



universität  
wien

# MASTER THESIS

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

„Entwicklung braucht Raum! Gestaltung und Belebung  
von Bewegungs-, Spiel- und Lernräumen als psycho-  
motorische Entwicklungsräume für Kinder im Alter von  
zwei bis sechs Jahren“

verfasst von / submitted by

Ilse Wimmer

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 992 795

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

Psychomotorik / Psychomotricity

Betreut von / Supervisor:

Univ.Prof. Mag. Dr. Otmar Weiß



# Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort.....	5
2	Einleitung .....	7
3	Entwicklung im Kleinkindalter und frühen Kindesalter.....	9
3.1	Motorische Entwicklung.....	10
3.1.1	Grobmotorische Entwicklung.....	10
3.1.2	Feinmotorische Entwicklung.....	13
3.2	Wahrnehmungsentwicklung.....	14
3.2.1	Basissinne.....	14
3.2.2	Die visuelle Wahrnehmung.....	15
3.2.3	Die auditive Wahrnehmung .....	15
3.3	Kognitive Entwicklung.....	15
3.3.1	Piagets Stufenmodell der Entwicklung.....	16
3.3.2	Spielverhalten.....	17
3.3.3	Sprache.....	19
3.3.4	Exekutive/kognitive Kontrolle.....	20
3.4	Entwicklung von Emotion und Motivation.....	20
3.4.1	Emotionale Entwicklung .....	20
3.4.2	Motivationale Entwicklung .....	21
3.5	Psychosoziale Entwicklung.....	22
3.5.1	Autonomie gegen Scham und Zweifel .....	22
3.5.2	Initiative gegen Schuldgefühle.....	23
3.6	Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsthemen .....	23
4	Psychomotorische Entwicklungsbegleitung .....	25
4.1	Begriffsklärungen und Definitionen.....	25
4.2	Menschenbild in der Psychomotorik .....	26
4.3	Grundhaltung und Anliegen in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung ...	28
4.3.1	Ziele und Inhalte der Psychomotorik.....	28
4.3.2	Kindzentrierter Ansatz nach Renate Zimmer .....	29
4.3.3	Die Rolle der Psychomotorikerin/des Psychomotorikers.....	30
4.3.4	Ressourcenorientierte Grundhaltungen in der Psychomotorik .....	32
4.4	Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit in der Psychomotorik.....	32
4.4.1	Selbstkonzept und kindliche Entwicklung .....	33
4.4.2	Selbstwirksamkeit.....	35
5	Bewegungs-, Spiel- und Lernraum .....	37
5.1	Lernen.....	37
5.1.1	Lernen als Prozess.....	38
5.2	Beziehung zwischen Mensch und Raum .....	41
5.2.1	Der Bewegungsraum.....	42
5.2.2	Der Spielraum .....	43
5.2.3	Der Erfahrungs-/Lernraum.....	44
5.3	Konzept „Bewegungsraum - Erfahrungsraum - Lernraum“.....	46
5.3.1	Bewegungsräume werden zu Lernräumen .....	47
6	Psychomotorische Entwicklungsräume.....	49
6.1	Erlebnislandschaft .....	51
6.1.1	Modelleinheit einer Erlebnislandschaft.....	52
6.2	Freie Entfaltungsräume nach Hengstenberg.....	56
6.2.1	Philosophie von Elfriede Hengstenberg .....	56
6.2.2	Geräte und Räume.....	58
6.3	Strandgut.....	61
6.4	Bewegungsbaustelle .....	63
6.4.1	Materialvielfalt und Einsatzmöglichkeiten .....	64
6.4.2	Entwicklungsanreize durch die Bewegungsbaustelle.....	67

6.5	Waldkindergarten.....	70
6.5.1	Wald.Kinder.Garten Waldfüchse .....	71
7	Psychomotorische Erlebniswelt.....	75
7.1	Die Gestaltung von Lernprozessen in einer psychomotorischen Erlebniswelt .....	75
7.2	Vision: Ein Raumkonzept als psychomotorische Erlebniswelt .....	76
7.2.1	Gedanken zur Raumplanung .....	76
7.2.2	Materielle Ausstattung einer psychomotorischen Erlebniswelt .....	78
7.2.3	Vision einer psychomotorischen Erlebniswelt.....	79
7.2.4	Vom Erlebnisraum zum Begegnungsraum .....	83
8	Diskussion .....	86
9	Zusammenfassung .....	89
	Literaturverzeichnis .....	92
	Abbildungsverzeichnis.....	99
	Tabellenverzeichnis.....	101
	Abstract (deutsche Version) .....	102
	Abstract (English version).....	103

# 1 Vorwort

Ziel des Lebens ist *Selbstentwicklung*.  
Das eigene Wesen  
völlig zur Entfaltung bringen,  
das ist unsere Bestimmung.

(Oscar Wilde, 1854-1900)

Wir müssen wieder *Raum*  
schaffen  
für *selbstverantwortete Freiheit*.

(Helmut Kohl, geb. 1930)

*Selbstentwicklung* und *selbstverantwortete Freiheit* – diese zwei Begriffe sind es, die mich am Ende des Studiums Psychomotorik noch immer fesseln.

Das Thema Bewegung begleitet mich schon seit einigen Jahrzehnten in meinen Tätigkeiten als Sportlehrerin im Sekundarstufenbereich und als Übungsleiterin in einem Sportverein. Es sind gerade die persönlichkeitsstärkenden Inhalte von Psychomotorik unter dem Motto *Hilfe zur Selbsthilfe*, die im Nachhinein betrachtet der *missing link* zwischen Sport, meinem Beruf als Pädagogin und meinem Interessensgebiet der Montessori-Pädagogik waren und mich schlussendlich zu diesem Studium bewogen haben.

Mit der Geburt meiner Tochter fokussierte sich mein Interesse auf den Kleinkinderbereich und ich begann mir viele Gedanken über Entwicklung, freie Entfaltung und ressourcenorientierte Erziehung zu machen.

So hat sich mein Interessenskreis beginnend mit Bewegung, über Persönlichkeitsentwicklung bis hin zum Entwicklungsraum geschlossen und ich bin letztendlich beim Thema der Master Thesis „*Entwicklung braucht Raum*“ angekommen.

Ich möchte mich an dieser Stelle recht herzlich bei den Vortragenden dieses Universitätslehrgangs bedanken, deren Ausführungen speziell für diese Arbeit inspirierend waren, die stets für alle Fragen offen waren und die auch außerhalb der Lehrveranstaltungen mit Rat und Tat weiterhalfen: Anna Kapfer-Weixlbaumer, Horst Göbel und Josef Voglsinger. Danke auch Barbara Ocusono, Ute Strub und Uli Tritschler, die in ihren Seminaren „Freie Entfaltung nach Elfriede Hengstenberg“ bzw. „Strandgut“ nicht nur theoretische Inhalte vermittelten, sondern der Selbsterfahrung, der Achtsamkeit und dem Thema der Werthaltung genügend Raum gaben.

Ein großes Dankeschön gebührt auch all jenen Personen, die mir Fotos für meine Arbeit zur Verfügung gestellt haben (Maria Eglseer, Jana Keller, Annick Legille, Elisabeth Lenzen) und die mir mit grafischen Gestaltungen weiterhalfen (Marlies Fellingner, Marcus Schleiss). Darüber hinaus ein Dankeschön an die Firmen, die mir Fotos von ihren Katalogen zur freien Benutzung überließen: Der Spielzeugmacher (<http://spielzeugmacher.at>),

Gebrüder Hagedorn (<http://www.hagedorn-spiel.de>) und Raumwerkerei (<http://raumwerkerei.de>).

Danke auch an die Kinder, die aktiv und selbsttätig bei meinem Kurs *Bewegungs(t)raum* mitmachen und sich vom Fotografieren nicht stören ließen, ebenso an die „*Waldfüchse*“ des Wald.Kinder.Gartens Münichsthal und ihrer pädagogischen Leiterin Maria Mittermaier.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie, die es mir ermöglichte, dass ich mir die nötige Zeit und den nötigen *Freiraum* für dieses Studium und für die Masterarbeit nehmen konnte – was sicher auch zu meiner persönlichen *Weiterentwicklung* beigetragen hat.

Stockerau, Jänner 2017

Ilse Wimmer

## 2 Einleitung

„Zu seiner Entwicklung ist der Mensch, als ein sich selbst gestaltender Organismus, dessen Sein sich ausschließlich im Entscheiden und Handeln verwirklicht, auf Austauschprozesse mit seiner Umwelt und auf zwischenmenschliche Beziehungen angewiesen“ (Voglsinger, 2004, S. 75). Erst durch die Bezugnahme auf den Menschen wird die Welt zur Umwelt (Fischer, 2009, S. 108). Für die Entwicklung der Kinder ist die Umwelt bereits in den jüngsten Jahren vor allem als Erfahrungs- und Erprobungsraum von Bedeutung, sie eignen sich die Umwelt über Bewegung und Spiel an. Durch die aktive Auseinandersetzung wird die Umwelt zu einem Raum, in dem die Kinder Fähigkeiten erwerben und Können erweitern. Für solche Prozesse sind Räume notwendig, in denen Kinder Spuren hinterlassen dürfen, die zur Selbsttätigkeit anregen und in denen sie gestalterisch tätig sein können. Haben Kinder die Möglichkeit, die Umwelt phantasievoll selbst zu erkunden und ihren Handlungsspielraum zu erweitern, bleiben Neugierde und Kreativität erhalten und die Kinder haben die Chance sich zu entwickeln (Fischer, 2009, S. 109).

Betrachtet man hingegen die heutige Lebenswelt, vor allem die der Kinder, nach den Kriterien des öffentlichen Zugangs, der natürlichen Ausstattung und der räumlichen Nähe, erkennt man, dass dem Bewegungs- und Spielbedürfnis kaum Rechnung getragen wird. In vielen Höfen und Parkanlagen gilt Spielverbot, Wiesen und Seen sind meist umzäunt, Wälder und Flüsse sind oft schwer erreichbar oder unzugänglich und öffentliche Spielplätze im städtischen Gebiet lassen weder Bewegungsphantasie noch Eigengestaltung von Spielhandlungen zu. Anstatt zu eigenständigem Handeln zu animieren und die oben zitierten Austauschprozesse in Gang zu setzen, sind Kinder zum größten Teil einer bewegungsfeindlichen Umwelt ausgesetzt (Größing, 1993, S. 122 ff). Zu einem bewegungsarmen Lebensstil tragen neben der inadäquaten Lebenswelt auch die Verplanung der kindlichen Freizeit und die vermeintliche Abhängigkeit vom Auto bei (Fischer, 2009, S. 114).

Damit Kinder körperlich, psychisch und sozial gestärkt werden, ist für sie eine Umwelt wichtig, die ihnen „die Kompetenz vermittelt, diese Umwelt zu erschließen und mitzugestalten und vor allem, ihre alterstypischen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen“ (Hurrelmann, 2012, S. 6). Demnach ist es gerade im Kleinkindalter und in der frühen Kindheit von Bedeutung, die Umwelt aktiv zu erkunden um sensorische, motorische, sprachliche und soziale Fähigkeiten auf- und auszubauen. Lernen Kinder in dieser Lebensphase mit ihrem Körper und mit Dingen und Menschen in ihrem Umfeld kreativ umzugehen, werden sie zu eigenständigen Persönlichkeiten (Hurrelmann, 2012, S. 7).

Psychomotorik als bewegungsorientierte Methode setzt genau hier an. Sie geht davon aus, dass Lernen durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt geschieht (Majewski &

Majewska, 2012, S. 20). Da der Mensch gemeinsam mit seiner Umwelt ein Gesamtsystem bildet, bedingen sich beide Teile gegenseitig. Veränderung in einem Teil führt auch zu einer Veränderung des anderen Teils, was wiederum zurückwirkt (Voglsinger, 2004, S. 74).

Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Überlegungen ergibt sich folgende Frage: Welchen Beitrag kann ein nach psychomotorischen Kriterien gestalteter Bewegungs-, Spiel- und Lernraum für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung liefern?

Die Masterarbeit verfolgt das Ziel, das Thema *Raum* unter mehreren Blickwinkeln zu betrachten und dem Thema *Raum* den entsprechenden Stellenwert im Rahmen der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung zu widmen. Auf Basis der psychomotorischen Grundsätze sollen Raummodelle für Kinder zwischen zwei und sechs Jahren dargestellt werden, die zu einer positiven Entwicklung und zur freien Entfaltung von Kindern beitragen.

Dabei wird in Kapitel drei zunächst auf die Entwicklung im Kleinkind- und frühen Kindesalter eingegangen: aus motorischer Sicht, aus kognitiver Sicht, aus emotionaler und motivationaler Sicht sowie aus psychosozialer Sicht. Des Weiteren beinhaltet der theoretische Teil dieser Arbeit im vierten Kapitel eine Auseinandersetzung mit der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung: Der Begriff der Psychomotorik wird definiert, das holistische Menschenbild beschrieben sowie Grundhaltungen und Anliegen in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung dargestellt. Die aus psychomotorischer Sicht bedeutenden Kompetenzen werden näher ausgeführt und vor allem die Wichtigkeit der Selbstkompetenz, der Selbsttätigkeit und der Selbstwirksamkeit für eine freie Entfaltung herausgearbeitet. Im fünften Kapitel wird als Abschluss des theoretischen Teils der ganzheitliche Lernbegriff näher ausgeführt, die Verbindung zwischen Mensch und Raum erläutert und das psychomotorische Konzept *Bewegungs-, Erfahrungs- und Lernraum* (Voglsinger, 2016, S. 50 ff.) beschrieben. So schließt sich der Kreis zwischen Bewegungs- und Lernräumen.

Aufbauend auf den theoretischen Ausführungen beschäftigt sich die Arbeit im sechsten Kapitel mit gelungenen Umsetzungsbeispielen von Räumen für Entwicklungsbegleitung und für freie Entfaltung. In Kapitel sieben wird ein geplantes Raumkonzept eines multifunktionalen Entfaltungsraums skizziert, der gleichsam Gestaltungs-, Bewegungs- und Begegnungsraum sein soll.

Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und zusammengefasst.



### 3 Entwicklung im Kleinkindalter und frühen Kindesalter

In diesem Kapitel wird die Entwicklung von zwei- bis sechsjährigen Kindern beschrieben. Das Alter bis zum Ende des dritten Lebensjahres wird in der Literatur als *Kleinkindalter* bezeichnet (Scheid, 2009, S. 260), bei drei- bis sechsjährigen Kindern spricht man vom *frühen Kindesalter* bzw. *früher Kindheit* (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 187).

Durch Entwicklung erweitern sich die Aktionsräume der Kinder, sie erobern ihre Umwelt, indem sie versuchen, sich der Umgebung anzupassen, um sich besser zurechtzufinden:

- Durch Sinneswahrnehmungen erfahren Kinder ihre Umwelt.
- Das Gedächtnis ordnet, begreift und speichert die Sinneseindrücke.
- Durch Bewegungsorgane setzen sich Kinder aktiv mit der Umwelt auseinander und vertiefen ihre Sinneswahrnehmungen (Kiphard, 2014, S. 83).

Es werden in diesem Kapitel möglichst viele Entwicklungsaspekte beleuchtet, um ein ganzheitliches Bild zu vermitteln, da sich die Gesamtpersönlichkeit aus einem Zusammenspiel der einzelnen Bereiche entwickelt. Dieses Zusammenspiel beschreibt Schilling folgendermaßen:

„Bewegungsentwicklung hat das Ziel, daß das Kind lernt, sich selbst und die Umwelt optimal zu beherrschen, daß es räumlich unabhängig wird und über die Bewegung mit den Personen seiner Umwelt in Kontakt treten kann. Damit wird das Erlernen sensorischer und motorischer Muster zum entscheidenden Grundpfeiler jeder Persönlichkeitsentwicklung“  
(Schilling, 1981, S. 69).

Bergmann (2008) bezeichnet vor allem die ersten drei Lebensjahre als innerlich bewegte Zeit, in der Kinder „praktisch alles in und durch die Bewegung [lernen, d. Verf.]. Jeder Bewegungsschritt ist ein Lernschritt und damit ein Schritt zur Welterfahrung und -erkundung“ (Bergmann, 2008, S. 12).

In jedem Entwicklungsstadium erreichen Kinder motorische, geistige und sprachliche Fähigkeiten, die als Meilensteine der Entwicklung bezeichnet werden. Allerdings können zum Beispiel die motorischen Fähigkeiten im frühen Kindesalter um bis zu drei Jahre variieren (Largo, 2011, S. 178). Aus psychomotorischer Sicht „ist das Festhalten an einzelnen Meilensteinen nicht so sehr von Bedeutung, sondern vielmehr der Blick auf Funktionalität und Qualität der entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Grafinger, 2010, S. 24).

## 3.1 Motorische Entwicklung

Um die motorische Entwicklung zu veranschaulichen, verwendete man früher Phasen- bzw. Stufenmodelle, bei denen Entwicklung als Aufeinanderfolge verschiedener Phasen gesehen wurde, die schrittweise durchlaufen werden. Im Gegensatz dazu fassen neue Konzepte die motorische Entwicklung als kontinuierlichen Verlauf auf. Neu erworbene Fertigkeiten werden als äußeres erkennbares Ergebnis von sensomotorischen Prozessen gedeutet, die fließend erfolgen. Für das Bewegungsverhalten von Kindern spielt dabei die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt eine große Rolle (Winter, 2004; zit. n. Zimmer, 2004). Das Fehlen von Bewegungsräumen im nahen Umfeld der Kinder und die Vielfalt an modernen Medien haben negativen Einfluss auf die motorische Entwicklung (Rösner & Küsgen, 2013, S. 14).

Betrachtet man die motorische Entwicklung näher, erkennt man, dass sich motorische und kognitive Entwicklung gegenseitig bedingen und im Wechselspiel zueinander stehen. Folgende drei Definitionen von Motorik zeigen das Zusammenspiel und die Unzertrennbarkeit der motorischen und der kognitiven Entwicklung und betonen die Wichtigkeit der ganzheitlichen Sicht von Entwicklung:

- „Unter Motorik sind alle Bewegungsabläufe zu verstehen. Sie bildet die Gesamtheit aller Bewegungen in Verbindung mit Wahrnehmen und Agieren in Raum und Zeit“ (Grafinger, 2010, S. 23). Die neurologische Reifung wird dabei als Voraussetzung für die exakte Bewegungsausführung gesehen, da sich die Motorik auf der Basis eines einwandfreien Nervensystems entwickelt. Gleichzeitig bildet die Motorik die Grundlage für die optimale sensomotorische Entwicklung (Grafinger, 2010, S. 23).
- „Motorik bedeutet sowohl Bewegung als auch Haltung. Haltung und Bewegung werden vom zentralen und peripheren Nervensystem gesteuert und kontrolliert, teils bewusst und teils unbewusst“ (Rosenkötter, 2013, S. 21).
- „Motorik ist die erste und grundlegende Form der Umweltkommunikation des werdenden Menschen, auf die alle späteren Kommunikationsformen wie Sprache, Schrift und anderes aufbauen“ (Schilling, 1981, S. 70).

### 3.1.1 Grobmotorische Entwicklung

„Unter der Grobmotorik versteht man all diejenigen Bewegungsfunktionen des Körpers, die der Gesamtbewegung dienen, wie Laufen, Hüpfen oder Springen“ (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 188).

Prinzipiell gilt, dass jedes Kind Neues lernen will und den Drang hat sich weiterzuentwickeln. Dabei ist zu beachten, dass jedes Kind sein individuelles Tempo hat und die Ent-

wicklung von vielen Faktoren wie Umfeld, Familie, Genetik und gebotenen Möglichkeiten abhängig ist (Rösner & Küsgen, 2013, S. 14). Da in der grobmotorischen Entwicklung große individuelle Unterschiede festzustellen sind, können die motorischen Fähigkeiten im frühen Kindesalter um bis zu drei Jahre variieren (Largo, 2011, S. 178).

Zusammen mit der Ausreifung des zentralen Nervensystems und der damit verbundenen kognitiven Entwicklung (siehe Kapitel 3.3) kommt es im Kleinkindalter und im frühen Kindesalter zunächst zu einer rasanten Entwicklung in der Grobmotorik. Die Grundlage für die Fortbewegung wird bereits im ersten Lebensjahr durch das Krabbeln gelegt, das in der motorischen Entwicklung von großer Bedeutung ist, da es den Gleichgewichtssinn schult und das Kind auf das Gehen vorbereitet (Zimmer, 2013a, S. 63 f.). Danach lernen Kleinkinder das Gehen/Laufen und erwerben bis zum Anfang des dritten Lebensjahres vielfältige elementare Bewegungsmuster und -formen, wie zum Beispiel ungezieltes Werfen, Aufgreifen, Klettern über hüfthohe Hindernisse, Wälzen und Winden. Durch dieses Bewegungsrepertoire erlangen sie eine Handlungsfähigkeit, die das Erkunden der nahen Umwelt ermöglicht (Scheid, 2009, S. 288).

Roth (1982, S. 126 ff.) untersuchte die Entwicklung der elementaren Bewegungsformen, die bis zum Ende des frühen Kindesalters beherrscht werden und stellte diese in einer Übersicht (siehe Abb. 1) zusammen:

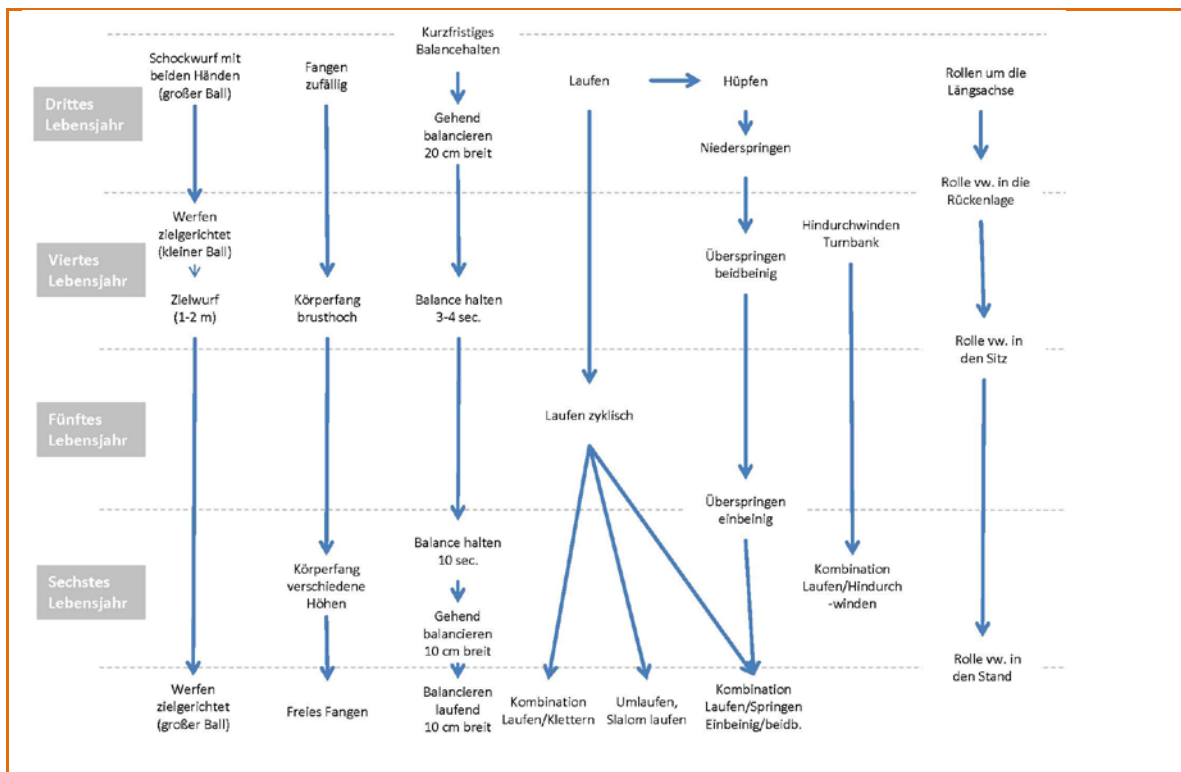


Abb. 1: Die Genese elementarer Bewegungen (mod. n. Roth, 1982, S. 130)

Im frühen Kindesalter ist die motorische Entwicklung durch die Vervollkommnung der Bewegungsformen, durch die Aneignung neuer Fortbewegungsmöglichkeiten und Fortbewegungsvarianten geprägt. Es kommt zur Qualitätsverbesserung in der Bewegungsausführung, zu Kombinationen der erlernten Bewegungsformen, beispielsweise Ziehen-Schieben, Gehen-Laufen im Wechsel, Laufen-Hüpfen im Wechsel, Ballprellen im Gehen, Anlaufen-Abspringen (Scheid, 2009, S. 288). Weiters kommt es auch zu einer größeren Bewegungsvielfalt: Treppen steigen, Hüpfen, Klettern, beschleunigtes Laufen, größere Wendigkeit und Geschicklichkeit, Rückwärtslaufen, auf Zehenspitzen stehen, zu Musik tanzen und balancieren. Ab dem etwa fünften Lebensjahr nehmen komplexe grobmotorische Fähigkeiten zu: Einbeiniges Stehen und gleichzeitiges Ballrollen bzw. Ballauffangen. Die motorischen Entwicklungsschritte lassen sich nach den Ausführungen von Scheid (2009, S. 282 ff.) in der folgenden Tabelle zusammenfassen, wobei die Altersangaben lediglich als grobe Zeitmarkierung zu verstehen sind:

Tab. 1: Motorische Entwicklungsschritte vom dritten bis zum fünften Lebensjahr

	Ab dem dritten Lebensjahr	Ab dem fünften Lebensjahr
<b>Gehen</b>	Entwicklung von Varianten (Tempo, seitwärts, Treppen)	Raumgreifende Gehbewegungen Elastische Abrollbewegungen
<b>Laufen</b>	Laufen mit kurzen Flugphasen Laufen mit plötzlichem Anhalten Kurven laufen	Schnelleres und gewandteres Laufen Koordinierte Arm- und Beinbewegungen
<b>Springen</b>	Niedersprünge aus geringen Höhen Schlussweitsprung Überspringen von Hindernissen	Weitsprung Hochsprung Sprungfolgen Stützsprünge
<b>Klettern</b>	Zunehmende Klettergeschwindigkeit Klettern über hüfthohe Hindernisse	Zügiges, koordiniertes Klettern (Sprossenwand, Tau usw.)
<b>Steigen</b>	Freies Abwärtssteigen im Nachstellschritt Freies Aufwärtssteigen im Wechselschritt	Auf- und Abwärtssteigen im Wechselschritt
<b>Werfen</b>	Wurfbewegung ohne Gewichtsverlagerung und Rotation	Zielgenaues Werfen Werfen mit Rumpfeinsatz und gekreuzter Koordination
<b>Fangen</b>	Passive Fanghaltung mit ausgestreckten Armen	Koordinierte Fangbewegungen Arme werden dem geworfenen Ball entgegengeführt Antizipation der Ballflugbahn mit Abstimmung der Fangbewegungen

Quelle: nach Scheid (2009, S. 282)

Im frühen Kindesalter gewinnt vor allem das Nachahmungslernen an Bedeutung sowie das Symbol- und Rollenspiel (Scheid, 2009, S. 290).

