgegriffen, um die Kontrolle über die Menschen mit Behinderungen nicht zu verlieren. Dies änderte sich nach dem Ende des ersten Weltkrieges, da nun das Hauptaugenmerk an Schulen auf praktisches Tun und handwerkliches Geschick gelegt wurde. Bereits damals wurde ein eigener Lehrplan für leistungsschwächere Schüler*innen entwickelt und ergänzend für Pädagog*innen spezielle Fortbildungen angeboten. Die Umbenennung der Hilfsschulen zu „Sonderschulen“ wurde von den Nationalsozialisten angestrebt, denn wie der Name schon sagt, sollten schwachsinnige Menschen aus der „normalen Gesellschaft“ ausgesondert werden. 1954 wurden die ersten Heilstätten-Sonderschulen errichtet und eigene Schulen für Kinder mit schweren geistigen Beeinträchtigungen erbaut. 1962 wurde durch das Schulorganisationsgesetz für alle Schulen im Bereich der Sonderpädagogik eine gesetzliche Grundlage geschaffen. Ebenfalls wurden individuelle Lehrpläne für die unterschiedlichen Behinderungen entwickelt. Das Studium für die Berufsgruppe der Sonderschullehrer*innen wurde allerdings erst zehn Jahre später, nämlich 1972, an pädagogischen Einrichtungen angeboten. Immer wieder wurde eine Integration der beeinträchtigten Kinder in „Regelschulklassen“ durch Eltern oder Aktionsgemeinschaften gefordert und das System der Sonderschulen diskutiert und abgelehnt (Buchner & Steger, 2019).

Im Jahr 1984 gab es schließlich in Oberwart den ersten Schulversuch der Integration in einer Volksschule. Beeinträchtigte und nicht-beeinträchtigte Kinder wurden gemeinsam in einer Klasse von einer Volks- und Sonderschullehrerin unterrichtet. Bereits zwei Jahre später gab es auch in Wien erste Schulversuche mit Integrationsklassen (Buchner & Steger, 2019).

1988 wurde darauf aufbauend ein Rahmenkonzept zu integrativen Schulversuchen erarbeitet und eine gesetzliche Grundlage dafür geschaffen. 1993 wurden schließlich fünf zentrale Punkte definiert und gesetzlich im Schulpflichtgesetz bzw. Schulorganisationsgesetz verankert. Dazu zählten beispielsweise, dass die Integration als eine der grundsätzlichen Aufgaben der Volksschule gilt und Eltern, das Recht haben, die Schule frei wählen zu können (Altrichter & Feyerer, 2012). Ein Jahr später fand in Salamanca eine Konferenz zum Thema „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ statt. 92 verschiedene Regierungen und 25 internationale Organisationen nahmen daran teil um ein gemeinsames Konzept für eine „Bildung für alle“ zu entwerfen. Unter Punkt 3 der Erklärung von Salamanca¹ steht, dass ausnahmslos allen Kindern steht das Recht auf Bildung zusteht und es in der Verantwortung der Bildungseinrichtungen liegt die Voraussetzungen dafür zu schaffen. So wurde, „[...] the concept of the inclusive school [...]“ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain, 1994, S. 6) gemeinsam verfasst. In der deutschen Übersetzung wurde allerdings der Begriff „inclusive school“ fälschlicherweise mit „integrativer Schule“ übersetzt. Dies führt bis heute zu dem verbreiteten Missverständnis, dass die Termini „Integration“ und „Inklusion“ als Synonym füreinander verwendet werden (Heimlich, 2012; UNESCO, 1994²).

Seit 1996 ist nun auch das Recht auf Integration in der Sekundarstufe I gesetzlich verankert (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, & Gesundheit und Konsumentenschutz, 2012)³.

Einige Jahre später wurde in Österreich der *Nationale Aktionsplan Behinderung 2012 - 2020* veröffentlicht. Dieser wurde in Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention entwickelt und enthält gezielte Strategien und Vorschläge zur Umsetzung der Rechte von

¹ Zugriff am 19.02.2023 unter <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

² Zugriff am 19.02.2023 unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf

³ Zugriff am 14.05.2022 unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>

beeinträchtigten Menschen in unserer Gesellschaft. Bereits der Untertitel des Aktionsplans lautet „Inklusion als Menschenrecht und Auftrag“ und das zentrale Umsetzungsthema im Bereich der Bildung ist die „Gleichberechtigte Teilhabe im Bildungsbereich“ (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, & Gesundheit und Konsumentenschutz, 2012, S. 62). Zu den geforderten Maßnahmen zählen beispielsweise die Entwicklung von inklusiven Modellregionen, vermehrte inklusive Schulversuche in der Sekundarstufe II, konkretere Fort- und Weiterbildungen für Pädagog*innen zur inklusiven Bildung, bundesweite Aus- und Fortbildungen in der österreichischen Gebärdensprache und die Weiterentwicklung von barrierefreien Bildungsangeboten (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, & Gesundheit und Konsumentenschutz, 2012).

Ende 2015 wurde mit einer neuen Bildungsreform beschlossen, Sonderschulen weitgehend aufzulassen und Regelschulen stattdessen so zu gestalten, dass ein inklusiver Unterricht für alle Schüler*innen möglich ist (Altrichter & Feyerer, 2017). Im Zuge dieser Bildungsreform wurde ab dem Schuljahr 2015/16 in drei Modellregionen, entgegen vieler Proteste von Erziehungsberechtigten, Pädagog*innen und Schulleitungen, die Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in sonderpädagogischen Einrichtungen erheblich reduziert, um diese in „Regelschulen“ zu inkludieren. Da den Modellregionen für diese Umstrukturierungen allerdings nur ein äußerst geringes Budget und zu wenige Ressourcen zur Verfügung standen, wurden anders als geplant, die Modellregionen in den folgenden Schuljahren nicht ausgeweitet (Buchner & Steger, 2019).

Auch das Ausbildungssystem wurde im Rahmen des neuen Bildungsprogrammes umstrukturiert und die *Lehrer*innenbildung Neu* eingeführt. Teil dieser Reformation war die Abschaffung des Studiums für Sonderpädagog*innen, denn das Grundstudium für das Lehramt der Primarstufe soll nun bereits die Basis an Grundkenntnissen der inklusiven Pädagogik abdecken. Zusätzlich kann man bereits im Bachelorstudium ab dem 3. Semester den Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik“ wählen und sich auch später für ein erweitertes Masterstudium mit demselben Schwerpunkt entscheiden (Buchner & Steger, 2019).

Zwei Jahre später wurden im Zuge der Bildungsreform 2017 das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und einzelne Abteilungen der Bildungsdirektionen überarbeitet. Der neue Fachbereich für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) mit den zugehörigen Diversitätsmanager*innen wurde eingeführt. Die Hauptaufgaben dieser Koordinator*innen sind die Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen, die Unterstützung der Schulleiter*innen, Pädagog*innen und Erziehungsberechtigten mit ihrem Expertenwissen zum Thema Rechte und Möglichkeiten von Inklusion in unserem Bildungssystem und die Unterstützung von diversen Projekten und regionalen

bildungspolitischen Reformen (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2022)⁴.

Im Juni 2022 wurde dem Ministerrat in Österreich die Vorlage für den *Nationalen Aktionsplan Behinderung 2022 – 2030* vorgelegt. Dieser beinhaltet beispielsweise die Schaffung von Kompetenzzentren für inklusive Pädagogik (KIP) und Schulcluster, die aus Kooperationen zwischen Regelschulen und Sonderschulen bestehen. Weiters soll die Vergabepraxis der Bescheide für den sonderpädagogischen Förderbedarf evaluiert und hinterfragt werden. Das Aus- und Fortbildungsprogramm von inklusionspädagogischen Inhalten soll auf Lehrpersonen aller Alters- und Schulstufen ausgeweitet und reformiert werden (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2022).

3.2 Definition der Schlüsselbegriffe Integration und Inklusion

3.2.1 Integration

Das Modell der Integration von Kindern mit physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen sieht vor, dass alle Kinder zur selben Schule gehen, allerdings werden Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) mit eigens für sie zusammengestellten Fördermaßnahmen, im Idealfall von einer eigenen Lehrkraft, unterrichtet und unterstützt. Bei der Integration werden also die Unterschiede der Kinder bewusst wahrgenommen und eigens darauf reagiert. Meist werden die Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch aus der Großgruppe herausgenommen und in einem Nebenraum in der Kleingruppe unterrichtet (Popp, 2013b). Das Konzept der Integration setzt daher in gewisser Weise eine Separation voraus. Die Vorgehensweise dieses Ansatzes und alle damit zusammenhängenden Ressourcen und Fördermittel beginnen daher erst zu greifen, wenn ein Kind den sonderpädagogischen Förderbedarf zugesprochen bekommt. Folglich ergibt sich, dass je mehr Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in einer Klasse bzw. Schule sind, desto mehr Möglichkeiten und Mittel stehen den Pädagog*innen und Kindern zur Verfügung. Im Umkehrschluss bedeutet dies allerdings, dass einzelne Schüler*innen in diesem System oft untergehen. Integration orientiert sich also mehr an den Defiziten der einzelnen Schüler*innen (Heimlich, 2012).

⁴ Zugriff am 19.11.2022 unter https://www.bundestkanzleramt.gv.at/dam/jcr:89f8ed09-12e5-4aab-8ad0-d7f82001904d/25_16_bei.pdf

3.2.2 Inklusion

Wie im vorherigen Kapitel bereits erwähnt, wird der Begriff Inklusion fälschlicherweise oftmals mit dem der Integration gleichgesetzt. Eine einheitliche Begriffsdefinition im deutschen Sprachraum ist daher sehr schwer zu finden. In der Literatur findet man immer wieder verschiedene Erklärungen, die einander allerdings ergänzen und nicht ausschließen sollen. Eine sehr treffende Definition formulieren die Autoren Langer, Lütje-Klose, Serke und Urban (2011) folgendermaßen:

„Der Begriff der Inklusion steht [...] für eine Berücksichtigung der individuellen Unterschiede aller Menschen, ohne dass eine Kategorisierung und Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe stattfindet und eine Aussonderung in besondere Institutionen erfolgt.“ (Lütje-Klose, Langer, Serke, & Urban, 2011, S. 11)

Bei dem Konzept der Inklusion steht daher jedes einzelne Kind als Individuum im Mittelpunkt. Alle sind gleich, denn alle sind verschieden. Alle Schüler*innen werden von Anfang an als gleichwertig betrachtet und auch so behandelt. Die Ressourcen an Schulen sollen der individuellen Förderung jedes einzelnen Kindes zu Gute kommen. Inklusion soll als selbstverständliches Miteinander gelebt werden (Heimlich, 2012; Popp, 2013b). Daraus folgt, dass die individuellen Förder- und Entwicklungsprozesse bzw. Ziele jedes einzelnen Kindes genauer betrachtet und dokumentiert werden, wie es im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik bereits seit vielen Jahren praktiziert wird. Folglich sollte es vermehrt Fort- und Ausbildungen in diesen Fachgebieten geben, anstatt immer weniger, wie es im derzeitigen Bildungssystem der Fall ist (Heimlich, 2012).

3.3 Der sonderpädagogische Förderbedarf (SPF)

Im §8 des österreichischen Schulpflichtgesetzes⁵ wird der Anspruch auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf folgendermaßen definiert:

Der sonderpädagogische Förderbedarf ist „für ein Kind festzustellen, sofern dieses infolge einer Behinderung dem Unterricht in der Volksschule, Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nicht zu folgen vermag“ (RIS - Schulpflichtgesetz 1985 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 13.06.2022, o. J. §8 (1)).

⁵ Zugriff am 13.06.2022 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>

Unter dem Begriff der Behinderung wird „die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung [...] der Sinnesfunktionen“ (RIS - Schulpflichtgesetz 1985 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 13.06.2022, o. J.§8 (1)) verstanden. Als Zeitraum der nicht vorübergehenden Beeinträchtigung werden mindestens sechs Monate festgelegt. Weiters muss diese Beeinträchtigung der Grund dafür sein, dass das Kind dem Unterrichtsalltag und den Lerninhalten ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf nicht folgen kann (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019)⁶.

Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben das Recht ihre Schulpflicht entweder in einer Sonderschule oder in einer „regulären“ Pflichtschule zu absolvieren. Sollten in der gewünschten Schule keine geeigneten Fördermöglichkeiten und Ressourcen zur Verfügung stehen, ist die Bildungsdirektion dazu verpflichtet im Rahmen ihrer Möglichkeiten Mittel zur Verfügung zu stellen, um einen adäquaten Schulbesuch zu ermöglichen (RIS - Schulpflichtgesetz 1985 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 13.06.2022, o. J.).

Das Ziel des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist die Unterstützung von Schüler*innen mit psychischen und/oder physischen Beeinträchtigungen beim „Erwerb einer ihrer individuellen Möglichkeiten entsprechenden Bildung und Erziehung mit dem Ziel schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019, S. 5). Als Orientierungspunkt gelten dabei immer die individuellen Stärken, Schwächen und persönlichen Interessen der einzelnen Kinder und Jugendlichen. Im Vordergrund steht die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das spätere Leben der Schüler*innen so autonom wie möglich gestalten soll.

⁶ Zugriff am 13.06.2022 unter https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/2019_07.pdf

3.4 Das österreichische Bildungssystem

Ein durchschnittliches österreichisches Kind wird bereits sehr früh mit dem Bildungssystem konfrontiert. Bereits im Alter von nur wenigen Monaten besteht für Eltern die Möglichkeit ihre Kinder in unterschiedlichen Formen der Elementarbildung, wie beispielsweise Krippen, Kindergärten oder andere Tagesstätten, stundenweise unterzubringen. Diese Angebote basieren auf der Freiwilligkeit der Eltern. Verpflichtend ist allerdings der Besuch eines Kindergartens im letzten Jahr vor der Einschulung. Am 1. September nach Vollendung des sechsten Lebensjahres beginnt in Österreich für jedes Kind die neunjährige Schulpflicht. Im Zuge der Schülereinschreibung wird festgestellt, ob ein Kind bereits schulreif, also in der Lage ist dem zukünftigen Unterricht zu folgen. Sollte dies nicht der Fall sein, besteht die Möglichkeit, das erste Schuljahr in einer Vorschulklasse zu beginnen. Nach dem positiven Abschluss der vierten Schulstufe in einer Volksschule, kann die Schulpflicht entweder in einer Mittelschule oder der Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) fortgesetzt werden. Die Schuljahre fünf bis acht werden als Sekundarstufe I bezeichnet. Ab dem neunten Schuljahr spricht man von der Sekundarstufe II. Wird die achte Schulstufe positiv abgeschlossen kann die Schulpflicht entweder in einer Polytechnischen Schule oder in einer einjährigen berufsbildenden höheren Schule (BHS) vollendet werden. Entschließen die Jugendlichen sich freiwillig dazu, länger als gesetzlich vorgeschrieben, eine Schule zu besuchen, stehen ihnen nach dem positiven Abschluss der achten Schulstufe, die unterschiedlichsten allgemeinbildenden höheren Schulen mit diversen Schwerpunkten, wie Musik, Informatik oder Sport, oder verschiedenste berufsbildende mittlere oder höhere Schulen zur Auswahl (OeAD - Agentur für Bildung und Internationalisierung, 2022)⁷.

Grundsätzlich gilt allerdings in Österreich seit Juli 2017 die Ausbildungspflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022c)⁸. Die Grafik „das österreichische Bildungssystem“ stellt die Möglichkeiten des Bildungssystems noch einmal grafisch dar, um sich einen besseren Überblick verschaffen zu können.

⁷ Zugriff am 16.06.2022 unter <https://www.bildungssystem.at/>

⁸ Zugriff am 19.11.2022 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/abp18.html>

Das österreichische Bildungssystem

(vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II)

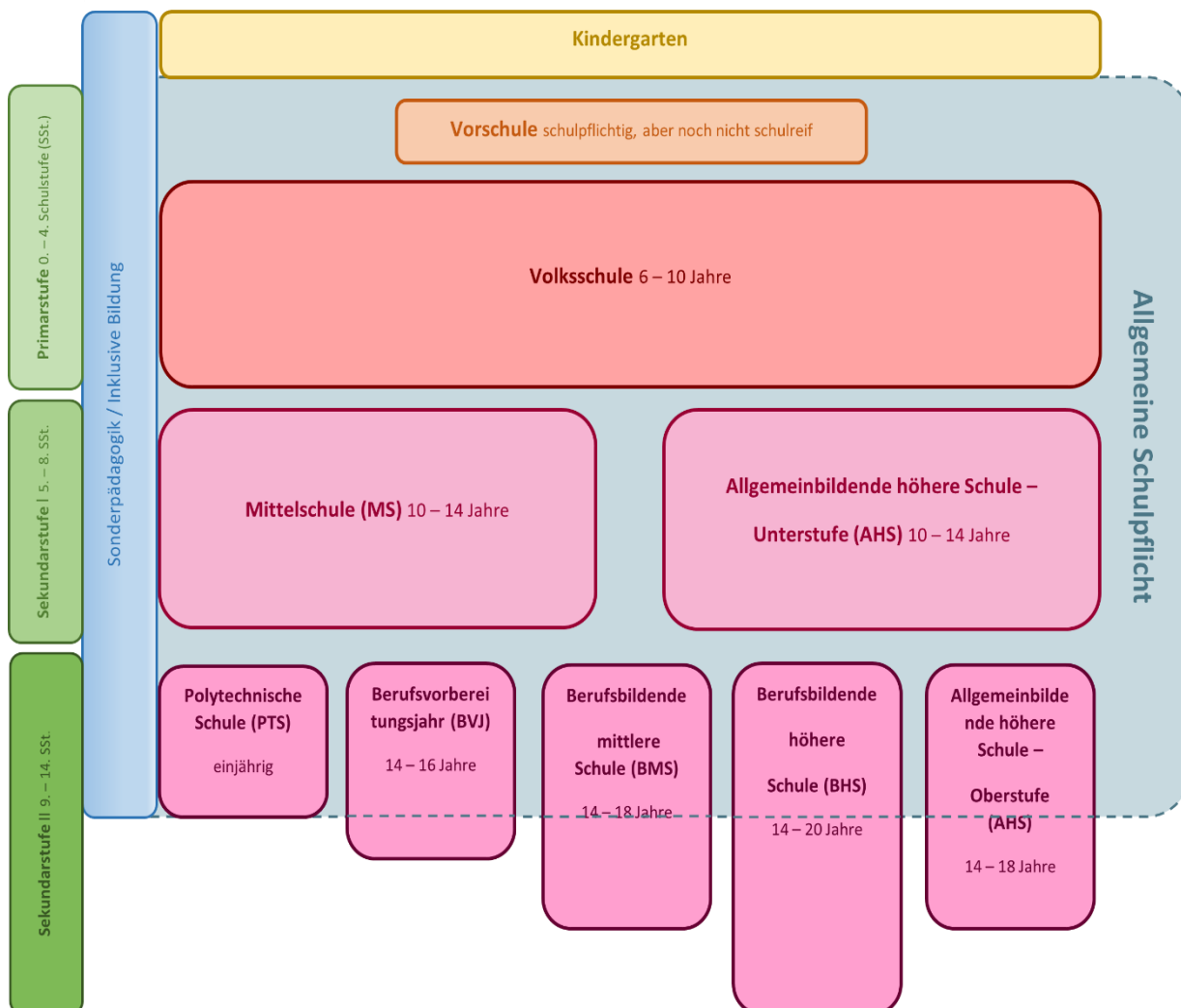


Abbildung 1: Das österreichische Bildungssystem

(OeAD - Agentur für Bildung und Internationalisierung, 2022)

Als Basis für den Unterricht in der jeweiligen Schulart bzw. Schulstufe gilt der zugehörige Lehrplan. Folgende Lehrpläne sind in Österreich zugelassen:

- Lehrplan der Volksschule
- Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule
- Lehrplan der Mittelschule
- Lehrplan der Polytechnischen Schule
- Lehrpläne der berufsbildenden höheren Schulen
- Lehrpläne der Bundessportakademien

- Lehrpläne der Sonderschule
 - Lehrplan der allgemeinen Sonderschule (ASO)
 - Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder
 - Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder
 - Lehrplan der Sondererziehungsschule (Sonderschule für erziehungsschwierige Kinder)
 - Lehrplan der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (Kinder mit erhöhtem Förderbedarf – SeF)
 - Lehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr

Jeder Lehrplan umfasst die allgemeinen Bildungsziele, didaktische Grundsätze, die Rahmenbedingungen für die Unterrichtsgestaltung, Stundentafeln und eine detaillierte Beschreibung der Lernziele gegliedert nach Fächern und Schulstufen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022b)⁹.

3.5 Inklusion im österreichischen Bildungssystem – Theorie und Praxis

Wie bereits beschrieben, hat in Österreich jedes Kind mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf das Recht auf Inklusion. Dies bedeutet, dass die Wahl der Pflichtschule den Erziehungsberechtigten obliegt. Dabei können sie zwischen einer Sonderschule, Volksschule, Mittelschule, Polytechnischen Schule, der Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule oder einer einjährigen Haushaltungsschule wählen.

Eine reguläre Sonderschule umfasst neun Schulstufen, inklusive dem Berufsvorbereitungsjahr. Auf Wunsch der Eltern und in Absprache mit der zuständigen Bildungsdirektion besteht sowohl in einer Sonderschule als auch in einer inklusiven Schule, die Möglichkeit auf ein freiwilliges elftes und zwölftes Schuljahr für Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf.

Der Lehrplan der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf richtet sich dabei allerdings immer nach den im Bescheid festgelegten Daten und nicht nach der Schulform,

⁹ Zugriff am 16.06.2022 unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>

in der sich die Kinder und Jugendlichen befinden (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021)¹⁰.

In der Theorie finden alle diese Möglichkeiten großen Zuspruch, allerdings sieht die Praxis leider oft anders aus. Viele Eltern von Kindern mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden viel zu wenig aufgeklärt. Sie wissen daher oft gar nicht, welche Rechte, Möglichkeiten und Ressourcen ihren Kindern zustehen würden (Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020, 2020)¹¹.