Nach Rösner und Küsgen (2013, S. 15) sollen Kinder vor dem siebenten Lebensjahr folgende Bewegungsabläufe erlernt haben:

- „sicherer balancieren,
- schneller laufen,
- höher und sicherer klettern,
- auf einem Bein hüpfen,
- hoch und weit springen,
- Spaß und Interesse an Ballspielen entwickeln und
- Bälle gezielter fangen und werfen.“

Die motorische Aktivität im Kleinkindalter ist ein natürliches Bedürfnis nach Bewegungserfahrung, das nicht unterdrückt werden darf. Erfolgserlebnisse machen den Kindern Mut, sich der nächsten motorischen Herausforderung zu stellen. Kennzeichnend für das frühe Kindesalter ist die kontinuierliche Zunahme des Aktivitätsniveaus (Largo, 2011, S. 181). Largo (2011, S. 184) führt aus, dass die motorische Aktivität bis zum Alter von fünf Jahren stetig zunimmt, danach aber immer mehr abnimmt. Dies wird in anderer Literatur unterschiedlich gesehen. So geben zum Beispiel Schneider und Hasselhorn (2012, S. 189) an, dass das Aktivitätsniveau seinen Höhepunkt erst im Alter von bis zu acht Jahren erreicht.

Während viele Autorinnen und Autoren erklären, wann sich welche motorische Fähigkeit entwickelt, beschreibt Schilling (1981, S. 69) schon relativ früh, dass motorische Entwicklung nicht nur aus Reifung und Wachstum besteht, sondern auch aus Lernprozessen durch die Anpassung an die vorherrschenden Umweltbedingungen und an die eigenen Bedürfnisse. Auch wenn bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten für ein entsprechendes Alter charakteristisch sind, muss betont werden, dass „nicht nur die Erbanlagen eine Rolle spielen, sondern dass auch die Anregungen, die das Kind von seiner materialen und sozialen Umwelt erhält, von entscheidender Bedeutung sind“ (Zimmer, 2004, S. 76).

### **3.1.2 Feinmotorische Entwicklung**

„Mit dem Begriff der Feinmotorik werden meist Bewegungen bezeichnet, an denen nur einzelne Muskeln beteiligt sind. Er bezieht sich vor allem auf Muskelbewegungen der Finger und Hände. Obwohl die Ausbildung der Hand- und Fingergeschicklichkeit zweifellos zu den wesentlichen Merkmalen gehört, sind weiterhin auch Abläufe bei der Sprechmotorik und der Mimik unter diesem Begriff zu subsumieren“ (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 189).

Feinmotorische Bewegungen (z. B. Schneiden von Formen mit einer Schere, Aufknöpfen eines Kleidungsstücks, Auffädeln von Perlen) bedürfen koordinierter Bewegungen, sind ab dem ca. dritten Lebensjahr möglich und werden laufend präziser. Die bereits erworbenen Grundbewegungsformen werden von der Grobform zur Feinform verbessert. Große Fortschritte zeigen sich bis zum sechsten Lebensjahr beim Malen und Zeichnen und es entwickelt sich eine dominante Hand (Rösner & Küsgen, 2013, S. 29).

## **3.2 Wahrnehmungsentwicklung**

Über unsere Sinne erhalten wir Informationen bezüglich Körperzustand und der Umwelt. Von jedem Teil unseres Körpers gelangen permanent sinnliche Wahrnehmungen ins Gehirn, das diese unterschiedlichen Empfindungen lokalisiert, sortiert und ordnet um sie optimal gebrauchen zu können. Dieses Ordnen der Empfindungen nennt man *sensorische Integration* (Ayres, 1998, S. 7). Von einer guten Wahrnehmung spricht man dann, wenn die entwickelten Sinne gut miteinander verknüpft sind sowie Reize gezielt aufgenommen und verarbeitet werden können. Hingegen kommt es bei Über- oder Unterempfindlichkeit bzw. beim Unvermögen, Reize ausreichend zu filtern, zu Überforderung und Beeinflussung von komplexen Lernprozessen (Rösner & Küsgen, 2013). Können Kinder ihrem inneren Drang folgen und selbst die entsprechenden Reize wählen, treffen sie automatisch die beste Wahl für ihr Nervensystem und wachsen mit dem Schwierigkeitsgrad der Aufgaben. „Ein Kind, das Erfahrungen mit Anforderungen macht, auf die es sinnvoll reagieren kann, hat Spaß. In gewissem Sinn ist Spaßhaben ein Inbegriff für gute sensorische Integration des Kindes“ (Ayres, 1998, S. 11). Kinder tun all die Dinge wie Rennen, Springen, Rollen, Ringen, Klettern, Schaukeln, weil sie Spaß machen, da sie „zusätzliche Wahrnehmungsintegration ermöglichen“ (Ayres, 1998, S. 42). Diese Aktivitäten sind „die Bausteine für wichtige weitere Entwicklungsprozesse“ (Schönrade, 2004, S. 130) und werden in pädagogischen Einrichtungen durch sinnvolle Raumgestaltung unterstützt.

### **3.2.1 Basissinne**

Unter den Basissinnen versteht man die taktile, vestibuläre und propriozeptive Wahrnehmung. Die Basissinne sind miteinander verknüpft und stehen in Wechselwirkung miteinander: Etwa vom zweiten Lebensjahr an können Kinder ungefähr lokalisieren, wo am Körper eine Berührung erfolgt ist. Durch Erlebnisse ihrer Haut wie beispielsweise gestreichelt werden, begreifen sie, wo ihr Körper anfängt und aufhört (Ayres, 1998, S. 38f.). So entwickeln Kinder in Verbindung mit den Propriozeptoren in Muskeln, Sehnen und Gelenken und durch die Tastrezeptoren der Haut eine *innere Landkarte (Körperschema)* und lernen, ihren Körper bewusst wahrzunehmen. Durch die Erinnerung und Verfeinerung der

eigenen Körpergrenzen können sie Bewegungsrichtungen umsetzen und finden sich im Raum zurecht. Um den eigenen Körper zu spüren, ist auch ein entsprechender Muskelaufbau nötig. Ein guter Muskelaufbau steht in Wechselwirkung mit der Gleichgewichtsentwicklung, was wiederum für den Erwerb von Kulturtechniken wichtig ist (Rösner & Küsgen, 2013, S. 16). Durch körperliche Aktivitäten, wie beispielsweise Herumtollen und Schaukeln, erhalten Kleinkinder sinnliche Informationen über ihre Körperlage und die Wirkung der Schwerkraft auf die Gleichgewichtsorgane im Körper (Ayres, 1998, S. 39).

### **3.2.2 Die visuelle Wahrnehmung**

Farb- und Formerkennung werden im Laufe des frühen Kindesalters verinnerlicht. Gerade die Formerkennung bildet die Grundlage für spätere kognitive Leistungen wie Buchstabenerkennung oder Geometrie. Kinder lernen auch, visuelle Eindrücke zu differenzieren und die Figur-Grund-Wahrnehmung, d. h. das Herausfiltern von einem Detail aus einer Vielzahl von Gesehenem. In Verbindung mit dem Gleichgewichtssinn bildet die visuelle Wahrnehmung die Grundlage für die Raumorientierung (Rösner & Küsgen, 2013, S. 17). Als Beispiel sei hier das Klettern genannt: „Kinder haben einen inneren Antrieb, den Raum nicht nur in horizontaler, sondern auch in vertikaler Richtung zu erforschen. [...] Das Klettern benötigt eine ausgeprägte sensomotorische Intelligenz und ist ein wichtiger Schritt in Richtung auf die Entwicklung für eine visuelle Raumwahrnehmung“ (Ayres, 1998, S. 40).

### **3.2.3 Die auditive Wahrnehmung**

Die auditive Wahrnehmung und die Sprache stehen in Wechselwirksamkeit miteinander. Bereits Kleinkinder verstehen immer mehr Wörter, wenden diese an, steigern ihre auditive Merkfähigkeit, lokalisieren Sprache und Geräusche und sprechen kurze Sätze nach. Sie erlangen die Fähigkeit, mehrere Laute zu einem Wort zusammensetzen, was die Grundlage für das Lesen darstellt (Rösner & Küsgen, 2013, S. 17).

## **3.3 Kognitive Entwicklung**

Ende des 20. Jahrhunderts wurden erstmals durch Piaget die Bedeutung kindlicher Eigenaktivität/Bewegung für konstruktive Wissensprozesse erforscht und beschrieben: Eigenaktivität, Handeln und Bewegung als Grundlage für erfolgreiche Bildung und nachhaltiges Lernen (Bahr et al., 2012, S. 103).

Nach Piaget (1969; zit. n. Elsner & Pauen, 2012, S. 179) beginnen Kinder zwischen 12 und 18 Monaten ihre Umwelt zu erforschen, wobei sie in diesem Alter verschiedene Auswirkungen durch Versuch und Irrtum erkunden. Danach tritt das (Nach)Denken immer

mehr in den Vordergrund und durch Entwicklung der Sprache verbessert sich das Gedächtnis der Kinder. Mit Ende des zweiten Lebensjahres entstehen durch die erworbenen Denkmöglichkeiten neue Verhaltensmöglichkeiten und Kinder sind ab diesem Alter immer mehr imstande, Regeln zu befolgen und ihr Verhalten zu kontrollieren (Elsner & Pauen, 2012, S. 179).

### **3.3.1 Piagets Stufenmodell der Entwicklung**

Piaget stellt in seiner Stadientheorie der geistigen Entwicklung das Denken des Kindes als geordnete Gesamtstruktur dar. Jedes Stadium der Entwicklung wird in das nachgehende Stadium integriert, die vorhandenen Strukturen werden transformiert und bieten so die Grundlage für neue geistige Leistung (Sodian, 2012, S. 387).

#### **Sensomotorische Phase (bis zum zweiten Lebensjahr)**

Kleinkinder lernen in dieser Phase, sich selbst von anderen Personen und von der Umwelt zu unterscheiden. Ab dem vollendeten ersten Lebensjahr beginnen Kleinkinder, Gegenstände als Werkzeuge einzusetzen, um auch weiter entfernte Gegenstände zu erreichen. Sie finden auch versteckte Dinge, wenn sie den Ort des Verstecks sehen können. Ab dem 18. Lebensmonat gelangen den Kleinkindern bereits Schlussfolgerungen und sie sind fähig, Handlungen bei einer zuvor beobachteten Person nachzuahmen (Sodian, 2012, S. 387 f.)

#### **Präoperationale Phase (drittes bis siebentes Lebensjahr)**

Im Gegensatz zum sensomotorischem Stadium sind Kinder in dieser Phase fähig, sich Handlungen und Ereignisse gedanklich vorzustellen. Anschauliche Denkvorgänge funktionieren schon ab dem dritten Lebensjahr. Im Laufe der Zeit entwickelt sich ein immer besseres Symbolverständnis und eine kompetente Interaktion mit der Umwelt. Allerdings weisen Kinder in dieser Phase „eine Reihe stadientypischer Beschränkungen in der Beweglichkeit des Denkens auf und können den Regeln der Erwachsenenlogik nicht folgen“ (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 190).

Diese Phase wird auch *magische Phase* bezeichnet. Vorgänge, auch realistische Gegebenheiten, die sich Kinder nicht erklären können, erscheinen magisch. Sie spielen gerne Spiele, bei denen sie sich mit anderen Personen/Rollen identifizieren und bestimmte Gegenstände neue Funktionen und Eigenschaften erhalten. Die meisten drei- bis vierjährigen Kindern glauben an übernatürliche Kräfte bei Märchenwesen wie Feen oder Zwerge. Mit zunehmenden Verständnis von physikalischen Prinzipien verliert das magische Denken und die Freude an der Phantasiewelt an Bedeutung (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 191).



Ein weiteres wesentliches Merkmal dieses Stadiums ist die *Zentrierung*. Kleinkinder legen den Fokus auf den ihnen wichtigsten Aspekt der Situation und vernachlässigen dabei andere wichtige Merkmale. Sie denken irreversibel, das heißt, sie können eine beobachtete Situation gedanklich nicht rückgängig machen oder mental umkehren (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 191).

Weiters spricht Piaget in der präoperationalen Phase von *egozentrischem Handeln*, wobei er dabei das Unvermögen versteht, Haltungen und Sichtweisen von anderen Personen von den eigenen zu unterscheiden und nachzuvollziehen (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 191).

### **Kritik des Piaget-Ansatzes**

In den letzten Jahren beschäftigen sich immer mehr Entwicklungspsychologen mit der Frage, ob Piaget nicht gerade Kinder in der präoperationalen Phase unterschätzt hat, da er in seinen Forschungen defizitorientiert gearbeitet hat und den Fokus nicht darauf legt, was Kinder schon beherrschen. Bei einer altersadäquaten Vereinfachung der Aufgabenstellung und Bedachtnahme auf die sprachliche Verständniseentwicklung kamen Forschungen in den letzten Jahren zum Ergebnis, dass Kleinkinder einerseits bereits über kausale Wirkungsverhältnisse reflektieren können, andererseits auch bei entsprechenden Aufgaben Abstraktionsleistungen zeigen, Fähigkeiten zum Perspektivenwechsel haben und korrekte Schlüsse ziehen (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 192).

Die Kritik am Piaget-Ansatz bezieht sich auf drei Punkte:

- „1. die unterschätzte Kompetenz des Säuglings,
2. die Bereichsspezifität von Erkenntnisprozessen und
3. die Vernachlässigung sozialer und kultureller Faktoren für die Entwicklung“

(Fischer, 2009, S. 144f.).

Im Werk „Der kompetente Säugling“ (Dornes, 2011) werden alle Forschungen der letzten Jahre zusammengefasst, die dem Piaget-Ansatz widersprechen und stattdessen belegen, dass bereits Kinder im ersten Lebensjahr ihre Kompetenzen ausbilden. Die aktuelle Sicht ist, dass Denkprozesse von Anfang an das Handeln begleiten und Wissen nicht nur aus Handlungserfahrung entsteht (Fischer, 2009, S. 145).

### **3.3.2 Spielverhalten**

Die entstehenden Denk- und Verhaltensmöglichkeiten ändern das Spielverhalten der Kinder. Das Als-ob-Spiel (Objekte werden mit neuen Bedeutungen versehen, z. B. werden Bausteine zu Telefonen) löst ab dem 18. Lebensmonat das sensomotorische Spiel (aktive

Entdeckung des eigenen Körpers und der nahen Umwelt) immer mehr ab. Ab ca. 24 Monaten tritt das Rollenspiel (fiktive Rollen werden bekleidet) immer mehr in den Vordergrund. Dabei sind neben sozialen Fähigkeiten, das Wissen über die Gegenstände, Ursache-Wirkungs-Beziehungen und die Fähigkeiten, eine Vorstellung in die Tat umzusetzen und sich in andere Personen hineinzusetzen, von Bedeutung (Elsner & Pauen, 2012, S. 180).

Das Spiel von Kindern wird durch Sprache und verschiedene sprachliche Ausdrucksformen begleitet: Geräuschimitationen, Gefühlsausbrüche, verbaler Spracheinsatz, Dialoge im Rollenspiel (Rösner & Küsgen, 2013, S. 17).

Das Spiel fördert viele Fähigkeiten und Fertigkeiten:

- „eine differenzierte Wahrnehmung
- die Auffassungsgabe
- das Problemlöseverhalten
- das (senso)motorische Können
- die Geschicklichkeit
- die Aufmerksamkeit und Konzentration
- die Gedächtnisleistung
- die Kommunikationsfähigkeit
- das Regelverständnis
- die Kreativität und Fantasie usw.“ (Schmuck, 2000; zit. n. Beins & Cox, 2011, S. 35).

Beins und Cox (2011, S. 35) entwickelten die Einteilung des Spiels nach Piaget, Bühler, Einsiedler u. a. weiter und skizzieren die verschiedenen Formen des Spiels:

### **Das psychomotorische Spiel**

Darunter versteht man stark körperbezogene Spiele der frühen Kindheit, die aber nicht mit 18 Monaten abgeschlossen sind, sondern in späteren Bewegungsspielen wiederzufinden sind. Im Gegensatz zu Piaget, der von der Betätigung der Sinne und der Motorik ohne Vorstellung und Denken ausgeht, drückt der Begriff Psychomotorik aus, dass es bereits in frühester Kindheit bewusstes Handeln, fundamentale Wissensformen und kognitive Verarbeitungsprozesse gibt (Beins & Cox, 2011, S. 27).

### **Das Phantasie- und Rollenspiel**

Kinder ersetzen Handlungen oder Gegenstände durch andere, die in ihren Gedanken frei entstehen. Oft verschmilzt diese Spielart mit dem Bauspiel, da zuerst etwas entsteht, das dann bespielt wird (Beins & Cox, 2011, S. 28f.)

## **Das Bau- und Konstruktionsspiel**

Kinder stellen ein dreidimensionales Spielprodukt her (Turm, Flaschenzug, Kugelbahn, Höhle usw.). Einerseits ist der Spielprozess von großer Bedeutung, andererseits bekommt das Endprodukt einen starken Eigenwert.

## **Das Regelspiel**

Hier gibt es eine große Bandbreite: Kreis-, Tanz-, Versteck-, Fang-, Ball- und Sportspiele. „Egal aus welcher Perspektive, aus der Sicht der Entwicklungspsychologie, der Lernforschung, der Psychoanalyse, Spieltherapie oder der Sozialpsychologie, dem Spiel wird eine zentrale Bedeutung beigemessen“ (Beins & Cox, 2011, S. 38).

### **3.3.3 Sprache**

Kinder eignen sich das komplexe System der Sprache in einem rasanten Tempo an und trotz aufgezählter Meilensteine gibt es auch beim Spracherwerb große individuelle Unterschiede (Rosenkötter, 2013, S. 197). Etwa mit 18 Monaten spricht man in der Literatur von der *50-Wort-Grenze* (Weinert, 2006; zit. n. Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 195), danach kommt es zu einer rasanten Erweiterung des Wortschatzes (Nomen, Verben, Adjektive, danach Präpositionen, Artikel und Hilfsverben). Mit etwa drei Jahren können Kleinkinder Sätze bilden und erwerben durch *Was ist das*-Fragen neue Objektbegriffe. Danach folgt die Phase der *Warum denn*-Fragen (Schenk-Danzinger, 1998; zit. n. Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 195).

Ab dem vierten Lebensjahr sind Kinder in der Lage, das Verhalten von Menschen in ihrem Umfeld vorherzusehen und zu erklären. Mit etwa fünf Jahren können Kinder ihnen gestellte Fragen selbst beantworten und ihr Verhalten sprachlich begründen. Mit Ende des Kleinkindalters beherrschen Kinder aktiv bis zu 3.000 Wörter und der passive Wortschatz beträgt ungefähr zehnmal so viel (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 196f.).

Noch bevor Kinder imstande sind, komplexe Denkvorgänge zu bewältigen, erwerben sie bereits das abstrakte Regelsystem der Muttersprache. Sobald Kinder mit Zweiwortsätzen beginnen, setzt das *Grammatikverständnis* ein. Mit ungefähr zweieinhalb Jahren wird die Pluralform von Kindern korrekt angewendet, die Satzkonstruktionen in der Grobform beherrschen Kinder mit etwa vier Jahren. Zwischen drei und fünf Jahren beherrschen es Kinder immer besser, sprachlich die eigenen Absichten darzulegen, sich verbal zu artikulieren und die Sprache bewusst einzusetzen, um zum Ziel zu gelangen (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 196f.).

### **3.3.4 Exekutive/kognitive Kontrolle**

„Unter dem Begriff *exekutive* bzw. *kognitive Kontrolle* werden unterschiedliche Überwachungs- und Steuerungsprozesse bezeichnet, die sich positiv auf Lernaktivitäten auswirken“ (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 198). Durch die Reifung des präfrontalen Kortex im Frontalhirn und die Zunahme der Arbeitsgedächtniskapazität kommt es im frühen Kindesalter zu besseren Kontrollleistungen. Teilbereiche, die im Alter von drei bis fünf Jahren stark verbessert werden, sind vor allem Planungsfähigkeit, kognitive Flexibilität, Inhibition (Unterdrückung von automatisiertem, nicht zielführendem Handlungstendenzen, wie zum Beispiel Widerstehen der Versuchung eines sofortigen Genusses), Fortschritte hinsichtlich der Selbstregulation und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Auch in diesem Bereich sind große individuelle Entwicklungsunterschiede erkennbar (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 198).

## **3.4 Entwicklung von Emotion und Motivation**

Jeder kognitive Prozess ist aus psychomotorischer Sicht auch ein Beziehungsprozess, der stark von Emotionalität und Gefühlen beeinflusst wird. Kein Mensch kann emotionslos Erfahrungen machen (Voglsinger, 2016, S. 54 f.).

Je höher die Motivation von innen heraus ist (Neugierde, eigene Ideen), desto mehr entsteht Freude am Tun und Aktivierung der inneren Kräfte. Intrinsische Motivationsfaktoren sind daher für die Charakterbildung und den Selbstwert von Menschen förderlich (Weiß, Voglsinger & Stuppacher, 2016, S. 10).

### **3.4.1 Emotionale Entwicklung**

„Als Emotionen werden vorübergehende psychische Vorgänge bezeichnet, die durch äußere und/oder innere Reize ausgelöst werden und durch eine spezifische Qualität und einen bestimmten zeitlichen Ablauf gekennzeichnet sind. [...] Emotionen lösen Motivation aus und setzen Handlungen in Gang“ (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 204).

Bereits Säuglinge reagieren auf die Emotionen der Umwelt, doch erst ab ca. 18 Monaten sind Kinder imstande, eigene und fremde Gefühle zu unterscheiden. Sie beginnen, soziale Verhaltensweisen zu zeigen: Ausdruck von Mitleid, Spenden von Trost, Teilen (Elsner & Pauen, 2012, S. 183).

Gegen Ende des zweiten Lebensjahres sind Kinder imstande, sich in der Umwelt wahrzunehmen und beginnen die Reaktionen anderer Personen auf das eigene Verhalten zu antizipieren. Kinder lernen mit dem dritten Lebensjahr zunehmend, emotionale Reaktionen, wie zum Beispiel Stolz auf einen Erfolg bzw. Scham nach Misserfolg, mit eigenen

Leistungen zu verknüpfen (Elsner & Pauen, 2012, S. 180). In weiterer Folge erkennen Kinder, dass sie durch das Ausdrücken von Emotionen andere Personen beeinflussen können und setzen diese zielgerichtet als wirksames Kommunikationsmittel ein. Noch vor Schuleintritt lernen die Kinder, ihre Emotionen situationsbedingt zu regulieren. Sie sind in der Lage, sie zu beherrschen oder ihnen freien Lauf zu lassen (Schneider & Hasselhorn, 2012, S. 204).

### **3.4.2 Motivationale Entwicklung**

Für die motivationale Entwicklung zählen Haase und Heckhausen (2012, S. 477 ff.) vier Einflussfaktoren auf:

- *Selbstständigkeitserziehung*  
Die Erziehung zur Selbstständigkeit im Elternhaus trägt zur späteren Erfolgsorientierung der Kinder bei.
- *Explorations- und Neugierverhalten*  
Die Exploration ist Grundlage für das Wirksamkeitsstreben, was wiederum entscheidend für die Motivation ist. Unterschiede im Explorations- und Neugierverhalten haben Auswirkungen auf die Interessensentwicklung.
- *Interessensentwicklung*  
Interessen drücken die persönliche Beziehung von Kindern zu Bereichen der Umwelt aus. Positive Auswirkung bei der Interessensentwicklung sind frühe Anregungen und Unterstützung der Eltern. Wenn schon früh Interessen ausgebildet sind, können auch leichter neuer Interessen aufgebaut werden.
- *Selbstkonzept und Attribution*  
Positive Entwicklungserfahrungen im Bereich der Motorik und der Kognition, positive externe Bewertungen und die Tatsache, dass Kinder kaum soziale Vergleiche anstellen, bewirken eine optimistische Einschätzung der Selbstwirksamkeit und Selbstbewertung.

Nach der Theorie der Motivationsentwicklung von Heckhausen beginnen Kinder gegen Ende des zweiten Lebensjahres, selbstwirksam zu handeln, sie wollen alles selbst machen und beginnen zu wetteifern. Mit etwa dreieinhalb Jahren beginnen sie, Erfolg und Misserfolg darauf zurückzuführen, mit welcher Anstrengung sie das Ziel erreicht haben. Erst mit ungefähr fünf Jahren setzen sie die eigene Anstrengung in Beziehung zur Aufgabenschwierigkeit. Prinzipiell sind junge Kinder sehr optimistisch und überschätzen ihre Fähigkeiten, ihre Umwelt zu gestalten. Erst im Schulalter werden die Optimisten zu Realisten (Haase & Heckhausen, 2012, S. 479 ff.).

## 3.5 Psychosoziale Entwicklung

Erikson (1989; zit. n. Fischer, 2009, S. 151) beschreibt „die menschliche Entwicklung als Persönlichkeitsentwicklung mit dem Ziel der Bildung der eigenen Identität“. Die menschliche Entwicklung ist durch phasentypische Konflikte geprägt, wobei jede psychosoziale Krise besondere Thematiken besitzt, die von Geburt an angelegt sind und in einer bestimmten Stufe dominant werden. Die Aktualität eines Themas steigert sich schlussendlich zu einer Krise. Jede Phase ist durch zwei Pole definiert, die miteinander in Konkurrenz stehen. Die Konfliktbewältigung und das Finden des Gleichgewichts zwischen diesen Polen werden als Entwicklungsaufgabe gesehen. Die Phasen sind nicht isoliert voneinander zu sehen, sondern greifen ineinander über. In den jeweils speziellen psychosozialen Phasen der Ich-Entwicklung findet der Einzelne zu sich selbst und den Personen seiner Umwelt, wobei die Interaktion zwischen Person und Umwelt von zentraler Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit ist (Erikson, 1993, S. 56ff.).

Erikson nennt die Phase, in der sich ein- bis dreijährige Kinder befinden, *Autonomie gegen Scham und Zweifel* (Erikson, 1993, S. 75) und die Phase des frühen Kindheitsalters *Initiative gegen Schuldgefühl* (Erikson, 1993, S. 87).

### 3.5.1 Autonomie gegen Scham und Zweifel

Grundlage für die Entwicklung von Autonomie ist das Urvertrauen, sodass Kinder mit Nähe und Distanz angstfrei umgehen können. Bedingt durch körperliche Voraussetzungen steigt in dieser Phase das Autonomiebedürfnis ständig und die Kinder versuchen ihren Willen durchzusetzen. So kommt es zur bisher schwersten Probe für das gegenseitige Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, den Kampf um Autonomie (Erikson, 1993, S. 76).

Kinder koordinieren in diesem Lebensabschnitt höchst komplizierte Akte wie das *Festhalten und Loslassen* von Dingen oder Bezugspersonen, was Erikson *retentiv-eliminierende Modi* nennt (Erikson, 1993, S. 78). Sehr entscheidend für die Persönlichkeitsentwicklung ist, wie die Umwelt (Kultur, Eltern) auf das Verhalten der Kinder reagiert. So kann in diesem Zusammenhang die Reinlichkeitsdressur unserer Gesellschaft zu einem störenden Problem in der Erziehung werden, da sich Kinder bei einer zu frühen oder zu strengen Sauberkeitserziehung nicht als autonom erleben (Erikson, 1993, S. 78). Durch übermäßiges Eingreifen von Erwachsenen, dem Empfinden von muskulärem und analem Unvermögen und dem Gefühl des Selbstkontrollverlusts entsteht ein dauerhaftes Gefühl von Scham und Zweifel. Positiv für die Entwicklung der Autonomie ist es, in der Erziehung Balance zu halten zwischen dem nötigen Schutz auf der einen Seite und der Unterstützung für den Wunsch auf eigenen Beinen zu stehen. Wird so den Kindern das Gefühl von

Selbstbeherrschung ohne Verlust des Selbstgefühls gelernt, entsteht ein dauerhaftes Gefühl von Autonomie und Stolz. So wird das Kind „stolz darauf sein, eine autonome Person zu sein; es wird auch anderen Autonomie zugestehen; und dann und wann wird es auch sich selbst etwas durchgehen lassen“ (Erikson, 1993, S. 82).

### **3.5.2 Initiative gegen Schuldgefühle**

In dieser Phase versuchen Kinder herauszufinden, wie und was sie werden wollen. Dabei schlüpfen sie gerade im Spiel in verschiedene Rollen (Mutter, Vater, Indianer, Räuber, Polizist). Auf Grund ihrer Bewegungsfreiheit gewinnen sie ein scheinbar unbegrenztes Tätigkeitsfeld, ihr Sprachvermögen steigt – und daraus resultierend – erweitern sie ihre Vorstellungswelt. Kinder in dieser Phase verfügen über einen Energieüberschuss und sind permanent initiativ und unermüdlich wissbegierig (Erikson, 1993, S. 88). Sie sind in dieser Zeit bereit, schnell und begierig zu lernen und können in dieser Phase gemeinsam mit anderen Kindern bauen, planen und spielen. Im Gegensatz zur vorigen Phase, wo das Thema *Festhalten und Loslösen* war, geht es hier um das *Eindringen* über die eigenen Grenzen in neuen Raum, ins Unbekannte und in das Bewusstsein anderer (Erikson, 1993, S. 89).

Wird die Initiative der Kinder in dieser Phase behindert und werden sie ständig moralisiert, erleben sie sich selbst als schlecht. Durch dauernde Verbote und Einschränkungen entwickeln sie Schuldgefühle und werden dadurch gehindert, die inneren Fähigkeiten auszuleben. Im Erwachsenenalter kann das zur Schaustellung unermüdlicher Initiative führen und diese Personen definieren sich nicht mehr über das Sein, sondern über die Leistung (Erikson, 1993, S. 95).

## **3.6 Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsthemen**

Nicht erst Erikson hat ein Konzept von Entwicklungsthemen entwickelt, sondern bereits in den 30er-Jahren wurden Überlegungen zum Thema Entwicklungsaufgaben angestellt, wobei Robert J. Havighurst von der Universität Chicago als Begründer dieses Konzepts gilt, das erstmals unter dem Titel *Developmental Tasks and Education* erschien. Jeder Lebensperiode werden unterschiedliche Themen/Probleme/Aufgaben zugewiesen, die als *Lern- bzw. Entwicklungsaufgaben* zu sehen und von der jeweiligen Person zu bewältigen sind. Werden diese Entwicklungsaufgaben erfolgreich gemeistert, führt dies zu positiven Gefühlen bei später anstehenden Aufgaben und der Entwicklungsstand der Person wird verändert. Scheitert man hingegen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, kommt es zu Unglücksgefühlen, Missbilligung durch die Gesellschaft und Schwierigkeiten bei späteren Aufgaben (Havighurst, 1948/1972; zit. n. Fischer, 2009, S. 177). Dieses

Konzept ist auch heute noch von entwicklungsrelevanter Bedeutung, da es für eine Orientierung hilfreich ist, indem es die Entwicklungsanforderungen in den einzelnen Lebensabschnitten ordnet.

So ergibt sich für die Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit nach Fischer (2009, S. 183) folgende Übersicht:

Tab. 2: Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit

<b>Emotionale Bindung</b>	Aufbau von Vertrauen zu Bezugspersonen
<b>Sensomotorische Intelligenz</b>	Durch die Einheit von Wahrnehmung und Bewegung die Umwelt begreifen, d. h. von der Handlungsebene ausgehend kognitive Leistungen entwickeln.
<b>Motorische Funktionen</b>	Entwickeln motorischer Funktionen und deren Verfeinerungen mittels Selbstkontrolle (z. B. Laufen lernen, eigenständiges Essen, eigenständiges Ankleiden).
<b>Selbstbild</b>	Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einer wachsenden Persönlichkeit.
<b>Sprache</b>	Entwicklung sprachlicher Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit.
<b>Phantasie und Spielfähigkeit</b>	Kreatives Verhalten im Spiel entwickeln und phantasievolle Spielgeschichten erfinden.
<b>Geschlechtsrollenidentifikation</b>	Langsame Entwicklung eines vagen Gefühls, dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zugehörig zu sein.

Quelle: mod. n. Fischer (2009, S. 183)

Auch Kapfer-Weixlbaumer (2016a, S. 4 f.) listet in ihren Seminarunterlagen für die frühe Kindheit Entwicklungsthemen auf, die sich für psychomotorische Bewegungsstunden anbieten:

- Autonomiestreben
- Identitätsentwicklung (Abgrenzung, Erkennen der Einzigartigkeit, Bedürfniswahrnehmung, Verantwortung für sich selbst)
- Angst und Aggression
- Ich bin nicht allein auf der Welt (Relativierung des Egozentrismus, Bereicherung des Soziallebens)
- Selbstständig werden, Initiative entwickeln, Lebenswelt entdecken
- Vertrauen in sich und die Welt gewinnen
- Spielfähigkeit entwickeln



## 4 Psychomotorische Entwicklungsbegleitung

„Psychomotorik – ein Wundermittel mit Breitbandwirkung?“ (Zimmer, 2012a, S. 10). Auf alle Fälle wird Psychomotorik als Konzept einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung durch Wahrnehmung und Bewegung gesehen (Zimmer, 2012b, S. 14). Psychomotorische Entwicklungsbegleitung zielt darauf ab, Selbsttätigkeit, Selbstgestaltungskraft und Eigenaktivität des Kindes zu fördern (Pinter-Theiss, Steiner-Schätz, Lukesch, Schätz & Theiss, 2014, S. 62).

Das vorliegende Kapitel soll zur Klärung des Begriffs der *Psychomotorik* unter Berücksichtigung des holistischen Menschenbildes beitragen, das auch näher erläutert wird. Weiters werden Ziele und Inhalte der Psychomotorik definiert und der kindzentrierte Ansatz, der in dieser Arbeit die Grundlage des Konzepts der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung bildet, dargestellt. Die ressourcenorientierte Grundhaltung und die spezielle Rolle der Psychomotorikerin/des Psychomotorikers bilden den Abschluss des Unterkapitels *Grundhaltung und Anliegen in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung*. Abschließend wird auf die Schlüsselbegriffe *Selbstkonzept* und *Selbstwirksamkeit* detailliert eingegangen, da der Aufbau und die Förderung eines positiven Selbstkonzepts als übergeordnete Ziele der psychomotorischen Entwicklungsförderung gelten.

### 4.1 Begriffsklärungen und Definitionen

Der Begriff Psychomotorik koppelt die Begriffe der Psyche und der menschlichen Motorik im Wahrnehmen, Erfahren, Erleben, Fühlen, Denken und Handeln (Fischer, 2009, S. 11). Alle Definitionen betonen diesen Zusammenhang von Psyche und Motorik und die daraus resultierende Bedeutung für die Entwicklung des Menschen.

Ernst J. Kiphard, der oft als „Gründervater der Psychomotorik bezeichnet wird“ (Zimmer, 2012a, S. 15), definierte die Psychomotorik als „eine ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“ (Zimmer, 2012a, S. 17). Allerdings wurde der Begriff der Psychomotorik nicht von Kiphard erfunden, sondern er war zwischen dem 19. und 20. Jahrhundert schon in manchen Fachliteraturen zur Motorikforschung und Bewegungslehre bekannt. Damals bezeichnete man mit Psychomotorik ein definiertes Arbeitsfeld experimenteller psychologischer Wahrnehmungsforschung (Zimmer, 2012a, S. 21). Eine weitere Sichtweise erläutert Renate Zimmer (2012a, S. 21 ff.) in ihrem Handbuch der Psychomotorik folgendermaßen: „Psychomotorik kann als Einheit körperlich-motorischer und psychisch-geistiger Prozesse verstanden werden. [...] Psychomotorik ist demnach als spezifische Sicht menschlicher Entwicklung zu verstehen,

nach der Bewegung als wesentliches Ausdrucksmedium des Menschen gesehen wird“ (Zimmer, 2012a, S. 21). Das bedeutet, dass über Bewegung versucht wird, eine Beziehung zum Kind/Erwachsenen aufzubauen und positiven Einfluss auf seine Entwicklung zu nehmen:

„Psychomotorische Förderung verfolgt damit einerseits das Ziel, über Bewegungserlebnisse zur Stabilisierung der Persönlichkeit beizutragen – also das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken –, andererseits soll jedoch auch eine Bearbeitung motorischer Schwächen und Störungen, aber auch Probleme eines Kindes in der Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner Umwelt ermöglicht werden“ (Zimmer, 2012a, S. 22).

Neben der reinen Begriffsdefinition ist bei Dietrich Eggert (Eggert, 2008, S. 22) auch die Methode erkennbar: „In unserem Verständnis ist Psychomotorik die Förderung der Entwicklung von Kindern durch das Zusammenspiel von Bewegen, Denken, Fühlen und Orientieren im Spiel oder einer anderen bedeutungsvollen sozialen Handlung“ (Eggert, 2008, S. 22).

## **4.2 Menschenbild in der Psychomotorik**

Die Vorstellung vom Wesen des Menschen, das sogenannte Menschenbild, ist die Grundlage jedes theoretischen Konzepts und beeinflusst das praktische Handeln (Köckenberger, 2011, S. 19).

Bis in die 50er-Jahre wurde der Mensch als Maschine gesehen, die als berechenbar und in ihre Einzelteile zerlegbar galt. Dieses mechanistische Menschenbild definierte den Menschen ähnlich einer „black box“, die erwartete Verhaltensweisen produziert (Köckenberger, 2011, S. 19). Der Mensch wurde als Beobachter der Umwelt gesehen, der auf die Umwelt reagiert ohne Handlungsverantwortung und ohne Entwicklungskräfte. Vor etwa 50 Jahren trat ein Paradigmenwechsel hin zu einer ganzheitlichen Sichtweise in Kraft: Der Mensch wird in einem Netzwerk von Entwicklungsaufgaben als ganzheitliche Person gesehen und entwickelt sich kontinuierlich weiter (Fischer, 2009, S. 28 f.).

Dieses humanistische Menschenbild, in der der Mensch in seiner Gesamtheit gesehen wird, etablierte sich in der Psychomotorik. Die zentralen Grundgedanken dieses Menschenbildes können folgendermaßen zusammengefasst werden (Völker, 1980, S. 15 ff.):

- *Autonomie und soziale Interdependenz*

Der Mensch ist zu Beginn seines Lebens zwar von seiner Umwelt abhängig, jedoch wächst die Beherrschung seines Körpers und er strebt nach Unabhängigkeit von außen, nach Autonomie. Dabei gestaltet er selbstaktiv – im Austausch mit seiner Umwelt (Familie, soziale Gemeinschaft, Freundeskreis usw.) – sein Leben und muss dabei sozialverantwortlich handeln. Autonomie wird also immer auch im Zusammenhang gesehen, dass Menschen aufeinander angewiesen sind (soziale Interdependenz), nur im Austausch mit anderen kann sich die autonome Persönlichkeit entwickeln (Völker, 1980, S. 15 ff.).

- *Selbstverwirklichung*

Der Mensch wird aktiv, lebendig und unternehmungslustig gesehen mit dem Bedürfnis, die Umwelt zu erforschen, nach Wissen zu streben und seine Fähigkeiten zu entfalten. Die grundlegende Antriebskraft (intrinsische Motivation) wird im ständigen Austausch mit seiner sozialen Umwelt entfaltet. Daher sind die Umweltbedingungen mitbestimmend für die Entwicklung der Anlagen und Fähigkeiten des Einzelnen (Völker, 1980, S. 15 ff.).

- *Ziel und Sinnorientierung*

Der Mensch strebt einerseits nach Selbsterhaltung und Bedürfnisbefriedigung, andererseits aber auch nach einem sinnvollen und erfüllten Dasein. Die Befriedigung der elementaren Bedürfnisse nach Sicherheit und Liebe ist dafür Voraussetzung (Völker, 1980, S. 15 ff.).

- *Ganzheit*

Der Mensch wird als Ganzheit gesehen, die vier Dimensionen des menschlichen Seins (physische, psychische, kognitive und soziale Dimension) sind untrennbar miteinander verbunden und stehen in einer ständigen Wechselwirkung zueinander. An jeder Handlung ist der gesamte Mensch beteiligt und Leib, Seele, Gefühl und Vernunft werden als Einheit betrachtet (Völker, 1980, S. 15 ff.).

Veränderungen in einer Dimension bewirken auch immer eine Veränderung anderer Teile. Sowohl Mensch als auch Umwelt sind aktiv und verändern sich immer wieder, der Mensch bildet gemeinsam mit seiner Umwelt ein Gesamtsystem (Voglsinger, 2004, S. 73).

Das humanistische Menschenbild zeigt deutlich, welche entscheidende und bedeutsame Rolle Körper- und Bewegungserfahrungen für die Entwicklung der Kinder haben. Bewegung wird als wichtiges Mittel betrachtet, um sich selbst in der Umwelt zu verwirklichen. Über die körperlich-motorischen Erfahrungen wird dem Kind das Autonomiestreben bewusst und es erfährt die Bedeutung von sinnvollem Handeln (Zimmer, 2012a, S. 27 f.).

## 4.3 Grundhaltung und Anliegen in der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung

Aufgabe einer allgemeinen Entwicklungsförderung/-begleitung ist es, anregende Bedingungen für selbsttätiges Handeln zu schaffen, um das Kind zu neuen Handlungsmöglichkeiten anzuregen und dadurch seine Persönlichkeit zu stärken. Stand ursprünglich die Förderung von Kindern mit Entwicklungsbeeinträchtigungen und speziellen Bedürfnissen im Vordergrund, hat sich der Einsatzbereich der Psychomotorik erweitert. Die präventive, psychomotorische Arbeit (*allgemeine Entwicklungsförderung*) hat heutzutage den gleichen Stellenwert wie die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen (*Entwicklungsförderung als Intervention*) (Fischer, 2009, S. 229). Psychomotorische Entwicklungsbegleitung lässt „Raum für individuelle Interessen, weckt die Neugierde, unterstützt das Bedürfnis nach neuen Erfahrungen und berücksichtigt die unterschiedlichen Bedeutungen, die Bewegung für Kinder haben kann“ (Zimmer, 2012a, S. 24 f.).

### 4.3.1 Ziele und Inhalte der Psychomotorik

In Anlehnung an das humanistische Weltbild, in dem der Mensch ganzheitlich gesehen wird, ist das übergeordnete Ziel der Psychomotorik die Förderung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung durch das Medium Bewegung. Durch erlebnisorientierte Bewegungsangebote soll die Eigentätigkeit des Kindes unterstützt werden, die Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit in der Gruppe verbessert werden, die Selbstwahrnehmung gestärkt und die Selbstwirksamkeit durch Erfahrung der eigenen Ressourcen begünstigt werden (Zimmer, 2012a, S. 22 f.). Damit wird dem Kind Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten vermittelt, was zu einem Aufbau eines positiven Selbstbildes beiträgt (Zimmer, 2012b, S. 12).

Neben der Stärkung der personellen Ressourcen wie positives Selbstkonzept, Selbstbewusstsein, Offenheit und Neugierde sind Beziehungsgestaltung und Vertrauensaufbau wesentliche Eckpfeiler von psychomotorischer Entwicklungsbegleitung (Kapfer-Weixlbaumer, 2016b).

Zu den grundlegenden Inhalten psychomotorischer Entwicklungsbegleitung zählen nach Renate Zimmer (2012a, S. 23 f.):

- *Körpererfahrungen/Selbsterfahrungen* (Erleben der eigenen Person)
- *Materialerfahrungen* (Auseinandersetzung mit Umweltgegebenheiten)
- *Sozialerfahrungen* (Erfahrung von Kooperation und Konkurrenz)

Da sich Inhalte und Ziele wechselseitig bedingen, lassen sich aus diesen Inhalten drei Kompetenzbereiche der Psychomotorik ableiten, die Klaus Fischer (2009, S. 23) wie folgt zusammenfasst:

- *Ichkompetenz*: Der Mensch lernt, sich selbst mit allen Sinnen zu erfassen und mit seinen eigenen Verhaltens- und Handlungsweisen einverstanden zu sein.
- *Sachkompetenz*: Der Mensch erfasst die dingliche Umwelt und lernt, mit den Dingen der Umgebung umzugehen.
- *Sozialkompetenz*: Der Mensch lernt mit der Diskrepanz zwischen den eigenen Bedürfnissen und den Bedürfnissen anderer umzugehen.

Der Erwerb der Kompetenzen geschieht durch Bewegungsangebote in einem Umfeld mit hohem Aufforderungscharakter. Diese Bewegungsangebote sind eingebunden in komplexe, spannende Erlebnishandlungen, in denen Kindern Raum gegeben wird, aktiv, eigenständig und selbstbestimmt den individuellen Interessen nachzugehen und Bewegung in den unterschiedlichen Facetten auszuleben (Zimmer, 2012a, S. 24 f.).

In der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung werden Kindern folgende Gelegenheiten gegeben (Kapfer-Weixlbaumer, 2016b):

- Möglichkeiten, sich *frei zu spielen*
- Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (siehe Kapitel 3.5)
- Fundamentale Wahrnehmungserfahrungen
- Hilfestellung bei sozialen Aktivitäten innerhalb der Gruppe
- Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit (siehe Kapitel 4.4.2)

### **4.3.2 Kindzentrierter Ansatz nach Renate Zimmer**

Seit Beginn der Psychomotorik haben sich unterschiedliche konzeptionelle Ansätze entwickelt, wobei in dieser Arbeit der kindzentrierte Ansatz nach Renate Zimmer die Grundlage bildet. Das kindzentrierte Vorgehen psychomotorischer Förderung weist Parallelen zur nicht-direktiven Spieltherapie (Axline, 2002) und der Persönlichkeitstheorie von Rogers (Rogers, 1973) auf.

Beim kindzentrierten Ansatz geht man davon aus, dass der „Körper der Ansatzpunkt aller Erfahrungen und Einschätzungen der eigenen Person ist“ (Zimmer, 2012b, S. 16). Kinder werden selbst als Fachleute ihrer eigenen Entwicklung gesehen, sie gelten als aktive und selbstbestimmte Wesen, die sich über ihre Sinne erleben. Dies bedeutet, dass sich Kinder nur über die eigene Aktivität entwickeln und selbst als verantwortliche Akteure für ihre Entwicklung gelten (Zimmer, 2012b, S. 29).