2020 wurde von der Universität Wien durch Dokumentenanalysen und Interviews der *Nationale Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020* evaluiert und die Ergebnisse in einem kritischen Bericht des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz veröffentlicht. Das Kapitel 10.1.2 beschäftigt sich mit der derzeitigen Lage bezüglich der Integration bzw. Inklusion in den Schulen. Obwohl in Österreich eine Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr gilt, endet in der Praxis das Angebot für inklusive Bildung meist ab dem 8. bzw. 9. Schuljahr für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Selbst wenn betroffene Schüler*innen beispielsweise acht Jahre lang eine inklusive allgemeinbildende höhere Schule besucht haben, besteht oft keine Möglichkeit, die Schullaufbahn nach Ende der Schulpflicht in solch einer Schule fortzusetzen. Weiters wird festgehalten, dass Schüler*innen mit einer Behinderung bzw. einem sonderpädagogischen Förderbedarf das Bildungssystem am frühesten verlassen, da gesetzlich nur die Inklusion bis zur neunten Schulstufe geregelt ist (Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020, 2020).

In weiterer Folge wird darauf hingewiesen, dass sich die Integrations- bzw. Inklusionsquoten in den Bundesländern stark unterscheiden. Die Steiermark liegt mit 82% von Kindern in einer Integrationsklasse beispielsweise weit vor Niederösterreich mit nur 32%. Das hängt häufig mit der unzureichenden Aufklärung der Eltern und dem spärlichen Angebot für inklusive Angebote in der Nachmittagsbetreuung zusammen (Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020, 2020).

¹⁰ Zugriff am 15.06.2022 unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:6677eede-92fd-47f9-a1c5-1a89a7418311/bw_2122_de.pdf

¹¹ Zugriff am 16.06.2022 unter <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=750>

Im Bericht des österreichischen Rechnungshofes zum Thema „Inklusiver Unterricht: Was leistet Österreichs Schulsystem“ werden vier grundlegende Faktoren für das Gelingen eines inklusiven Bildungssystem genannt:

- der gesetzliche Rahmen: Jeder Mensch hat in Österreich ein Recht auf Bildung.
- personelle und finanzielle Ressourcen: Dazu zählen beispielsweise Sonder- und Sozialpädagog*innen und der Ankauf von speziellen Lehr- und Lernmaterialien oder Hilfsmitteln.
- ein professionelles Unterstützungssystem: Der Schule bzw. den Schüler*innen, Pädagog*innen und Erziehungsberechtigten stehen Psycholog*innen, Sozialarbeiter*innen und viele andere Expert*innen als Unterstützung zur Verfügung, um den Schul- und Unterrichtsalltag allen Beteiligten zu erleichtern und positiv zu beeinflussen.
- Infrastruktur: Bei der Architektur von Bildungseinrichtungen und öffentlichen Gebäuden muss sowohl auf einen barrierefreien Zugang, als auch auf hindernisfreie Innenräume und Raumausstattung geachtet werden (Rechnungshof Österreich, 2019)¹².

Weiters wird festgehalten, dass die Gesellschaft einen inklusiven Unterricht nicht ausschließlich positiv sieht. Damit Inklusion aber in allen Bereich des Lebens und im Bildungssystem funktionieren kann, muss man bei der Werthaltung und Einstellung der gesamten Gesellschaft ansetzen und Aufklärungsarbeit leisten (Rechnungshof Österreich, 2019). Wie auch bereits bei der Evaluation des Nationalen Aktionsplanes für Behinderung 2012 – 2020 festgehalten wurde, empfiehlt auch der Rechnungshof in Zukunft alle Schulstufen und Schultypen in das inklusive Bildungssystem aufzunehmen und den Fokus nicht lediglich auf den Pflichtschulbereich zu legen. Im Allgemeinen sollen sich nicht Menschen mit Beeinträchtigungen in die Gesellschaft eingliedern, sondern die Gesellschaft soll sich im Hinblick auf Diversität für alle Menschen öffnen (Rechnungshof Österreich, 2019). Denn bei einem inklusiven Schulsetting bzw. Unterrichtsetting profitieren alle Kinder und Jugendlichen, nicht nur Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Durch ein vielfältiges Lernangebot und das intensive „Miteinander“ dieser heterogenen Gruppen, können alle Kinder und Jugendlichen voneinander und miteinander lernen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021).

3.6 Inklusion – eine Herausforderung

Damit Inklusion gelingen kann, muss sich das Leitbild der Bildungsinstitutionen verändern. Denn nicht das Kind sollte sich an die Schule anpassen müssen, sondern die Institution sollte für alle Individualitäten der Schüler*innen offen sein. Dies würde bedeuten, dass langjährige Konstrukte und vorherrschende Systeme an Schulen aufgebrochen und neue Methoden eingeführt werden müssen. Die Umsetzung erfordert viel Mut und setzt auch eingehende politische Entscheidungen und das Vorhandensein von notwendigen Ressourcen voraus. Eine erfolgreiche Realisierung kann allerdings nur erreicht werden, wenn alle handelnden Personen das neue Konzept mittragen und sich aktiv daran beteiligen (Werning, 2013). Um die Ziele und Grundgedanken der Inklusion zu verdeutlichen, kann in der Schule ein gemeinsames Leitbild entwickelt werden, das in weiterer Folge auch mit den Eltern und Schüler*innen besprochen wird und als Grundlage für Unterrichts-, Organisations-, Personal- und Schulentwicklung dient.

Eine Schule in Niedersachsen, Deutschland formuliert folgende Leitlinien für ihr Integrationskonzept:

- „Gemeinsames Lernen soll in Schule und Unterricht in größtmöglichem Maß realisiert werden. [...]
- Die Grundschule stellt sich auf die Vielfalt der SchülerInnen ein. Heterogenität wird als pädagogische Chance und Herausforderung angesehen.
- Pädagogische Arbeit setzt an den Stärken der Kinder an. [...]
- Unterricht baut auf der Akzeptanz heterogener Lerngruppen auf.
- Differenziertes und individualisiertes Lernen verlangt eine differenzierte Leistungsbewertung.
- Unterricht in inklusiven Lerngruppen erfordert die Kooperation von Lehrkräften. Dazu ist ein institutionelles Konzept für Kooperation notwendig.
- SonderpädagogInnen arbeiten nicht mehr überwiegend kindzentriert, sondern entwickeln in Kooperation mit den Lehrkräften der Grundschule Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder mit erschwerten Lernbedingungen im gemeinsamen Unterricht.
- Inklusion wird als gemeinsamer Schulentwicklungsauftrag verstanden“ (Werning, 2013, S. 23).

In diesem Leitbild ist der Grundgedanke von Inklusion und ihren Werten sehr klar erkennbar. Diese Aussagen bilden das Fundament der pädagogischen Arbeit und verdeutlichen die Einstellung der Schule und somit auch aller Pädagog*innen.

Eine weitere zu bewältigende Herausforderung, bei der Umsetzung von Inklusion, ist die Teamarbeit, denn Bildungseinrichtungen bauen auf einer guten Teamarbeit auf. Uneingeschränkte Kooperation unter den einzelnen Personen ist eine grundlegende Voraussetzung für gelingende Zusammenarbeit. Jede und jeder muss gewillt sein, miteinander und nicht gegeneinander zu arbeiten. Auch in inklusiven Schulen steht die lückenlose und respektvolle Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Expert*innen an oberster Stelle. In Kanada beispielsweise sind an den meisten Schulen nicht nur reguläre Pädagog*innen, sondern auch Sonderpädagog*innen, Zweitsprachenlehrkräfte, Unterrichtsassistent*innen und Integrationshelfer*innen angestellt. Gemeinsam bilden sie ein Expertenteam, das von den unterschiedlichen Blickwinkeln und Methoden profitiert (Werning, 2013).

Sonderpädagog*innen sind aus dem Alltag eines inklusiven Schulsettings nicht wegzudenken, jedoch liegt im Idealfall nicht bei ihnen allein die Verantwortung für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Durch eine produktive Zusammenarbeit aller Expert*innen im Kontext Schule, soll sich jede und jeder gleichermaßen verantwortlich für das Kind fühlen und gemeinsam an Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten gearbeitet werden (Werning, 2013).

Auch in Österreich ist Teamteaching ein Modell, dass vor allem im Pflichtschulsystem angewandt wird. Bei einem inklusiven Klassensetting unterrichten im Idealfall ein*e Regelschulehrer*in und ein*e Sonderpädagog*in gemeinsam in der Klasse. Während in den Volksschulen meist tatsächlich noch alle Schüler*innen gemeinsam in der Klasse lernen, werden an Mittelschulen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf oftmals in den Hauptgegenständen aus der Klasse herausgenommen und in einem separaten Klassenraum unterrichtet. Dies entspricht nicht dem Konzept der Inklusion, allerdings fehlen in der Praxis häufig die nötigen Ressourcen, um dies zu vermeiden (Buchner & Steger, 2019).

Ein weiteres großes Problem der flächendeckenden Umsetzung von Inklusion in österreichischen Bildungsinstituten stellen die fehlenden finanziellen, räumlichen und personellen Ressourcen dar. Obwohl laut der Bildungsreform Sonderschulen bzw. Zentren für Inklusion und Sonderpädagogik weitgehend geschlossen werden sollen, geschieht dies in der Praxis allerdings nicht. Dies wiederum hat zur Folge, dass die vorhandenen Ressourcen auf zwei Modelle aufgeteilt werden müssen. Würde man sich klar für eines der Modelle, nämlich die Inklusion entscheiden, könnten alle vorhandenen Mittel allein für die erfolgrei-

che und barrierefreie Umsetzung der flächendeckenden Inklusion verwendet werden. Weiters hängt die Zahl der inklusiv geführten Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf oft von den im Bezirk zuständigen Behörden, Politiker*innen und Schulleitungen ab (Buchner & Steger, 2019).

3.7 Kritische Betrachtung der Inklusion in Österreich

Modelle und Methoden zur Inklusion von Menschen mit den unterschiedlichsten Handicaps in unsere Gesellschaft, aber vor allem in das Bildungssystem gibt es in Österreich bereits seit dem früheren 17. Jahrhundert. Trotz kritischer Stimmen und vieler Hürden, wurde die Zahl der Befürworter immer größer und die Pläne für eine inklusive Gesellschaft immer konkreter. Insbesondere nach der Veröffentlichung der UN-Behindertenrechtskonvention und in Österreich des damit verbundenen *Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012 – 2020* wurden Strategien entwickelt, um präzise Ziele und Veränderungen dahingehend zu erreichen. Der Großteil dieser Pläne klang in der Theorie äußerst vielversprechend und zukunftsweisend, leider war die Umsetzung in die Praxis aufgrund verschiedener Problematiken häufig mangelhaft und unzureichend.

Im Zuge der Evaluierung des *Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012 – 2020* wurde festgehalten, dass die Regierung immer noch von einem „integrativen“ anstatt eines „inkluisiven“ Bildungssystem ausgeht und die Einbettung von flächendeckender Inklusion in Österreich mehr Rückschritte als Fortschritte gemacht hat. So wurde beispielsweise bereits 1996 die Integration in der Sekundarstufe I gesetzlich verankert, allerdings fehlt bis heute ein entsprechender Gesetzesentwurf für die Integration bzw. Inklusion in der Sekundarstufe II und darüber hinaus (Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020, 2020). Weiters wurde der Mangel an Zusammenhängen zwischen der beschriebenen Ausgangslage von Inklusion in österreichischen Schulen und den formulierten Zielsetzungen und Maßnahmen des *Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020* stark kritisiert. In einem Bericht des Behindertenrates 2018 zum zweiten und dritten Staatsverfahren wurde unmissverständlich klar gemacht, dass es zum damaligen Zeitpunkt kein klares politisches Statement und Paket zu einem inklusiven Bildungssystem gab und dem nahezu größten Problem der Schulpraxis, dem akuten Lehrer*innenmangel, keine Beachtung geschenkt wurde. Die Thematik der fehlenden personellen Ressourcen hat sich darüber hinaus in den letzten Jahren zunehmend verschlechtert (Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020, 2020).

Ein weiterer großer Kritikpunkt betrifft die Barrierefreiheit an Bildungseinrichtungen. Dazu zählen allerdings nicht nur die baulichen Mängel der Gebäude an sich, sondern auch all-

tägliche Barrieren, die für seh- und/oder hörbeeinträchtigte Menschen entstehen. In Österreich gibt es viel zu wenige Personen und vor allem Pädagog*innen, welche die österreichische Gebärdensprache und noch eine geringere Anzahl an Menschen, die die Brailleschrift beherrschen und damit kommunizieren können. Folglich gibt es auch nahezu keine Schulbücher oder geeignete Unterrichtsmaterialien für betroffene Menschen. Eine realistische Inklusion in Regelschulen ist infolge dessen für Seh- und/oder Hörbeeinträchtigte kaum möglich (Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020, 2020).

Bei der Auswertung der Interviews, der diversen Expert*innen im Rahmen der Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012 – 2020 stellte sich heraus, dass sich alle der Wichtigkeit und Notwendigkeit der Inklusion bewusst sind, allerdings die Umsetzung äußerst mangelhaft und unzureichend wäre. Denn allein durch die Abschaffung der Sonderschulen entsteht keine Inklusion. Erfolgreiche Inklusion könnte nur durch ein durchdachtes und langfristig geplantes Modell erreicht werden. Vertreter*innen von Wissenschaft und Monitoring schlugen im Rahmen dessen ein Zehnjahreskonzept vor, welches ein langsames Auslaufen der Sonderschule und eine dynamische Implementierung einer inklusiven Bildung vorsieht (Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020, 2020).

3.8 Zusammenfassung

Der Wunsch Menschen mit psychischen und/oder physischen Beeinträchtigungen in ein gemeinsames Bildungskonzept zu inkludieren, wurde in Österreich bereits während dem 17. Jahrhundert erstmals aufgezeichnet. Seit damals wurden einige Maßnahmen getroffen und gesetzliche Rahmenbedingungen verankert, um die Inklusion im österreichischen Bildungssystem voranzutreiben. So haben Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht auf Inklusion in einer Schule ihrer Wahl, denn die Bildungsdirektion ist dazu verpflichtet, inklusiven Unterricht im Rahmen ihrer Mittel und Möglichkeiten zu gewährleisten. In der Praxis steht eine gelingende Inklusion allerdings oft vor nahezu unüberwindbaren räumlichen, personellen und finanziellen Grenzen. Denn obwohl im Zuge einer Bildungsreform 2015 beschlossen wurde, Sonderschulen flächendeckend zu schließen, wurde dies nicht in die Realität umgesetzt (Altrichter & Feyerer, 2017). Somit müssen die vorhandenen Ressourcen auf das Modell der exklusiven Sonderschulen und das Konzept der Inklusion aufgeteilt werden, was allerdings für beide Seiten äußerst unzureichend ist (Buchner & Steger, 2019). Auch weitere Kritikpunkte und Problematiken des derzeitigen Standes von Inklusion in österreichischen Bildungssystemen wurden im Rah-

men der Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012 – 2020 angesprochen und hinterfragt.

Damit Inklusion im Bildungsbereich gelingen kann, müssen bestimmte Voraussetzungen und Rahmenbedingungen erfüllt sein. Dazu zählen beispielsweise eine barrierefreie Infrastruktur, aber auch die Grundeinstellung der Gesellschaft und vor allem der Pädagog*innen muss in Hinblick auf die Inklusion positiv gestimmt sein. Denn im Sinne der Inklusion sollten sich nicht Menschen mit Beeinträchtigungen dem System anpassen müssen, sondern die Gesellschaft und alle Einrichtungen offen für die Individualitäten der Menschen sein (Rechnungshof Österreich, 2019).

4 Psychomotorik

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, ist eine offene und vorurteilsfreie Gesellschaft ein wichtiger Schlüsselpunkt für funktionierende Inklusion. Die Psychomotorik, oder auch „Mutmachpädagogik“ (Zimmer & Martzy, 2014) genannt, kann dazu durch das ganzheitliche Förderkonzept, welches auf Bewegung und Wahrnehmung beruht, einen großen Beitrag leisten (Zimmer & Martzy, 2014).

4.1 Entstehung der Psychomotorik

Ursprünglich entstand das Konzept der Psychomotorik aus einem praxeologischen Hintergrund, was bedeutet, dass wissenschaftliche Untersuchungen sich aus vorhergehenden Beobachtungen und Erfahrungen des praktischen Handelns entwickeln. Ernst J. Kiphard, der als einer der Begründer der Psychomotorik gilt, stellte bereits mit Hilfe der Literatur aus dem frühen 19. Jahrhundert von Itard, Seguin und Maria Montessori Theorien auf, dass die gezielte Förderung von Wahrnehmungs- und Bewegungsprozessen vor allem in der Kindheit positive Auswirkungen auf die gesamte Entwicklung hat (Fischer, 2009). Im deutschen Raum beeinflusste besonders Kiphard das Konzept der Psychomotorik maßgeblich. Gemeinsam mit dem Kinderpsychiater Helmut Hünnekens definierte er den Begriff „psychomotorische Übungsbehandlung“ als „eine ganzheitliche-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“ (Zimmer, 2019, S. 17).

4.2 Psychomotorik und Motologie

Beschäftigt man sich mit dem Konzept der Psychomotorik näher und setzt sich damit intensiv auseinander, wird schnell klar, dass der Begriff sehr vielfältig verwendet wird und je nach Kontext und Definition, nicht immer die gleiche Bedeutung hat. Außerdem sind Begriffe wie Motopädagogik, Mototherapie oder Motologie fast untrennbar mit der Psychomotorik verbunden. Doch worin unterscheiden sich nun diese Begriffe?

Der Begriff Motologie wird als „Lehre von der Motorik als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlung“ (Zimmer, 2019, S. 19) definiert und ist somit der Überbegriff aller Teilgebiete. Motologie spaltet sich nun wiederum in die verschiedenen Anwendungsbereiche, wie Motogenese, Motopathologie, Motodiagnostik, Motopädagogik und Mototherapie auf (siehe Abb. 2) (Fischer, 2009; Zimmer, 2019).

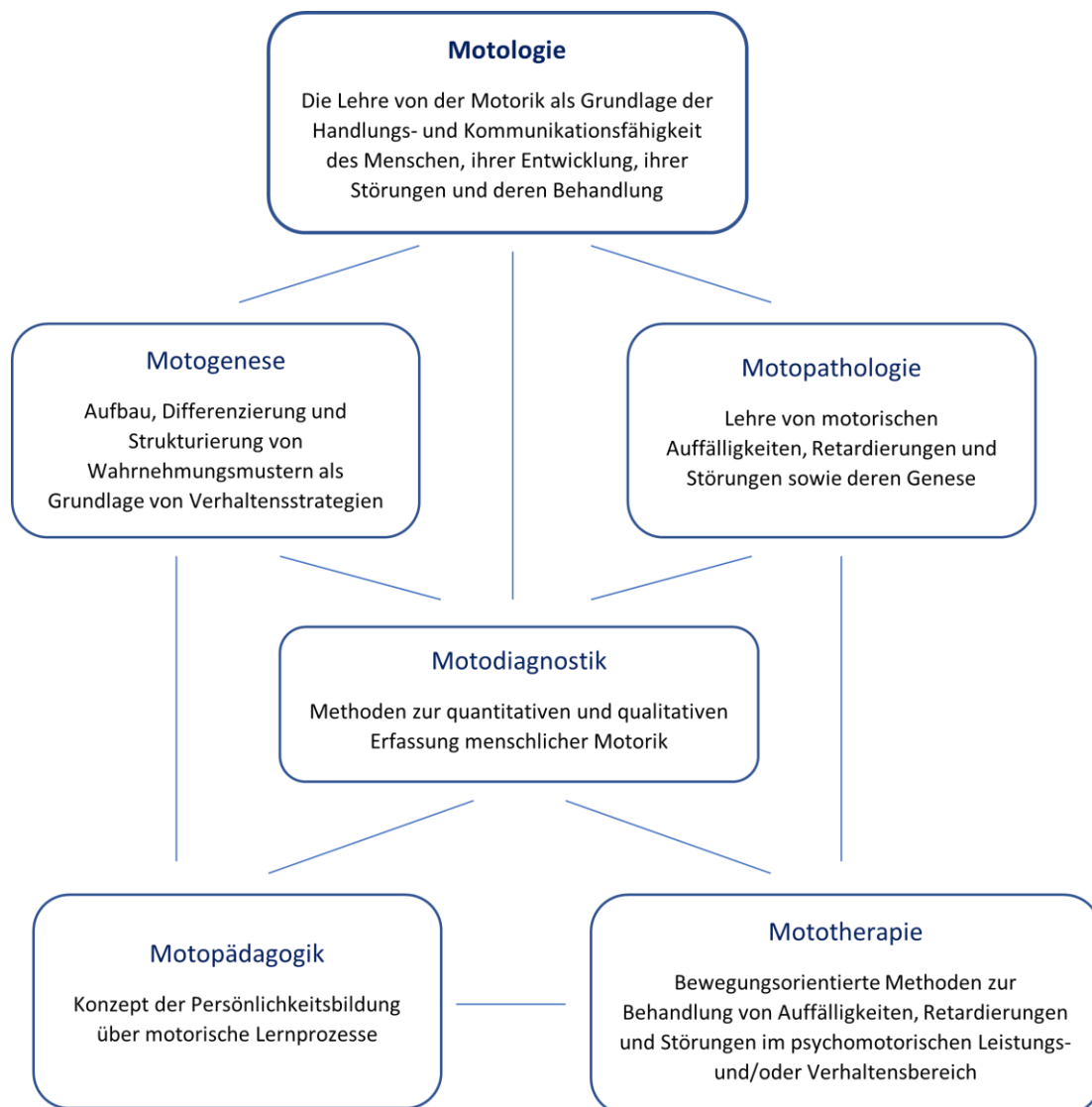


Abbildung 2: Aufbau des Fachgebietes Motologie

(Schilling, 1981, S.187; zit. n. Zimmer, 2019, S. 20)

Wie vorhin bereits erwähnt, kann auch der Begriff Psychomotorik unterschiedlich eingesetzt und verwendet werden:

- Psychomotorik als eine Einheit von körperlich-motorischen und psychisch-geistigen Prozessen eines Menschen. Renate Zimmer definiert diese Bedeutung als eine „spezifische Sicht menschlicher Entwicklung [...], nach der Bewegung als wesentliches Ausdrucksmedium des Menschen gesehen wird“ (Zimmer, 2019, S. 21).