Beim kindzentrierten Ansatz spielen die Identitätsentwicklung und der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts des Kindes (siehe Kapitel 4.4.1) eine wichtige Rolle. Bewegung und Spiel werden für die Entwicklung des Kindes als wichtige Faktoren betrachtet, durch die die Kinder zu einer positiven Einschätzung ihrer Person kommen. Durch die Stärkung des Selbstwertgefühls sollen Kinder befähigt werden, selbst aktiv an der Bearbeitung der Schwächen mitzuarbeiten (Zimmer, 2012a, S. 44 f.). Kinder machen über Bewegungshandlungen die Erfahrung, dass sie ihre Umwelt verändern können und gewinnen so Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Zimmer, 2012b, S. 16).

Die Aufgabe der Psychomotorikerin/des Psychomotorikers (siehe Kapitel 4.3.3) besteht darin, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen (zur Verfügung stellen von Spielsituationen und Bewegungs- bzw. Erlebnisräumen) und in einer Atmosphäre der Wertschätzung zu beobachten, die Handlungen der Kinder wertneutral zu spiegeln und zu kommentieren (Köckenberger, 2011, S. 20). Kinder werden durch diese Art der Entwicklungsbegleitung in ihrem eigenen Tun bestärkt und motiviert – sie sind nicht von Lob oder Bewertung abhängig (Voglsinger, 2016, S. 50). „Psychomotorische Förderung wird hier im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe gesehen“ (Zimmer, 2012a, S. 44).

Aufbauend auf der Sichtweise des kindzentrierten Ansatzes ergeben sich für die psychomotorische Entwicklungsbegleitung Prinzipien und methodische Grundlagen, die Renate Zimmer wie folgt beschreibt: Ziel der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung ist aktives, selbstbestimmtes Lernen, das auf Eigenaktivität der Kinder beruht. Daher ist es ein wichtiges Prinzip, den Kindern herausfordernde Bewegungs- und Spielangebote zu bieten, in denen sie ihr Handlungs- und Bewegungsrepertoire erweitern und so ihre aktuelle Könnensstufe überschreiten. Stärken und besondere Neigungen der Kinder sollen dabei berücksichtigt werden (siehe Kapitel 4.3.4), Impulse und Ideen, die von den Kindern ausgehen, sollen aufgegriffen und verstärkt werden. Somit versteht das Kind seine Tätigkeit selbst als positive Rückmeldung. Treten Probleme auf, sollen Kinder angehalten werden, sich ihnen zu stellen und Lösungsstrategien zu entwickeln. Individuelle Lösungswege von Kindern sind dabei anzustreben und hervorzuheben (Zimmer, 2012c, S. 30).

### **4.3.3 Die Rolle der Psychomotorikerin/des Psychomotorikers**

Bei psychomotorischer Entwicklungsbegleitung sind vor allem die *inneren Bedingungen* für den Erfolg der Interventionen entscheidend. Dazu gehören einerseits die Beziehungen der Kinder untereinander, aber vor allem die Beziehung zur Psychomotorikerin/zum Psychomotoriker (Zimmer, 2012a, S. 138).

Im psychomotorischen Kontext wird die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker als Begleiterin/Begleiter des Kindes gesehen, die/der die Handlungsexploration zum größten

Teil dem Kind überlässt (Majewski & Majewska, 2012, S. 145). Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker ist Wegbegleiterin/Wegbegleiter zur Selbstständigkeit und nimmt als Partnerin/Partner des Kindes die eigenen Interessen und Stärken des Kindes wahr, hört zu, sieht zu und beobachtet. Auch wenn dabei direkte Interventionen vermieden werden, ist die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker immer als Ansprechpartnerin/Ansprechpartner präsent, sie/er interessiert sich für das Kind, freut sich über die Begegnung und gibt dem Kind das Gefühl, in seiner gesamten Individualität angenommen zu sein (Majewski & Majewska, 2012, S. 21). Sie/er bietet Hilfestellung und Schutz, wenn dies vom Kind gewünscht wird (Zimmer, 2012a, S. 161 f.). Doch ist es für die kindliche Entwicklung nicht förderlich, den Kindern sofort zu helfen, sobald sie vor einem Problem stehen. Zu frühes Eingreifen verhindert selbstständiges Lernen und nimmt den Kindern die Möglichkeit, sich selbst zu helfen (Zimmer, 2004, S. 99). Diese Grundannahme betonte Emmi Pikler bereits im 20. Jahrhundert: „Wenn wir ihm [dem Kind, d. Verf.] bei der Lösung aller Probleme behilflich sind, berauben wir es gerade dessen, was für seine geistige Entwicklung das Wichtigste ist. Ein Kind, das durch selbstständige Experimente etwas erreicht, erwirbt ein ganz andersartiges Wissen als eines, dem die Lösung fertig angeboten wird“ (Pikler, 2009, S. 73). Diesen Erziehungsstil nennt man *nichtdirektiven* Erziehungsstil. Kinder werden nicht belehrt, sondern sollen selbst herausfinden, was richtig ist. Denn durch das Vorgeben von „richtig“ und „falsch“ werden Kinder in ihrer Probierfreude und Unbefangenheit gehemmt und sie verlernen, auf sich selbst zu hören und zu vertrauen (Traxler, 2006, S. 48 f.).

Durch Beobachten, neutrales Beschreiben anstatt zu loben bzw. zu kritisieren und durch verständnisvolle Begleitung werden Kinder frei von Angst- und Ehrgeizgefühlen. Dadurch lernen sie, sich selbst zu vertrauen, die Umgebung zu erforschen und Entscheidungen zu treffen (Majewski & Majewska, 2012, S. 50 f.). Dabei sind drei Regeln wichtig, die den Kindern Schutz und Sicherheit geben: Es darf niemand verletzt werden, es darf niemand in ihrer/seiner Tätigkeit gestört werden und das Material wird sorgsam behandelt (Traxler, 2006, S. 49).

Majewski und Majewska (2012, S. 21 f.) fassen die Aufgaben der Psychomotorikerinnen/Psychomotoriker wie folgt zusammen:

- Schaffung einer angenehmen Atmosphäre des Wohlbefindens, in der sich Kinder angenommen, ernst genommen und akzeptiert fühlen
- Schaffung von Freiräumen für Aktivitäten, Forschen, Exploration und Entfaltung der vorhandenen Ressourcen
- Kommunikation und Reflexion gemeinsam mit Kindern

#### **4.3.4 Ressourcenorientierte Grundhaltungen in der Psychomotorik**

„Oberstes Anliegen der Psychomotorik ist es, die Kinder zu stärken, ihre Potenziale zu wecken und ihre Ressourcen aufzudecken“ (Zimmer, 2012a, S. 30). Ein ressourcenorientiertes Arbeiten bedarf des Grundvertrauens in die eigenständige Entwicklung des Kindes. Man geht von den Stärken und Fähigkeiten des Kindes aus und nimmt das Kind in seiner Eigenartigkeit und Einzigartigkeit an (Esser, 2011, S. 103). Auf Grund dieses Vertrauens sieht sich die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker als Entwicklungsbegleiterin/Entwicklungsbegleiter mit der Aufgabe, den Entfaltungsraum des Kindes optimal vorzubereiten, damit das Kind im Spiel und im Lernen unterstützt und gestärkt werden kann. „Die Ressourcenorientierung sieht nach den kindlichen Ressourcen, um diese gezielt zur Begleitung der kindlichen Entwicklung und zur Lösung von Schwierigkeiten einzusetzen“ (Köckenberger, 2011, S. 13). Als Ressourcen werden individuelle Stärken, Kompetenzen, Fähigkeiten und Potenziale gesehen, auf denen aufbauend die Kinder Probleme bewältigen können. Gemäß dem Motto „Stärken stärken“ werden nicht Auffälligkeiten bekämpft, sondern mit bestehenden Fähigkeiten gearbeitet. Dies beschreibt Kiphard wie folgt:

„Psychomotorik erfaßt das Kind in seiner Gesamtheit mit all seinen Stärken und Schwächen. Die Schwächen werden anfangs bewußt übersehen, um das ungeschickte Kind nicht zu entmutigen. Statt dessen gibt man ihm Gelegenheit, seine Stärken bei der erfolgreichen Durchführung selbstgewählter motorischer Unternehmungen zu nutzen“ (Kiphard 2000, S. 395; zit. n. Mertens, 2002, S. 15 f.).

Ressourcen werden als Kraftquellen und Motoren für eine positive Entwicklung gesehen mit dem Ziel, erfolgversprechende Lernprozesse und Strategien zu verinnerlichen, durch die auch in Krisensituationen Probleme bewältigt werden können. Durch das Besinnen auf die individuellen Stärken fällt der allgemeine Vergleich mit Normwerten oder Ansprüchen weg. Begegnet man Kindern mit dieser Grundhaltung, stärkt dies deren Selbstwertgefühl (Köckenberger, 2011, S. 13 ff.).

#### **4.4 Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit in der Psychomotorik**

Wer einerseits ein positives Bild seiner Eigenschaften besitzt und mit sich im Einklang ist (positives Selbstkonzept), andererseits auch von der Wirksamkeit der eigenen Fähigkeiten überzeugt ist, der ist imstande, aktiv Aufgaben zu bewältigen, Lösungsstrategien zu



entwickeln und auch Belastungs- und Krisensituationen standzuhalten (Sygusch, Muche, Töpfer & Liebl, 2016, S. 3).

#### 4.4.1 Selbstkonzept und kindliche Entwicklung

Der Wunsch selbstständig zu handeln, ist schon bei jungen Kindern stark ausgeprägt. Durch selbsttätiges Tun in körperlich-motorischen Handlungen erhalten sie Rückmeldungen über ihre eigenen Stärken und Schwächen (Zimmer & Vahle, 2016, S. 10). Kinder lernen beim Lösen von Bewegungsaufgaben einerseits ihre motorischen Kompetenzen kennen. Andererseits gelangen sie dadurch zu einer Selbsteinschätzung. Einschätzungs- und Bewertungsprozesse stellen Bausteine dar, mit denen Kinder ein Bild von sich selbst entwerfen. Dieses subjektive Modell der Persönlichkeit wird *Selbstkonzept* genannt und geht der Frage nach: *Wer bin ich?* Es umfasst alle eigenen Zuschreibungen, Kenntnisse, Bewertungen, Meinungen über sich selbst (Valkanover, 2015, S. 31). Selbstkonzept kann man also definieren als „die Summe aller Erfahrungen, die ein Mensch mit sich selbst und über sich selbst gemacht hat“ (Zimmer, 2012b, S. 16).

Vielfältige Bewegungserfahrungen und Kompetenzerleben in der psychomotorischen Begleitung führen zu einem Aufbau eines positiven Selbstkonzepts. Dies gehört zu den zentralen Anliegen einer kindzentrierten Entwicklungsförderung (Valkanover, 2015, S. 33; Zimmer, 2012, S. 51).

Das Selbstkonzept basiert nach Zimmer (2012a, S. 52) auf zwei Säulen, dem Selbstbild und dem Selbstwertgefühl. Während das Selbstbild das kognitive Wissen über sich beinhaltet und objektive Merkmale beschreibt, stellt das Selbstwertgefühl bzw. die Selbstwerteinschätzung eine bewertende, affektive Komponente dar und bezieht sich auf die persönliche, emotionale Zufriedenheit. Dies wird in Abb. 2 dargestellt:



Abb. 2: Aufbau des Selbstkonzepts (mod. n. Zimmer, 2012, S. 52)

Das Selbstkonzept ist nicht immer das Spiegelbild der tatsächlichen Leistungen. Einerseits beeinflussen subjektive Bewertungen und individuelle Selbstwahrnehmung das persönliche Bild und dadurch die persönliche Handlungsfähigkeit, andererseits ist für die Selbstbewertung auch die Einschätzung der Personen aus der Umwelt ausschlaggebend. Ziel sollte sein, dass das Kind unabhängiger von der Bewertung anderer wird und instand ist, ein eigenes Wertesystem aufzubauen (Zimmer, 2012a, S. 55 ff.).

Bereits beim Säugling ist der Aufbau des Selbstkonzepts abhängig von äußeren Bedingungen. Entscheidend sind die Möglichkeiten, sich die Umwelt über Sinneswahrnehmung anzueignen, die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und vielseitige, individuelle Bewegungserfahrungen, die nicht von außen gesteuert werden (Zimmer, 2012a, S. 60).

Das Selbstkonzept ist nicht statisch, sondern verändert sich durch die laufenden Erfahrungen. Allerdings ist es meist sehr stabil (Zimmer, 2012b, S. 20). Es ist abhängig davon, ob man sich selbst in bestimmten Situationen erfolgreich erlebt (Zimmer, 2012b, S. 16). Nach Zimmer (2012a, S. 60) greift das Kind beim Aufbau des Selbstkonzepts auf mehrere Informationsquellen zu, die sich in vier Bereiche zusammenfassen lassen:

- Informationen über die Sinnessysteme (das *Körper selbst*, das *sensorische Selbst*)
- Erfahrungen der Wirksamkeit des eigenen Verhaltens
- Folgerungen aus dem Sich-Vergleichen und Sich-Messen mit anderen
- Zuordnung von Eigenschaften durch andere

Ein positives Selbstkonzept bewirkt eine optimistische Herangehensweise an schwierige Anforderungen und Aufgaben und aktiviert mehr Energie. Hingegen wirken sich Ängstlichkeit und Unsicherheit negativ auf die Selbstwahrnehmung aus und bauen so ein negatives Selbstkonzept auf. Kinder mit negativem Selbstkonzept empfinden unbekannte Situationen als bedrohlich und fühlen sich ihnen meist nicht gewachsen. Sie besitzen eine geringe Frustrationstoleranz und reagieren oft mit Resignation oder auch mit Aggression, um die eigenen Gefühle von Minderwertigkeit zu überspielen. So wird eine Negativspirale in Gang gesetzt, aus der das betroffene Kind meist ohne Hilfe nicht herauskommt (Zimmer, 2012a, S. 55 ff.).

Eine entscheidende Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts ist, dass Kinder selbstständig aktiv werden und ohne fremde Hilfe erfolgreiche Handlungen setzen können. Daher sollen Situationen hergestellt werden, in denen Kinder Selbstwirksamkeit erfahren können. Das Spiel- und Bewegungsangebot soll so gestaltet werden, dass es eine Herausforderung darstellt, aber nicht überfordert. Der Handlungsspielraum des Kindes soll möglichst groß, gut strukturiert und mit klaren Grenzen versehen sein. Einen weiteren Einfluss haben die verbalen Kommentierungen bzw. Bewertun-

gen der Handlungen des Kindes durch die Bezugspersonen. Dabei ist es zielführender, die Fähigkeiten des Kindes verbal zu spiegeln, als pauschale Belobigungen anzubringen. Kinder erkennen auf diese Weise die Anerkennung und Wertschätzung durch die Bezugspersonen, was für eine positive Selbstwertschätzung des Kindes wichtig ist (Zimmer, 2012a, S. 69 ff.).

Zimmer (2013b, S. 64 f.) fasst fünf Maßnahmen zusammen, die Kinder beim Aufbau eines positiven Selbstkonzepts unterstützen:

- Könnenserfahrungen vermitteln und eigene Stärken bewusst machen
- Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen
- Eigenaktivität und Selbsttätigkeit fördern
- Voreilige Hilfeleistungen vermeiden
- Wertschätzen unabhängig von der Leistung
- Individuelle Bezugsnormen setzen

„Aus dem Vertrauen in eine *verfügbare* und *beherrschbare* Umwelt und aus dem Zutrauen der sozialen Umgebung (Eltern, Erzieher, Lehrer, andere Kinder) in die Fähigkeiten und Tüchtigkeit des Kindes entwickeln sich sein Selbstvertrauen und sein Selbstwertgefühl“ (Zimmer, 2012a, S. 77).

#### **4.4.2 Selbstwirksamkeit**

Entscheidender Pfeiler der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung ist die Vermittlung von Erfahrungen, wie sich die eigene Anstrengung auf die Umwelt auswirkt. Im Spiel üben Kinder nicht nur ihre Geschicklichkeit, sondern werden mit Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen konfrontiert und machen dadurch die Erfahrung des *Selber-Ursache-Seins* (Zimmer, 2012b, S. 14). Die Erkenntnis etwas zu bewirken, ist ein wesentlicher Aspekt des Selbstkonzepts des Menschen (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 56). Daher ist es wichtig, Kindern vielfältige Möglichkeiten zum Ausprobieren der eigenen Fähigkeiten zu geben, damit sie selbst positive Selbsterfahrungen machen können und erkennen, dass sie selbst Verursacher von Wirkung sind. Diese Erfahrung machen Kinder gerade in Bewegungshandlungen (Zimmer & Vahle, 2016, S. 10). „*Selbstwirksamkeit* beschreibt die Überzeugung einer Person, durch eigene Kompetenzen neue oder schwierige Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können“ (Sygusch et al., 2016, S. 3). Renate Zimmer (2012c, S. 27 ff.) nennt folgende Punkte für die Selbstwirksamkeitserfahrungen:

- Entscheidung über das Mitmachen dem Kind überlassen
- Handlungsimpulse aufgreifen, die vom Kind kommen
- Eigentätigkeit verstärken und Bewertungen vermeiden

- Einfache, sichtbare Grenzen vereinbaren
- Passende Schwierigkeitsgrade wählen
- Das *Glück der gelungenen Tat* erlebbar machen

Die Erfahrung selbst etwas zu verändern, zu bewirken und zu kontrollieren, ist heutzutage die wichtigste Resilienzkompetenz (Kapfer-Weixlbaumer, 2016b). Selbstwirksamkeitserfahrungen stellen so einen wesentlichen Schutzfaktor für die Entwicklung dar (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 104).

## 5 Bewegungs-, Spiel- und Lernraum

„Räume können Pädagogik begünstigen oder fördern, hemmen oder behindern“ (Schönrade, 2004, S. 127). Der Raum bildet die Grundlage für vielfältige Körper-, Bewegungs- und Handlungserfahrungen im Alltag. Dieser Prozess des Erfahrungssammelns und der anschließenden Erfahrungsverarbeitung mit der damit einhergehenden Persönlichkeitsentwicklung wird als Lernen bezeichnet (Voglsinger, 2004, S. 75f.). Studien belegen, dass sich Bewegung nicht nur auf die körperliche Fitness auswirkt, sondern einen starken Einfluss auf kognitive, emotionale, soziale und intellektuelle Kompetenzen hat (Lohs, 2012, S. 87). „Ganzheitliche bewegende Erfahrungen bereichern direkt und unverfänglich die kindliche Persönlichkeitsentwicklung“ (Köckenberger, 2002, S. 232). Wahrnehmung und Bewegung gelten als Grundlage jeglicher Entwicklungsförderung, wobei dies über die Eigenaktivität des Kindes in der Interaktion erfolgen sollte (Zimmer, 2012b, S. 14).

Unter diesem Gesichtspunkt wird im folgenden Kapitel zunächst dieser Lernbegriff näher ausgeführt. Anschließend wird die Verbindung zwischen Mensch und Raum erläutert und die Begriffe Bewegungsraum, Spielraum, Erfahrungsraum und Lernraum definiert. Weiters wird das psychomotorische Konzept *Bewegungsraum - Erfahrungsraum - Lernraum* (Voglsinger, 2016, S. 41 ff.) vorgestellt.

### 5.1 Lernen

„Lernen kann nie verhindert werden. Es findet immer statt, da das Gehirn immer Informationen aufnimmt und verarbeitet“ (Köckenberger, 2011, S. 209). Untersuchungen aus der Hirnforschung zeigen die Bedeutung von Bewegung und Bewegungsräumen für die kognitive Entwicklung. Ausreichende Bewegungs- und Sinneserfahrungen stellen die Grundlage für die Ausbildung von Denkstrukturen und Wahrnehmungsleistungen dar. Daher gelten im derzeitigen Bildungsverständnis Bewegung, Spiel, Eigenaktivität und Handeln als entscheidende Triebfedern des Lernens und für die kognitive Entwicklung (Bahr et al., 2012, S. 102 f.).

Das Kind wird als selbstbildendes Wesen und unternehmungslustiger, aktiver Gestalter seiner Entwicklung gesehen, das neugierig und kompetent die Umwelt erkundet (Przybilla & Ungerer-Röhrich, 2014, S. 15). Von Geburt an ist es ein begeisterter Lerner, vorausgesetzt die Umgebung lässt selbstbestimmtes Handeln zu (Beins, 2014) und strebt danach, etwas selbst zu tun, unabhängiger und selbstständiger zu werden (Zimmer, 2012a, S. 28). Fast alle Gehirnzellen sind schon von Geburt an gebildet, durch Bewegung und ganzheitliche Anregung wird die Plastizität des Gehirns angeregt, sodass die Anzahl der neurona-

len Verbindungen zwischen Nervenzellen steigt und die optimale Nutzungsmöglichkeit gegeben ist (Seeger & Seeger, 2011, S. 13). Seitens der Entwicklungsneurologie wird formuliert, dass durch das aktive Handeln Abbilder der Umwelt und des eigenen Handelns entstehen. Dies bewirkt eine Veränderung der Strukturen des zentralen Nervensystems (Berger, 2013, S. 489; zit. n. Voglsinger, 2016, S. 44). Konkret bedeutet das, dass Kinder über Bewegung und sinnliche Wahrnehmungsmöglichkeiten, die lustvoll erlebt werden, am besten lernen, da es so im Gehirn zu Höchstleistungen im Vernetzungsaufbau der Neuronen kommt (Seeger & Seeger, 2011, S. 13).

Nach aktuell neurologischen und neurobiologischen Forschungen sind weiters Motivation, emotionale Beteiligung und Beziehungsgestaltung, die im aktiven Austausch mit der Umwelt erworben werden, wichtige Antriebskräfte für Lern- und Denkprozesse. Damit sich Motivationssysteme bilden, sind persönliche Beziehungen zu Bezugspersonen wie Eltern oder Lehrerinnen/Lehrern wichtig, bei denen Anerkennung und Wertschätzung erfahren werden kann (Voglsinger, 2016, S. 50).

### **5.1.1 Lernen als Prozess**

Unter Lernen versteht man einen Prozess, der durch die körperliche und sinnliche Auseinandersetzung des Organismus mit seiner Umwelt zu überdauernden Verhaltensänderungen führt. Der Lernprozess selbst ist nicht beobachtbar, sondern nur die Veränderungen des Verhaltens sind beobachtbar. Diese Annahme betont die Bedeutung der Eigenleistung des lernenden Organismus (Voglsinger, 2016, S. 41).

#### **5.1.1.1 Lernen als aktiver und konstruktiver Prozess**

Ausgangspunkt und Gegenstand aller Erfahrungen ist der menschliche Körper. Grundvoraussetzung für die Kontaktaufnahme mit der Umwelt sind psychische Funktionen. „Im Organismus eines Neugeborenen sind bereits Formen, Strukturen und Modalitäten der Organisation ausgebildet, die sich in einem phylogenetischen Entwicklungs- und Lernprozess ausgeformt haben“ (Voglsinger, 2004, S. 79). Diese Voraussetzungen alleine sind allerdings nicht ausreichend, sondern die aktive Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Umwelt ist unbedingt notwendig. Dazu gehören das Erlernen der Kulturtechniken, das Erlernen sozialer Kommunikation, das Erlernen von technischen Fertigkeiten, ebenso wie das Reflektieren und die theoretische Verarbeitung des neuen Erkenntnisgewinns (Voglsinger, 2004, S. 79). Nach Piaget strebt jeder Mensch nach Äquilibration, d. h. nach Gleichgewicht von Assimilation und Akkommodation. Assimilation und Akkommodation sind Formen der Adaption des Individuums an die Umwelt. Tritt ein Problem auf, wird versucht, dieses mit vorhandenen Schemata (Assimilation) zu lösen. Gelingt dies nicht, kommt es zu einem Ungleichgewicht, wodurch das Individuum bestrebt ist, durch Anpas-

sung und Veränderung dieser Schemata (Akkommodation) in ein Gleichgewicht auf höherem Niveau zu gelangen. Durch das Schaffen dieses Gleichgewichts ist das Erlangen einer höheren Entwicklungsstufe gekennzeichnet, das sich als bessere Anpassung an die Wirklichkeit zeigt (Piaget, 1990).