- Psychomotorik als ein pädagogisch-therapeutisches Konzept, welches die gegenseitige Beeinflussbarkeit von psychischen und motorischen Prozessen bezeichnet. Bewegung wird hier gezielt eingesetzt, um die Beziehung zu einem Kind und auch die Gesamtentwicklung des Kindes positiv zu beeinflussen (Zimmer, 2019).

4.3 Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept – zwei Schlüsselbegriffe der Psychomotorik

Im Zuge der psychomotorischen Arbeit ist man häufig mit den Termini „positives Selbstkonzept“ und „Selbstwirksamkeit“ konfrontiert. Auf die Bedeutung und Definition dieser Bezeichnungen wird im folgenden Kapitel näher eingegangen, um die Didaktik und Methodik der Psychomotorik besser verstehen zu können und zu verdeutlichen.

4.3.1 Entstehung des Selbstkonzeptes

Die Beantwortung und Auseinandersetzung mit der Frage „Wer bin ich?“ bildet die Basis des Selbstkonzeptes. Im Laufe des Lebens entwickelt jeder Mensch individuelle Systeme und Mechanismen, wie aufgrund von diversen Vorerfahrungen, auf Reize und Gegebenheiten der Umwelt reagiert wird. Diese Reaktionen sind stets abhängig von dem Bild, welches der jeweilige Mensch von sich selbst hat und welche Fähigkeiten er sich selbst zutraut. Das Selbstkonzept entsteht vollkommen autark und kann bis zu einem gewissen Grad aktiv beeinflusst werden (Möllers, 2013a; Zimmer, 2019). Es lässt sich grundlegend in zwei Teilbereiche, nämlich dem *Selbstbild* und dem *Selbstwertgefühl*, einteilen. „Das Selbstbild bezieht sich [...] auf die neutral beschreibbaren Merkmale der eigenen Persönlichkeit (wie groß, wie schwer bin ich; ich bin gut in Sport, in Musik schwach), während das Selbstwertgefühl die Zufriedenheit mit den wahrgenommenen Merkmalen angibt“ (Zimmer, 2019, S. 51 f). Die Informationsverarbeitung erfolgt allerdings stets durch subjektive Bewertungen des eigenen Handelns, was insbesondere bei einem eher negativen Selbstkonzept zu starkem Misstrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten führt. Dies ist besonders häufig bei Menschen mit körperlichen bzw. motorischen Beeinträchtigungen der Fall. Gerade Kinder vergleichen ihre eigenen Leistungen, im Bereich der Motorik und des Körperbewusstseins, immer mit den der anderen und neigen in weiterer Folge dazu Ängstlichkeit und Unsicherheit zu entwickeln, was wiederum häufige Misserfolge nach sich zieht. Folglich bewegen sich diese Kinder dann in einer Teufelsspirale abwärts und haben keine Chance diese ohne Hilfe wieder zu verlassen. Die Aufgabe der psycho-

motorischen Fachkraft ist es, Angebote und Situationen zu schaffen, in denen die Kinder wieder Erfolge erzielen können und beginnen sich selbst wieder mehr zuzutrauen (Zimmer, 2019).

Um überhaupt ein Bild von sich selbst entwickeln zu können, greift ein Kind bereits in den ersten Lebensmonaten auf verschiedene Informationsquellen zurück. Dazu zählen Informationen, die über die Sinnessysteme aufgenommen werden, Erfahrungen in der Wirksamkeit der eigenen Handlungen, Wissen, welches aus dem „Sich-Messen und -Vergleichen“ mit anderen gewonnen wird und die Einordnung von Eigenschaften durch andere (Möllers, 2013a; Zimmer, 2019).

4.3.2 Fördermöglichkeiten des positiven Selbstkonzeptes durch Selbstwirksamkeit

Zu erleben, dass das eigene Handeln und die selbstständig durchgeführten Bewegungen, positive Reaktionen aus dem Umfeld hervorrufen, zählt zu den wichtigsten Förderangeboten des Selbstkonzeptes. Sich selbst als wirksam zu erleben, auch in den für Außenstehende oft unbedeutendsten Situationen, wie beispielsweise beim Bauen und folgenden Zerstören von Kunstwerken, bildet die Basis eines gesunden und positiven Selbstvertrauens. Nur wer sich selbst als kompetent in den unterschiedlichsten Bereichen erlebt hat, ist in der Lage ein positives Selbstkonzept von sich zu entwickeln, um in weiterer Hinsicht Erfolge erzielen zu können (Zimmer, 2019). Im Zuge der Förderung, liegt es im Aufgabenbereich der psychomotorischen Fachkraft, einerseits die individuellen Stärken, Erfolge und Fortschritte den Teilnehmer*innen bewusst zu machen und zu verdeutlichen, andererseits durch eine präzise Vorbereitung sowie Planung, Angebote und Situationen zu schaffen, in denen dies erreicht werden kann (Möllers, 2013a).

Bekommt ein Mensch und insbesondere ein Kind nicht die Chance sich selbst als kompetent und wirksam zu erleben, bildet sich ein Gefühl der Hilflosigkeit, anstatt eines positiven Selbstkonzeptes. Diese „erlernte Hilflosigkeit“ bewirkt, dass ein Kind keine Handlungsplanung entwickeln kann und es somit keine Möglichkeit hat, Situationen oder Ereignisse zu beeinflussen. Ebenso kann sich die „erlernte Hilflosigkeit“ auf kognitiver, motivationalen und emotionalen Ebene zeigen, was bedeutet, dass das Kind im Allgemeinen nur eine geringe Frustrationstoleranz und Motivation besitzt, da es grundlegend davon ausgeht, dass die Aufgaben nicht bewältigbar sind (Zimmer, 2019).

Um aus dem Teufelskreis der „erlernten Hilflosigkeit“ ausbrechen zu können, muss der Mensch zuerst diverse Handlungsalternativen kennen lernen und danach die Möglichkeit erhalten, diese selbstständig und ohne Druck ausprobieren und trainieren zu können. Damit ein Kind beginnen kann mehr Vertrauen in sich selbst aufzubauen, muss es anfangs das Gefühl erleben, dass die psychomotorische Fachkraft bzw. andere Bezugspersonen ihr*ihm das Gelingen und Bewältigen von Aufgaben zutrauen. Daher ist es von großer Bedeutung, dass die Bewegungs- und Wahrnehmungsangebote, in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden gelöst werden können. So kann jedes Kind dem derzeitigen Entwicklungsstand angepasst behandelt werden und es fühlt sich weder über- noch unterfordert. Durch das selbstständige Ausprobieren und einem angemessenen Gleichgewicht von Erfolg und Misserfolg, entwickelt das Kind ein realistisches Bild der eigenen Fähigkeiten (Möllers, 2013a; Zimmer, 2019). Renate Zimmer (2019) macht in ihrem Buch deutlich, welche große Rolle zur Förderung des Selbstwertgefühls und somit der Selbstwirksamkeit ein differenziertes und motivierendes Bewegungsangebot spielt:

- Bewegung ist die Verbindung zwischen der eigenen Person und der Umwelt, in der, der eigene Standpunkt durch Interaktionen deutlich wird.
- Die Kontaktaufnahme zwischen psychomotorischer Fachkraft und Kind wird wesentlich erleichtert.
- Gerade in den ersten Lebensjahren ist die Bewegung für Kinder von großer Bedeutung, um Gefühle ausdrücken und Erlebnisse verarbeiten zu können.
- Materialien und Geräte fördern die aktive Eigenständigkeit der Kinder.

Die wesentlichen Aufgaben der psychomotorischen Arbeit im Rahmen der Förderung des positiven Selbstkonzeptes, sind daher, die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, die Verbesserung der motorischen Fähigkeiten, die Stärkung des Selbstbewusstseins und die Förderung der Selbstwirksamkeit (Zimmer, 2019).

4.4 Ziele der Psychomotorik

Das Ergebnis einer ganzheitlichen psychomotorischen Förderung ist es die Fähigkeit zu entwickeln, mit der materiellen und sozialen Umwelt richtig interagieren zu können. Im Zuge der vielfältigen Bewegungs- und Förderangeboten sollen drei wesentliche Kompetenzen erworben bzw. trainiert werden.

- **Ich-Kompetenz:** den eigenen Körper wahrnehmen, verstehen und mit ihm umgehen können.
- **Sach-Kompetenz:** die unmittelbare Umwelt in allen Bereichen (Materialien, Hindernissen, ...) wahrnehmen und gebrauchen können.
- **Sozial-Kompetenz:** Fähigkeit sich in andere Personen hineinversetzen zu können und die eigenen Bedürfnisse in den Hintergrund zu stellen (Möllers, 2013a).

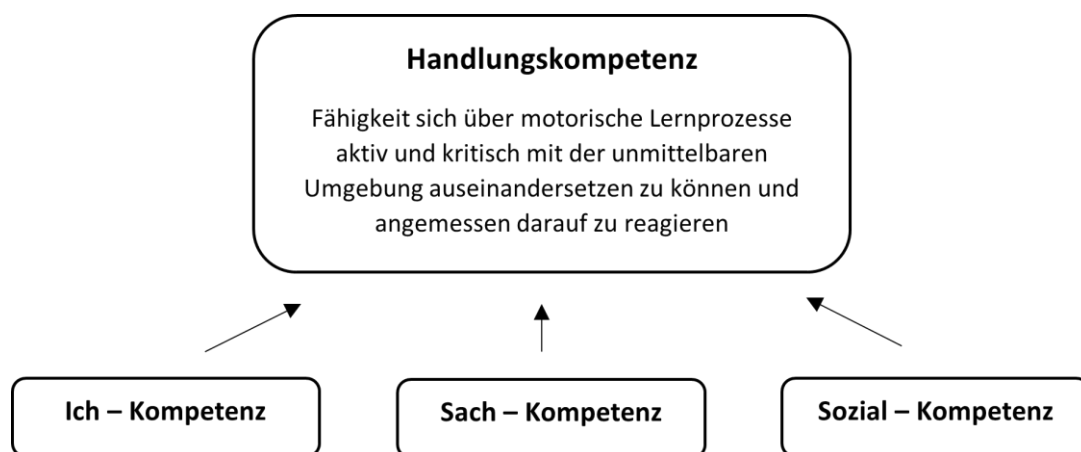


Abbildung 3: Aufbau der Handlungskompetenz

(mod. n. Höhne, 1997, S. 76).

Bei der Arbeitsweise der psychomotorischen Förderung unterscheidet man drei grundlegende Handlungsfelder mit den individuellen Schwerpunkten der Kompetenzen (Zimmer, 2019):

- **Körper- bzw. Selbsterfahrung**
- **Materialerfahrung**
- **Sozialerfahrung**

Im Vordergrund der psychomotorischen Förderung steht immer der Mensch an sich und dessen eigene Ressourcen. Durch Bewegungs- und Materialangebote, welche das selbstständige und bewusste Handeln des Kindes herausfordern sollen, lernt das Kind auf spielerische Weise die eigenen Stärken und Schwächen kennen, aber gleichzeitig auch mit diesen umzugehen und darüber hinauszuwachsen. Die wichtigsten Aspekte der eigenen Fähigkeiten sind die Ich-Stärke, das Kompetenzbewusstsein, ein positives Selbstbild und die psychische Stabilität (Zimmer, 2019).

„In der Psychomotorik wird das Kind als handelndes Subjekt verstanden, das Verantwortung übernehmen und in bestimmtem Ausmaß auch für sich selbst entscheiden kann. Seine Entscheidungen werden von den Erwachsenen ernst genommen. Damit wird selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln nicht nur zum Ziel, das irgendwann am Ende einer erfolgreichen Förderung steht, sondern es wird gleichermaßen bereits Methode der Fördermaßnahme“ (Zimmer, 2019, S. 30).

4.5 Konzepte der Psychomotorik

Seit Entstehung des Handlungsfeldes Psychomotorik haben sich sowohl die Einsatzbereiche und Anwendungsgebiete als auch die Zielgruppen der Fördereinheiten immer weiter verändert und differenziert. Dadurch entstanden viele verschiedenen Ansätze mit individuellen Schwerpunkten und Zielsetzungen. Nachfolgend werden die gängigsten Konzepte kurz vorgestellt (Möllers, 2013a; Zimmer, 2019).

4.5.1 Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ)

Wie bereits im Kapitel „Entstehung der Psychomotorik“ erwähnt, wurde die psychomotorische Übungshandlung von Kiphard begründet und gilt bis heute als die „Meisterlehre“ der Psychomotorik (Möllers, 2013a).

Das Hauptziel der psychomotorischen Übungsbehandlung ist die Unterstützung der Gesamtpersönlichkeitsentwicklung eines Kindes. Im Vordergrund stehen vor allem die Erwei-

terung des Repertoires der individuellen Handlungsmöglichkeiten und die Fähigkeit Lösungen für soziale Aufgaben zu entwickeln. Erreicht werden sollen diese Ziele, durch verschiedene Aufgaben und Übungen in den Bereichen der Wahrnehmung, Bewegung und der emotionalen-sozialen Ebene (Zimmer, 2019). Empfohlen werden außerdem eine präzise Vorbereitung und ein geplanter Wechsel von Bewegung und Ruhe sowie Anspannung und Entspannung. Auch wenn es den Anschein macht, dass die psychomotorische Übungsbehandlung nur wenig Freiheiten für die selbstständige Entfaltung als auch Kreativität der Kinder und Jugendlichen bietet, stehen doch genau diese Prinzipien im Fokus der angebotenen Trainingseinheiten. Die*Der Psychomotoriker*in gestaltet das Programm angepasst an die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ressourcen der Gruppe. Die Inhalte variieren von Sinnes- und Körperschemaübungen, Aufgaben zur Selbstbeherrschung und Gefühlsregulation bis zu rhythmisch-musikalischen Angeboten sowie des freien Darstellens (Reichenbach, 2011).

Dennoch werden die klare Strukturierung und die präzise Durchführung der geplanten Übungen der PMÜ immer wieder kritisiert und hinterfragt. Bei Kindern und Jugendlichen, die sich nur schwer begeistern lassen oder mit dem Konzept des motorischen Übens und Lernens überfordert sind, stößt die psychomotorische Übungsbehandlung schnell an ihre Grenzen (Möllers, 2013a).

4.5.2 Der handlungsorientierte Ansatz

Dieses Konzept wurde von dem Psychologen Friedhelm Schilling, speziell für Kinder und Jugendliche, die aufgrund einer frühkindlichen Hirnschädigung, Entwicklungsbeeinträchtigungen und/oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen, erarbeitet (Reichenbach, 2011). Diese Auffälligkeiten werden als Folge von Störungen in der Bewegung und als unzureichende Anpassungsfähigkeit an die Umwelt gesehen. Durch ein vielfältiges und anregendes Angebot an Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten soll durch positive Erfahrungen und Erfolgserlebnissen die Eigenaktivität und Anpassungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen gefördert sowie gestärkt werden. Mögliche Inhalte dieser Angebote können Übungen zum Körperschema, der Augen-Hand-Koordination oder der Graphomotorik sein. Im Vordergrund soll das „Experimentieren“ der Teilnehmer*innen mit den eigens für sie gestalteten Angeboten stehen, sodass sie ohne Druck und in einem geschützten Umfeld verschiedenste Materialien, Bewegungsmöglichkeiten und Ursache-Wirkungs-Prinzipien kennenlernen, erforschen und in weiterer Folge in ihr Handlungsrepertoire aufnehmen können (Möllers, 2013a; Reichenbach, 2011; Zimmer, 2019).

4.5.3 Die sensorische Integrationsbehandlung

Nach Jean Ayres beeinflussen die drei Grundsinne, nämlich die vestibuläre, propriozeptive und taktile Wahrnehmung, die grundlegende Entwicklung eines Kindes maßgeblich. Die sensorische Integration beginnt bereits im Mutterleib und im Laufe der kindlichen Entwicklung müssen sich die einzelnen sensorisch-integrativen Fähigkeiten, durch Aktion und Reaktion mit der Umwelt, erst entwickeln. (Ayres, Soechting, & Ayres, 2013). Laut dem Konzept der sensorischen Integrationstherapie werden Verhaltensauffälligkeiten, Lernstörungen und Entwicklungsdefizite als Folge von Problemen bei der Verarbeitung von Sinneseindrücken im Gehirn gesehen. Durch die gezielte Förderung der zuvor genannten Grundsinne, sollen vor allem die vielseitigen Erfahrungen mit dem eigenen Körper und die Wechselwirkung zwischen den eigenen Handlungen und der direkten Umgebung gestärkt werden (Möllers, 2013a; Zimmer, 2019).

„Eine Therapie, die auf sensorische Stimulation und den körperlichen Reaktionen auf diese Stimulation aufgebaut ist, zeigt oftmals bessere Behandlungsergebnisse als Medikamente, Psychoanalyse oder das Versprechen von Belohnungen bzw. die Androhung von Strafen. Sie hilft dem schlecht funktionierenden Gehirn, seine mangelhafte Leistung aus sich heraus zu beseitigen“ (Ayres, 1992, S. 188).

Kritiker sind sich allerdings uneinig, ob die sensorische Integrationsbehandlung tatsächlich auch Teil der Psychomotorik ist, weil das Kind auf seine Reaktionen gegenüber Sinneseindrücke reduziert wird. Das persönliche Umfeld, Erfahrungen und Erlebnisse aus der Vergangenheit und andere wichtige Faktoren werden dabei zur Gänze außer Acht gelassen (Möllers, 2013a; Zimmer, 2019).

4.5.4 Der kindzentrierte Ansatz

Bei diesem Konzept liegt der Fokus nicht primär auf der Verbesserung motorischer Fähigkeiten, sondern wird von Renate Zimmer, die gemeinsam mit dem Psychologen Meinhard Volkamer, als Begründerin des kindzentrierten Ansatzes gilt, als „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Zimmer, 2019, S. 44) beschrieben. Über das Medium Bewegung soll das Kind die eigene Selbstwirksamkeit erleben und somit das Selbstwertgefühl sowie das Selbstbewusstsein gestärkt werden. In weiterer Folge kann im Idealfall das Kind später eigenständig an seinen Schwächen arbeiten und mit schwierigen Situationen besser umgehen. Die*Der

Psychomotoriker*in nimmt dabei die Rolle eines Moderators ein, indem er Handlungen des Kindes völlig wertfrei verbalisiert. Es steht also nicht das Gelingen der Aufgabe im Vordergrund, sondern das Tun und Handeln des Kindes (Reichenbach, 2011; Zimmer, 2019). Durch die Interaktion mit der psychomotorischen Fachkraft und den Erfahrungen, die das Kind in den Bereichen der Körperwahrnehmung und der Bewegungsmöglichkeiten macht, wird das positive Selbstkonzept des Kindes aufgebaut und gestärkt (Zimmer, 2019).

4.6 Rahmenbedingungen psychomotorischer Förderung bei Kindern und Jugendlichen

Um mit psychomotorischen Fördereinheiten Erfolge erzielen zu können, müssen zum einen äußere Voraussetzungen, wie beispielsweise die räumlichen Gegebenheiten, Aspekte, wie Gruppengröße und -zusammensetzung, und zum anderen innere Bedingungen, wie die intrinsische Motivation der Teilnehmer*innen, beachtet werden. Weiters spielt die Beziehung sowohl zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern als auch zwischen jeder und jedem einzelnen und der*dem Psychomotoriker*in eine bedeutende Rolle. Es muss eine Atmosphäre geschaffen werden, in der die Kinder und Jugendlichen mit Freude und Begeisterung an den Angeboten teilnehmen können und sich mit all ihren Stärken und Schwächen angenommen und verstanden fühlen (Zimmer, 2019). Nach Zimmer sollte jedes Kind folgende Erfahrungen während einer psychomotorischen Fördereinheit sammeln können:

- „sich selbst als Verursacher einer Handlung erleben,
- Erfolge und Misserfolge einer Handlung auf die eigene Person zurückführen können,
- sich mit eigenen Wertmaßstäben auseinandersetzen und das eigene Verhalten daran orientieren,
- Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen,
- Alternativen für störende Verhaltensweisen kennenlernen und in das eigene Verhalten integrieren“ (Zimmer, 2019, S. 141)

4.6.1 Allgemein geltende Prinzipien psychomotorischer Förderung

Die Teilnahme an psychomotorischen Förderangeboten sollte immer auf der Freiwilligkeit der Kinder und Jugendlichen basieren. So sollen sie auch selbst entscheiden können, wie aktiv sie sich während einer Fördereinheit am Geschehen beteiligen. In unserer heutigen Gesellschaft sind die Kinder und Jugendlichen fast ständig unter Beobachtung und werden für jegliches Handeln bewertet und/oder kritisiert. Daher müssen sie sich erst an diese neue Atmosphäre, die die psychomotorische Fachkraft schafft, gewöhnen und werden anfangs in eine Beobachtungsrolle schlüpfen, bis sie sich sicher genug fühlen, um selbst an den Angeboten teilzunehmen. Niemals sollten sie zur Beteiligung gezwungen oder überredet werden (Zimmer, 2019).

Im Vorfeld einer Fördereinheit gestaltet die psychomotorische Fachkraft, mit verschiedensten Geräten und Materialien, eine ansprechende und vielfältige Bewegungslandschaft. Diese muss genauestens an die Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Möglichkeiten der Gruppenmitglieder*innen angepasst sein, damit jede und jeder gemäß ihren*seinen eigenen Fertigkeiten positive Erfahrungen sammeln und Neues entdecken kann. In welcher Spielgeschichte verpackt oder wie die einzelnen Gerätekombinationen genutzt werden, entsteht erst gemeinsam mit der Gruppe und aus dem selbstständigen Handeln jeder*jedes einzelnen. Impulse und Ideen der Teilnehmer*innen werden wahrgenommen und versucht in das Geschehen miteinzubauen. Diese Vorgehensweise fördert und stärkt das positive Selbstkonzept, das eigenständige Handeln und Denken, das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit der Kinder und Jugendlichen (Zimmer, 2019).

Auch auf die Sprache der psychomotorischen Fachkraft und der Kommunikation mit der Gruppe wird ein besonderes Augenmerk gelegt. Wie schon beim Konzept des kindzentrierten Ansatzes erklärt, sollte von bewertenden Aussagen und ständigem Lob abgesehen werden. Vielmehr wird die Aktivität des Kindes verbalisiert und dem Kind somit absolute Akzeptanz symbolisiert. Gerade in Bezug auf Kinder neigen Erwachsenen dazu jede Tätigkeit zu bewerten und vor allem zu loben. Dies könnte allerdings dazu führen, dass Kinder von der Bewertung anderer abhängig werden und sie ihre Leistungen nur noch nach erhaltener Anerkennung wertschätzen. Durch die bewusste wertfreie Kommunikation während einer psychomotorischen Förderung, sollen die Teilnehmer*innen die Fähigkeit erlangen, ihre eigenen Tätigkeiten als sinnvoll zu sehen, von sich aus als positiv zu erleben und somit sich selbst und ihr Handeln zu akzeptieren (Zimmer, 2019).

Trotz der Möglichkeiten zur freien Gestaltung sowie Entfaltung der Kinder und Jugendlichen, müssen gemeinsam mit den Teilnehmer*innen zu Beginn klare Verhaltensregeln und Grenzen definiert werden. Denn beispielsweise aggressives Verhalten anderen gegenüber oder mutwilliges Zerstören können auch im Rahmen einer psychomotorischen Fördereinheit nicht akzeptiert werden. Daher ist es umso wichtiger, die Regeln und auch die Konsequenzen bei Nichteinhaltung gemeinsam mit der Gruppe klar zu formulieren und wenn notwendig auch vereinfacht mit Bildern festzuhalten (Zimmer, 2019). Die psychomotorische Fachkraft sollte in weiterer Folge darauf achten, die Regeln immer positiv zu formulieren und das Wort „nicht“ zu vermeiden. Außerdem neigen Erwachsene oft dazu bei Regelmissachtungen „zu nett“ zu sein, diese Willkür verunsichert die Kinder und Jugendlichen allerdings, weshalb konsequentes Handeln besonders wichtig für die Stabilität und Dynamik der Gruppe ist (Gerber, 2012).

Bei der Wahl der Bewegungsmöglichkeiten und Spiele sollte auf den Wettbewerbscharakter weitgehend verzichtet werden. Während einer Psychomotorikstunde steht das Kind mit seinen individuellen Leistungen und Erfolgen im Vordergrund und sollte nicht mit anderen verglichen werden. Die wertfreie und kindgerechte Verbalisierung der Fortschritte liegt in der Verantwortung der psychomotorischen Fachkraft. Weiters empfiehlt es sich, während der ersten psychomotorischen Fördereinheiten Materialien einzusetzen, die „zum Kind kommen“. Dazu zählen beispielsweise alle Arten von Bällen, Rollbretter und Alltagsgegenstände. Dies lässt die Teilnehmer*innen schneller Vertrauen in sich, die neue Umgebung und die Gruppe fassen und mindert Versagensängste (Zimmer, 2019).

4.6.2 Äußere Rahmenbedingungen

Erfolgreiche psychomotorische Förderung kann sowohl in kleinen oder großen Räumen, als auch draußen in der Natur stattfinden. Wichtig ist allerdings, dass die ausgewählte Umgebung passend für alle Teilnehmer*innen ist. Die Größe sollte auf die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, aber auch auf das Ziel der Förderung abgestimmt sein. So wählt man beispielsweise einen größeren Raum für Kinder, die dazu neigen Konflikte mit anderen zu suchen oder eine kleinere Räumlichkeit für eine Gruppe, die mehr Erfahrungen im Bereich der sozialen Kontakte und Interaktionen sammeln soll (Zimmer, 2019). Außerdem muss auch auf die Innenausstattung der Räume geachtet werden, denn selbst die Farben der Wände oder Vorhänge, etwaige Geräuschkulissen oder die Anordnung der Einrichtung, können sich auf die subjektive Empfindlichkeit der Teilnehmer*innen auswirken. Ein gemeinsames Gespräch über die Emotionen und Gefühlszustände jeder*s Einzelnen zu Beginn der Einheit kann hierbei zur Abklärung beitragen (Krus, 2015).

Viele Materialien und Geräte wie zum Beispiel Rollbretter, Pedalos oder das Trampolin sind untrennbar mit der Psychomotorik verbunden. Jedoch haben sich in der Praxis noch weitaus mehr Gegenstände als besonders geeignet für die psychomotorische Arbeit herausgestellt. Dazu zählen beispielsweise:

- „Material zum Bauen und Transportieren (z.B. Schaumstoffteile in verschiedenen Größen, [...]),
- Geräte zum Spiel mit dem Gleichgewicht (drehbare Scheiben, Wackelbretter, Balancierbalken, Rundhölzer),
- Geräte zum Klettern, Hängen und Springen (z.B. [...] Sprossenwände, [...] Kombinationsgeräte mit Leitern, Brettern und Stangen, aus denen eine ständig variierbare Balancier- und Kletterlandschaft entstehen kann),
- Fahr- und Rollgeräte (Rollbretter, Skateboards, Pedalos),
- Gerätekombinationen zum Rutschen und Rollen ([...] Tonnen, Röhren, Walzen),
- Geräte zum individuellen Spiel der Kinder (Luftballons, Seile, Sandsäckchen, Bälle, Pezzibälle),
- Geräte, die das Zusammenspiel zweier Partner herausfordern (Federball- oder Tischtennisschläger, [...]),
- Geräte zum Zusammenführen der ganzen Gruppe (Schwungtuch, Fallschirm)“ (Zimmer, 2019, S. 149)

Aber auch gewöhnliche Alltagsmaterialien wie Zeitungspapier, Bierdeckel, Luftballons, Plastikbecher, Woll- und Stoffreste oder Polster, sind aus der Psychomotorik nicht mehr wegzudenken (Gerber, 2012).

Bei der Durchführung psychomotorischer Fördereinheiten ist auch der zeitliche Rahmen zu berücksichtigen. Dieser ist einerseits abhängig vom Alter und der Kernproblematik der Gruppenteilnehmer*innen, andererseits aber auch vom Umfeld in der die Förderung angeboten wird. So muss man sich an Schulen höchstwahrscheinlich an das Stundenschema anpassen, während man in Elementarpädagogikeinrichtungen vermutlich freiere Zeiten wählen kann. Empfohlen wird eine Dauer zwischen 45 und 60 Minuten einmal pro Woche. Zeitpunkt und Ort sollten wenn möglich immer der gleiche sein, denn Kontinuität ist für den Erfolg der Psychomotorikstunden ausschlaggebend. Nach einer kurzen Probe- und Eingewöhnungszeit bleibt ein Kind mindestens ein halbes Jahr, solange es Fortschritte macht und mit Freude an den Geschehnissen teilnimmt in der psychomotorischen Fördergruppe (Zimmer, 2019).

4.7 Gestaltung und Aufbau einer psychomotorischen

Fördereinheit mit Kindern und Jugendlichen

Zu Beginn ist die Motivation zur Teilnahme bei Kindern oft sehr gering, da sie im Vorfeld meist nur negative Erfahrungen in Spielgruppen gemacht haben, oder in speziellen Therapien der Fokus stets auf ihren Schwächen und Problemen lag. Daher ist es gerade in den ersten Stunden überaus wichtig, eine lockere und lustige Atmosphäre zu gestalten, in der die Kinder spielerisch neue Erfahrungen sammeln und vielleicht sogar soziale Kontakte knüpfen können. Das Kind muss selbst einen Sinn in der psychomotorischen Förderung sehen und mit Freude daran teilnehmen wollen. Andernfalls wird es für alle Beteiligten mühsam und nur schwer möglich werden, Erfolge zu erzielen.

Die Planung einer Psychomotorikstunde erfordert großes Fach- und Vorwissen, Flexibilität und Einfühlungsvermögen der psychomotorischen Fachkraft. Der Inhalt und die Wahl der Bewegungs-, Geräte- und Materialangebote müssen genauestens auf die Bedürfnisse aller Teilnehmer*innen abgestimmt sein. Sicherlich wird man nicht jedem Kind gleichermaßen gerecht werden können, allerdings müssen die Angebote so gewählt werden, dass sie leicht zu differenzieren und zu erweitern sind. Später sollen auch die Ideen und Interessen aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen in die Planung miteinbezogen werden, um die Motivation und die Freude am Ausprobieren beizubehalten. Auch der Aufbau der Bewegungslandschaften soll im Idealfall gemeinsam mit der Gruppe erfolgen, so können Standort und Kombination der Geräte gemeinsam besprochen und diskutiert werden. Rituale sind ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Psychomotorik. Sie geben den Kindern Halt und Sicherheit. Geeignet wären beispielsweise Begrüßungs- und Abschiedsrituale (Gerber, 2012; Zimmer, 2019).

Jede Einheit psychomotorischer Förderung sollte nach folgenden methodischen Phasen aufgebaut sein:

1. Einstimmungs- bzw. Ankommensphase: Begrüßungsrituale, Abklärung der tagesaktuellen Gefühlszustände der Teilnehmer*innen, ...
2. Einstiegsphase mit individuellen Bewegungsangeboten: Aufwärmspiele, die den Bewegungsdrang der Kinder abdecken, Angebot von verschiedensten Geräten

3. Gruppenbezogene Angebote
4. Abschluss- und Reflexionsphase: Auf- und Wegräumen, Entspannungsübungen, Abschiedsrituale, reflektieren der Einheit und gegebenenfalls gemeinsames Überlegen neuer Strategien, Wünsche für kommende Einheiten (Zimmer, 2019)

Für eine klarere Strukturierung kann ein akustisches Signal oder ein Handzeichen, als Einleitung einer neuen Phase eingesetzt werden. Die Aufmerksamkeit der psychomotorischen Fachkraft sollte immer zu 100% bei den Kindern und ihren Erlebnissen liegen. Dies zeigt den Teilnehmer*innen, dass sie wertgeschätzt und akzeptiert werden (Gerber, 2012).

Einfach betrachtet kann der Inhalt einer psychomotorischen Förderstunde in zwei Kategorien eingeteilt werden. Nämlich einerseits in ein Stundenbild basierend auf einem bestimmten Material oder andererseits in eine Bewegungslandschaft mit aufwendigen Gerätebauten. Kombinationen finden selbstverständlich ebenfalls statt, entstehen aber dann meist spontan durch Einfälle der Kinder und Jugendlichen. Die Wahl des Stundentyps ist stets abhängig von den zeitlichen und räumlichen Bedingungen.

Eine Stunde, der ein sorgsam ausgewähltes Material zu Grunde liegt, kann grob immer nach einer bestimmten Vorlage ablaufen. Zu Beginn darf jede und jeder das Material kennenlernen und ausprobieren. In weiterer Folge kann nun jede*r Teilnehmer*in die beste eigene Idee der Gruppe präsentieren. Danach können paarweise oder in Kleingruppen neue Möglichkeiten der Anwendung entdeckt werden, wenn mehrere Personen und auch mehr Material zur Verfügung stehen. Auch diese Einfälle können im Anschluss hergezeigt werden. Meist entwickeln die Kinder in den Kleingruppen bereits einige Baupläne oder haben konkrete Ideen, was gemeinsam mit dem Material hergestellt werden kann. Diese Inputs werden von der*dem Psychomotoriker*in aufgegriffen und zusammen wird das weitere Vorgehen besprochen. Zum Abschluss wird nach dem Aufräumen die Stunde reflektiert und gegebenenfalls noch eine entspannende Massage mit dem Material durchgeführt (Gerber, 2012).

Entscheidet sich die*der Psychomotoriker*in für eine Stunde mit Gerätebauten, muss zuerst die Frage geklärt werden, ob diese bereits im Vorfeld, oder erst währenddessen gemeinsam mit der Gruppe aufgebaut werden. Abhängig ist diese Entscheidung vom Alter und den Vorerfahrungen der Teilnehmer*innen sowie dem zeitlichen Rahmen. Denn bevor der Aufbau während einer Psychomotorikstunde gemeinsam gemacht werden kann, muss die Gruppe bereits einige Kompetenzen erworben haben, wie beispielsweise das Kennen der Sicherheits- und Ordnungsrichtlinien, aber auch, welche Geräte vorhanden

sind und wie sie genutzt werden können. Dieses Wissen muss also stückweise von Beginn an aufgebaut werden und braucht viel Zeit und Geduld (Gerber, 2012).

4.8 Anforderungen an die psychomotorische Fachkraft

Die Basis, auf die eine erfolgreiche psychomotorische Intervention aufbaut, ist die stabile und vor allem liebevolle Beziehung zwischen dem Kind und der*dem Psychomotoriker*in. Im Laufe einer Fördereinheit sollte sich die psychomotorische Fachkraft zumindest einen Augenblick mit jedem einzelnen Kind beschäftigt und sich seinen persönlichen Erfahrungen gewidmet haben. So fühlt sich das Kind wertgeschätzt und als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft. Gleichzeitig darf die Gruppenleitung niemals die gesamte Gruppe und die Spieldynamik aus den Augen verlieren. Die psychomotorische Fachkraft muss sich jeder Rolle bewusst sein, die sie während einer Psychomotorikstunde einnimmt. Durch ihre wertfreien Anmerkungen verstärkt sie das Verhalten der Teilnehmer*innen und macht ihnen ihren Erfolg laufend bewusst. Falls notwendig, bringt sie sich selbst ins Geschehen ein und versucht neue Denkanstöße zu geben oder Konfliktsituationen zu lösen. Ist die Gruppe aktiv am Bauen oder Ausprobieren, hält sie sich zurück und schlüpft in ihre Beobachtungsrolle. Merkt sie, dass sich ein Kind zurückzieht oder vor einem Problem steht, begleitet sie dieses durch den Lösungsprozess, aber nimmt dem Kind dennoch nicht die Selbstständigkeit (Zimmer, 2019).

Besonders in Konfliktsituationen oder bei Regelverstößen muss die Gruppenleitung Ruhe bewahren und darf das Verhalten der Teilnehmer*innen keinesfalls persönlich nehmen. Sie muss sich selbst sowie die eigenen Gefühle im Griff haben und klare Grenzen setzen, als diese auch einfordern, ohne dabei ihre wertschätzende Haltung zu verlieren.

Behutsam muss individuell auf jede Persönlichkeit der Gruppenmitglieder eingegangen werden und die Wünsche nach Nähe und Distanz berücksichtigt werden. Beziehung und Nähe muss nicht zwingend mit körperlicher Nähe einher gehen, sondern oftmals sind Blicke und ein Lächeln für Kinder schon ausreichend, um sich wertvoll und wertgeschätzt zu fühlen.

Wie im Kapitel 4.5 bereits beschrieben, wird auf die Sprache und Kommunikation untereinander, aber vor allem auf die der psychomotorischen Fachkraft, großen Wert gelegt. Dies bedarf einiges an Training und Selbstbeherrschung der Gruppenleitung, da diese Art des indirekten Lobens in unserer Gesellschaft nur sehr selten zum Einsatz kommt (Zimmer, 2019).

Besonders optimal wäre es, wenn eine psychomotorische Fördereinheit von zwei Psychomotoriker*innen begleitet wird. In diesem Fall könnte sich eine Person voll und ganz einzelnen Kindern und deren Schwierigkeiten und Fortschritten widmen, während die zweite Fachkraft die gesamte Gruppe sowie die allgemeine Spielentwicklung beobachtet und unterstützt. Im Vorfeld sollte allerdings die Rollenverteilung unter den beiden Psychomotoriker*innen klar definiert und besprochen sein, damit keine Unruhe während der Einheiten entstehen kann. Nach den Stunden kann gemeinsam reflektiert und über unterschiedliche Ansichten und Handlungsansätze der Fachkräfte diskutiert werden. Ein weiterer positiver Aspekt ist, dass sollte einmal eine Person verhindert oder krank sein, die Einheit nicht abgesagt werden muss, sondern mit der zweiten Fachkraft wie gewohnt stattfinden kann (Zimmer, 2019).

4.9 Zusammenfassung

Das Konzept Psychomotorik stammt ursprünglich aus einem praxeologischen Hintergrund und wurde vor allem von Kiphart begründet. Psychomotorische Interventionen orientieren sich vorrangig an den Stärken der Teilnehmer*innen und haben die Förderung der grundlegenden Handlungskompetenz sowie die Stärkung des Selbstkonzeptes zum Ziel (Möller, 2013a; Zimmer, 2019). Für eine erfolgreiche und zielführende Durchführung psychomotorischer Einheiten müssen bestimmte Rahmenbedingungen, wie beispielsweise die räumlichen, zeitlichen und personellen Voraussetzungen, im Vorfeld beachtet und gegeben sein. Die psychomotorische Fachkraft muss über weitreichendes Fachwissen und Kompetenzen in den Bereichen der Kommunikation, Beobachtung und Beziehungsaufbau verfügen. Vor allem der Sprache als auch den Formulierungen von Lob und Anerkennung, werden in der Psychomotorik große Beachtung und Wichtigkeit geschenkt. Psychomotorische Interventionen müssen immer auf die Gruppe und deren Stärken und Ressourcen ausgelegt sein, damit jede*r positive Erfahrungen und Fortschritte erzielen kann. Zur Unterstützung dieser, kann mit den verschiedensten Materialien und Geräten gearbeitet und experimentiert werden. Die individuellen Interessen und Ideen der Teilnehmer*innen werden von der psychomotorischen Fachkraft aufgegriffen und in das Spielgeschehen eingebaut. Jedes einzelne Mitglied soll sich wertgeschätzt sowie akzeptiert fühlen und vor allem mit Freude an der psychomotorischen Fördereinheit teilnehmen (Gerber, 2012; Zimmer, 2019).

5 Psychomotorik im Kontext Schule

In den vergangenen Jahren hat sich das Arbeitsfeld der Psychomotorik zusehends mehr und mehr auch im Bildungsbereich etabliert. Im Zuge der Einschulungsprozedere an Volksschulen wurden zunehmende Defizite im Bereich der motorischen Entwicklung festgestellt. Bewegungsabläufe und Handlungsmuster entsprechen oft nicht mehr dem Alter und Entwicklungsstand der Kinder. Dies ist auf die gravierenden Veränderungen in unserer Gesellschaft in den letzten Jahren zurückzuführen. Kinder bekommen im Alltag als auch in ihrer Freizeit viel weniger Möglichkeiten vielfältige Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen zu erleben. Vielen Schwierigkeiten in den unterschiedlichsten Bereichen, wie beispielsweise der Grafomotorik oder der sozialen und emotionalen Entwicklung, liegen diese Defizite zu Grunde. Infolgedessen wird es immer mehr Teil des Aufgabenbereiches der Bildungseinrichtungen, den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, diese Erfahrungen in den Bereichen der Bewegung und Wahrnehmung nachzuholen. Somit wird das Angebot eines psychomotorischen Förderkonzeptes im Rahmen der Schule immer breiter und gefragter (Möllers, 2015).

Die Methoden und Möglichkeiten der Psychomotorik im Kontext Schule sind dabei sehr vielseitig und individuell, abhängig von den Gegebenheiten der jeweiligen Institution, einsetzbar. Es könnten sowohl klasseninterne als auch klassenübergreifende, wöchentlich stattfindende psychomotorische Fördereinheiten, mit unterschiedlichen Schwerpunkten angeboten werden. Gibt es im Gebäude leerstehende oder wenig genutzte Räume könnten dort ansprechende Kletter- und Bewegungslandschaften aufgebaut werden, die individuell von den Klassen als Pausenbeschäftigung eingesetzt werden können. Auch der Unterricht in Bewegung und Sport kann an das Konzept der Psychomotorik angelehnt und dahingehend verändert werden. Diese Ideen setzen allerdings voraus, dass es vor Ort zumindest eine*n Expert*in im Bereich der Psychomotorik gibt, welche*r sowohl dem Kollegium als auch den Erziehungsberechtigten, die Prinzipien und Methoden der Psychomotorik erläutert und näherbringen kann. Die Pädagog*innen sollen intensiv auf ihre Rolle als Beobachter und Begleiter vorbereitet sowie geschult werden und müssen sich ihrer Verantwortung bewusst sein. Idealerweise sollte, in regelmäßigen Abständen, gemeinsam über die Prozesse diskutiert und die Fortschritte der Schüler*innen evaluiert werden (Möllers, 2015).

5.1 Praxiskonzept: Bewegtes Lernen

In der Praxis werden bereits viele verschiedene Projekte und Initiativen von unterschiedlichen Organisationen an Bildungsinstitutionen durchgeführt, die auf den Grundsätzen und Handlungsfeldern der Psychomotorik aufbauen. Eines dieser Programme ist das Konzept des Bewegten Lernens, auf welches in diesem Kapitel näher eingegangen wird.

Schon seit mehreren Jahrzehnten werden Ideen und Modelle zum Thema „Bewegtes Lernen“ entwickelt, um den Unterricht an Schulen nachhaltig zu verändern. Speziell in den letzten Jahren wurde aufgrund der schlechter werdenden Gesundheitszustände der Schüler*innen und deren steigendem Körpergewicht, das Prinzip des „Sitzunterrichtes“ immer häufiger hinterfragt. Durch Studien und Forschungen in den Bereichen Lernen und Entwicklung wurde der Zusammenhang zwischen Bewegung und einer Verbesserung der Leistungen und Allgemeinzustände der Kinder und Jugendlichen belegt (Städtler, 2015)¹³. Es wurde bewiesen, dass Prozesse, die in Bewegung gelernt oder damit verbunden sind, leichter erlernbar sind und länger im Gedächtnis bleiben. Ziel ist es eine Lernumgebung zu schaffen, welche die intrinsische Motivation der Schüler*innen fördert, anstatt durch extrinsische Faktoren wie Belohnung und Strafe Leistungserfolge erzielen zu wollen (Weiß, Voglsinger, & Stuppacher, 2016).