Menschen handeln also von Geburt an, setzen sich aktiv mit der Umwelt auseinander und sind lernfähig. Bereits Säuglinge bewegen sich, nehmen die Umwelt wahr und begreifen sie sinnlich. Bewegung und Lernen sind in den ersten Lebensjahren untrennbar miteinander verbunden. Ausgehend vom konkret sinnlichen Begreifen, Handeln und Tun entwickelt der Mensch eine anschaulich-bildhafte Vorstellung und Gefühlsentwicklung, auf denen aufbauend das begriffliche und abstrakte Denken auf höheren Abstraktionsstufen möglich wird. Begriffe, Symbole und innere Bilder, die durch konkretes praktisches Handeln entstehen, bilden die Basis aller integrativen Denkprozesse (Voglsinger, 2004, S. 79).

Allerdings hat unser Wahrnehmungsapparat nur begrenzte Möglichkeiten, die Wirklichkeit zu erfassen. Daher ist es verständlich, dass wir immer nur einen Teil der Wirklichkeit wahrnehmen. Reize, die nicht in das gewohnte Wahrnehmungsschema passen, bewirken eine Anhebung des Gesamterregungsniveaus. Es wird versucht, auf Verhaltensmuster zurückzugreifen, die in ähnlichen Situationen zu Lösungen geführt haben (Guttmann, 1990, S. 306 ff.). Das bedeutet, dass jede neue Situation, jedes ungewohnte Szenario jeweils individuelle Reaktionen und Aktivitäten auslöst. Alle Informationen, die in unserem Gehirn verarbeitet werden, werden mit Vorerfahrungen, Erinnerungen, Gefühlen und Vorstellungsbildern verknüpft, sozusagen mit früheren Wirklichkeitsentwürfen. Unser Gehirn entwirft also eine subjektive Wirklichkeit, indem es Aspekte der äußeren Welt mit inneren Bildern abgleicht (Deneke, 2001, S. 14).

Lernen findet also überall dort statt, wo Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit hergestellt werden kann. Der Lernantrieb kommt in Folge aus einem inneren Bedürfnis heraus und regt so zu selbsttätigen, aktiven Handeln an (Voglsinger, 2004, S. 81).

#### **5.1.1.2 Lernen als selbstgesteuerter und kreativer Prozess**

Da Lernen als aktiver Prozess gesehen wird, der auf den eigenen Erfahrungen beruht, ist es nicht möglich, zu lehren und daher nicht sinnvoll, Kinder zu belehren (Struck, 2001, S. 57). Inhalte, Begriffe, Bedeutungen und Wissen müssen selbstständig erworben werden (Werning & Siebert 1999, S. 174 ff.; zit. n. Voglsinger, 2004, S. 81) und „jeder Entwicklungsschritt muß wirklich und fundiert von den Kindern eigenständig getan werden“ (Köckenberger, 2002, S. 220). Wissen bleibt immer etwas Persönliches. Die Aufgabe von Erzieherinnen/Erziehern und Lehrerinnen/Lehrern beruht darauf, Lernprozesse zu initiie-

ren, eine reizvolle Umgebung zum Erforschen zu schaffen und eine aufmerksame, stärkende Beziehung zu den Kindern aufzubauen (Köckenberger, 2002, S. 220).

Lernen, die Konstruktion der subjektiven Wirklichkeit und Erkenntnisgewinn sind jedoch nicht rein kognitive Leistungen, sondern stark von Gefühlen, Empfindungen und Emotionen beeinflusst. Ciompi (1997) geht bei seinem Konzept der Affektlogik davon aus, „daß affektive und kognitive Komponenten – oder Fühlen und Denken – in sämtlichen psychischen Leistungen obligat zusammenwirken“ (Ciompi, 1997, S. 13). Seiner Meinung nach bilden sich affektiv-kognitive Schemata ausschließlich in der handelnden Aktion und erweitern sich ständig – analog zur Auffassung von Piaget, beschrieben in der Äquilibration von Assimilation und Akkommodation (siehe Kapitel 5.1.1.1). Eine Erweiterung zu Piaget stellt Ciompis Annahme dar, dass diese Bezugssysteme auch hochkomplexe zwischenmenschliche Beziehungen einschließen. Weiters spricht er den Affekten große Bedeutung in Bezug auf das Denken zu. Er bezeichnet Affekte als die entscheidenden Energielieferanten und Motivatoren aller kognitiven Dynamik, die den Fokus der Aufmerksamkeit bestimmen. Darüber hinaus wirken Affekte nach seiner Beschreibung wie Schleusen, die den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern öffnen oder schließen. Das bedeutet, dass Gefühle die Denkprozesse stimulieren, aber auch hemmen können. Die Grundstimmung eines Menschen hat Einfluss auf welche kognitiven Inhalte sich die Aufmerksamkeit und Wahrnehmung konzentrieren (Ciompi, 1997, S. 95).

Kreativität ist die Fähigkeit und der Wille, die Perspektive zu wechseln. Kreativität entsteht nicht bei hoher Konzentration und Anspannung, sondern in einem lustvollen und entspannten Zustand (Ciompi, 1997, S. 205). Übermäßige Gefühle oder Emotionen wie zum Beispiel Angst oder Wut beeinflussen das gesamte Denken so stark, dass Lernen kaum möglich ist. Für ganzheitliches Lernen und kreative Prozesse sind daher Geborgenheit, Vertrauen und gegenseitige Anerkennung, eine angenehme Atmosphäre und eine positive, angstfreie Grundstimmung von großer Bedeutung (Voglsinger, 2004, S. 83f.).

„Es ist gesichert oder doch wahrscheinlich, dass schöpferisches Denken eher in spielähnlichen Situationen gefördert und erreicht wird, wo die Lockerheit der Situation neuen Einfällen Raum gibt, das Denken disponibel, reversibel und operativ bleibt, Angst und Druck keine hemmende Wirkung ausüben können“ (Roth, 1980, S. 38; zit. n. Voglsinger, 2004, S. 84f.).



### 5.1.1.3 Lernen als kommunikativer Prozess

Der Mensch ist auf die Interaktion mit seiner Umwelt angewiesen und nur durch Kommunikation ist es möglich, andere Sichtweisen kennenzulernen und dadurch auch die eigene Perspektive zu erweitern. Erfahrungen, die aus Lernprozessen entstehen, sind immer in einen sozialen Beziehungsrahmen eingebettet. Damit Kinder lernen und sich entwickeln, muss auf deren Bedürfnisse eingegangen werden. Die Aufgabenstellung soll individuell angepasst sein und es soll ausreichend Raum und Zeit gegeben werden. Lernen soll handlungs-, erlebnis- und prozessorientiert gestaltet werden. „Demokratisches Miteinander, gegenseitige Achtung und Zusammenarbeit werden so lange leere Worthülsen sein, so lange nicht die Möglichkeit geschaffen wird, miteinander, unter gegenseitiger Achtung zusammenzuleben“ (Voglsinger, 2004, S. 86).

## 5.2 Beziehung zwischen Mensch und Raum

*Raum* gehört ebenso wie der Begriff *Zeit* zu den Grundkategorien des Lebens. Unter einem physikalischen Raum versteht man ein „Gebilde, das ein leeres Volumen durch Grenzen dreidimensional umschließt und sich dadurch von anderen Räumen distanziiert“ (Köckenberger, 2011, S. 95). Der Raum ist Bedingung für das menschliche Leben, er ermöglicht Geborgenheit und Freiheit. Menschliches Leben, Denken und Handeln sind von räumlichen Bedingungen und räumlichen Vorstellungen abhängig. Die konkreten räumlichen Erfahrungen stellen eine Voraussetzung für die Entwicklung von Denkstrukturen dar, aus denen sich gedachte Räume, zum Beispiel Vorstellungsräume, bilden können. Somit stehen der konkrete, erfahrene Raum und der abstrakte, gedachte Raum im Zusammenhang (Rehle, 1998, S. 13).

Die Beziehung zwischen Mensch und Raum wird auch im täglichen Sprachgebrauch deutlich. Bereiche, in denen aktiv etwas passiert (Lebensräume, Bewegungsräume, Arbeitsräume usw.), stehen Räumen, in denen ruhige Tätigkeiten stattfinden, gegenüber (Ruhe-räume, Erholungsräume, Schlafräume usw.). Viele Bezeichnungen beziehen sich auf den sozialen Aspekt des Lebens (Privaträume, Versammlungsräume usw.). Ausdrücke, wie *einen Spielraum haben* oder *Freiraum gewähren*, zeigen die Wirkung von Enge oder Weite. Menschen schaffen und gestalten Raum, sie *räumen auf*, sie *räumen um*, sie *räumen ein* (Rehle, 1998, S. 13).

Unter Lebensraum bzw. Setting versteht man sowohl den physikalischen Raum als auch die subjektive Bedeutung, die der Raum hat. Erst durch die subjektive Bedeutung und durch Handeln wird der physikalische Raum zum Lebensraum, persönliche Entwicklung geht mit einer Weiterentwicklung des Lebensraums einher. Der Mensch tritt im Setting in

direkten Kontakt mit sozialen Partnern, Verhaltensmuster werden gelernt und bestimmte Rollen übernommen (Fischer, 2009, S. 165f.). Für Kinder haben die unmittelbaren Lebensbereiche starken Einfluss auf die Entwicklung. „Der Begriff der sozialräumlichen Umwelt impliziert Beziehungsmuster zwischen den räumlichen Gegebenheiten und den Menschen, die diese für sich nutzen und darin ihr gemeinschaftliches Leben gestalten“ (Fischer, 2016, S. 77).

### **5.2.1 Der Bewegungsraum**

Die Verbindung von Bewegung und kognitivem Lernen erkennt man schon in unserer Sprache: *be-greifen*, *er-fahren*, *er-fassen*. Auf Grund ihres ungeheuren Bewegungsdrangs erschließen *und be-greifen* Kinder sich zunächst selbst über ihren Körper und ihre Sinne, danach schrittweise ihre Umwelt und streben so nach Autonomie. Für eine gesunde Entwicklung brauchen Kinder Herausforderungen, Gelegenheiten und fordernde Bewegungsangebote für das Experimentieren. So haben sie die Möglichkeit, den vorgefundenen Raum zweckmäßig zu nutzen und genügend Raumerfahrung zu sammeln (Wanders, 2003, S. 5; Lohs, 2012, S. 85). Wird Kindern die Möglichkeit zu eigenständigem und selbstwirksamen Handeln gegeben, kann Entwicklung stattfinden (Wolff, 2000, S. 25). Mit Bewegungshandlungen des Körpers lernen Kinder, den Körper selbst und ihre Umwelt zu erkennen (Kuhlig & Riegger, 2013, S. 15).

In vorstrukturierten, kindzentrierten Bewegungsräumen bewegen sich die Kinder gemäß ihren eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten. Sie bearbeiten auf diese Art ihre eigenen Entwicklungsthemen und finden Gelegenheiten, bedeutungs- und sinnvolles Handeln zu erfahren (Köckenberger, 2007, S. 51 f.). Sie bewegen sich dabei immer in ihrem individuellen Grenzbereich und lernen, sich selbst richtig einzuschätzen und verantwortungsvoll zu handeln (Lohs, 2012, S. 87). Kinder finden ihre eigenen Bewegungsanlässe und beschäftigen sich von sich aus mit vorstrukturiertem Material: Sie spielen mit Bällen, springen mit dem Seil, klettern über Baumstämme, balancieren usw. Stehen keine Geräte zur Verfügung, laufen sie, hüpfen über Linien oder verstecken sich. Die Eigenmotivation der Kinder wird in Bewegungsräumen unterstützt, da Bewegen und Handeln nicht nur toleriert, sondern erwünscht sind (Köckenberger, 2002, S. 234). In keiner anderen Lebensstufe spielt Bewegung eine derart bedeutende Rolle für die Entwicklung wie in der Kindheit (Zimmer, 2004, S. 12 f.). Bewegung ist also kein Selbstzweck, sondern erfüllt wichtige Bedingungen zur ganzheitlichen Entwicklung. Gruppe (1982; zit. n. Ostermann 2012, S. 315) und Funke-Wieneke (2004; zit. n. Ostermann, 2012, S. 316) unterscheiden vier verschiedene Funktionen von Bewegung und verdeutlichen damit den Begriff der Bewegung in seiner gesamten Dimension:

- Instrumentelle Bedeutung: Ein bestimmter Zweck kann durch intensive, vielfältige und anspruchsvolle Bewegungen erreicht werden.
- Wahrnehmend-erfahrende Bedeutung: Möglichkeit, seinen Körper kennenzulernen, sich auszudrücken oder Materialerfahrung zu machen.
- Soziale, kommunikative Bedeutung: Über Bewegung kann Beziehung zu anderen Menschen aufgebaut werden.
- Personale, sensible Bedeutung: Man entwickelt ein Bild von sich selbst, indem man seine Fähigkeiten kennenlernt. Der Körper wird als *gespürtes Objekt* wahrgenommen.

Unter diesen Gesichtspunkten ermöglichen Bewegungsräume den Kindern, Erfahrungen über sich selbst und über ihre Umwelt zu sammeln, positive Entwicklungsanreize zu bekommen und dabei zu lernen, sich adäquat einzuschätzen. Kinder werden über ihre Bewegung und ihr Spiel selbstsicher und gewinnen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (Ostermann, 2012, S. 315).

Das eigentätige Bewegungshandeln gilt als zentrales Entwicklungsmittel, „in Bewegungs- und Spielsituationen werden beim Kind entwicklungsfördernde und erlebnisaktivierende Prozesse angeregt“ (Zimmer, 2012b, S. 14).

### **5.2.2 Der Spielraum**

Kinder brauchen Spielräume zum Experimentieren, Erkunden und Erfinden, da das Spiel von wichtiger Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 24). Das Spiel entsteht intuitiv und ist eine phantasievolle Handlung. Kinder erleben beim Spiel neue Situationen, erfahren sich selbst und ihre Umwelt und machen so neue Erkenntnisse (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 87). Durch die eigenständige, selbstständige Nutzung werden Spielräume zu Räumen, die die Aktivitäten der Kinder spiegeln. In diesem Prozess erweitern Kinder ihre Fähigkeiten, sie verändern und entwickeln sich (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 35). Entscheidend sind Spielräume, die Material für Umgestaltung enthalten, die von den Kindern zweckentfremdet werden können, in denen Kinder selbsttätig agieren können und in denen Selbstständigkeit und das kreative Spiel provoziert werden (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 35 f.).

Lässt man Kindern in solchen Räumen spielen, spielen sie mit allem, was sie gerade vorfinden. Sie experimentieren mit Materialien, Bewegungen und Verhaltensweisen. Alle spielerischen Bewegungen sind in komplexe soziale Handlungen eingebunden. Kinder interagieren mit anderen Kindern, indem sie gegenseitig versuchen, ihre Anliegen zu verstehen. Sie gehen Kompromisse ein und erfahren das Miteinander und das Gegeneinander sowie Kontaktaufnahme und Zurückweisung. Im kindlichen Spiel treten Motivation, emotionale Beteiligung und soziale Kontakte auf, die von großer Lernbedeutung sind.

Kinder speichern nützliche Erfahrungen ab, auf die sie später zurückgreifen können. Dies stellt die Voraussetzung für späteres Abstrahieren und für die Erfahrungsübertragung auf andere Situationen dar. Durch die starke Verknüpfung zwischen Bewegung und Denken im Gehirn kann beides nicht getrennt werden (Ostermann, 2012, S. 315 ff.).

### **5.2.3 Der Erfahrungs-/Lernraum**

„Kinder entdecken den Raum, eignen sich den Raum an, machen sich ihn zu eigen; sie füllen ihn, handeln in ihm, sie erfahren und erleben ihn“ (Schache, 2012, S. 38). Kinder lieben es, als kleine Forscher zu experimentieren und suchen permanent nach neuen Erkenntnissen, an denen sie reifen (Lohs, 2012, S. 85). Das Kind „braucht einfache Angebote, Situationen und Gelegenheiten zur explorativen Selbstfindung und Selbstverwirklichung“ (Hünnekens & Kiphard, 1985, S. 7). Dies betont auch Renate Zimmer (2015, S. 15):

„Kinder brauchen Gelegenheiten, etwas zu erforschen, sich mit einer Sache auseinanderzusetzen. Sie brauchen die Freiheit, auch einmal Fehler zu machen, sie zu korrigieren und aus diesen zu lernen. Selbsttätigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für kindliche Entwicklung. Das Kind ist ein aktives Wesen“.

Der Prozess des Erfahrens ist an räumliche Strukturen und Situationen gebunden und wird von diesen beeinflusst. Räume wirken auf Menschen in bestimmter Hinsicht und können daher bestimmtes Verhalten und Handeln hervorrufen oder verhindern. Durch die erlebten Erfahrungen bewältigt der Mensch sein Leben und es entsteht Wissen – der Mensch hat gelernt. Indem Erfahrungen gedeutet und verknüpft werden, entstehen wieder neue Erfahrungen. Beim Erfahrungslernen werden durch Erfahrungsprozesse Annahmen bestätigt oder verworfen und es entstehen Erkenntnisse. Um neue Situationen zu bewältigen, wird immer an bereits gemachte Erfahrungen angeknüpft und so Eigenaktivität ermöglicht (Rehle, 1998, S. 65f.). „Denken vollzieht sich zunächst in Form des aktiven Handelns; über die praktische Bewältigung von Problemen gelangt das Kind dann zu ihrer gedanklichen Beherrschung“ (Breithecker, 2001, S. 212).

Jeder Mensch durchläuft den Prozess des Erfahrungslernens selbstständig. Durch Lehren bzw. Belehren kann die Zeitdimension zwar verändert werden, der Prozess kann aber nicht ersetzt werden. „Bildungsprozesse [...] stellen die Gestaltung von Lernarrangements, Lernumgebung, Lernmöglichkeit dar, worin selbstbestimmte Selbstbildung möglich wird“ (Pinter-Theiss et al., 2014, S. 63). Voraussetzung seitens der Lernenden/des Ler-

nenden sind Interesse, aktive Teilnahme und die Bereitschaft Risiken einzugehen. Erfahrungen werden gespürt und können nur schlecht bis gar nicht medial vermittelt werden. Wahrnehmungen und Erlebnisse, die durch Erfahrungslernen gemacht werden, werden durch Reflexion zu Erkenntnissen. Darauf aufbauend können wieder neue Erfahrungen gemacht werden (Rehle, 1998, S. 67f.).

„Als Elemente des Erfahrungsprozesses lassen sich somit zusammenfassen:

- ein Subjekt,
- das aktiv, interessiert und risikobereit
- sich leibhaftig bewegt
- und dabei erlebend sinnliche Wahrnehmungen aufnimmt,
- sie mit einer Bedeutung belegt
- und in seine bereits bestehende Sinnzusammenhänge eingliedert
- in Räumen, die durch ihre Eigenqualität eine besondere Struktur aufweisen, die Erfahrungen ermöglichen oder herausfordern in persönlicher, sozialer oder welt- und objektbezogener Dimension“ (Rehle, 1998, S. 68f.).

Umso weniger speziell und funktionell Erfahrungsräume gestaltet sind, desto mehr Möglichkeiten bleiben für den Menschen offen, Erfahrungen zu sammeln und Wissen zu erwerben (Rehle, 1998, S. 69f.). Ziel ist es, Bedingungen für Kinder zu schaffen, damit diese im vorgegebenen Raum ihrem Forschungs- und Bewegungsbedürfnis nachgehen können und ein Lernen mit allen Sinnen möglich ist (Lohs, 2012, S. 85). In einer anregenden Umgebung mit viel Bewegungsmöglichkeiten und positiven Sinnesreizen – damit sind sowohl Räume im materiellen/physikalischen Sinn gemeint als auch im sozialen Sinn – kommt es zu einem nachhaltigen Lernprozess mit Freude und Lust (Seeger & Seeger, 2011, S. 12). Dies unterstreichen auch Hünnekens und Kiphard bereits 1960: „Jeder Lern- und Reifungsprozess bedarf einer fröhlichen und für das Kind erfolgreichen Atmosphäre“ (Hünnekens & Kiphard, 1985, S. 7).

### 5.3 Konzept „Bewegungsraum - Erfahrungsraum - Lernraum“

Ausgehend von den vier Dimensionen des menschlichen Seins (siehe Kapitel 4.2) wird der Begriff *Bewegungsraum* in diesem Konzept von Josef Voglsinger (2004, S. 78; 2016, S. 50 ff.) noch umfassender als in Kapitel 5.2.1 interpretiert: Als *Bewegungsraum* wird ein initiiertes, räumlich-atmosphärischer Rahmen verstanden, in dem auch abstrakte Denkvorgänge möglich werden, da dieser Raum nach Voglsinger Handlungen auf allen vier Dimensionen zulässt: Bewegung auf biologisch-körperlicher Ebene, Bewegung im emotionalen Bereich, bewegtes Denken in Hinsicht auf kreative Denkprozesse und Bewegung durch Dialog und Kommunikation (siehe Abb. 3).

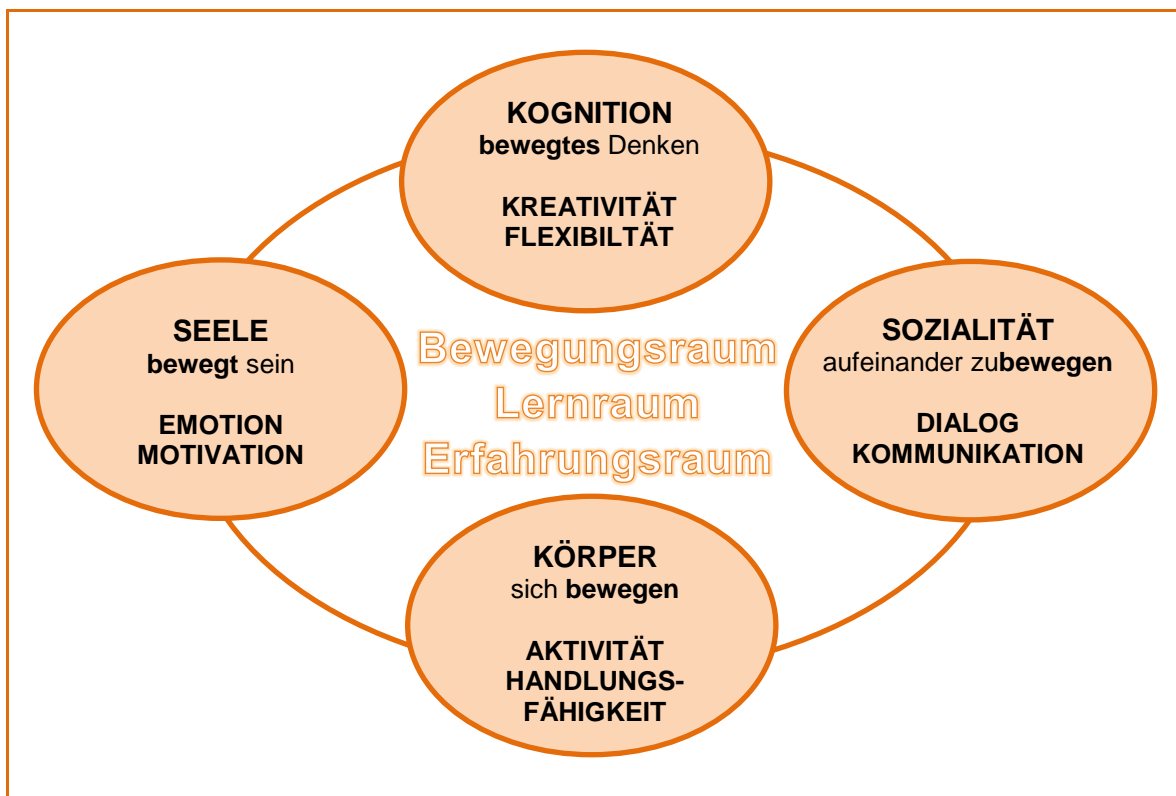


Abb. 3: *Bewegen in den Dimensionen menschlichen Seins (mod. n. Voglsinger, 2016, S. 52)*

#### **Sich bewegen (körperliche Ebene)**

*Bewegung* steht auf dieser Ebene für Aktivität und Handlungsfähigkeit. Als wichtige Voraussetzung werden die sensomotorischen Erfahrungen in den frühesten Entwicklungsphasen gesehen. Die körperliche Ebene ist dabei nicht von der psychischen Ebene zu trennen (Voglsinger, 2016, S. 53).

#### **Bewegt sein (psychische Ebene)**

Da Lernprozesse auch immer Beziehungsprozesse sind, kann es nur in einer Atmosphäre des Vertrauens gelingen, Menschen zu einer offenen und motivierten Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu bewegen. Aktuelle neurobiologische Forschungen belegen die

schon lange bekannten pädagogischen Erkenntnisse, dass Motivation als Grundlage aller Lernprozesse nur in einem durch Verlässlichkeit, Klarheit und gegenseitiger Wertschätzung geprägten Umfeld gedeihen kann. Lern- und Entwicklungsprozesse finden am effektivsten in einer Atmosphäre der Geborgenheit, des respektvollen Umgangs miteinander und des Vertrauens und der Anerkennung statt (Voglsinger, 2016, S. 55).

### **Bewegtes Denken (kognitive Ebene)**

„Bewegtes Denken“ kommt vor allem in Kreativität und Flexibilität zum Ausdruck. Durch kreatives Denken ist es möglich, zukünftige Problemsituationen flexibel zu meistern. Für kreatives Denken müssen Bedingungen geschaffen werden, damit eigene Betätigungen Gedanken hervorbringen. Das heißt, Prozesse müssen angeregt werden, um eigenständige Gedanken zu entwickeln – es geht um Erziehung zur Mündigkeit (Voglsinger, 2016, S. 56f.).

### **Aufeinander zubewegen (soziale Ebene)**

„Um die eigene, subjektive Sichtweise zu erweitern, sie zu hinterfragen und sie weiterzuentwickeln, ist es notwendig sich in der Kommunikation der Sichtweise anderer zu öffnen“ (Voglsinger, 2016, S. 58). Vom Kindergarten an sind wir in ein Gemeinschafts- bzw. Beziehungssystem eingebettet, in dem gruppendynamische Prozesse ablaufen. Gemeinschaft muss durch das Lösen von gemeinsam konkreten Problemen und dem Erarbeiten und Erproben von gemeinsamen Regeln gelebt werden. Kinder benötigen Räume, die sie selbst gestalten, in denen sie selbst ihre Intentionen einsetzen und die sie mit anderen verhandeln müssen (Voglsinger, 2016, S. 59).

## **5.3.1 Bewegungsräume werden zu Lernräumen**

Ziel ist es, Bewegungsräume zu schaffen, in denen konstruktive Problemstellungen initiiert werden und eine aktive Beteiligung auf diesen vier Ebenen angeregt wird. Somit können in diesen Bewegungsräumen Körper-, Bewegungs- und Handlungserfahrungen gemacht werden. Bewegungsräume werden zu vielfältigen Erfahrungsräumen, in denen alle Sinne angesprochen werden (Voglsinger, 2004, S. 75 ff.). Werden viele Sinne gleichzeitig angeregt, kommt es zu einer Aktivierung beider Gehirnhälften und somit zu effektiven Lernprozessen (Kuhlig & Riegger, 2013, S. 6): *Bewegtes Denken* bzw. *Bewegtes Lernen*. *Bewegtes Lernen* ist ein umfassendes und effektives Lernen, bei dem alle Sinne aktiviert werden und integrative Denkprozesse im Mittelpunkt stehen.

Aufgabe der Pädagoginnen/Pädagogen ist es, in den Bewegungsräumen der Kinder Prozesse zu initiieren, in denen sie sich aktiv mit Wissensinhalten auseinandersetzen. In diesen Bewegungsräumen können sie sich Lerninhalte kreativ aneignen und sich ihren indi-

viduellen Gegebenheiten entsprechend betätigen. Dazu muss ein thematischer Rahmen zur Verfügung gestellt werden, der Struktur, Klarheit und Sicherheit vorgibt, in dem aber auch Raum und Zeit für die freie Entfaltung möglich ist. So können integrative Denkprozesse angebahnt werden und durch Bewegung wird Lernen „zu einem aktiven, konstruktiven, selbst gesteuerten, emotional motivierten, kreativen und kommunikativen Prozess“ (Voglsinger, 2016, S. 42). Aus den Bewegungsräumen werden dadurch Lernräume, die ganzheitliches Lernen aus Erfahrung und nicht aus Belehrung überhaupt erst zulassen (Voglsinger, 2004, S. 75 ff.).

Voglsinger (2016, S. 60) fasst folgende Grundsätze als Bedingungen für bewegtes Lernen im psychomotorischen Konnex zusammen:

- Zulassung und Förderung von sinnlichen Erfahrungen und aktivem Tun
- Schaffen von Situationen und Räumen mit vielfältigem Angebot und Entscheidungsfreiheit
- Spiel-, Bewegungs- und Lernangebote angepasst an das Entwicklungsniveau der Lernenden/des Lernenden in Bedacht auf die Erweiterung des eigenen Handlungspotenzials
- Schaffung einer Atmosphäre des Vertrauens, in der Emotionalität und Empfindungen Platz haben
- Leben von Gemeinschaft

Bei Köckenberger (2007, S. 39) finden sich noch mehr Bedingungen, damit sich Kinder für den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess engagieren:

- Freie Wahl der Lernsituation und der Rahmenbedingungen
- Einsatz von Material mit hohem Aufforderungscharakter
- Vermeiden von Leistungsdruck und -vergleich
- Bestärken von positivem Selbstkonzept
- Erwecken von Neugierde

„Ganzheitliche bewegende Erfahrungen bereichern direkt und unverfänglich die kindliche Persönlichkeitsentwicklung“ (Köckenberger, 2002, S. 232).

„Freie Bewegungsmöglichkeiten in einer anregend gestalteten Umgebung und gelenkte bzw. inszenierte Bewegungserfahrungen sind wesentliche Hilfestellungen, die [...] umfassendes Lernen ermöglichen“ (Voglsinger, 2016, S. 42). In Anlehnung an das *Konzept Bewegungsraum - Erfahrungsraum - Lernraum* gibt es viele Möglichkeiten zur Gestaltung von Bewegungsräumen, in denen „Bewegtes Lernen“ möglich ist.



## 6 Psychomotorische Entwicklungsräume

Kinder aus früheren Generationen verbrachten viel Zeit auf Straßen, Plätzen, Höfen und Wiesen, wo sie soziale und körperlich-sinnliche Erfahrungen machen konnten – in der Fachwelt häufig *Straßenkindheit* benannt (Zinnecker, 2001, S. 47 ff.). Im Gegensatz dazu verschwindet in der Lebensumgebung der Kinder einerseits die Straße als Spiel- und Sozialisationsraum, andererseits gehen auch Räume wie zum Beispiel Hinterhöfe und Brachflächen verloren, die zum spontanen Handeln auffordern würden. Sofern in der heutigen Zeit Spielplätze vorhanden sind, sind dort die Handlungsmöglichkeiten für Kinder auf Grund der starren Ausstattung weitgehend festgelegt und Kinder sind mit vorgefertigten Spielsituationen und stereotypen Bewegungsgelegenheiten konfrontiert (Konze, 2015, S. 111 f.). Das Verschwinden von natürlichen Bewegungsräumen führt oft zu einer „Verhäuslichung moderner Kindheit“ (Fischer, 2009, S. 111) mit der Gefahr, dass soziale Lernerfahrung verlorengeht. Meist besteht zwar im privaten Bereich keine Einschränkung an Spielsachen, sondern eher ein Überfluss, doch da der Trend in der Spielzeugindustrie zu fertig entwickeltem Spielzeug geht, führt dies meist zu abnehmender Eigentätigkeit. Dazu kommt die permanente Konfrontation mit vorgefertigten und monofunktionalen Medien wie Fernsehen und Computerspielen. Diese bergen die Gefahr, Bewegungsaktivitäten der Kinder in ihrer natürlichen Umwelt weiter einzuschränken und zu verdrängen (Zimmer, 2001, S. 22 f.). Insgesamt wird Kindern in unserer heutigen Zeit leider häufig ein bewegungsarmer Lebensstil aufgezwungen. Freiräume, die zu freiem, selbstorganisiertem und kreativem Bewegen sowie zum Verändern herausfordern, werden immer seltener. Kinder haben immer weniger Chancen, sich komplexe Lebenszusammenhänge durch ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten selbst anzueignen. Stattdessen lernen sie die Welt aus zweiter Hand kennen (Fischer, 2009, S. 111).

Bedingt durch diese Lebenssituation, mit der die Kinder heutzutage meist konfrontiert sind, wird die Wichtigkeit von psychomotorischen Entwicklungsräumen deutlich. Damit sind gelebte und belebte Räume gemeint, die den Anspruch als kreative Gestaltungs- und Erfahrungsräume erfüllen. Diese Räume sind auf die Bewegungs- und Erlebnisbedürfnisse der Kinder abgestimmt, ermöglichen Körperbewusstsein und Körperwahrnehmung und begünstigen sensomotorische Wahrnehmungsprozesse, damit Kinder nach ihrem Ermessen ausprobieren und experimentieren können (Zimmer & Vahle, 2016, S. 13). Kinder bewegen sich von Natur aus in ihrem persönlichen Grenzbereich und suchen ganz bewusst nach herausfordernden Bewegungsmöglichkeiten, die spannend sind und volle Aufmerksamkeit erfordern (Lohs, 2012, S. 87). In einer anregenden und sinnstiftenden Umwelt erfahren sie emotionale Sicherheit, erleben intrinsisch motivierte Tätigkeiten, die Spaß machen und ihnen sinnvoll erscheinen. In Folge dessen werden innere Kräfte akti-

viert und die eigenen Potenziale können entfaltet werden (Weiß, Voglsinger & Stuppacher, 2016, S. 10).

In diesem Kapitel werden fünf unterschiedliche *psychomotorische Entwicklungsräume* vorgestellt, d. h. Bewegungs-, Spiel- und Lernräume, die nach psychomotorischen Kriterien gestaltet sind und einen wichtigen Beitrag für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung liefern. Durch diese Entwicklungsräume soll eine anregende Umwelt für Kinder geschaffen werden, da derartige Bewegungs- und Spielbereiche vor allem für die Entwicklung der zwei- bis sechsjährigen Kinder bedeutend sind (Fischer, 2009, S. 108). Als *psychomotorische Entwicklungsräume* werden hier Konzepte bzw. Einrichtungen für Kinder verstanden, in denen sie sich frei entfalten können, in denen sie wertgeschätzt werden und in denen sie Selbstwirksamkeit erfahren. Sie erleben sich also als Urheber von Handlungen, was wesentlich zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts (siehe Kapitel 4.4) beiträgt. Dieses Gefühl von Wertschätzung und Selbstwirksamkeit in den ersten Lebensjahren bildet die entscheidende Basis für eine positive Entwicklung (Fischer, 2009, S. 89).

Die hier vorgestellten *Entwicklungsräume* zeigen die unterschiedliche Vielfalt der räumlichen Gegebenheit und der Methoden, folgen aber denselben psychomotorischen Erkenntnissen und haben dadurch viele Gemeinsamkeiten:

- Sie regen die Phantasie an und motivieren zum kreativen Experimentieren und selbstständigen Handeln. Durch Bewegen und Spielen tragen sie maßgeblich zur Entwicklung von Handlungskompetenzen bei.
- Es werden Materialien verwendet, deren Bedeutung im Vorhinein nicht festgelegt ist, sondern die sich vielfältig verwenden lassen und dadurch einen hohen Aufforderungscharakter haben.
- Die Bewegungsmöglichkeiten sind nicht fix vorgegeben, sondern werden erst durch die Kinder im aktiven Tun selbst entdeckt und weiterentwickelt. Dadurch wird die individuelle Ausgestaltung des Spielraums durch die Kinder gefördert.
- Die Psychomotorikerinnen/Psychomotoriker diktieren keine fertigen Handlungsmuster, sondern geben den Kindern nur Denkanstöße. Dahinter steht die Überzeugung, dass Erfahrung, Wissen und Kompetenzen nicht durch Belehrung weitergegeben werden können, sondern sich die Lernende/der Lernende aktiv mit der Materie auseinandersetzen muss. Betreuen in psychomotorischen Lernwelten heißt, empathisch auf Kinder einzugehen, geduldig abzuwarten und notfalls lenkend einzugreifen.
- Die vorrangige Aufgabe der Psychomotorikerinnen/Psychomotoriker liegt in der Auswahl und Strukturierung und Vorbereitung einer anregenden Umgebung. Vorbereitete Umgebungen ermöglichen nicht nur Handlungen, sondern animieren durch den hohen

Aufforderungscharakter zu Aktivität und verlocken zu Versuchen und Experimenten. Kinder haben in einem solchen Umfeld die Chance, sich ungestört und mit minimalsten Reglementierungen zu entwickeln und sich frei zu entfalten (Traxler, 2006, S. 51).

## 6.1 Erlebnislandschaft

Unter einer Erlebnislandschaft bzw. Bewegungslandschaft versteht man eine feststehende, vorgegebene Anordnung von Turngeräten, wobei meist ein Thema oder eine Geschichte vorgegeben ist. Die natürliche Spielumwelt der Kinder wird in die Turnhalle verlegt, die so für Kinder jeden Alters zu einem richtigen Abenteuerspielplatz wird (Vetter, 1998, S. 4). Kreative Bewegungslandschaften ermöglichen den Kindern durch ihre Fülle an Materialien vielfältige Sinneserfahrungen. Es kommt zur Schulung des Gleichgewichtssinns und des optischen, akustischen, haptischen und kinästhetisch-propriozeptiven Sinns (Fischer, 2009, S. 271).

Erlebnislandschaften haben für Kinder einen hohen Aufforderungscharakter und regen zum Austoben, Experimentieren, Forschen und Ausloten von persönlichen, körperlichen Grenzen an. Aber es gibt auch Plätze für Rückzug, für das Ruhen oder für das kleinräumige Spiel (Schache, 2012, S. 45). Prinzipiell steht die Eigenaktivität und freie Aufgabebewältigung dabei im Vordergrund, da die Kinder selbst aktiv werden (Fischer, 2009, S. 271). Der Reiz einer Bewegungslandschaft liegt in der enormen Vielfalt, die geboten wird. Unterschiedliche Leistungsniveaus können individuell gefördert werden, da sich die Kinder die für sie passenden Herausforderungen suchen (Schache, 2012, S. 45). Erlebnislandschaften bieten für Kinder, insbesondere im Kleinkind- und frühem Kindesalter, alle Voraussetzungen für das *Sich-Bewegen*. Das *Sich-bewegen* bedeutet:

- Neugierig auf Erkundungsreise zu gehen,
- sich mit Gegenständen auseinanderzusetzen,
- soziale Kontakte zu knüpfen.

Durch das Erforschen der Bewegungslandschaft setzen sich die Kinder mit sich selbst und mit dem Material auseinander, lernen im Miteinander mit anderen Kindern sich zu verständigen und auszudrücken und entwickeln auf diese Art Handlungskompetenz (Borggräfe, 2010, S. 154 ff.). Sie erwerben Sicherheit und entwickeln Lösungsmöglichkeiten für die Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen. Daher erlernen sie in der Erlebnislandschaft neben der Förderung motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (Grobmotorik, Feinmotorik, Koordinationsvermögen) auch Ausdauer, Geduld und Ruhe (Fischer, 2009, S. 272). Kinder werden auf diese Art in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit unterstützt (Kuhlenkamp & Nowakowski, 2014, S. 68).

Wichtig ist in Erlebnislandschaften, dass Kinder nicht nur der Raum, sondern auch die nötige Zeit zur Verfügung gestellt wird, nach ihrem eigenen Ermessen neue Bewegungsformen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen auszuprobieren, zu experimentieren und zu festigen. Bei der Materialerkundung und bei der Bewältigung von Hindernissen und Hürden stehen dabei individuelle Lösungen im Vordergrund, wobei Kinder von sich aus geeignete Wege suchen, die für den aktuellen Entwicklungsstand angemessen sind (Borggräfe, 2010, S. 157). Ist es den Kindern in diesem Rahmen auch gestattet, die vorhandenen Aufbauten und Materialien nach ihren Bedürfnissen umzugestalten, wird gewährleistet, „dass den Spiel-, Handlungs- und Bewegungsbedürfnissen sowie Interessen der Kinder entsprochen wird“ (Kuhlenkamp & Nowakowski, 2014, S. 67).

In einer Erlebnislandschaft orientieren sich Pädagoginnen/Pädagogen an den didaktischen Prinzipien nach Zimmer (2004, S. 154 ff.): Kindgemäßheit, Offenheit, Freiwilligkeit, Erlebnisorientierung und Selbsttätigkeit. Die Pädagoginnen/Pädagogen halten sich daher im Hintergrund und agieren in gelassener und beobachtender Haltung. Sie vertrauen auf die Fähigkeiten der Kinder, Aufgaben zu bewältigen und sich selbst richtig einzuschätzen. Neben dem begleitenden Aspekt besteht die Aufgabe der Pädagoginnen/Pädagogen vor allem darin, eine attraktive Bewegungslandschaft mit aufforderungsreichem Charakter zu schaffen, die Kinder aller Leistungsniveaus zum selbstständigen Ausprobieren und Erkunden anregt (Borggräfe, 2010, S. 157).

### **6.1.1 Modelleinheit einer Erlebnislandschaft**

Die hier beschriebene Modelleinheit wurde im Rahmen des Kurses *Bewegungs(t)raum* durchgeführt. Dieses psychomotorische Angebot umfasste 10 Einheiten und fand einmal wöchentlich für die Dauer von 60 Minuten (Kinder bis zu 2 ½ Jahren) bzw. 75 Minuten (Kinder ab 2 ½ Jahren) statt. Die Gruppengröße betrug bei einer Raumgröße von ca. 90 m<sup>2</sup> maximal 9 Kinder:

Kinder von ein bis zweieinhalb Jahren:	mit Begleitung einer Bezugsperson kein Stundenmotto
Kinder von zweieinhalb bis vier Jahren:	mit Begleitung einer Bezugsperson Stundenmotto
Kinder von vier bis sechs Jahren:	ohne Begleitung einer Bezugsperson Stundenmotto

Der Ablauf der Einheit ist jeweils gleich strukturiert, um den Kindern Orientierung und Sicherheit zu geben. Erlebnislandschaften nehmen jeweils den Hauptteil der Einheit ein, wobei der Geräteaufbau in den unterschiedlichen Altersklassen ähnlich ist und nur die

Aufbauhöhen unter Berücksichtigung des Alters und des Entwicklungsstands zum Teil variieren, um auch den Jüngsten die Möglichkeit des eigenständigen Handelns und der freien Entfaltung zu geben. Unabhängig vom Alter erkunden die Kinder die Erlebnislandschaft im eigenen Tun. Sie nutzen die Materialien und Stationen in dieser Phase entsprechend ihres Interesses und Könnens, wobei der Phantasie keine Grenzen gesetzt werden. Sie erhalten den Freiraum, mit der vorgegebenen Situation nach eigenen Vorstellungen umzugehen. Sowohl die Pädagoginnen/Pädagogen, als auch gegebenenfalls die Begleitpersonen treten in dieser Phase in den Hintergrund und ziehen sich aus dem aktiven Geschehen zurück (siehe Kapitel 4.3.3). Sie werden zu aufmerksamen Beobachterinnen und Beobachtern und nehmen nur dann Kontakt mit ihrem Kind auf, wenn das Kind von sich aus Hilfe einfordert.

In der Gruppe der ein- bis zweieinhalbjährigen Kinder mit Bezugspersonen wird die Erlebnislandschaft im Vorfeld der Einheit aufgebaut. Kinder und ihre Begleitpersonen treffen gleichzeitig ein, die Einheit beginnt mit dem gleichen vertrauten Eröffnungsritual (bewegungsintensives Begrüßungslied). Anschließend startet die Explorationsphase. Die Erlebnislandschaft wird in dieser Altersgruppe den Kindern noch themenfrei dargeboten. Beendet wird die Einheit mit einem Verabschiedungsritual. Zunächst steht ein Massagespiel am Plan, dann erzählen die Begleitpersonen neutral ihren Kindern – ohne zu loben bzw. zu kritisieren – was sie beobachtet haben und wie sie ihr Kind in dieser Einheit wahrgenommen haben. Danach folgt die Verabschiedung mit einem Abschiedslied.

Die zweieinhalb- bis vierjährigen Kinder werden auch von einer Bezugsperson begleitet, während die vier- bis sechsjährigen Kinder alleine die Einheit besuchen. Im Unterschied zur ersten Gruppe gibt es in diesen beiden Einheiten jeweils ein Stundenmotto, das sich durch die gesamte Einheit zieht. Als Eröffnungsritual wird ein bewegungsintensives Begrüßungslied gesungen, das die Kinder schon kennen und daher aktiv mitmachen. Danach wird den Kindern (und Begleitpersonen) das Thema der Stunde vorgestellt und passend dazu gibt es Materialerfahrungsspiele, Lieder und Sprüche, bei denen in der Gruppe der zweieinhalb- bis vierjährigen Kinder Bezugspersonen und Kinder zusammen agieren. Für die anschließende Explorationsphase, die den Hauptteil der Psychomotorik-Einheit ausmacht, wird gemeinsam eine Erlebnislandschaft mit zum Stundenmotto passenden Bewegungs- und Sinnesstationen aufgebaut. Die Kinder können frei nach ihren Vorstellungen agieren, sich bewegen, forschen und spielen. Nach dieser Phase erfolgt das gemeinsame Wegräumen und es setzt die Abschlussphase mit dem themenmäßigen Ende und einer Reflexion mit den Kindern ein. In der Gruppe der zweieinhalb- bis vierjährigen Kinder können nun die Begleitpersonen ihre Beobachtungen neutral ohne Bewertung und

Vergleiche erzählen. Durch diesen Austausch rufen sich die Bezugspersonen noch einmal die Leistung der Kinder in das Bewusstsein und die Kinder freuen sich, dass die Begleitpersonen gesehen haben, was sie geleistet haben. Den Schlusspunkt bildet ritualmäßig ein Abschlusslied.

Im folgenden Beispiel wird der Ablauf der Modelleinheit *Herbst* skizziert. Nach dem Begrüßungslied werden die Kinder auf das Thema eingestimmt (siehe Abb. 4):

<p><b>Thementanzlied</b> <i>Herbst</i> (nach der Melodie von <i>Es tanzt ein Bi-Ba-Butzemann</i>), wobei die Kinder (und Bezugspersonen) jeweils mit Blättern in der Hand mittanzen:  <i>„Es tanzt ein klitzekleines Blatt in diesem Kreis herum, widebum.          Es tanzt ein klitzekleines Blatt in diesem Kreis herum.          Es rüttelt sich, es schüttelt sich, alleine tanzen mag es nicht.          Drum tanzt das klitzekleine Blatt mit dir im Kreis herum.          Es fällt ein klitzekleines Blatt ganz müd´ im Kreis nun um widebum,          es fällt ein klitzekleines Blatt ganz müd´ im Kreis nun um.          Es kommt ein Kind vergnügt daher, hebt alle auf, der Kreis ist leer.          Nun liegt kein klitzekleines Blatt in diesem Kreis herum.“</i></p>
<p><b>Materialspiel</b> <i>Herbstgestöber</i>          Die Blätter werden auf dem Schwungtuch verteilt, wobei das Tuch geschwungen und das Laub aufgewirbelt wird. Kinder dürfen über das Tuch im Blättersturm gehen.</p>
<p><b>Musik-Stopp-Spiel</b>          Kinder (und Bezugspersonen) laufen mit Kastanien in den Händen durch den Raum. Bei Musikstopp wird mit den Kastanien auf Aufforderung der Pädagogin/des Pädagogen auf verschiedene Materialien geklopft (z. B. Metall, Holz, Matte).</p>
<p><b>Materialerfahrung</b>          Kastanien balancieren auf Handflächen, Handrücken, Kopf, Schultern usw. Kastanien werden den Kindern von oben unter die T-Shirts gesteckt und dann wird sanft am Rumpf gerüttelt, damit die Kastanien wieder rausfallen.</p>

Abb. 4: Themenhinführung in der Modelleinheit „Herbst“

Den Hauptteil der Einheit bildet die Erlebnislandschaft inklusive der Sinnesstationen, wobei die Stationen gemeinsam aufgebaut werden (siehe Abb. 6). Den themenmäßigen Stundenabschluss bilden eine Kastanienmassage und ein Fingerspiel (siehe Abb. 5):

<p><b>Kastanienmassage:</b>  <i>„Eine kleine Kastanie hängt oben an einem Kastanienbaum.          Sie wiegt sich im Wind in und her.          Der Wind wird immer heftiger. Mit einem Mal – schwups – reißt          der Wind die Kastanie vom Baum und sie fällt mit einem leichten          „Plumps“ zu Boden.          Auch viele andere Kastanien fallen in diesem Sturm herunter und          es herrscht ein großes Geplumpse unter dem Baum.          Jetzt liegen alle ruhig unter dem Baum und spüren die warme          Sonne, die auf sie herabscheint.“</i></p>	<p><i>Mit Kastanie hin und her rollen          Rumpf, Arme, Beine mit der Kastanie          leicht abklopfen          Hände reiben und auf Kastanie am          Rücken legen</i></p>
<p><b>Fingerspiel: Fünf Herbstfinger</b>  <i>„Der Daumen sagt: „Der Herbst ist da!“          Der Zeigefinger ruft: „Hurra, hurra!“          Dem Mittelfinger, dem gefällt das gar nicht: „Der Herbst bringt auch viel Regen mit!“          Der Ringfinger ruft gleich laut herein: „Der Herbst, ja der beschenkt uns fein!“          Der kleine Finger freut sich und lacht: „Der Herbst hat uns Birnen, Äpfel und Trauben gebracht!“</i></p>	

Abb. 5: Ausklang in der Modelleinheit „Herbst“

Danach bekommen die Kinder die Möglichkeit zu erzählen, welche Stationen ihnen am besten gefallen haben und was sie gut gemeistert haben. Dann folgt das Abschlusslied.