Um ein erfolgreiches Konzept in einer Schule zu entwickeln und das Unterrichtsgeschehen bewegter zu gestalten, müssen drei grundlegende Voraussetzungen beachtet werden:

1. starke Lehrkräfte – starke Schüler*innen

Damit die Lehrkräfte an den Bildungseinrichtungen den stetig wachsenden Anforderungen und Erwartungen seitens der Schüler*innen, aber auch der Erziehungsberechtigten Stand halten können, gilt es als Grundvoraussetzung die psychische und physische Gesundheit der Pädagog*innen zu stärken und vor allem auch ernst zu nehmen (Städtler, 2015).

2. Rhythmisierung als Schlüssel zum Lernerfolg

Durch die strikten Zeitvorgaben und Stundeneinteilung im überwiegenden 50 Minuten Takt an den Bildungseinrichtungen, wird der Unterricht meist vom Zeitdruck

¹³ Zugriff am 30.10.2022 unter https://www.bewegteschule.de/downloads/download-material/2015_Staedtler---Bewegte-Schule---Fachheft.pdf?m=1629383840

überschattet und kann somit nicht an die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Kinder und Jugendlichen angepasst werden. Um produktive Lernumgebungen gestalten zu können, muss ein ausgewogenes Maß an Anspannung und Entspannung möglich sein, das auf die Tagesverfassung der Schüler*innen abgestimmt werden kann und nicht von festen Unterrichtszeiten beeinflusst wird (Städtler, 2015).

3. Die Schule wie ein Räderwerk aktivieren

Jede Schule ist täglich bemüht das Beste aus ihren Schüler*innen herauszuholen und diese nach bestem Wissen und Gewissen zu fördern, um sie auf ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben vorzubereiten. Dies ist oftmals unweigerlich mit vielen Herausforderungen und Belastungen verbunden. Die Umgestaltung der Bildungseinrichtung zu einer „Bewegten Schule“ sollte den Lehrer*innen nicht noch zusätzliches Kopfzerbrechen und mehr Arbeit einbringen. Daher ist der Ausgangspunkt der Veränderung, die vorhandenen Stärken, sowohl der Pädagogen als auch des Gebäudes, effektiv zu nutzen. Gemeinsam soll zunächst der Ist-Zustand und mögliche Ideen der Umstrukturierung in drei wesentlichen Handlungsfeldern festgehalten werden.

- Lern- und Lebensraum Schule: Wo können sich die Schüler*innen wie bewegen und wie könnte dies gefördert werden?
- Unterrichtsqualität: „Wie kann Lernen durch bewegende und bewegungsbegleitende Aktivitäten für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte motivierender und wirkungsvoller gelingen?“ (Städtler, 2015, S. 7)
- Schule steuern und organisieren: Welche Aspekte der bewegten Schule können in die zukünftige Entwicklung und Organisation miteinfließen, um die Veränderungen nachhaltig zu gewährleisten? (Städtler, 2015)

Der Output dieser Überlegungen, die einander wie Zahnräder beeinflussen und fortbewegen, bildet das Grundgerüst des Konzeptes der „Bewegten Schule“. Somit wird deutlich, dass jede noch so kleine Veränderung, Einfluss auf das große Ganze hat und eine ständige Wechselwirkung zwischen den einzelnen Bereichen herrscht (Städtler, 2015).

In die Praxis lässt sich das Konzept nun beispielsweise durch folgende Umstrukturierungen und Anhaltspunkte umsetzen:

- Selbstständigkeit der Kinder und Jugendliche durch aktive Arbeitsformen fördern und einfordern
- Förderung der sozialen Kompetenz durch Gruppenarbeiten und Projekte
- Beurteilung vielseitiger Leistungsfeststellungen
- tägliche Bewegungseinheiten und -pausen einplanen
- individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen wahrnehmen und darauf eingehen
- keine fixen Sitzordnungen
- flexible Tische bzw. Schreibmöglichkeiten und Sitzgelegenheiten
- „sinnesaktivierendes Lernen zur Steigerung der Wahrnehmungs-, Konzentrations- und Lernleistung“ (Städtler, 2015, S. 7) anbieten
- Außenräume ansprechend für Bewegung, aber auch für Ruhe gestalten
- attraktive Bewegungsmöglichkeiten schaffen
- Konflikte durch klare Regeln und Rituale reduzieren und vermeiden
- gesunde Ernährung
- Erholungs- und Rückzugsräume für Pädagog*innen einrichten
- Auflösung des fixen Stundenrhythmus
- Kooperationen mit ortsansässigen Vereinen und Organisationen anstreben (Städtler, 2015)

Es soll also die intrinsische Motivation der Kinder und Jugendlichen aktiviert und das Grundbedürfnis der Bewegung, mit Freude am Lernen verknüpft werden.

„Schule in Bewegung zu bringen, heißt für uns, Schule zu verändern durch eine kind-, lehrer- und lerngerechte Rhythmisierung des Unterrichts, durch bewegtes und selbstständiges Lernen, durch bewegte Pausen, durch bewegte und beteiligende Organisationsstrukturen, durch Öffnung der Schule nach außen, durch vernetztes Denken“ (Abeling & Städtler, 2008, S. 42).

5.2 Psychomotorik und Inklusion

Alle Grundgedanken und Handlungsfelder der Psychomotorik gehen seit Beginn von einem inklusiven Setting aus und stehen klar für die Inklusion von Menschen mit körperlichen und/oder geistigen Beeinträchtigungen, in allen Bereichen unserer Gesellschaft. Denn das Ziel der Psychomotorik ist die Förderung jedes Individuums, gemäß den persönlichen Ressourcen und Interessen. Jeder Mensch wird mit all seinen Stärken und Schwächen wertgeschätzt und die Angebote werden speziell an die individuellen Bedürfnisse angepasst (Zimmer, 2019). In einem inklusiven Setting sollte jedes Kind von Beginn an, unabhängig von seinen eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Chance bekommen, sich am allgemein angebotenen Unterricht zu beteiligen. Dies trifft auch auf den Unterricht in Bewegung und Sport zu, der vor allem in inklusiven Klassen eine wichtige Rolle im Bezug auf den Ausbau der Handlungskompetenzen und Förderung der sozialen Kompetenzen spielt. Oft finden allerdings im Alltag des Sportunterrichtes laienhafte Bewegungsdiagnosen statt, die die Separation von Schwächeren zur Folge hat. Um dem Konzept der Inklusion zu entsprechen, sollte das Bildungsangebot an Schulen von den Stärken und nicht von den Schwächen der Schüler*innen ausgehen, wie es in der Psychomotorik der Fall ist (Majewski & Majewska, 2014). Psychomotorik, mit all seinen Facetten und Anwendungsbereichen, bietet sich also als ideale Begleitung von inklusiven Settings an, um die Gemeinschaft und das Arbeiten in der Gruppe positiv zu beeinflussen sowie zu stärken.

Im Hinblick auf die Heterogenität und Diversität der inklusiven Schulklassen werden in den folgenden Unterkapiteln, die Handlungsmöglichkeiten von Psychomotorik mit unterschiedlichen Personengruppen, näher erläutert.

5.2.1 Psychomotorik bei Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen

Um erfolgreiche und lustvolle psychomotorische Interventionen für Menschen mit physischen Beeinträchtigungen anbieten zu können, muss die Fachkraft im Vorhinein genauestens über die einzelnen Krankheitsbilder, deren Symptome, Grenzen und Möglichkeiten Bescheid wissen. Andernfalls riskiert man einerseits die Freude an der Bewegung bei den Menschen aufgrund auftretender Schmerzen zu verlieren oder andererseits sogar Verletzungen (Möllers, 2013a).

Die Formen körperlicher Beeinträchtigungen sind sehr variabel und reichen von Fehlstellungen über leichte Bewegungseinschränkungen und Wahrnehmungsstörungen bis zu schwerst-mehrfach Behinderungen. Die ausführliche Erläuterung aller Krankheitsbilder würde den Rahmen dieser Arbeit um ein Vielfaches übertreffen. Daher wird nachfolgend nur auf die beiden größten Kategorien der körperlichen Beeinträchtigungen näher eingegangen, um einen groben Überblick über das breite Spektrum zu ermöglichen.

Bei den verschiedenen Erscheinungsformen der **Wahrnehmungsstörungen** wird grundlegend zwischen Über- und Unterempfindlichkeiten im vestibulären, taktilen und propriozeptiven Wahrnehmungsbereich unterschieden:

- vestibulär überempfindlich: steife und angespannte Haltung, scheinbar wenig Bewegungsfreude, Vermeidung von sozialen und auch direkten körperlichen Kontakt
- vestibulär unterempfindlich: schwache Grundhaltung, Unterschätzung von Risiken, Distanzlosigkeit
- taktil überempfindlich: Berührungsängste, Körperkontakt wird vermieden
- taktil unterempfindlich: starke Reize werden eingefordert und provoziert
- propriozeptiv unterempfindlich: hyperaktiv, Körperkontakt wird gesucht, starke Reizen werden eingefordert (Hachmeister, 2006)

Bei sogenannten **cerebralen Bewegungsstörungen**, die aufgrund frühkindlicher Hirnschädigungen entstehen, können folgende Symptome und Auffälligkeiten auftreten:

- Hypotonie: Bei dieser Form ist der Muskeltonus der betroffenen Menschen sehr niedrig. Daher ist jede Bewegung mit sehr viel Aufwand und Anstrengung verbunden, vor allem Bewegungen gegen die Schwerkraft, wie beispielsweise Kopf heben, sitzen, stehen usw. sind ohne zusätzliche Unterstützung und Hilfe kaum möglich. Oft haben Personen mit Hypotonie auch große Schwierigkeiten soziale Kontakte zu knüpfen, da sie antriebslos und schlaff wirken.
- Hypertonie: Hier ist der Muskeltonus überdurchschnittlich hoch, was zu steifen Gelenken und einem stark begrenzten Bewegungsspielraum führt. Handlungen müssen gegen den eigenen Muskelwiderstand ausgeführt werden, was für die betroffenen Menschen überaus anstrengend ist. Viele Bewegungen können nur mit Hilfe oder sogar gar nicht ausgeübt werden.

Je nachdem welches Areal im Gehirn verletzt ist, gibt es verschiedene Formen in Kombination mit einer Hypertonie:

- Hemiparese: halbseitige Körperlähmung
- Diparese: größere Bewegungseinschränkungen an den Beinen als an den Armen
- Tetraparese: sowohl Arme als auch Beine sind von der Störung betroffen
- Monoparese: nur eine Gliedmaße ist stark eingeschränkt (Möllers, 2013a)
- Spastik: Bewegungsmöglichkeiten werden durch einen höheren Muskeltonus und Fehlkoordinationen zwischen Haltung und Bewegung stark reduziert
- Athetose: wechselnder Muskeltonus führt zu unkontrollierbaren und eigenwilligen Bewegungen
- Ataxie: niedriger Muskeltonus, Probleme bei der Koordination von Bewegungen im Bereich der Feinmotorik (Hachmeister, 2006)

Aufgrund der eingeschränkten Mobilität muss das Angebot und Material der psychomotorischen Förderung angepasst werden. Das Grundziel der Arbeit mit Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen, muss vor allem sein, den eigenen Körper positiv wahrzunehmen und Anlässe zu schaffen, in denen Handlungen selbstständig ausgeführt werden können, um das positive Selbstkonzept zu stärken. Denn im Alltag erleben die betroffenen Personen ihren Körper und die damit verbunden Einschränkungen oft als Hindernis und somit negativ. Daher muss in der Psychomotorik der Fokus auf den vorhandenen Ressourcen liegen und die Möglichkeit geschaffen werden, das Handlungsrepertoire spielerisch zu erweitern.

Oft ist bei physischen Beeinträchtigungen auch das Sprachzentrum betroffen und die Kommunikation somit eingeschränkt. Während einer psychomotorischen Intervention ist es daher umso wichtiger, auf non-verbale Signale, wie Körpersprache, Gestik und Mimik zu achten. Je länger man mit einem Menschen zusammenarbeitet und je besser man ihn kennenlernt, umso leichter versteht man im Laufe der Zeit die non-verbalen Signale und Laute (Möllers, 2013a).

Vor allem den körpernahen Sinnen sollte in den Fördereinheiten große Beachtung geschenkt werden. Dazu zählen beispielsweise Erfahrungen in der taktilen, vestibulären oder kinästhetischen Wahrnehmung. Dabei muss aber stets darauf geachtet werden, die

Teilnehmer*innen mit den Reizen nicht zu überfordern sowie Pausen für Ruhe und Entspannung einzuplanen (Möllers, 2013a).

Nicht außer Acht darf die Situation gelassen werden, dass viele Menschen mit physischen Beeinträchtigungen sind in unterschiedlichen Ausmaßen auf einen Rollstuhl oder andere Gehhilfen angewiesen. Gerade Kinder müssen den Umgang erst lernen, um sich im Alltag sicher damit fortbewegen zu können. Dies kann spielerisch in den Fördereinheiten miteingebaut werden, beispielsweise durch das Erlangen eines „Rollstuhlführerscheines“. Der Fantasie und Kreativität der psychomotorischen Fachkraft sind hierbei keine Grenzen gesetzt (Möllers, 2013a).

5.2.2 Psychomotorik bei Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen

Ähnlich wie bei der Personengruppe der körperlichen Beeinträchtigungen, handelt es sich auch bei Menschen mit psychischen Behinderungen um eine Vielzahl an unterschiedlichen Krankheitsbildern, Symptomatiken und Schweregraden der Einschränkungen.

Vor allem Kinder mit geistigen Beeinträchtigungen haben einen ebenso großen Bewegungsdrang, wie völlig gesunde Kinder. Allerdings haben sie oft Schwierigkeiten, sich an bestehende Regelkonstrukte zu halten, da sie diese einfach nicht kognitiv begreifen können. Infolgedessen kommt es häufig zu Konflikten und Störverhalten. Dies muss bei einem inklusiven Setting in der Psychomotorik beachtet werden und je nach Alter der Teilnehmer*innen auch mit dem Rest der Gruppe kommuniziert und geklärt werden (Möllers, 2015).

Das Hauptaugenmerk der psychomotorischen Fördereinheiten soll, auch bei dieser Personengruppe, bei den positiven Erlebnissen mit dem eigenen Körper liegen, und sie sollen sich selbst als wertvollen und vollwertigen Teil einer Gruppe erleben. Über das Medium Musik und dem damit verbundenen Rhythmus lassen sich Menschen mit geistigen Beeinträchtigungen besonders gut motivieren und ansprechen. Oft entstehen durch musikalische Impulse ausgelassene und entspannte Bewegungen sowie Aktionen der Teilnehmer*innen. Für Personen mit psychischen Behinderungen steht vor allem das Tun und Handeln im Vordergrund und weniger der Erfolg einer abgeschlossenen Übung (Möllers, 2015).

Mit den Krankheitsbildern von geistigen Beeinträchtigungen gehen oft folgende Symptommatiken einher:

- „Schwierigkeiten bei der Körperkoordination und in der Auge-Hand-Kontrolle,
- unangemessener Krafteinsatz, häufig eine schlaaffe Muskulatur oder eine zu angespannte Muskulatur,
- geringere Kondition und Ausdauer, schnellere Ermüdung,
- Gleichgewichtsprobleme, geringe Körperbalance,
- Schwierigkeiten bei Körperschema- und Orientierungsübungen,
- Mangel an Wirbelsäulenbeweglichkeit,
- eingeschränkte Bewegungsgeschwindigkeit
- Probleme im Erfassen von Regeln und in der Wahrnehmungsförderung“ (Möllers, 2015, S. 128).

Diese Themen können, angepasst an die individuellen Voraussetzungen der Teilnehmer*innen, als Schwerpunkte für die psychomotorische Arbeit genommen werden. Der Aufbau einer psychomotorischen Einheit sollte, vor allem bei Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen, sehr einfach und von vielen Ritualen geprägt sein. Regelmäßige Pausen und Rückzugsorte geben den Gruppenteilnehmer*innen ein Gefühl der Sicherheit und Zeit für Erholung. Nicht außer Acht darf das Sicherheitskonzept der psychomotorischen Förderung gelassen werden. Es empfiehlt sich daher Einheiten, an denen Menschen mit geistigen Behinderungen teilnehmen, gemeinsam mit einer zweiten psychomotorischen Fachkraft abzuhalten, um erforderliche Hilfestellungen sowohl beim Auf- und Abbau als auch während der Tätigkeiten, für die gesamte Gruppe gewährleisten zu können (Möllers, 2015).

5.2.3 Psychomotorik bei Kindern mit Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS)

Da die Zahl der Diagnosen dieser kindlichen Entwicklungsstörung in den letzten Jahren rasant anstieg und Pädagog*innen immer häufiger damit konfrontiert sind, wird in diesem Unterkapitel speziell auf dieses Krankheitsbild eingegangen (Bundesministerium für Gesundheit, 2013)¹⁴.

¹⁴ Zugriff am 20.02.2023 unter [https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Nicht-uebertragbare-Krankheiten/Psychische-Gesundheit/AD\(H\)S---Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivit%C3%A4ts-St%C3%B6rung.html](https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Nicht-uebertragbare-Krankheiten/Psychische-Gesundheit/AD(H)S---Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivit%C3%A4ts-St%C3%B6rung.html)

Betroffene Menschen haben oft große Probleme damit, ihre Bewegungen gezielt zu steuern, was sich in unruhigem oder zappeligen Verhalten und unstillbarem Bewegungsdrang äußert. Weiters haben Kinder oft nur eine sehr begrenzte Aufmerksamkeitsdauer, spüren sich selbst sowie ihren Körper nicht gut und sind oftmals durch die Symptome ihrer Erkrankung und der zusätzlichen geringen Frustrationstoleranz soziale Außenseiter. Ihr Schriftbild ist meist sehr krakelig und unleserlich, was Auswirkungen der mangelnden Koordination und Feinmotorik sind (Popp, 2013a).

Um Personen mit einer Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung optimal und erfolgreich psychomotorisch fördern und begleiten zu können, muss die*der Expert*in im Vorfeld ein umfassendes Förderkonzept, welches an die individuellen Ressourcen und Vorlieben angepasst ist, entwerfen. Die positive Umsetzung basiert auf einem klaren und strikten Regelkonstrukt sowie der Durchsetzung von diesem. Regelmäßigkeiten und Rituale sind ebenfalls von großer Bedeutung (Möllers, 2013a).

Der Fokus der psychomotorischen Arbeit soll auf kontrollierten Bewegungs- und Handlungsabläufen und der Förderung der Feinmotorik liegen. Durch vielfältige Übungsmöglichkeiten und Materialien wird die richtige Kraftdosierung und die Handlungsplanung trainiert. Gezielte Aufgaben müssen dabei immer wieder mit Pausen für freie Bewegung und dem Stillen des Bewegungsdrangs abgewechselt werden. Dinge, die nicht benutzt werden, sollen aus dem Sichtfeld der Kinder entfernt werden, um zusätzliche Ablenkungen zu vermeiden. Auch das positive Erleben von einem selbst, als Teil einer Gruppe, trägt zur Stärkung des Selbstkonzeptes bei (Möllers, 2013a).

5.2.4 Psychomotorik im Zuge der Gewaltprävention im Jugendalter

In der psychomotorischen Arbeit mit Jugendlichen geht es vorrangig um Persönlichkeitsbildung, Gewaltprävention und um die Schaffung von sozialen altersgerechten Interaktionsmöglichkeiten. Abhängig von den Vorerfahrungen und den individuellen Bedürfnissen der Teilnehmer*innen sind folgende Themen für die psychomotorische Förderung mit Jugendlichen relevant:

- Gefühle und Emotionen anderer wahrnehmen
- sich mit eigenen Verhaltens- und Wahrnehmungsmustern auseinandersetzen
- persönliches Erleben von Beziehungen, Bedürfnissen und Konflikten
- Identitätsentwicklung
- Arten der Kommunikation und die eigene Kommunikation reflektieren

- empathisches Verhalten
- sich mit den Rollenverteilungen und den Erwartungen der Gesellschaft auseinandersetzen
- richtiger Umgang und Reaktionen auf Provokationen
- Handlungsstrategien für Gefahrensituationen kennenlernen und entwickeln (Fischer, 2009)

Gerade im Jugendalter wollen vor allem Jungen ihre Kräfte messen und sich untereinander beweisen. Diese Möglichkeit kann ihnen im Rahmen einer psychomotorischen Förderung bei kontrollierten Zweikämpfen, sowie Spielen zum Raufen und Rangeln gegeben werden. Im Zuge der Übungen lernen sie angemessene Kraftdosierung, Fairness als auch ihren eigenen Körper und ihre Grenzen besser kennen. Die psychomotorische Fachkraft weiß, wie sie Teilnehmer*innen behutsam an dieses Thema heranzuführt und schafft durch viele Vorübungen, Gespräche und Regeln mit den Jugendlichen eine passende Atmosphäre (Bächle & Hecke, 2008).

5.3 Zusammenfassung

Aufgrund der steigenden Defizite der Kinder im Bereich der Wahrnehmungs- und Bewegungskompetenzen, gewinnt die Psychomotorik im Kontext Schule immer mehr an Bedeutung. In den vergangenen Jahren wurden zahlreiche Konzepte entwickelt, die dem „Sitzunterricht“ und den starren Konstrukten unseres Bildungssystems entgegenwirken sollen. Der Großteil dieser Projekte basiert auf den Methoden und Grundprinzipien der Psychomotorik. So auch zum Beispiel das Konzept des „Bewegten Lernens“, welches durch das Zusammenspielen von mehreren Aspekten, den Unterrichtsalltag für Schüler*innen freier und vor allem bewegungsreicher gestalten soll. Auch im Hinblick auf die Inklusion leistet Psychomotorik bereits von Beginn an vorbildliche Arbeit, da bei psychomotorischen Interventionen stets von den Stärken der Teilnehmer*innen ausgegangen wird und physische und/oder psychische Beeinträchtigungen nicht im Vordergrund stehen. Dennoch sollte die psychomotorische Fachkraft sehr genau über die einzelnen Krankheitsbilder und deren Einschränkungen Bescheid wissen, um Verletzungen vorzubeugen und optimale Fördermöglichkeiten anbieten zu können (Möllers, 2015).

6 Psychomotorisches Praxiskonzept zur Unterstützung der Inklusion in der Sekundarstufe I

Im letzten Kapitel dieser Masterthesis wird ein Konzept vorgestellt, welches einerseits die Inklusion von Kindern bzw. Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I, losgelöst vom Fachunterricht, positiv beeinflussen und unterstützen soll, andererseits aber ebenfalls versucht, bestehende feste Strukturen und Unterrichtspraktiken aufzulockern und individuellere Lernumgebungen zu schaffen. Dieses Projekt wurde auf den theoretischen Grundlagen und Ausarbeitungen dieser Arbeit aufgebaut. Damit eine erfolgreiche Umsetzung an Mittelschulen möglich ist, wurde darauf geachtet, von annähernd realistischen Bedingungen und Möglichkeiten auszugehen. Denn die Chancen auf große Summen an finanzieller Unterstützung, Mittel für aufwendige Umbauten oder unbegrenzte personelle Ressourcen scheinen, zum jetzigen Zeitpunkt der Bildungspolitik, äußerst unwahrscheinlich zu sein. Trotzdem werden kleine Umstrukturierungen oder Ankäufe notwendig sein, um eine erfolgreiche Umsetzung des Konzeptes zu erreichen. Diese könnten möglicherweise durch den Elternverein oder durch diverse Spendenaktionen finanziert werden.

6.1 Überblick über das Gesamtkonzept

Der Grundsatz des Praxiskonzeptes liegt darin, den Unterrichtsalltag aller Schüler*innen, unabhängig von ihrem Förderstatus, abwechslungsreicher, differenzierter, freier und vor allem bewegungsreicher zu gestalten. Dies soll allerdings nicht nur während des aktiven Unterrichtes umgesetzt werden, sondern auch in den unterrichtsfreien Zeiten der Kinder und Jugendlichen. Die Ansätze und Leitfäden der Psychomotorik sollen Teil des gesamten Schulalltages und der Mentalität aller handelnden Personen im Kontext Schule werden.

Unterricht findet nach dem Praxiskonzept nicht nur frontal in einem Klassenraum statt, sondern wird durch freies und eigenverantwortliches Arbeiten der Schüler*innen auf Gänge, Nebenräume und wenn möglich auch nach draußen ausgeweitet. Pädagog*innen begleiten und leiten die Kinder und Jugendlichen zu selbstständigem und kooperativem Lernen an, welches durch das aktive psychomotorische Training zur Förderung der sozialen Kompetenzen und der Teamfähigkeit unterstützt wird. Dies ist vor allem am Anfang der fünften Schulstufe wichtig, damit sich alle Schüler*innen einer neuen Klasse und auch des gesamten Jahrganges untereinander gut kennenlernen und einander zu schätzen wissen. Die Werte der Inklusion und die Vorteile von heterogenen Lerngruppen, werden den Kin-

dern und Jugendlichen vom ersten Schultag an durch die Pädagog*innen und die Schulleitung vermittelt und vorgelebt. Während der ersten Schulwochen wird durch intensive psychomotorische Arbeit, den Schüler*innen die Art und Weise des Unterrichts, die Grundregeln und das Gefühl von einer Gemeinschaft, die jede und jeden einzelnen wertschätzt und mit all seinen Stärken und Schwächen akzeptiert, nähergebracht. Vor allem die Regeln und Konsequenzen bei Missachtung dieser, müssen gemeinsam klar definiert und verinnerlicht werden. Auch hier ist bereits auf ein differenziertes Angebot und Veranschaulichung zu achten.

Der Unterricht an sich findet immer im Teamteaching, in geblockten Doppelstunden statt und ist stets an den Stärken der Schüler*innen orientiert. Die Pädagog*innen sprechen sich im Vorfeld gut miteinander ab und planen die Unterrichtseinheiten gemeinsam. Es muss von Anfang an bewusst gemacht werden, dass alle Lehrer*innen für alle Schüler*innen verantwortlich sind und nicht wie häufig in der Praxis verbreitet, Sonderpädagog*innen nur für „ihre“ Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Bei der Vermittlung der Lerninhalte kann auf verschiedene Methodiken, wie Wochenplanarbeit, Projektarbeit, Partnerarbeit, Recherche oder selbstständiges Lernen zurückgegriffen werden. Die Anwendung und Verknüpfung der unterschiedlichen Arbeitsweisen fördert zum einen die Lernbereitschaft und zum anderen bietet sie auch wesentlich mehr Raum für differenzierte Lernangebote. Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf müssen dann also nicht mehr separat in einer Kleingruppe unterrichtet werden, sondern sind ständiger Teil der Klassengemeinschaft und können gemäß ihren Stärken und Möglichkeiten am Unterricht in der Großgruppe teilnehmen. Auch die offene Lernumgebung und die Auflösung des 50-Minuten Taktes kommt den Jugendlichen mit Lern- und/oder Entwicklungsbeeinträchtigungen sehr entgegen. Sie erleben viel weniger das Gefühl der Frustration und der Ausgrenzung.

Gemäß des neuen Pflichtgegenstandes „Digitale Grundbildung“, der ab dem Schuljahr 2022/23 an Mittelschulen und Allgemeinbildenden höheren Schulen eingeführt wurde, wird die Vielfältigkeit des Unterrichtes zusätzlich durch den Einsatz von digitalen Endgeräten und digitalen Unterrichtsmaterialien ergänzt (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022a). Durch die Vielzahl an unterschiedlichen Angeboten von Lernsoftwares und digitalen Arbeitsmaterialien, bieten sich auch hier viele Möglichkeiten der Differenzierung und Miteinbeziehung der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

6.2 Rahmenbedingungen

Für die erfolgreiche Implementierung von psychomotorischen Ansätzen in das System einer Mittelschule, müssen bestimmte Faktoren im Vorhinein abgeklärt, bzw. wenn notwendig, auch verändert werden.

6.2.1 Räumliche Voraussetzungen

Idealerweise sollte jede Klasse zumindest zwei Klassenräume und auch einen Gang oder bestenfalls sogar Zugang zu einer Freiluftklasse haben. Beide Räume werden mit unterschiedlichen Lernmaterialien für alle Gegenstände bestückt und bieten sowohl Lern- als auch Rückzugs- und Pausenbereiche für die Schüler*innen. Weiters sind alle Klassenräume hauptsächlich mit trapezförmigen Tischen auf Rollen und einigen wenigen Stehpulten ausgestattet. Dies bietet viele Varianten für individuelles Arbeiten in Kleingruppen, ohne großes und aufwendiges „Tische hin und herrücken“. Zusätzlich gibt es eine Vielzahl an möglichen Sitzgelegenheiten für die Schüler*innen. Dazu zählen ergonomische Kniehocker, gewöhnliche Sessel, große Gymnastikbälle, verschiedene Sitzkissen und Pölster in unterschiedlichen Größen. Die Kinder und Jugendlichen können ihre Sitzgelegenheiten frei wählen. Für die Arbeit im Freien bietet es sich an Picknickdecken und leicht tragbare Arbeitsstationen anzuschaffen.

Sollte es in der Schule ungenutzte Räume geben, können diese ebenfalls in das neue Inklusions-Psychomotorik-Konzept miteingeplant werden. Je nach Bedarf und Verfügbarkeit könnte eine Indoor-Bewegungslandschaft, ein reizarmer Ruheraum oder aber auch einfach ein ansprechender großer Gruppenraum für klassenübergreifende Projekte geschaffen werden. Eine weitere Möglichkeit wäre auch einen sogenannten *Snoezelenraum* zu gestalten. Dieser Raum wirkt durch spezielle Lichteffekte und andere visuelle Reize beruhigend und entspannend. Vor allem in der Arbeit mit Schüler*innen mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf wird dieser Therapieraum häufig verwendet. Durch die unterschiedlichen Wahrnehmungsreize kann es einerseits beruhigend, aber auch aktivierend auf Menschen wirken.

Auch die Außenräume wie Schulgarten oder Schulhof, sollen bewegungsaktivierend gestaltet werden. Dazu eignen sich beispielsweise Bewegungslandschaften mit Möglichkeiten zum Balancieren und Klettern. Die Geräte sollen den Schüler*innen die Gelegenheit geben, verschiedene Bewegungsformen lustvoll ausprobieren und kennenlernen zu können. Aber es müssen auch Bereiche für Erholung und Entspannung geschaffen werden. Idealerweise wird der Schulgarten mit unterschiedlichen heimischen Bäumen, Sträuchern

und Kräutern begrünt. So lernen die Kinder und Jugendlichen ganz nebenbei heimische Pflanzen und ihre Früchte kennen.

6.2.2 Zeitliche Rahmenbedingungen

Das Modell der 50-Minuteneinheiten an Mittelschulen ist weit verbreitet, aber, wie bereits im Theorieteil erklärt, entspricht dies nicht den Aufmerksamkeits- und Leistungskapazitäten von Kindern und Jugendlichen. Zum einen überfordert viele Schüler*innen der ständige Lehrer*innen- und oft auch damit verbundene Raumwechsel und zum anderen muss meist unter Druck gearbeitet werden, damit das Stundenpensum erledigt werden kann. Daher sieht das Praxiskonzept vor, alle Unterrichtsgegenstände zumindest in Doppelstunden abzuhalten. Somit kann der Unterricht freier und differenzierter gestaltet werden. Die Schüler*innen haben die Möglichkeit individuell zwischendurch kurze Pausen einzulegen, um danach wieder konzentrierter arbeiten zu können. Je nach Vorerfahrungen und Standpunkte der Pädagog*innen kann auch Modulunterricht eine mögliche Alternative sein.

6.2.3 Personelle Ressourcen

Damit alle Pädagog*innen, Stützkräfte, Freizeitpädagog*innen, Schulwart*innen und Personen aus dem unmittelbaren Umfeld der Schule mit den Leitfäden, Handlungsfeldern und Methoden der Psychomotorik vertraut werden, muss sich im Vorfeld gemeinsam, im Zuge mehrerer Fortbildungen und Schulungen, intensiv damit auseinandergesetzt werden. Jede und jeder muss später ihr*sein eigenes Handeln reflektieren und begründen können und sich vor allem ihrer*seiner zusätzlichen Rolle als psychomotorische*r Begleiter*in und Beobachter*in bewusst sein.

Das psychomotorische Praxiskonzept sieht eine ständige Doppelbesetzung der Unterrichtseinheiten vor. Idealerweise würde dabei das Team immer aus einer*m geprüften Fachlehrer*in und einer*m Sonderpädagog*in bestehen. In der Praxis ist dies allerdings aufgrund der geringen Zahl an Sonderpädagog*innen nur schwer umsetzbar. Dennoch sollen sich beide Pädagog*innen ihrer Verantwortung gegenüber allen Schüler*innen bewusst sein und sich, wenn notwendig, durch diverse Fortbildungen zu bestimmten Lern- und Entwicklungsstörungen weiterbilden. Sind Kinder und Jugendliche mit schwereren Beeinträchtigungen oder höherem Unterstützungsbedarf Teil der Klasse, soll das Team durch eine Stützkraft der Gemeinde ergänzt werden. Weiters wird in regelmäßigen Ab-

ständen mit unterschiedlichen Expert*innen das gemeinsame Arbeiten reflektiert und diskutiert.

6.3 Praxisleitfaden für eine psychomotorische inklusive Mittelschule

Um sich ein klareres Bild des Praxiskonzeptes der psychomotorischen Arbeit machen zu können, werden im folgenden Unterkapitel nun einzelne Übungen und Spiele zu den ausgewählten Wahrnehmungs- und Förderbereichen vorgestellt und näher beschrieben. Diese können während des Unterrichtsalltages, aber auch in Bewegungs- und Sportstunden eingesetzt werden. Die Anpassung und Differenzierung auf die jeweilige Heterogenität der Klasse und ihren Schüler*innen, liegt allerdings in der Verantwortung der durchführenden Pädagog*innen. Konkretere Übungen und Anwendungshinweise bestimmter Materialien, für Kinder und Jugendlichen mit diagnostizierten Entwicklungs- und/oder Bewegungsstörungen, können Lehrkräfte in den zahlreichen Fachliteraturen nachschlagen, da im Rahmen dieser Masterarbeit nicht im Detail darauf eingegangen werden kann. Die nachfolgend vorgestellten Spiele können allerdings nahezu ohne große Adaptierungen in Inklusionsklassen in der Sekundarstufe I eingesetzt werden.

6.3.1 Spiele zur Förderung sozialer Kompetenzen

Multi-Kulti-Begrüßung

Alle bewegen sich beliebig durch den Raum, jedes Kind denkt dabei an eine Zahl zwischen eins und fünf. Begegnet es einem anderen Kind wird die gedachte Zahl durch eine Begrüßung (ohne zu sprechen) ausgedrückt, zum Beispiel viermal klatschen usw. Treffen zwei Schüler*innen mit der selben Zahl aufeinander, gehen sie als Team weiter. Es wird so lange gespielt, bis sich alle Kinder mit den gleichen Zahlen gefunden haben. Zum Abschluss soll jede Gruppe gemeinsam nonverbal ihre Zahl den anderen darstellen (Kunze-Langefeld, 2012).

Klebmeister

Material: beliebig (Bierdeckel, Zeitungspapier, Ball, Seidentuch, ...)

Je nach Gruppengröße werden mehrere Kleingruppen gebildet. Jeweils ein Kind aus der Gruppe ist die*der „Klebe- oder Baumeister*in“. Das Material muss zwischen zwei beliebigen

gen Körperteilen von zwei Kindern „geklebt“ und somit festgehalten werden. Dieses Spiel kann in verschiedenen Varianten gespielt werden:

- Variante 1: Jede Gruppe hat die gleiche Stückanzahl des Materials und die*der Klebmeister*in muss dieses so platzieren, dass die Gruppe einen vorgegebenen Weg zurücklegen kann ohne, dass ein Teil des Materials am Boden landet.
- Variante 2: Die*Der Klebmeister*in muss innerhalb einer Zeitvorgabe so viel des Materials wie möglich zwischen den Mitschüler*innen „verbauen“ (Kunze-Langenfeld, 2012).

Wer ist mein Partner?

Material: verschiedenste Alltagsdinge (muss immer paarweise vorhanden sein)

Alle Schüler*innen verteilen sich im Raum und bekommen die Augen verbunden. Die Lehrperson gibt nun jedem Kind einen Gegenstand in die Hand – zwei Personen haben dabei immer den Gleichen. Nun sollen die Schüler*innen durch gegenseitiges ertasten ihren Partner finden (Kunze-Langenfeld, 2012).

Reifen – Führung

Material: Reifen

Die Klasse wird in Zweierteams aufgeteilt und je ein Paar erhält einen Reifen. Ein Kind steht im Reifen, den das andere Kind ungefähr auf Bauchhöhe hält. Das „innere Kind“ darf den Reifen zu keinem Zeitpunkt berühren. Das „äußere Kind“ soll nun die*den Partner*in rücksichtsvoll und in einem angemessenen Tempo durch den Raum führen. Danach werden die Plätze gewechselt.

Es besteht ebenfalls die Möglichkeit die Rollen zu tauschen und das „innere Kind“ führen zu lassen. Dies muss dann verbal den Weg ansagen. Weitere Variationen wären Hindernisse im Raum zu verteilen und die Geschwindigkeit zu verändern (Kunze-Langenfeld, 2012).

Zeitungslauf

Material: Zeitungspapier, Wäschekluppen

Die Klasse wird paarweise aufgeteilt. Ein Zeitungsblatt wird vorsichtig mit Wäschekluppen zwischen den beiden Schüler*innen befestigt. Sie sollen sich nun gemeinsam durch den Raum bewegen, ohne, dass das Papier reißt.

Verschiedene Variationen sind durch Geschwindigkeit, Befestigungsort der Zeitung (Fuß, Bauch, Schulter, ...) und Hindernisse im Raum möglich (Kunze-Langenfeld, 2012).

Stabkarussell

Material: Stäbe

Die Gruppe stellt sich im Kreis auf. Man sollte beachten, dass je größer die Gruppe ist, desto schwieriger die Aufgabe wird. Vor jeder Person steht ein Stab, welcher nur mit der rechten Hand festgehalten werden darf. Nun sollen alle gleichzeitig den Stab auslassen, einen Platz nach rechts weitergehen und den Stab der rechten Person fangen ohne, dass dieser umfällt. Ziel ist es, eine ganze Runde zu gehen, bis jede*r wieder auf ihrem*seinen Platz steht. Fällt ein Stab auf den Boden, muss jede*r wieder an den Ausgangsplatz zurück und es wird von vorne begonnen.

Je nach Geschick und Alter der Schüler*innen kann die Lehrperson Tipps oder sogar Kommandos geben. Idealerweise sollte allerdings nur die Spielerklärung mit den gültigen Regeln von der Lehrperson vorgestellt werden. Dann nimmt diese die Rolle eines Beobachters ein und lässt die Schüler*innen selbst einige Varianten ausprobieren.

Das Spiel bietet unzählige Möglichkeiten der Differenzierung, wie durch das Tempo, Hand- und/oder Richtungswechsel, das Material der Stäbe oder durch einmaliges Klat-schen vor dem Ergreifen des Stabes (Kunze-Langenfeld, 2012).

Gordischer Knoten

Alle Schüler*innen stellen sich in einem Kreis auf. Dann strecken sie die Hände nach vorne und gehen langsam und vorsichtig, mit geschlossenen Augen, in die Mitte. Jedes Kind soll jeweils mit der eigenen Hand, eine Hand eines anderen Kindes finden und festhalten. Wenn jede*r zwei Hände gefunden hat, können alle die Augen wieder aufmachen. Gemeinsam soll nun der entstandene Knoten aufgelöst werden, ohne, dass die Hände losgelassen werden (Möllers, 2013b).

6.3.2 Spiele zur Förderung der Körperwahrnehmung

Gletscherspalte

Material: 2 Weichbodenmatten, Sprossenleiter, Gymnastikmatten, Matten

Die Sprossenleiter wird ausgezogen und der Bereich zwischen Sprossenleiter und Wand mit Gymnastikmatten ausgelegt. Die beiden Weichböden werden jeweils mit der glatten Seite nach innen hochkant zwischen Wand und Sprossenleiter auf die Gymnastikmatten gestellt. Der unmittelbare Bereich wird mit Matten ausgelegt.

Die Schüler*innen können auf der Sprossenleiter hinaufklettern und sich dann in die „Gletscherspalte“ zwischen den beiden Weichböden fallen lassen (Möllers, 2013b).

Wie viele Hände?

Ein Kind sitzt, steht oder liegt mit geschlossenen Augen vor dem Rest der Klasse. Vorsichtig legen eine beliebige Anzahl an Mitschüler*innen eine oder beide Hände auf den Körper des Kindes. Dieses muss dann erraten, von wie vielen Händen es berührt wird (Möllers, 2013b).

Körper-Wörter-Chaos

Alle Mitspieler*innen stehen im Kreis. Ein*e Schüler*in beginnt und zeigt auf ein Körperteil, aber benennt es falsch – z.B. *Jemand berührt die eigene Schulter und sagt: „Das ist meine Nase.“* Die*Der Nächste im Kreis muss nun auf das gehörte Körperteil zeigen und sagt wiederum ein anderes – z.B. *Das nächste Kind zeigt auf die eigene Nase und sagt: „Das ist mein linkes Knie.“* So geht es weiter, bis alle an der Reihe waren (Kunze-Langenfeld, 2012).

Spiegelbild

Die Gruppe wird paarweise aufgeteilt. Ein*e Schüler*in schließt die Augen, während sich die*der Partner*in entweder sitzend, liegend oder stehend in eine ungewöhnliche Position bringt (z.B. sitzend, Hände hinter dem Rücken verschränkt, ein Bein aufgestellt und das andere Bein in die Luft gestreckt). Das Kind mit den geschlossenen Augen soll dann, durch vorheriges genaues Abtasten, sich ebenfalls in diese Position bringen. Nach einem Vergleich wird gewechselt.

Mögliche Varianten wären beispielsweise die Schüler*innen in Vierergruppen arbeiten zu lassen oder auch unterschiedliches Material zusätzlich zu verwenden. Weiters könnte auch ein*e Schüler*in ein*e „Bilderhauer*in“ sein. Diese Person tastet blind eine Statue ab und soll nun ein anderes Kind blind der Vorlage nach formen.

Bei dieser Übung sollte allerdings darauf geachtet werden, wie die Paare zusammengestellt werden. Gerade Jugendliche wollen nicht von anderen berührt werden und im Zuge des Spiels, kann es passieren, dass versehentlich auch heikle Körperbereiche abgetastet werden. Daher sollten die Gruppen vorrangig gleichgeschlechtlich sein.

Berührungspartner finden

Material: Ball, kleiner Stab, Tuch, ... (Art des Materiales kann selbst gewählt werden, muss aber in ausreichender Menge vorhanden sein, so dass jede*r das gleiche hat)

Die Klasse wird in zwei gleich große Gruppen aufgeteilt. Schüler*innen der Gruppe A suchen sich einen Platz im Raum und stellen sich dort mit geschlossenen Augen hin. Jede*r aus Gruppe B hat einen Stab in der Hand und geht nun leise zu einem beliebigen Kind aus Gruppe A. Während der gesamten Übung soll nicht miteinander gesprochen werden. Gruppe B soll nun Gruppe A vorsichtig und mit angemessenem Druck mit dem Stab an verschiedenen Körperstellen berühren und führen um so eine Figur zu formen. Die Teilnehmer*innen der Gruppe A reagieren individuell auf die Berührung und erstarren in der Bewegung, sobald diese endet. Nach einer Minute ertönt ein akustisches Signal und die Schüler*innen der Gruppe B wechseln zu einem neuen Kind von Gruppe A.