**„Stapfen durch Herbstlaub“**

Schräge Langbank auf Kästen, Sprungmöglichkeit auf Weichboden (mit Blättern versehen)



**„Schwung über den Teich“**

Ringe, Teile vom Schaumstoffkasten



**„Schmaler Pfad durch den Morast“**

Langbank, runder Kastenteil, Langbank umgedreht



**„Waldhöhle“**

Gitterleiter, Fallschirmtuch



**„Bäume klettern“**

Ausklappbare Sprossenwand mit Weichboden und Matten



**Kastanienbad**

Kastenteil (gefüllt mit Kastanien, Blätter, Nüsse, Eicheln), Eierkartons, Röhren



Abb. 6: Aufbau der Stationen der Erlebnislandschaft in der Modelleinheit „Herbst“

## **6.2 Freie Entfaltungsräume nach Hengstenberg**

Elfriede Hengstenberg erkannte als Gymnastiklehrerin bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts, noch vor Psychomotorik und Hirnforschung, die Bedeutung und den Zusammenhang einer gelungenen Bewegungsentwicklung für eine gesunde Persönlichkeitsentfaltung (Fuchs, 2010, S. 79) bzw. einer gestörten Bewegungsentwicklung für eine verunsicherte Persönlichkeitsentfaltung (Traxler, 2006, S. 84). Sie kam zu der Erkenntnis, dass sich rein zweckmäßige Übungen für Körperfunktionen nur oberflächlich auswirken, da diese von Kindern nicht verinnerlicht werden und betonte den Zusammenhang zwischen innerem und äußerem Gleichgewicht. Ungünstige Haltungsgewohnheiten sind in ihren Augen Anzeichen eines seelischen Ungleichgewichts und damit von außen nicht korrigierbar (Hengstenberg, 2008, S. 12). Dadurch leitete sie „einen didaktischen Paradigmenwechsel ein: Vom Turnen zum Freien Spielen“ (Fuchs, 2010, S. 77). Elfriede Hengstenberg schuf Entdeckungs- und Erfahrungsräume für Kinder, setzte bei der Bewegungsentwicklung der Kinder an und hatte dabei immer die damit einhergehende ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung im Blick (Fuchs, 2008, S. 17). Somit verbirgt sich hinter dem Ansatz von Elfriede Hengstenberg eine Gesamtpädagogik, „die dem Kind Freiraum zur Entfaltung seiner Persönlichkeit geben will“ (Traxler, 2006, S. 9).

### **6.2.1 Philosophie von Elfriede Hengstenberg**

In ihrer Arbeit setzte Elfriede Hengstenberg auf die Eigeninitiative der Kinder. Ausgehend von deren Bedürfnissen kreierte sie eine vorbereitete Umgebung mit vielfältigen Gelegenheiten zum eigenständigen Erproben mit allen Sinnen. Mit einfachen Aufgabenstellungen können Phantasie und Eroberungslust der Kinder geweckt werden, indem die Kinder eigenständig ihre Ideen ausprobieren und dabei konzentriert ganz bei sich sind (Traxler, 2006, S. 45 ff.). So können die Kinder mit Spaß und Freude selbstständig und spielerisch ihre Handlungsmöglichkeiten und Potenziale entfalten bzw. nicht durchlebte Bewegungsstufen nacherleben/nachentfalten (Traxler, 2006, S. 28 ff.). Ernst J. Kiphard, Mitbegründer der Psychomotorik in Deutschland, beschreibt diesen Ansatz treffend: „Statt ihre Senkfüße, ihre schiefen Hüften oder schlaffen Rücken durch rigide Haltungsvorschriften von außen korrigieren zu wollen, experimentieren die Kinder [...] auf Brettern, Stangen und Hockern usw. Dabei erfahren sie allmählich das Geheimnis einer aktiven Aufrichtung aus eigenem Antrieb“ (Kiphard, 1992, S. 90) und gewinnen neue Erkenntnisse:

- Auf sich selbst fokussiertes Tun bringt Kreativität und Freude.
- Konzentration trägt zum Gelingen von Aufgaben bei.
- Fehler sind hilfreich.
- Ruhiges Vorgehen schafft Ressourcen.



Die Spiel- und Bewegungsgeräte in der vorbereiteten Umgebung, dem Entfaltungsraum, tragen dazu bei, dass Kinder das Vertrauen in ihre eigene Geschicklichkeit finden bzw. neu aufbauen können und sich so zu vertrauenden Persönlichkeiten entwickeln (Traxler, 2006, S. 9). Hengstenbergs Ansinnen war es, dass Kinder durch Beobachten und Selbsttätigkeit im freien Spielen zur Fähigkeit gelangen, Widerstände zu überwinden und sich über das eigene Tun und das eigene Selbst bewusst werden. Dies ist nur möglich, wenn den Kindern bei Herausforderungen nicht aktiv geholfen wird, da sie sonst das Gefühl für sich selbst verlieren. Der Prozess des Bewusstwerdens führt bei den Kindern zu einer Änderung der Bewegungsqualitäten, was wiederum zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung führt (Traxler, 2006, S. 78 ff.). Durch das aktive Tun gewinnen Kinder ihr inneres Gleichgewicht zurück, indem sie die natürliche Bewegung wieder erlernen sowie Gleichgewicht und die innere Spannkraft erlangen. Dies ermöglicht auch das äußere Gleichgewicht: Freude, Mut, Kreativität und Phantasie bestärken das Kind (Fuchs, 2010, S. 80). Kinder gewinnen dadurch mehr Selbstvertrauen, mehr Selbstsicherheit und in Folge auch mehr Bewegungsfreiheit auf allen Ebenen (Fuchs, Mazanec, Wünsche & Köppen, 2008, S. 7).

Elfriede Hengstenberg bekam die Bestätigung für ihren Bewegungsansatz von der ungarischen Kinderärztin Emmi Pikler, der sie 1935 begegnete. Emmi Pikler belegte durch eine umfassende empirische Forschungsarbeit („Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen“) den Erfolg der selbstständigen Bewegungsentwicklung des Kindes ohne lenkenden Eingriff des Erwachsenen und die Bedeutung des freien Spiels als Grundlage für Lernbereitschaft, Lernfreude und eine gesunde Entfaltung der Persönlichkeit. Emmi Pikler und Elfriede Hengstenberg sahen das Bedürfnis nach Selbstständigkeit als wichtiges Merkmal der kindlichen Entwicklung (Traxler, 2006, S. 20).

Zentraler Punkt, sowohl bei Emmi Pikler als auch bei Elfriede Hengstenberg, ist das Interesse am Kind und seiner Entwicklung und die besondere Haltung dem Kind gegenüber. Das Kind wird vom Erwachsenen von Beginn an als volle Persönlichkeit gesehen, dessen Individualität, Eigeninitiative und Entwicklungstempo berücksichtigt wird. Der Erwachsene, dem die Erziehung des Kindes zur Selbstständigkeit wichtig ist, ist nicht dominant, sondern lässt Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes zu und wird zum Beobachter. Intention ist ein achtsamer, respektvoller und wertschätzender Umgang sowohl zwischen Erwachsenen und Kindern als auch zwischen den Kindern untereinander (Fuchs, 2010, S. 79). Erleben Kinder diese Haltung, fühlen sie sich angenommen und schätzen es, Entscheidungskompetenzen zu erhalten (Traxler, 2006, S. 10).

## 6.2.2 Geräte und Räume

Elfriede Hengstenberg entnahm viele Materialien (z. B. Leitern, Hocker) aus dem Alltag, weil diese auch im privaten Umfeld der Kinder vorhanden waren und entwickelte sie teilweise weiter. Einige entwickelte sie neu (z. B. Balancier- und Klettergerät), andere sind durch Ute Strub (Kippelholz, Kippelscheibe) und Uli Tritschler (Trittsteine) hinzugekommen (Strub, 2016a). All diese Materialien setzte sie als Spiel- und Bewegungsgeräte ein, um so die Bewegungsentwicklung mit allen Sinnen zu fördern und zur Persönlichkeitsentfaltung beizutragen. „Die Verbindung von ausgeklügelten Geräten und erfahrungsoffener Pädagogik legt den Grundstein für eine gesunde Persönlichkeit des Kindes“ (Traxler, 2006, S. 73). Die Geräte, die eine angenehme Oberfläche haben und aus naturbelassenem Holz bestehen, haben einen hohen Aufforderungscharakter und motivieren die Kinder zu aktivem Tun, Experimentieren und Probieren: Klettergeräte, Leitern, Rutschbretter, Spielhocker, Balancierstangen, Hühnerleitern, Vierkanthölzer, Kippelscheiben usw. (Fuchs, 2008, S. 16). Diese Geräte wurden teilweise noch weiterentwickelt und sind heute unter dem Begriff *Hengstenberg-Bewegungsgeräte* bekannt (siehe Abb. 7).

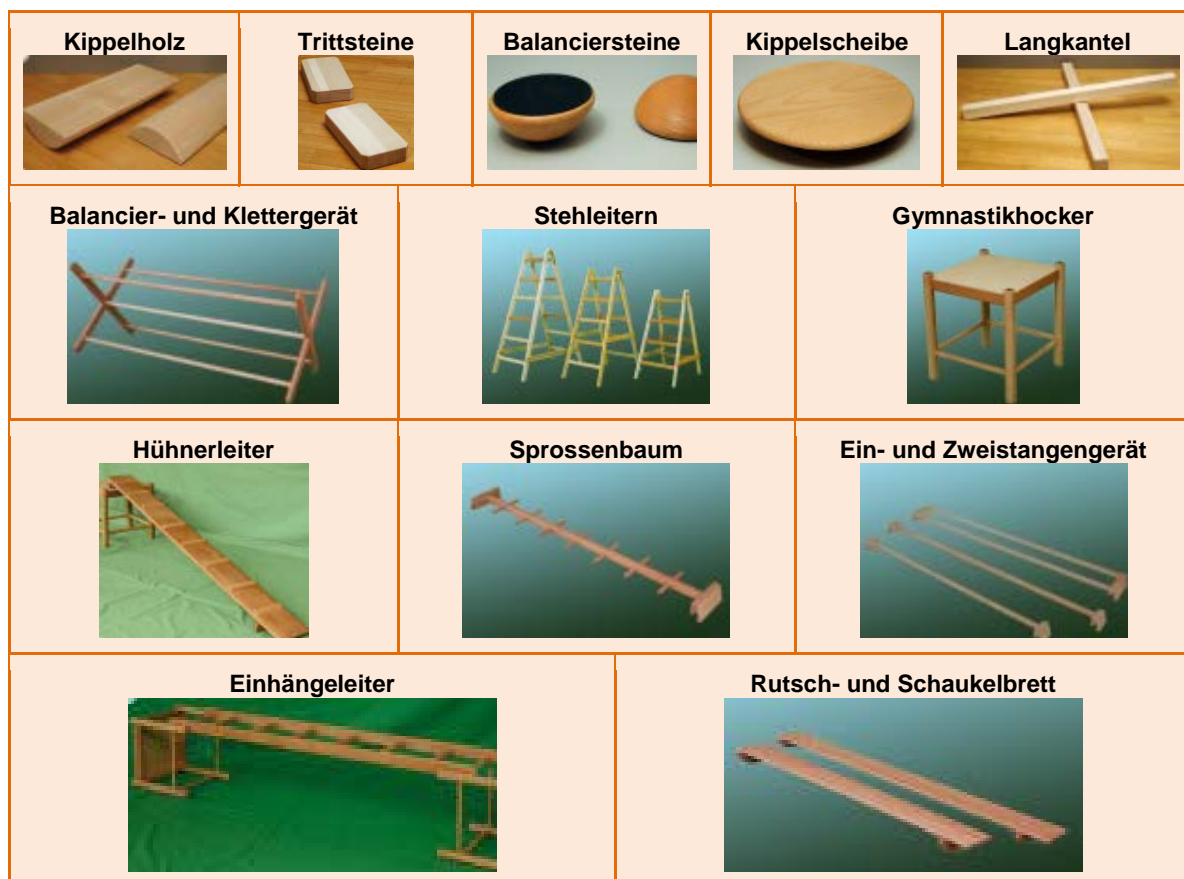


Abb. 7: Hengstenberg-Bewegungsgeräte (Plackner, 2016)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> [www.spielzeugmacher.at/shop/index.php?cat=c77\\_HENGSTENBERG--.html](http://www.spielzeugmacher.at/shop/index.php?cat=c77_HENGSTENBERG--.html).  
(Zugriff am 15. November 2016)

Die Hengstenberg-Bewegungsgeräte sprechen alle Grundformen der Bewegung an. Einerseits animieren fertige Aufbauten in einer vorbereiteten Umgebung, dass sich Kinder im freien Spiel forschend mit etwas auseinandersetzen. Andererseits lassen sich diese Geräte gut miteinander kombinieren (siehe Abb. 8), da sie trotz ihrer Leichtigkeit stabil und sicher sind. So lassen sich die Aufbauten von den Kindern während der Bewegungszeit leicht variieren. Sie fungieren auch als Baumaterialien und motivieren Kinder dazu, eigene Bewegungslandschaften zu konstruieren und nicht nur in ihren Bewegungen kreativ zu werden, sondern auch als aktiver Gestalter ihrer Umwelt (Traxler, 2006, S. 61 ff.).



Abb. 8: Kombinationsmöglichkeiten von Bewegungsgeräten (Plackner, 2016)<sup>2</sup>

Hengstenberg-Bewegungsgeräte lassen sich auch mit anderen Alltagsmaterialien, mit natürlichen Gegebenheiten wie Bäumen oder Hausmauern oder mit herkömmlichen Turngeräten (Sprossenwände, Turn-Baukasten-Systeme u. a.) kombinieren.

Als Beispiel ist hier das *Therapeutikum St. Johann* (Deutschland) angeführt, in dem Uli Tritschler die Therapieräume (siehe Abb. 9) als Entfaltungsräume gestaltet hat und unter anderem die Hengstenberg-Philosophie in seine Arbeit einfließen lässt.

<sup>2</sup> [http://www.spielzeugmacher.at/shop/index.php?cat=c77\\_HENGSTENBERG--.html](http://www.spielzeugmacher.at/shop/index.php?cat=c77_HENGSTENBERG--.html).  
(Zugriff am 15. November 2016)



Abb. 9: Therapieräume im Therapeutikum St. Johann (Deutschland)<sup>3</sup>

Wie Abb. 10 zeigt, erlauben die Hengstenberg-Bewegungsgeräte in leeren Räumen eine Umgebung zu schaffen, die zum Spielen und zu Bewegungshandlungen auffordert.



Abb. 10: Bewegungslandschaft mit Hengstenberg-Bewegungsgeräten

---

<sup>3</sup> Einverständnis für die Veröffentlichung der Fotos liegt der Verf. vor (Elisabeth Lenzen)

## 6.3 Strandgut

*Strandgut* ist eine praktische Anwendung eines freien Entfaltungsraums nach einer Idee von Ute Strub (Physiotherapeutin, Gründungsmitglied des Emmi-Pikler-Hauses e.V. in Berlin (Crellestraße) und Dozentin für Bewegungsentwicklung). Einerseits ist *Strandgut* der Name des Angebots in Berlin, das in dieser Form einzigartig ist. Andererseits ist es inzwischen zu einem Konzept geworden, das in zahlreichen Seminaren weitergegeben wird. So entstehen in der ganzen Welt immer mehr Strandgut-Entfaltungsräume, die sich an der Grundidee dieses besonderen Spielraums orientieren. Ute Strub (2016b) erzählte im Rahmen des Seminars *Strandgut* wie folgt von diesem Angebot.

Das Strandgut ist einerseits interessant für Kinder, die mit verschiedenen Materialien und Utensilien hantieren und experimentieren wollen, andererseits ist es eine Einladung von Ute Strub an Erwachsene jeden Alters, um hier ganz besondere Erfahrungen zu machen, mit sich selbst ins freie Spiel zu kommen, Spieltrieb und Spielfreude wieder zu entdecken. Es ist ein offenes Angebot, das für jedermann zugänglich ist.

Zwei Spielräume (siehe Abb. 11), die nach der Pädagogik von Emmi Pikler und Elfriede Hengstenberg eine vorbereitete Umgebung bieten, laden nach dem Motto des *Freispiels* zu aktivem Handeln und selbstständigem Entdecken ein bzw. fordern dazu regelrecht auf. Im hinteren Raum befinden sich Stroh zum freudvollen Hineinspringen, Wühlen, Herumwerfen und Pikler- bzw. Hengstenberg-Bewegungsgeräte zum Klettern und Balancieren. Der vordere Raum ist besonders ästhetisch eingerichtet: Auf niedrigen Tischen bzw. am Boden sind formschöne Küchenutensilien aus Holz, Flechtwerk oder Metall platziert, umgeben mit trockenem Sand zum Schütten und Rieseln.



Abb. 11: Vorbereitete Umgebung im Strandgut Berlin (Strandgut e.V., 2016)<sup>4</sup>

<sup>4</sup> <http://spielraum-strandgut.de/bilder>, Zugriff am: 25. Oktober 2016

Da es durchaus erlaubt ist, dass der Sand in diesem Raum auch auf den Boden fallen darf, tauchen Kinder und auch Erwachsene in ein intensives Spiel ein und schulen nebenbei ihre Feinmotorik. Töpfe, Schalen, Schüsseln, Kannen werden randvoll oder über-randvoll mit Sand gefüllt, Sandberge und Sandstraßen am Boden gebaut. Bei den diversen Mühlen kann beim Durchmahlen von Sand aufgestaute Energie abgebaut werden. Auch Schneckenhäuser, Muscheln, Murneln usw. werden zum Kochen und Backen genutzt und laden zum ruhigen, ungestörten Herumexperimentieren ein (siehe Abb. 12).



Abb. 12: Utensilien Strandgut (Strandgut e.V., 2016)<sup>5</sup>

Schon Kleinkinder nutzen mit Leidenschaft dieses Angebot und imitieren das, was sie zu Hause in der Küche bei ihren Eltern beobachten – hier können sie es ohne Einmischung der Eltern selbst tun! Das Spielbedürfnis aller Teilnehmerinnen/Teilnehmer wird befriedigt und alle sind mit Eifer und Freude bei der Sache.

<sup>5</sup> <http://spielraum-strandgut.de/bilder>, Zugriff am: 25. Oktober 2016

Wie schon eingangs erwähnt, wird die Idee des Strandguts als Konzept an vielen Orten übernommen. Oft wird das Spielen mit dem Sand mit dem „Pikler-Spielraum“ kombiniert, das heißt, unter der Leitung einer Pädagogin/eines Pädagogen sind die Eltern stille Beobachter ihrer Kinder, während die Kinder – oft auch miteinander – ins freie Spiel, Tun, Handeln kommen und sich viele Erfahrungen aneignen. Wie ein bespielter Sandraum im Vergleich zur vorbereiteten Umgebung dann oft aussieht, ist in Abb. 13 zu sehen.



Abb. 13: Vorbereitete Umgebung – Bespielte Umgebung

## 6.4 Bewegungsbaustelle

Bewegungsbaustellen sind keine Erfindung. Es hat sie schon früher gegeben, und zwar dort, wo Kinder in Höfen, Baugeländen, un bebauten Flächen usw. Materialien zum Bauen und Gestalten finden konnten: Bretter, Balken, Holzkisten, Stangen, Autoreifen und andere Großmaterialien (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 86).

Das hier beschriebene Konzept der Bewegungsbaustelle haben die Sportpädagogen Gerd Landau und Klaus Miedzinski ausgehend von der Grundidee des „Bauens und Bewegens“ in den achtziger Jahren entwickelt. Die Autoren Klaus Miedzinski und Klaus Fischer haben ihrem Buch *Die Neue Bewegungsbaustelle* den treffenden Untertitel *Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung* gegeben. Ausgehend von Fröbels Baukastenprinzip und der Erkenntnis, dass einfache Bauklötze einen starken Aufforderungscharakter für kreatives Gestalten haben, wird den Kindern die Möglichkeit geboten, mit Baumaterialien großräumig zu konstruieren und sich

dadurch gemeinsam mit anderen Kindern eine eigene Bewegungsumwelt und Bewegungsräume zu schaffen. Dabei wird dem aktiven und kreativen Planungsprozess ein hoher Stellenwert beigemessen. Im Gegensatz zu anderen Spielgeräten stellt hier das Material selbst nicht das Spiel dar, sondern gibt nur Impulse und fordert zur selbsttätigen Aktivität auf. „Die verschiedenen Bauelemente der Bewegungsbaustelle sind Situationskomponenten des Handelns, aber das Kind bleibt Entscheidungsträger der Handlung“ (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 38). Kinder gewinnen durch die selbsttätigen Handlungen und spielerischen Einsichten von Bewegungsversuchen Bewegungssicherheit und Selbstvertrauen (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 10).

Die von den Kindern gestalteten Resultate sind nicht abgeschlossene Produkte, sondern animierende Bewegungswelten, die im Anschluss von ihnen vielseitig erklettert, genutzt, immer wieder verändert, umgebaut und bespielt werden können. Zudem ergeben sich aus den geschaffenen Bewegungsumwelten neben dem Konstruktions- und dem Bewegungsspiel auch Anlässe für das Rollenspiel (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 53). Auf der Bewegungsbaustelle sind Kinder „nicht nur Baumeister, sondern auch Turner, Akrobaten und Schauspieler“ (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 71). Die Bewegungsbaustelle stellt daher eine Erfahrungswelt voller Lernanlässe dar. Im Sinne des ganzheitlichen Lernens wird durch die Bewegungsbaustelle die motorische, soziale und kognitive Entwicklung der Kinder gefördert. Weiters werden Phantasiepotenziale entfaltet und neben der Ich-, Sach- und Sozialkompetenz werden auch Sprach- und Spielkompetenzen entwickelt (Kuhlig & Riegger, 2013, S. 7 ff.). Da die Bewegungsbaustelle an den Stärken und Interessen der Kinder ansetzt, kann man sie als „zeitloses pädagogisches Konzept“ bezeichnen (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 164).

#### **6.4.1 Materialvielfalt und Einsatzmöglichkeiten**

Die Bewegungsbaustelle kann sowohl in abgeschlossenen Räumen als auch im Außenbereich angeboten werden (Konze, 2015, S. 113). Unabhängig vom Ort ist das Ziel der Bewegungsbaustelle, zum phantasievollen Bau von Brücken, Stegen, Treppen usw. anzuregen und vielfältige Bewegungsaktivitäten und Selbstwirksamkeitserfahrungen zuzulassen: Dosieren des Krafteinsatzes, Bauen, Balancieren, Wippen, Wackeln, Gleiten, Überwinden von Hindernissen, Schaukeln, Hinauf- und Hinuntersteigen, Rutschen, Durchkriechen, Krabbeln und Springen.

Die prägnanten Grundmaterialien der Bewegungsbaustelle (siehe Abb. 14) setzen sich aus einfachen Holzbauelementen zusammen, wobei die Formen Würfel, Quader und Zylinder in Anlehnung an den Fröbelschen Baukasten gewählt wurden. Die wesentlichen



Bauteile sind Kästen, Bretter, Balken, Rundhölzer, Holzklötze und Großwürfel mit 50 cm Seitenlänge.