Nach der zweiten Runde stellen sich alle Mitglieder der Gruppe B in einer Reihe auf und die Mitglieder der Gruppe A stellen sich beliebig gegenüber. Die Aufgabe wird nun wiederholt, allerdings haben alle die Augen geöffnet und nach 15 Sekunden rücken die Schüler*innen eine Position weiter, bis sie wieder bei ihrem Ausgangspartner sind.

Nun soll jede*r Schüler*in aus Gruppe A einen Tipp abgeben, welche beiden Mitschüler*innen aus Gruppe B bei ihr*ihm gewesen sein könnten. Danach werden die Gruppen getauscht.

Barfuß – Parcours

Material: beliebig

Die Schüler*innen gehen barfuß über verschiedenste Materialien. Dies kann auch mit geschlossenen Augen ausprobiert werden.

Besonders geeignet sind dafür naturnahe Materialien oder man plant diese Übung während einem Spaziergang an der frischen Luft ein.

Reifentransport

Material: ein Reifen

Alle Schüler*innen stehen im Kreis und halten sich an den Händen, zwischen zwei Kindern wird der Reifen in den Kreis gegeben. Der Reifen soll nun weitergegeben werden ohne, dass die Hände losgelassen werden. Die Mitspieler*innen müssen also der Reihe nach durch den Reifen durchsteigen (Möllers, 2013b).

6.3.3 Spiele zur Entspannung und Konzentration

Für Ruhe und Entspannung können jegliche Arten von Massagen mit und ohne Material, Fantasiereisen, Entspannungsgeschichten oder ruhige Hintergrundmusik sorgen.

Exemplarisch werden einige Beispiele vorgestellt, die allerdings je nach Alter, Diversität und Vorerfahrungen der Kinder und Jugendlichen angepasst und verändert werden können.

Rhythmusmassage

Jede*r sucht sich ein*e Partner*in. Nachdem die*der Partner*in eine für sie*ihn bequeme Position eingenommen und die Lehrperson die Musik aufgedreht hat, beginnt man mit zum Rhythmus passenden Berührungen seine*n Partner*in zu massieren. Nach einer zuvor festgelegten Zeit wird gewechselt.

Geräuschkizze

Material: Stift und Papier

Jede*r sucht sich einen Platz im Raum oder auch im Freien aus und setzt sich dort bequem hin. Während eines zuvor festgelegten Zeitrahmens, in dem nicht gesprochen werden darf, soll nun jede*r Schüler*in alle Geräusche in der Umgebung in einer Geräuschkizze festhalten. Danach wird das Gehörte gemeinsam besprochen und verglichen.

Je nach Möglichkeit würde es sich anbieten, die Übung zuerst im Klassenraum und dann als Vergleich dazu im Freien durchzuführen.

bewusste Materialerfahrung

Material: beliebig

Den Schüler*innen stehen viele verschiedene Materialien zur Verfügung. Nachdem die Gruppe in Paare geteilt wurde, schließt eine*r die Augen. Die*Der Partner*in wählt nun fünf der Materialien aus und berührt mit diesen die*den Mitschüler*in. Wenn alle Dinge wieder zurückgebracht wurden, kann das Kind die Augen öffnen und Tipps abgeben, womit sie*er berührt wurde. Danach wird gewechselt.

Was hat sich verändert?

Die Klasse stellt sich in zwei Reihen mit Blick zueinander auf. Die beiden Personen, die einander gegenüberstehen, schauen sich genau an und versuchen sich Details einzuprägen. Auf ein Signal drehen sich alle den Rücken zu und jede*r kann nun, je nach Absprache und Schwierigkeitsgrad, ein oder mehrere Details an sich verändern. Nach einem weiteren Signal drehen sich die Partner*innen wieder zueinander und sollen den Unterschied feststellen (Portmann, 2016).

Menschenmemory

Nachdem zwei Freiwillige ausgesucht und außer Hörweite gegangen sind, sucht sich jede*r eine*n Partner*in. Gemeinsam wird eine Bewegung, Mimik oder ein Geräusch gewählt. Alle Paare verteilen sich gemischt im Raum. Nun werden die beiden Spieler*innen hereingeholt und müssen die zusammenpassenden Paare finden.

Lockruf

Paarweise einigen die Schüler*innen sich auf ein möglichst ausgefallenes Geräusch, welches sich von den Geräuschen der anderen Paare unterscheiden sollte. Danach werden allen Teilnehmer*innen die Augen verbunden und von der Lehrperson verteilt im Raum aufgestellt. Auf ein Signal sollen sich nun die Paare ausschließlich durch ihre „Lockrufe“ wieder zusammenfinden. Bis sich alle Paare wieder gefunden haben, dürfen keine anderen Geräusche gemacht oder gesprochen werden (Portmann, 2016).

6.4 Zusammenfassung

Das Praxiskonzept wurde basierend auf der Theorie der Inklusionsgedanken und den Grundprinzipien der Psychomotorik aufgebaut und entwickelt. Zielsetzung ist es, einen differenzierteren, offeneren und bewegungsreicheren Unterrichtsalltag für alle Schüler*innen gemeinsam zu schaffen. Dadurch soll der Separation von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe entgegengewirkt werden. Auch die Schule an sich und die Außenflächen des Gebäudes sollen durch diverse Bewegungsangebote, welche die intrinsische Bewegungsmotivation aller Kinder und Jugendlichen anspricht, ausgestattet werden. Der Unterricht an sich wird im Teamteaching abgehalten und die Auflösung des 50-Minuten Taktes ermöglicht ein freieres Arbeiten in unterschiedlichsten Lern- und Aufgabenformaten. Durch das vielfältige Angebot an individuellen Arbeitsplätzen und -formen wird die Lernbereitschaft und die Freude am Lernen erhöht. Weiters können durch die alternativen Methoden und Ansätze alle Schüler*innen gemeinsam am Unterricht teilnehmen und ein durchgehender separater Unterricht für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Kleingruppe ist nicht mehr erforderlich. Der Schulalltag wird laufend durch psychomotorische Spiele und Übungen zu konkreten Wahrnehmungs- und Förderbereichen ergänzt und bereichert.

7 Diskussion

In der folgenden Diskussion werden die Erkenntnisse sowie Ergebnisse der einzelnen Fachbereiche dieser Masterthesis miteinander in Verbindung gebracht und diskutiert, um so die am Beginn der Arbeit formulierte Forschungsfrage zu beantworten. Das Hauptaugenmerk sowie Ziel dieser Masterarbeit war es, herauszufinden ob psychomotorische Arbeitsweisen und Grundsätze die Inklusion in der Sekundarstufe I, losgelöst vom Fachunterricht, positiv beeinflussen und unterstützen können und damit der bestehenden Abwanderungen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf von der Mittelschule in die Sonderschule entgegengewirkt werden kann.

Um der Beantwortung dieser Fragestellung näher zu kommen, wird zunächst auf die Thematik der Inklusion in Österreich genauer eingegangen. Historisch betrachtet hat sich der Wunsch nach einer inklusiven Gesellschaft bereits sehr früh abgezeichnet, jedoch entwickelt sich der Prozess der ehemaligen Integration und heutigen Inklusion nur sehr langsam (Buchner & Steger, 2019). Viele der theoretischen Ansätze und Modelle werden äußerst zögerlich und mangelhaft umgesetzt, was vor allem an den wenig oder nicht vorhandenen finanziellen und personellen Ressourcen liegt (Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020, 2020). Dennoch existieren konkrete gesetzliche Vorlagen, die eine Inklusion bis zur Sekundarstufe I, im Rahmen der vorhandenen Mittel und Möglichkeiten der Bildungsdirektionen, gestatten. Trotzdem müssen dafür bestimmte Rahmenbedingungen, wie eine barrierefreie Infrastruktur und die positiv gestimmte Grundeinstellung gegenüber der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen, gegeben sein (Rechnungshof Österreich, 2019). Der Bericht „Bildung in Zahlen 2020/21“¹⁵ zeigt leider allerdings deutlich, dass trotz der Bemühungen und der rechtlichen Verankerungen die Zahlen der Schüler*innen in den Sonderschulen in den letzten zehn Jahren gestiegen anstatt gesunken sind (Statistik Austria, 2022). Das Ziel einer erfolgreichen und flächendeckenden Inklusion scheint somit noch in weiter Ferne zu sein.

Das Konzept der Psychomotorik geht hingegen von Beginn an, von einem inklusiven Setting aus. Personen werden grundsätzlich dort abgeholt, wo sie stehen und der Fokus wird auf ihre Stärken gelegt, ohne auf ihr Krankheitsbild oder ihre Defizite minimiert zu werden. Die Psychomotorik ist ein interdisziplinärer Ansatz, der die Beziehung zwischen Körper, Geist und Umwelt in den Mittelpunkt stellt. Die Grundbedingungen für psychomotorische Förderung orientieren sich immer an den vorhandenen Ressourcen der Teilnehmer*innen und die Angebote und Materialien werden so gewählt, dass jede*r

¹⁵ Zugriff am 21.02.2023 unter <https://www.statistik.gv.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf>

Erfolgserlebnisse und Fortschritte erzielen kann. Das wertschätzende und gleichberechtigte Miteinander aller Teilnehmer*innen wird von Anfang an vorgelebt und vorausgesetzt. So wird die Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigung zur Selbstverständlichkeit bei psychomotorischen Interventionen (Möllers, 2013a; Zimmer, 2019). Durch die gravierenden Veränderungen in unserer Gesellschaft in den letzten Jahren, bekommen Kinder und Jugendliche im Allgemeinen viel weniger Chancen ihrem natürlichen Bewegungsdrang nachzugehen und so wichtige Erfahrungen in den Bereichen der Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Sozialkompetenzen zu machen. Dies zeigt sich vor allem bei den schwerwiegenden Defiziten in der Grob- und Feinmotorik bei Volksschulanfänger*innen. Folglich war die Miteinbeziehung der Psychomotorik und ihren Methoden in den Schul- bzw. Unterrichtsalltag unabkömmlich (Möllers, 2015).

In Anlehnung an bereits vorhandene psychomotorisch basierte Praxismodelle im Kontext Schule, wie beispielsweise das Konzept des „Bewegten Lernens“ (Städtler, 2015), wurde im Rahmen der Masterthesis ein Projektleitfaden entwickelt, welcher die Werte, Methoden und Grundsätze der Psychomotorik und Inklusion vereinen soll. Konkret wurde dabei auf die Inklusion in einer Mittelschule eingegangen und notwendige Rahmenbedingungen und Vorgehensweisen für einen inklusiven psychomotorischen Schul- und Unterrichtsalltag erläutert. Im Zuge dieses Konzeptes soll das starre Zeitsystem von 50 Minuten Unterricht aufgebrochen werden. Die aktiven Arbeitsphasen und Pausen sollen an die Klasse beziehungsweise auch an die einzelnen Schüler*innen angepasst werden. Dies kann durch Modul oder Projektunterricht umgesetzt werden. Außerdem wird das aktive Arbeiten der Kinder und Jugendliche auf mehrere Räume und auch den Außenbereich ausgeweitet. Durch eine Umstrukturierung sowie Veränderungen der Innen- und Außeneinrichtungen kann ein vielfältiges Angebot an Lern- und Erfahrungsfläche geboten werden. Ergänzend werden dazu einige psychomotorische Übungen und Spiele zu ausgewählten Wahrnehmungs- und Kompetenzbereichen vorgestellt und näher beschrieben.

Als Ergebnis der vorliegenden Masterarbeit kann also festgehalten werden, dass ein inklusiver Schul- und Unterrichtsalltag, der durch die interdisziplinär psychomotorische Arbeit begleitet und unterstützt wird, sich positiv auf Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf auswirkt. Die offenen, bewegungsreichen, differenzierten und alternativen Lehr- und Lernformen kommen den Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sehr entgegen, da sie im Rahmen ihres individuellen Könnens selbstständig, und im Klassenverband lernen und angeleitet werden können. Somit kann einer Separation und Unterricht in der Kleingruppe außerhalb der Klasse entgegengewirkt werden.

Dennoch muss abschließend erwähnt werden, dass die Umsetzung des Praxiskonzeptes, eine eingehende und sorgfältige Planung sowie Auseinandersetzung der Thematiken Psychomotorik, Inklusion und vorhandenen Ressourcen vorausgeht. Die Realisierung des Projektes muss von allen internen und externen Personen im Kontext Schule mitgetragen und unterstützt werden, um nachhaltige und zukunftsweisende Veränderungen im Bildungsbereich erzielen zu können. Leider steht ein Großteil der Gesellschaft der Inklusion und Menschen mit Beeinträchtigungen immer noch sehr kritisch gegenüber. In vielen Köpfen finden sich nachwievor Vorurteile und Diskriminierungen, nicht zuletzt aufgrund unserer geschichtlichen Vergangenheit. Gemeinsame und bewusste Berührungspunkte zwischen allen Menschen im alltäglichen Leben würden vielen Personen die Angst vor dem „etwas falsches zu tun oder zu sagen“ nehmen und so Barrieren abbauen. Regelmäßige Reflexionen der Denk-, Handlungs- und Verhaltensweisen können etwaige bestehende Vorbehalte, aufgrund von persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse, aufdecken und gemeinsam kann an einer positiven Veränderung gearbeitet werden (Richter, 2017)¹⁶

¹⁶ Zugriff am 20.02.2023 unter https://www.kita-fachtex-te.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Richter_2017_SelbstreflexionundInklusion.pdf

8 Zusammenfassung

Bereits im 17. Jahrhundert gab es in Österreich eine allgemeine Schulpflicht für Kinder und Jugendliche und bald darauf zudem die ersten Schulen für „Schwachsinnige“. Die Separation von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen wurde bereits damals heftig diskutiert, aber dennoch etablierte sich die Sonderschule und später auch das damit verbundene Lehramtsstudium für Sonderpädagog*innen in der österreichischen Gesellschaft. 1984 startete schließlich der erste Schulversuch zur Integration, der in den folgenden Jahren auch auf andere Bildungseinrichtungen und Bundesländer ausgeweitet wurde (Buchner & Steger, 2019). Vier Jahre nach dem Schulversuch wurden dann die ersten gesetzlichen Grundlagen für integrative Schulklassen geschaffen (Altrichter & Feyerer, 2012). 1989 definierte man während der Konferenz von Salamanca erstmals den Begriff „inclusion“, welcher im deutschen Raum anfangs allerdings fälschlich mit „Integration“ übersetzt und gleichgestellt wurde (Heimlich, 2012). In Anlehnung an die UN-Behindertenrechtskonvention wurde in Österreich der *Nationale Aktionsplan Behinderung 2012 – 2020* erarbeitet, welcher konkrete Pläne zur Umsetzung der Rechte und Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigung in unsere Gesellschaft enthält. Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die Inklusion im Bildungsbereich (Bundesministerium für Arbeit, Soziales, & Gesundheit und Konsumentenschutz, 2012). Im Zuge der Bildungsreformen von 2015 und 2017 wurde die *Lehrer*innenbildung Neu* eingeführt, beschlossen inklusive Modellregionen zu errichten und der Fachbereich in der Bildungsdirektion für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik, mit den zugehörigen Diversitätsmanager*innen geschaffen. Nach der Evaluierung des *Nationalen Aktionsplanes Behinderung 2012 – 2020* wurde 2022 vom Ministerrat bereits der *Nationale Aktionsplan Behinderung 2022 – 2030* beschlossen, welcher weitere Umsetzungskriterien und Ziele beinhaltet (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2022).

Das österreichische Bildungssystem beginnt für ein Kind ab dem 1. September, nach Vollendung des sechsten Lebensjahres, zu greifen. Wenn die Schulreife im Rahmen der Schülereinschreibung bestätigt wird, beginnt das Kind in der ersten Klasse Volksschule und somit das erste Jahr der neunjährigen Schulpflicht. Im Laufe der Schulzeit haben die Schüler*innen die Möglichkeit sich zwischen verschiedenen Schultypen und Ausbildungsvarianten zu entscheiden. Auch wenn die Schulpflicht nach neun Jahren endet, gilt in Österreich seit 2017 eine Ausbildungspflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2022c; OeAD - Agentur für Bildung und Internationalisierung, 2022). Der Unterricht basiert auf den zugelassenen Lehrplänen der einzelnen Schultypen in Österreich, welche Bildungsziele, didaktische Grundsätze, Rahmenbedingungen und präzise Lernziele enthalten (Bundesministerium für Bildung,

Wissenschaft und Forschung, 2022b). Wird im Laufe der Schulzeit bei einem Kind festgestellt, dass es ohne zusätzliche Hilfe oder aufgrund von einer Beeinträchtigung dem Unterricht nicht gemäß dem Lehrplan folgen kann, sollte ein Antrag auf sonderpädagogischen Förderbedarf gestellt werden. Wird der Bescheid bewilligt und der sonderpädagogische Förderbedarf einer*m Schüler*in zugesprochen, hat sie*er das Recht auf Inklusion. Dies bedeutet, dass die Erziehungsberechtigten die Wahl haben, in welche Schule sie ihr Kind schicken. Die Bildungsdirektion ist dann gesetzlich verpflichtet, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, angemessene Rahmenbedingungen vor Ort zu schaffen. Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf haben außerdem die Möglichkeit ein freiwilliges elftes und zwölftes Schuljahr an einer Schule zu besuchen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021). Im Zuge der Evaluierung des *Nationalen Aktionsplanes Behinderung 2012 – 2020* wurden allerdings einige Probleme und Missstände der Inklusion im österreichischen Bildungssystem aufgezeigt. Es zeigte sich, dass Erziehungsberechtigte von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen oftmals allein gelassen und nicht hinsichtlich ihrer Rechte und Möglichkeiten aufgeklärt werden. Weiters wurde festgestellt, dass das Angebot für inklusive Bildung oft bereits nach dem 8. bzw. 9. Schuljahr endet und die betroffenen Schüler*innen dazu gezwungen sind, ihre schulische Laufbahn zu beenden (Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020, 2020).

Eine flächendeckend erfolgreiche Umsetzung von Inklusion im Bildungsbereich stellt die Regierung, Politiker*innen und Pädagog*innen vor viele große Herausforderungen. Dazu zählen nicht nur die Schaffung von den nötigen finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen, sondern auch eine wertschätzende und starke Kommunikation sowie Koordination zwischen allen handelnden Personen. Respektvolle Teamarbeit und die Unterstützung von Expert*innen bei konkreten Fallbeispielen sind unabkömmlich. Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit und die Realisierung von Inklusion ist allerdings, dass alle das gleiche Ziel verfolgen und gewillt sind, bestehende Konstrukte und starre Systeme aufzubrechen und zu reformieren (Werning, 2013). Allen Veränderungen und Plänen sollte der Gedanke, dass sich nicht Menschen mit Beeinträchtigung an unser System, sondern die Gesellschaft hinsichtlich der Diversität und Heterogenität für alle öffnen muss, zu Grunde liegen (Rechnungshof Österreich, 2019).

Das Konzept der Psychomotorik wurde aus vorhergehenden Beobachtungen und Erfahrungen von Ernst J. Kiphard begründet. Das Ziel von psychomotorischen Interventionen ist die Handlungskompetenz, welche sich in die Teilbereiche Ich-Kompetenz, Sach-Kompetenz und Sozial-Kompetenz gliedert, zu fördern und zu stärken. Dies geschieht

maßgeblich durch bewusst inszenierte Körper- bzw. Selbsterfahrungen, Material- und Sozialerfahrungen. Basis der psychomotorischen Förderung ist immer der Mensch selbst und die individuellen Ressourcen, die sie*er mitbringt. Durch lustvolle und motivierende Bewegungs- und Wahrnehmungsangebote kann jede*r, aufbauend auf die eigenen Stärken und Schwächen, positive Erfahrungen sammeln und so die Kompetenzen in den Bereichen der Selbstwirksamkeit und psychischen Stabilität erweitern (Möllers, 2013a; Zimmer, 2019).

Durch die vielen möglichen Einsatzbereiche und Anwendungsvariationen der Psychomotorik haben sich unterschiedliche Konzepte mit differenzierten Schwerpunkten und Zielen entwickelt. Dazu zählen beispielsweise die *Psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ)*, welche von Kiphart und dem Kinderpsychiater Helmut Hünnekens begründet wurde und die psychomotorische Unterstützung der Gesamtpersönlichkeitsentwicklung von Kindern zum Hauptziel hat. Durch konkrete Angebote wird das Repertoire der individuellen Handlungsmöglichkeiten zum Lösen von sozialen Konflikten erweitert und positiv beeinflusst (Möllers, 2013a; Zimmer, 2019). Friedhelm Schilling konzipierte den *handlungsorientierten Ansatz*, der speziell für die Förderung von Kindern und Jugendlichen, die aufgrund einer frühkindlichen Hirnschädigung Entwicklungsbeeinträchtigungen und/oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen, entwickelt wurde (Reichenbach, 2011). Im Zuge der psychomotorischen Förderung wird die Eigenaktivität und Anpassungsfähigkeit an die Umwelt gefördert. Die *sensorische Integrationsbehandlung*, die auf Jean Ayres beruht, beschäftigt sich mit den Auffälligkeiten und Defiziten, die aufgrund von Problemen bei der Verarbeitung von den Grundsinnen unseres Sinnesystems entstehen (Ayres et al., 2013; Möllers, 2013a; Zimmer, 2019). Die Basis des *kindzentrierten Ansatzes* ist die wertfreie und wertschätzende Begleitung durch die psychomotorische Fachkraft in Bezug auf die Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder und Jugendlichen. Über das Medium Bewegung wird die Selbstwirksamkeit, die Selbstständigkeit und die Selbstbestimmtheit gefördert (Reichenbach, 2011; Zimmer, 2019).

Für erfolgreiche psychomotorische Interventionen müssen bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Zu den allgemeingültigen Prinzipien zählen beispielsweise, dass die Teilnahme an den Fördereinheiten immer auf Freiwilligkeit basieren sollte. Die Teilnehmer*innen sollen mit Freude und intrinsischer Motivation den Angeboten beiwohnen und sich wohl und akzeptiert fühlen. Daher sollten vorrangig Spiele und Bewegungsmöglichkeiten ohne Wettbewerbscharakter gewählt werden. Damit allerdings ein harmonisches und respektvolles Miteinander möglich ist, müssen allen Teilnehmer*innen die Verhaltensregeln, Grenzen und Konsequenzen bei Missachtung klar sein. Die Durchsetzung und Einhaltung dieser, obliegt der Verantwortung der psychomotorischen Fachkraft (Zimmer, 2019). Unter

den äußeren Rahmenbedingungen werden die Auswahl des Raumes und die Ausstattung dieses verstanden. Die Wahl des Ortes und der eingesetzten Materialien muss jeweils auf die Gruppe und das Förderziel abgestimmt werden. Auch dem zeitlichen Rahmen muss Beachtung geschenkt werden, denn dieser kann je nach Institution und Gruppenkonstellation verschieden sein. Wichtig ist allerdings, dass die psychomotorischen Fördereinheiten in regelmäßigen Abständen stattfinden, denn Routine ist für die Teilnehmer*innen äußerst wichtig (Zimmer, 2019). Die psychomotorische Fachkraft muss über ein hohes Maß an Fachwissen, Materialerfahrung, Spontaneität, Geduld und Einfühlungsvermögen verfügen. Sie muss sich ihrer unterschiedlichen Rollen bewusst sein und diesen gerecht werden. Ein wichtiger Bestandteil psychomotorischer Fördereinheiten ist die Kommunikation zwischen der Fachkraft und den Teilnehmer*innen. Auf ständiges Lob und „Verniedlichung“ der Aufgaben, soll in der Psychomotorik verzichtet werden. Viel mehr sollen die tatsächlichen Erlebnisse und Erfahrungen der Teilnehmer*innen wertfrei und neutral verbalisiert und somit den Kindern und Jugendlichen bewusst gemacht werden. Diese Art der Kommunikation bedarf einiges an Selbstbeherrschung und Training. Um jeder*m Teilnehmer*in wirklich gerecht zu werden und allen die notwendige Aufmerksamkeit schenken zu können, ohne den Überblick über die Gesamtsituation zu verlieren, leiten im Idealfall zwei psychomotorische Fachkräfte die Förderung an. Diese müssen sich aber im Vorhinein gut abgesprochen und die Rollen eindeutig verteilt haben, um Unruhe und Chaos während der Einheit zu vermeiden. Auch im Nachhinein können sie gemeinsam die Intervention und die individuellen Fortschritte der Teilnehmer*innen reflektieren und diskutieren (Zimmer, 2019).

Durch die enormen Veränderungen unserer Gesellschaft in den letzten Jahren bekommen Kinder und Jugendliche im Alltag nicht mehr ausreichend Chancen differenzierte Bewegungs-, Handlungs- und Wahrnehmungserfahrungen zu machen. Dies zeigt sich vor allem im Zuge des Einschulungsprozesses von Volksschulkindern an den gravierenden Defiziten im Bereich der Grob- und Feinmotorik. Infolgedessen werden die Methoden und Ansätze der Psychomotorik im Bereich der Schule immer gefragter, um den Schüler*innen die Möglichkeit zu bieten vorhandene Defizite aufzuholen. Die Einbettung von Psychomotorik in die Bildungsinstitute kann sehr vielseitig sein und reicht von der Anlehnung des Sportunterrichtes an psychomotorische Spiele, bis hin zu einem Angebot einer wöchentlichen psychomotorischen Förderung (Möllers, 2015). Aufbauend auf zahlreiche Studien sowie Forschungen, existieren bereits einige Projekte und Konzepte, die auf den Grundlagen der Psychomotorik aufgebaut sind. Ein Beispiel wäre dafür das Praxismodell des „*Bewegten Lernens*“. Diese beruht auf den wissenschaftlichen Erkenntnissen, dass sich

Bewegung äußerst positiv auf die Konzentration und Leistung der Schüler*innen auswirkt. Somit wurde ein Konzept entwickelt, welches dem „Sitzunterricht“ entgegenwirken soll. Dieses Programm beinhaltet beispielsweise flexible Tisch- und Schreibmöglichkeiten, tägliche Bewegungseinheiten, die Schaffung von ansprechenden Bewegungsangeboten und differenzierte Leistungsbeurteilungen (Städtler, 2015).

Im Hinblick auf Inklusion ist die Psychomotorik bereits von Beginn an ein Vorbild, denn da bei psychomotorischen Interventionen immer von den Stärken eines Menschen ausgegangen wird, war Separation oder die Minimierung einer Person auf ihre Beeinträchtigung nie ein Thema. Daher bietet sich die psychomotorische Arbeit als idealer Begleiter von Inklusion im Bildungsbereich an. Voraussetzung ist allerdings ein weitreichendes Fachwissen, was einzelne Beeinträchtigungen, Krankheitsbilder und deren Grenzen und Möglichkeiten betrifft. Denn nur so kann die psychomotorische Förderung auf die einzelnen Bedürfnisse der Teilnehmer*innen angepasst und Verletzungen und Frustration vorgebeugt werden. Da die Miteinbeziehung der unmittelbaren Lebensumwelt und Interessen der Teilnehmer*innen eine überaus wichtige Rolle in der Psychomotorik spielt, muss die psychomotorische Fachkraft auch dieser Beachtung und Aufmerksamkeit schenken. Dies betrifft zum Beispiel Kinder und Jugendliche, die auf diverse Gehhilfen oder Fortbewegungsmöglichkeiten angewiesen sind. Der Umgang mit diesen kann während einer psychomotorischen Intervention spielerisch gelernt und trainiert werden (Möllers, 2013a). Weiters müssen im Bildungsbereich auch anderen Entwicklungsstörungen Beachtung geschenkt werden. Die Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung ist eines der meist verbreitetsten, aber auch eines der oft vorschnell diagnostiziertesten Krankheitsbilder der heutigen Zeit. In der Schule fallen betroffene Kinder und Jugendliche durch nahezu unstillbaren Bewegungsdrang, begrenzter Konzentrationsdauer und Probleme in der Feinmotorik auf. Durch die richtige psychomotorische Begleitung kann ihnen der Schulalltag maßgeblich erleichtert werden (Popp, 2013a). Der Schwerpunkt bei der psychomotorischen Arbeit mit Jugendlichen liegt vor allem in der Gewaltprävention und Persönlichkeitsbildung. Der Umgang mit Jugendlichen gestaltet sich oft sehr schwierig, da sie sich untereinander beweisen wollen und viele Übungen und Spiele meist als kindisch angesehen werden. Die Schaffung einer angemessenen Atmosphäre und Auswahl der Angebote obliegt in der Verantwortung der psychomotorischen Fachkraft (Bächle & Hecke, 2008; Fischer, 2009).

Um die Theorie der Inklusion und Psychomotorik miteinander zu verknüpfen und den Schul- bzw. Unterrichtsalltag von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I nachhaltig zu verändern, wurde im Rahmen dieser Masterthesis ein Praxiskonzept entwickelt. Das Hauptaugenmerk des Projektes liegt darin, den Alltag für alle Schüler*innen abwechslungs- und vor allem bewegungsreicher zu gestalten. Dies geschieht durch räumliche, zeitliche und methodische Veränderungen des Unterrichtes bzw. der Schule. So soll beispielsweise der Unterricht durchgehend im Teamteaching abgehalten und der bestehende 50-Minuten Takt aufgelöst werden. Denn der häufige Stunden-, Lehrer*innen- und Raumwechsel überfordert viele Schüler*innen oft und entspricht nicht den Leistungs- und Aufmerksamkeitskapazitäten von Jugendlichen. Insbesondere Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben damit noch größere Schwierigkeiten. Daher soll vorrangig in Doppelstunden oder auch nach Modulen und einzelnen Schwerpunkten unterrichtet werden. Zur Vermittlung der Lehrinhalte werden unterschiedlichste Methoden des freien und selbstständigen Lernens angewendet, die durch psychomotorische Übungen und Methoden ergänzt werden. Damit ein solch offener Lernalltag möglich ist, müssen gewisse räumliche Voraussetzungen gegeben sein. So sollten einer Klasse idealerweise zumindest zwei Klassenräume, der Gang und ein Zugang zu einer Freiluftklasse zur Verfügung stehen. Die Räume sind mit den unterschiedlichsten Materialien, Sitzgelegenheiten und Arbeitsstationen ausgestattet. Ungenutzte Räume an Schulen können zu attraktiven Bewegungslandschaften oder sogenannten Snoezelenräumen umgestaltet werden. Wichtig ist auch, Bereiche für Ruhe und Erholung zu schaffen, denn insbesondere Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf fühlen sich oft durch bestimmte Situationen überfordert und benötigen dann einen Ort, an dem sie sich sicher fühlen und sich entspannen können. Im Zuge der Umgestaltung darf auch der Außenbereich der Bildungseinrichtung nicht außer Acht gelassen werden. Hier können ebenfalls bewegungsaktivierende Angebote und Möglichkeiten für differenzierte Wahrnehmungsförderungen geschaffen werden.

Durch den offenen und an den Stärken der Schüler*innen orientierten Unterricht, fällt auch die Inklusion von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen leichter. Denn durch dieses Konzept nehmen sie am allgemeinen Unterricht teil, ohne gezielt separat in einer Kleingruppe unterrichtet werden zu müssen. Ebenfalls kommt ihnen der freie Rahmen sehr entgegen, da die Aufmerksamkeitsdauer und Konzentrationsfähigkeit oftmals um ein Vielfaches geringer sind, als bei „normal“ entwickelten Kindern und Jugendlichen. Im Zuge der inklusiven psychomotorischen Schule können sie innerhalb der Klasse, gemäß ihrem Können arbeiten und fühlen sich als vollwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft.

Damit dieses Konzept in der Praxis funktioniert und erfolgreich sein kann, müssen durch Fort- und Ausbildungen alle Personen im Kontext Schule mit den Methoden, Zielen und Werten der Psychomotorik, aber auch der Inklusion, vertraut gemacht werden. Auch den Schüler*innen muss von Beginn an der wertschätzende Umgang auf Augenhöhe vorgelebt und verdeutlicht werden. Gemeinsam müssen die Regeln, Umgangsformen und Konsequenzen bei Missachtung dieser eingehend besprochen und verinnerlicht werden. Denn nur unter Einhaltung der Leitlinien kann ein harmonischer, respektvoller, lehrreicher und inklusiver Unterricht stattfinden.

Schlussendlich kann man aus der Theorie und der Praxis also schließen, dass Inklusion im österreichischen Bildungssystemen durchaus gelingen kann, sofern die notwendigen Rahmenbedingungen und Ressourcen vorhanden sind. Die Werte, Handlungsfelder und Ziele der Psychomotorik sind darüber hinaus der ideale Begleiter erfolgreicher Inklusion und bieten ergänzend auch Kindern und Jugendlichen die Chance vorhandene Defizite in den diversen Wahrnehmungs- und Entwicklungsbereichen aufzuarbeiten. Die inklusive Schule der Zukunft sollte sich daher an den individuellen Bedürfnissen und Stärken der Kinder und Jugendlichen orientieren und die starren und teilweise veralteten Konstrukte der „Sitzschule“ und des „Frontalunterrichtes“ aufbrechen und reformieren.

Literaturverzeichnis

- Abeling, I., & Städtler, H. (2008). Bewegte Schule – mehr Bewegung in die Köpfe. *Die Grundschulzeitschrift* (Bd. 3, S. 42–45). Zugriff am 30.10.2022 unter https://www.bewegteschule.de/_downloads/download-material/GSZ_212_213_S.42-45_Abeling_Staedtler.pdf?m=1589532041
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2012). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? *Zeitschrift für Inklusion*, (4). Zugriff am 23.5.2022 unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73>
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2017). Schulentwicklung und Inklusion in Österreich. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele* (S. 31–42). Münster New York: Waxmann.
- Ayres, A. J. (1992). *Bausteine der kindlichen Entwicklung: Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes* (2. Aufl.). Berlin Heidelberg: Springer.
- Ayres, A. J., Soechting, E., & Ayres, A. J. (2013). *Bausteine der kindlichen Entwicklung: Sensorische Integration verstehen und anwenden ; das Original in moderner Neuauflage* (5., überarb. und erw. Aufl., Jubiläumsausg). Berlin Heidelberg: Springer.
- Bächle, F., & Hecke, S. (2008). *999 Spiel- und Übungsformen im Ringen, Raufen und Kämpfen* (W. Buchner, Hrsg.). Schorndorf: Hofmann.
- Buchner, T., & Steger, C. (2019). Bemühungen, Baustellen und Barrieren: Inklusive Bildung und die Umsetzung der UNKonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In F. Jilek-Bergmaier, B. Falkinger, R. Grubich, G. Lener, & M. Rittberger (Hrsg.), *Sonderschule: Vorwärts—Rückwärts* (S. 9–21). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales, & Gesundheit und Konsumentenschutz (Hrsg.). (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020*. Bundesministerium für

Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz. Zugriff am 14.05.2022 unter

<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Rundschreiben Nr.7/2019—Richtlinien zur Organisation und Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung*. Zugriff am 13.06.2022 unter https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/media/2019_07.pdf

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.). (2021). *Bildungswege in Österreich 2021/22*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zugriff am 15.06.2022 unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:6677eede-92fd-47f9-a1c5-1a89a7418311/bw_2122_de.pdf

Digitale Grundbildung. (2022). Zugriff am 7.11.2022 unter Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung website: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022a). Lehrpläne. Zugriff am 16.06.2022 unter Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung website: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022b, November 19). Ausbildungspflicht nach Erfüllen der Schulpflicht. Zugriff am 19.11.2022 unter Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung website: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/beratung/schulinfo/abp18.html>

Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.). (2013). *AD(H)S - Aufmerksamkeits-Defizit/Hyperaktivitäts-Störung Bericht*. Zugriff am 20.02.2023 unter [https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Nicht-uebertragbare-Krankheiten/Psychische-Gesundheit/AD\(H\)S---Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivit%C3%A4ts-St%C3%B6rung.html](https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Nicht-uebertragbare-Krankheiten/Psychische-Gesundheit/AD(H)S---Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivit%C3%A4ts-St%C3%B6rung.html)

- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (Hrsg.).
(2020). *Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012–2020*. Wien.
Zugriff am 16.06.2022 unter
<https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=750>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (Hrsg.).
(2022). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022—2030*. Zugriff am 19.11.2022
unter https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:89f8ed09-12e5-4aab-8ad0-d7f82001904d/25_16_bei.pdf
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik: Mit ... 11 Tabellen* (3., überarb. und erw. Aufl.). München Basel: Reinhardt.
- Gerber, B. (2012). *Psychomotorik im kleinen Raum: Praxistipps und 88 erprobte Stunden* (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann Media.
- Hachmeister, B. (2006). *Psychomotorik bei Kindern mit Körperbehinderungen: Entwicklung und Förderung* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Heimlich, U. (2012). Einleitung: Inklusion und Sonderpädagogik. In U. Heimlich & J. Kahler (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle* (S. 9–26). Stuttgart: Kohlhammer.
- Höhne, M. (1997). Von der Psychomotorik zur Motopädagogik. In I. Olbrich, R. Balgo, & Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schule anders wahrnehmen—Schule anders bewegen: Bewegung und Wahrnehmung als Schwerpunkte sonderpädagogischer Förderung* (1. Aufl, S. 73–79). Bönen: Verl. für Schule und Weiterbildung, Dr.-Verl. Kettler.
- Krus, A. (2015). Methodisch-didaktische Prinzipien professionellen psychomotorischen Handelns. In A. Krus & C. Jasmund (Hrsg.), *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* (1. Auflage, S. 57–64). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Kunze-Langenfeld, U. (2012). *Psychomotorisch orientierter Sportunterricht: Spiele, Hintergrundwissen, Stundenbeispiele*. Dortmund: Borgmann-Media.
- Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B., & Urban, M. (2011). Einleitung: Inklusion in Bildungsinstitutionen—Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke, & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 11–19). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Majewski, A., & Majewska, J. (2014). Gedanken zur Bewegungsdiagnostik im Kontext Inklusion im Sportunterricht aus psychomotorischer Perspektive. *Motorik* (Bd. 3, S. 108–113). Zugriff am 30.10.2022 unter <https://www.reinhardt-journals-de.uaccess.univie.ac.at/index.php/mot/issue/view/1144>
- Möllers, J. (2013a). *Psychomotorik* (4. Aufl.). Köln: Bildungsverl. EINS.
- Möllers, J. (2013b). *Psychomotorik: Methoden in Heilpädagogik und Heilerziehungspflege* (4. Auflage; H. Greving & D. Niehoff, Hrsg.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Möllers, J. (2015). *Psychomotorische Förderung in der Heilpädagogik: Hilfe durch Bewegung* (1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- OeAD - Agentur für Bildung und Internationalisierung. (2022). Das österreichische Bildungssystem. Zugriff am 16.06.2022 unter Das österreichische Bildungssystem website: <https://www.bildungssystem.at/>
- Popp, K. (2013a). ADS/ADHS. In F. Beyer (Hrsg.), *Hintergrundwissen Inklusion: Handreichung Sekundarstufe I; [Klasse 5—10]* (1. Aufl, S. 8). Stuttgart [Leipzig]: Klett.
- Popp, K. (2013b). Inklusion. In F. Beyer (Hrsg.), *Hintergrundwissen Inklusion: Handreichung Sekundarstufe I; [Klasse 5—10]* (1. Aufl, S. 4–5). Stuttgart [Leipzig]: Klett.
- Portmann, R. (2016). *Die 50 besten Spiele für mehr Konzentration* (5. Auflage). München: Don Bosco.
- Rechnungshof Österreich (Hrsg.). (2019). *Bericht des Rechnungshofes: Inklusiver Unterricht: Was leistet Österreichs Schulsystem?* Zugriff am 16.06.2022 unter https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Inklusiver_Unterricht.pdf

- Reichenbach, C. (2011). *Psychomotorik* (1. Aufl). Stuttgart: UTB GmbH Reinhardt.
- Richter, K. (2017). *Selbstreflexion und Inklusion—Am Beispiel von Kindern mit Behinderung in der Kita*. Zugriff am 20.02.2023 unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Richter_2017_SelbstreflexionundInklusion.pdf
- RIS - Schulpflichtgesetz 1985—Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 13.06.2022. (o. J.). Zugriff am 13.06.2022 unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
- Städtler, H. (2015). Bewegung macht Schule—Warum brauchen wir die Bewegte Schule? *Bewegung und Sport* (Bd. 1, S. 6–9). Zugriff am 30.10.2022 unter https://www.bewegteschule.de/_downloads/download-material/2015_Staedtler---Bewegte-Schule---Fachheft.pdf?m=1629383840
- Statistik Austria (Hrsg.). (2022). *Bildung in Zahlen 2020/2021*. Zugriff am 21.02.2023 unter <https://www.statistik.gv.at/fileadmin/publications/BiZ-2020-2021.pdf>
- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Zugriff am 19.02.2023 unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain. (1994). *THE SALAMANCA STATEMENT AND FRAMEWORK FOR ACTION ON SPECIAL NEEDS EDUCATION - WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY*. Zugriff am 19.02.2023 unter <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Weiß, O., Voglsinger, J., & Stuppacher, N. (2016). Effizientes Lernen. In O. Weiß, J. Voglsinger, & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung: 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 9–13). Münster New York: Waxmann.

- Werning, R. (2013). Inklusive Pädagogik—Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In T. Klauß & K. Terfloth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusive Schulentwicklung* (S. 17–28). Heidelberg: Universitätsverl. Winter.
- Zimmer, R. (2019). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (Überarbeitete Neuausgabe 2019, (14. Gesamtauflage)). Freiburg Basel Wien: Herder.
- Zimmer, R., & Martzy, F. (2014). *Psychomotorik von Anfang an*. 23. Zugriff am 19.02.2023 unter <https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Downloads/Themenhefte/psychomotorik-online.pdf>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das österreichische Bildungssystem.....	11
Abbildung 2: Aufbau des Fachgebietes Motologie	21
Abbildung 3: Aufbau der Handlungskompetenz	25

Abstract

Das Konzept der Inklusion in Österreich ist trotz vieler Reformen und rechtlichen Grundlagen noch nicht flächendeckend zufriedenstellend umgesetzt. Speziell die Inklusion in der Sekundarstufe I und vor allem der Übergang von der Volksschule in die Mittelschule für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf gestaltet sich in der Praxis als oft sehr schwierig. Meist fehlt es an personellen, finanziellen sowie materiellen Ressourcen und letztendlich müssen Schüler*innen mit psychischen und/oder physischen Beeinträchtigungen schließlich doch in ein Zentrum für Inklusion und Sonderpädagogik wechseln, da dort die Rahmenbedingungen für die einzelnen Individuen besser erfüllt werden können. Im Zuge dieser Masterthesis wurde aufbauend auf die Theorie der Inklusion sowie der Psychomotorik ein psychomotorisches Praxiskonzept entwickelt, welches ebendiesem Problem entgegen wirken soll. Zusätzlich soll durch die Didaktik und Methodik der Psychomotorik der allgemeine Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I abwechslungsreicher, offener und bewegungsreicher gestaltet werden, denn eine inklusive Schule sollte sich an den individuellen Bedürfnissen und Stärken jeder*s Einzelner*n orientieren und die starren Konstrukte der Vergangenheit aufbrechen. Die Werte und Ziele der Psychomotorik als „Mutmachpädagogik“ als Vorbild stellen dabei einen idealen Begleiter dar.

Despite many reforms and legal foundations, the concept of inclusion in Austria has not yet been implemented satisfactorily across the board. Especially the inclusion in lower secondary school and especially the transition from elementary school to middle school for students with special educational needs is often very difficult in practice. In most cases, there is a lack of human, financial and material resources, and in the end, students with mental and/or physical impairments have to transfer to a center for inclusion and special education, because there the framework conditions for the individual can be better met. In the course of this master thesis, a psychomotor practice concept was developed based on the theory of inclusion and psychomotor, which should counteract this problem. In addition, the didactics and methodology of psychomotor should make the general everyday teaching in lower secondary school more varied, open and full of movement, because an inclusive school should be oriented to the individual needs and strengths of each individual and break the rigid constructs of the past. The values and goals of psychomotor as an "encouragement pedagogy" as a role model represent an ideal companion in this process.