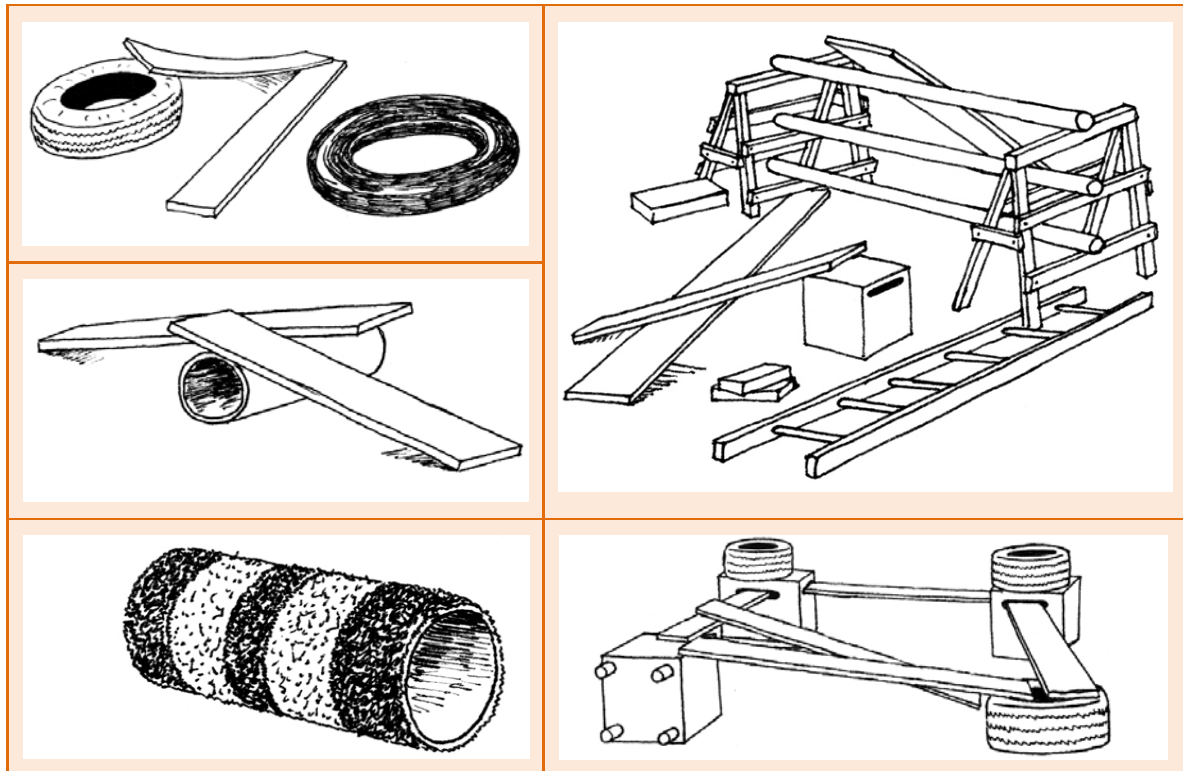


Abb. 14: Materialangebote (mod. n. Miedzinski & Fischer, 2009, S. 39, S. 107)

Weiters wurden die sogenannten *Zauberkästen* entwickelt (siehe Abb. 15 und Abb. 16). Diese sind ineinander stapelbare, hölzerne Kästen, die an ihren Seitenflächen Löcher und Einschnitte haben, um sie mit Brettern und Rundhölzern zu kombinieren. Im Unterschied zu anderen Turngeräten lassen sie sich auf Grund ihrer Leichtigkeit ohne großen Kraftaufwand von Kindern bewegen.

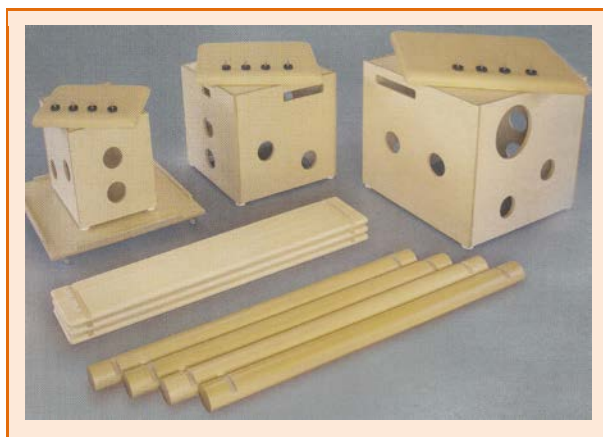


Abb. 15: System Lamagica  
(Gebr. Hagedorn, 2016, S. 3)



Abb. 16: Aufbau zu Präsentationszwecken  
(Raumwerkerei, 2016, S. 20)

Vielfältige Kombinationsmöglichkeiten und Organisationsformen der Stangen, Bretter und Zauberkästen sind in Abb. 17 zu sehen.

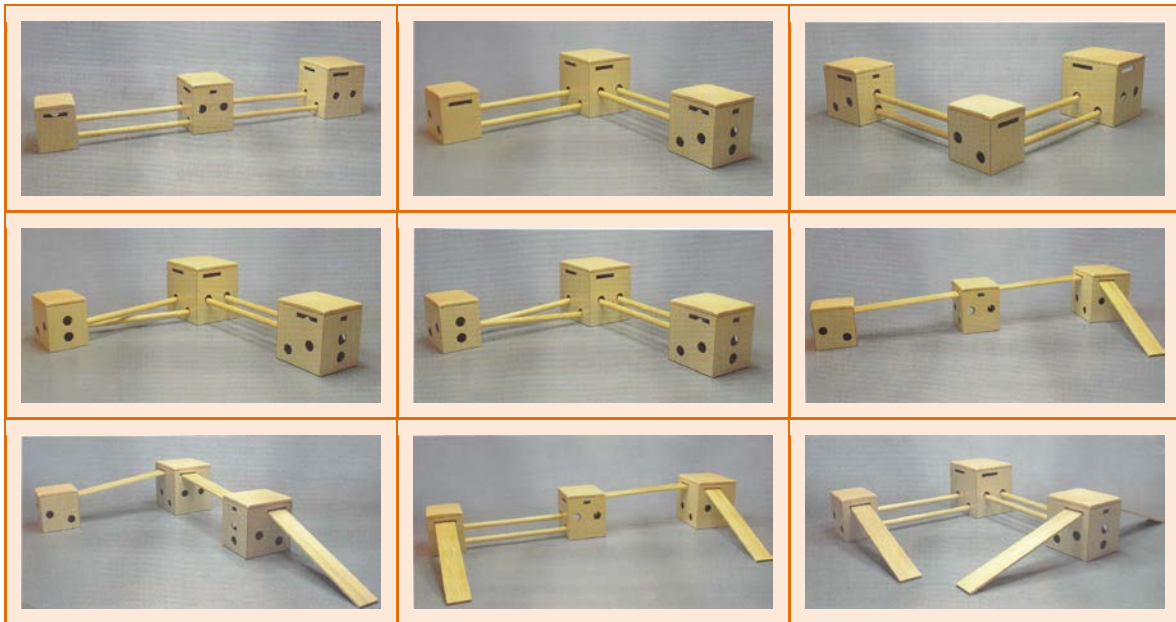


Abb. 17: Organisationsformen System Lamagica (Gebr. Hagedorn, 2016, S. 5 f.)

Die Grundmaterialien können mit unterschiedlichen Zusatzgeräten beliebig kombiniert werden (siehe Abb. 18): Kunststoffrohre, Autoschläuche, Styroporwürfel, Kisten, Leitern, Seile, Walzen, Teppichreste, Tücher, Decken, Kugeln usw.

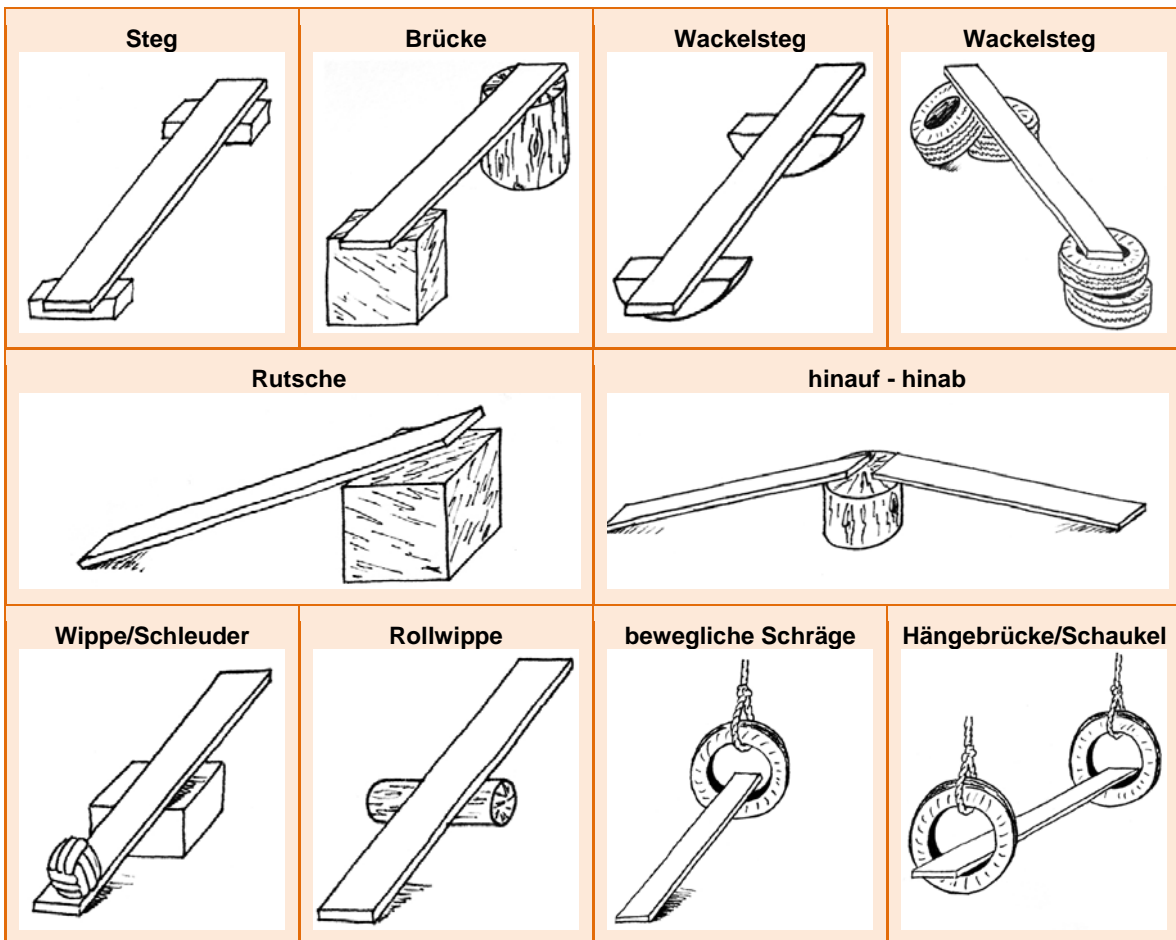


Abb. 18: Prägnante Figuren (mod. n. Miedzinski, 1986, S. 71)

Weiters wurden Geräte entworfen, die auch attraktive Bewegungserfahrungen des Schwingens, Schaukelns, Rollens, Drehens und Fahrens ermöglichen und in unterschiedlichster Form zusammengestellt werden können: drehbare Materialien, Rollen, Schaukelgurte (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 148 ff.).

Für den „Bausektor“, also den räumlichen Handlungsbereich, hat sich im Innenbereich eine Fläche von ca. 5 mal 5 Metern bewährt. Diese Fläche ist idealerweise durch einen kontrastreichen Teppichboden gekennzeichnet, der einerseits einen rutschfesten Stand der Bauteile ermöglicht, andererseits das Geräusch herunterfallender Materialien dämpft (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 147).

#### **6.4.2 Entwicklungsanreize durch die Bewegungsbaustelle**

In einer Bewegungsbaustelle haben Kinder die Möglichkeit, vielschichtige Körper- und Bewegungserfahrungen zu machen, die immer in soziale Situationen (Planungsabsprache, gemeinsames Handeln, gegenseitiges Helfen) eingegliedert sind. Es wird den Kindern ein Freiraum zur Verfügung gestellt, in dem Eigeninitiative und Entscheidungsfindungen an erster Stelle stehen (Konze, 2015, S. 114).

Auf Grund der Kombination von Planung, Bau und anschließender Nutzung bzw. Bespielen ist der Erkenntnisgewinn in der Bewegungsbaustelle um ein Vielfaches höher als bei Bau- und Konstruktionsspielen im herkömmlichen Sinn (Lego, Bausteine, Keppla usw.), die ihre Bedeutung im Planungsprozess und in der feinmotorischen Durchführung haben (Kuhlig & Riegger, 2013, S. 15). Bewegungsbaustellen sind für Kinder Handlungsspielräume, in denen sie ihre eigenen Ideen verwirklichen und ihre Bewegungsumwelt selbsttätig mitgestalten können. Einerseits werden Kreativität und Eigentätigkeit gefördert, andererseits wird durch die erfolgreiche Bewältigung der Bewegungsanlässe auch das Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt und die Kinder lernen ihren eigenen Körper kennen (Fischer, 2009, S. 269 f.).

Durch die Auseinandersetzung und durch einen umsichtigen Umgang mit den Baumaterialien leisten Kinder „einen Beitrag zum Selbstgestaltungsprozess der eigenen Erkenntnistätigkeit“ (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 48). Durch das Bauen entwickeln die Kinder Planungsfähigkeit, da sie die innere Logik von Handlungsabläufen verstehen, Strategien erproben und gedanklich vorausplanen lernen (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 71). Nicht außer Acht zu lassen ist die Tatsache, dass Kinder über den selbsttätigen Umgang mit den Bauteilen Wissen über die Wirksamkeit der Gegenstände erwerben und „handfeste Erfahrungen machen“ (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 59). Die Kinder lernen Funktionen und Eigenschaften der Materialien (rau, weich, glatt, bremsend usw.) und physikalische Gesetzmäßigkeiten (Beweglichkeit, Widerstand, Hebelkräfte, Elastizität, Schwung,

Gleichgewicht, Schwerkraft, Reibung, Haftung usw.) kennen. Das Bauen erfordert Kommunikation und bedarf großer Anstrengung. Kinder fühlen sich sowohl durch den Bauprozess als auch durch das Ergebnis (siehe Abb. 19) bestärkt. Durch das Spüren und Erleben von Ursache und Wirkung gewinnen sie ein „Verständnis für die Realität“ (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 41 ff.).

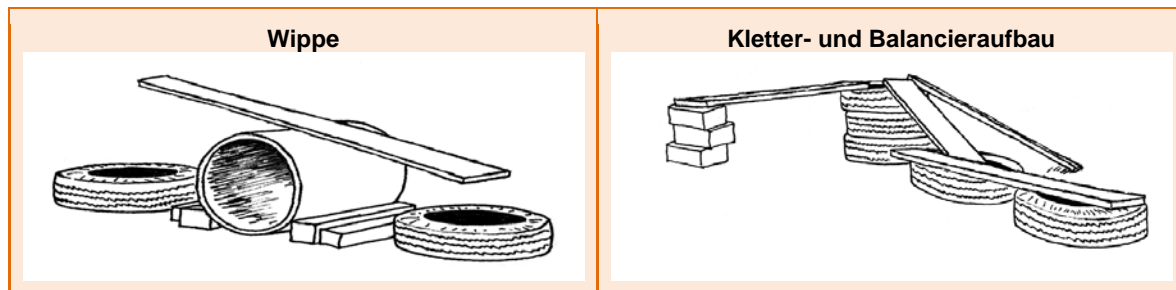


Abb. 19: Ergebnisse von Bauprozessen (mod. nach Miedzinski & Fischer, 2009, S. 113, 106)

Bewegungsbaustellen können als Sicherheitserziehung betrachtet werden, da die Kinder in einer selbstbestimmten Umgebung nicht nur geschickt und sicher werden, sondern auch die Fähigkeit erlangen, Gefahren richtig einzuschätzen und Risiken zu minimieren (Fischer, 2009, S. 269). Bewegungsbaustellen bieten den Kindern die Möglichkeit, Mutproben zu bestehen und sich permanent auf neue Bewegungsabenteuer einzulassen, wobei Kinder ihre Grenzen erkennen lernen (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 67).

Kuhlig und Riegger (2013, S. 15 f.) fassen folgende Vorteile zusammen, die die Bewegungsbaustelle durch die Kombination von Bauen und Bewegung mit sich bringt:

- Auswirkung auf Körpererfahrung und motorische Entwicklung
- Kenntniserwerb über Materialerfahrung
- Steigerung der sozialen Kompetenzen durch gemeinsames Handeln
- Förderung von Sprachentwicklung und kognitiven Leistungen
- Entwicklung von Planungsfähigkeit, Kreativität und Einfallsreichtum

Die folgenden Fotos (siehe Abb. 20, Abb. 21 und Abb. 22) wurden vom Landeskindergarten Ernthofen (Niederösterreich) zur Verfügung gestellt und zeigen die Kinder in Aktion:



Abb. 20: Bauen und Experimentieren auf der Bewegungsbaustelle<sup>6</sup>



Abb. 21: Konstruktion von Fahrbahnen auf der Bewegungsbaustelle<sup>7</sup>



Abb. 22: Bewegungsbaustelle - Fahrbahnkonstruktion im Freien<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Einverständnis für die Veröffentlichung der Fotos liegt der Verf. vor (Kindergarten Ernsthofen)

<sup>7</sup> Einverständnis für die Veröffentlichung der Fotos liegt der Verf. vor (Kindergarten Ernsthofen)

<sup>8</sup> Einverständnis für die Veröffentlichung der Fotos liegt der Verf. vor (Kindergarten Ernsthofen)

## 6.5 Waldkindergarten

Der Raum Wald ist vielfältig, er ist „Bewegungsraum, Entwicklungsraum, Erfahrungsraum, Lern- und Spielraum, ein Raum ohne Grenzen und voller sinnlicher Erfahrungen“ (Bancalari, 2015, S. 26). Die Idee, diesen vielfältigen Raum als Kindergarten zu nutzen – einen *Kindergarten ohne Dach und Wände* – stammt aus Skandinavien. Der Waldkindergarten ist eine Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsstätte für Kinder meist zwischen drei und sechs Jahren. Der Aufenthalt in der freien Natur unterstützt eine positive Entwicklung der kindlichen Motorik und Wahrnehmung (Grob- und Feinmotorik, Koordination, taktile Wahrnehmung und Tiefensensibilität). An dieser Stelle wird der klassische Waldkindergarten beschrieben, der keine Kindergartenräume im eigentlichen Sinn hat. Bei fast jedem Wetter, Ausnahme stellen nur gefährliche und extreme Witterungsverhältnisse wie Hagel oder Gewitter dar, sind Kinder, Pädagoginnen/Pädagogen sowie deren Assistentinnen und Assistenten im Freien. Es gibt einen Stützpunkt oder Schutzräume, wo Werkzeuge und trockene Kleidung gelagert werden können, aber prinzipiell halten sich die Kinder den ganzen Tag an Wald- und Wiesenplätzen auf (Bancalari, 2015, S. 10). Waldorte werden oft nach Jahreszeit, Sonnenstand und Witterungsverhältnissen gewechselt. Es werden meist abwechslungsreiche Plätze bevorzugt: Mischwald mit Lichtungen, Bächen, steilen und ebenen Flächen in der Nähe, weiters Flächen mit vielen Sträuchern und Bodenbewuchs, Gras und querende Wanderwege. Bei den Stützpunkten sind meist Feuerstellen, Toilettenanlagen, Hütten, Bauwägen oder Tipis zu finden (Bancalari, 2015, S. 23).

Der Waldkindergarten lädt Kinder durch die reizvielfältige, interessante Umwelt zur permanenten Exploration und zum Erkunden ein (Gebhard, 2013, S. 80). Dieser bietet den Kindern die Möglichkeit, sich die reale Welt eigenständig anzueignen, aktiv zu sein und ihren Lernprozess selbst zu gestalten. Das freie Spiel, das gerade im frühen Kindesalter die wichtigste Lerntätigkeit ist, hat im Waldkindergarten enorme Bedeutung (Renz-Polster & Hüther, 2013, S. 222).

Studienergebnisse zeigen vielfältige positive Wirkungen der Natur für die kindliche Entwicklung auf, die unter anderem im Waldkindergarten gegeben sind (Gebhard, 2013, S. 84 ff.):

- Das freie Spiel in der Natur wirkt sich positiv auf die kognitive Entwicklung aus.
- Bewegungsbedürfnisse können ausgelebt werden und dadurch wird die motorische Entwicklung gefördert.
- Die Spielkreativität wird in der Natur positiv beeinflusst.
- Die Natur hat auf Kinder eine belebende Wirkung und fördert das Selbstwertgefühl.

Waldpädagoginnen/Waldpädagogen schätzen den gesundheitlichen Aspekt, sowohl für sich selbst als auch für die Kinder. Ein Verweilen an der frischen Luft mit einem wesentlich geringeren Stresspegel als in abgeschlossenen Räumen, in leiser, nicht beengter Umgebung (Bancalari, 2015, S. 26).

### 6.5.1 Wald.Kinder.Garten Waldfüchse

Als Beispiel eines Waldkindergartens wird hier der Wald.Kinder.Garten Waldfüchse in Münchensthal/Niederösterreich beschrieben (siehe Steckbrief in Abb. 23) und Teile des Konzepts vorgestellt, das von der pädagogischen Leiterin Maria Mittermaier, die diesen Waldkindergarten gegründet hat, im Rahmen eines Hospitationsvormittags erläutert wurde (Mittermaier, 2016).

Ort: 2122 Münchensthal  
Gründung: März 2005  
Leitung: Maria Mittermaier (Kindergartenpädagogin)  
Träger/Organisation: Verein „Waldfüchse“  
Homepage: <http://www.waldfuechse.at>  
Mitglied im Verein Waldpädagogik

Treffpunkt: Lourdes-Grotte (Nähe Bründlgasse)  
Stützpunkt: Basislager (ca. 500 m vom Treffpunkt entfernt)  
Waldort: *Gmoa-Schlichtn*/Gemeindeschlucht

Anzahl der Kinder: 15  
Alter der Kinder: 3 bis 6 Jahre  
Personal: Pädagogische Leitung sowie Assistentinnen und Assistenten  
Aufenthaltsstage: 5 Tage/Woche  
Betreuungszeit: 8:00 Uhr – 12:00 Uhr (bei Bedarf: verlängerte Öffnungszeit)  
Finanzierung: Elternbeiträge

Pädagogischer Grundgedanken: „Sage es mir und ich werde es vergessen.  
Zeige es mir und ich werde mich daran erinnern.  
Lass es mich selbst tun und ich werde es verstehen!“ (Konfuzius)

Abb. 23: Steckbrief des Wald.Kinder.Garten Waldfüchse

Der Kinder sind täglich von Montag bis Freitag im Wald, auf Wiesen und Feldern unterwegs. Es gibt kein festes Gebäude, sondern ein riesiges Indianerzelt für extreme Witterungsverhältnisse. Mit wettergerechter Kleidung, einer Portion Neugier und ihren Rucksäcken ausgerüstet, erleben die Kinder eine erlebnisreiche Zeit im Wald. Jeden Tag treffen sie sich bei der Lourdes-Grotte, wo nach bestimmten Ritualen eine gemeinsame Begrüßung erfolgt. Anschließend machen sich die Kinder und die Pädagoginnen/Pädagogen auf zu bestimmten Waldplätzen, bei denen sie frei spielen können und forschend aktiv sind (siehe Abb. 24). Die unterschiedlichen Plätze haben von den Kindern charakteristische Namen bekommen, z. B. Affenplatz (siehe Abb. 25), Sonnenweg, Wasserwelt, Erdenwelt, Zauberberg, Föhrenwald, Wackelsteine. Danach machen sie sich auf den Weg zum Stützpunkt (siehe Abb. 26, Abb. 27 und Abb. 28), in dem sie gemeinsam jausnen und danach je nach Interessensgruppen spielen, basteln, musizieren usw. Am letzten Wo-

chentag wird als gemeinsamer Abschluss über der Feuerstelle (entweder im Tipi oder im Freien) eine Mahlzeit zubereitet, die eine Familie für alle vorbereitet hat.



Abb. 24: Wald.Kinder.Garten - am Weg zum Stützpunkt



Abb. 25: Wald.Kinder.Garten - am „Affenplatz“





Abb. 26: Wald.Kinder.Garten - Stützpunkt Tipi



Abb. 27: Wald.Kinder.Garten - Rund um das Tipi



Abb. 28: Wald.Kinder.Garten - Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten im Stützpunktgelände

Ziele des Waldkindergartens *Waldfüchse* sind unter anderem:

- **Bewegen in der Natur:** Der Wald wird als Entwicklungsraum für Kinder gesehen, in dem jedes Kind in seinem Tempo seinem natürlichen Bewegungsbedürfnis jederzeit freien Lauf lassen kann: Laufen, Springen, Balancieren, Klettern usw. Durch die Zunahme an motorischen Fähigkeiten und durch die bessere Körperwahrnehmung wächst die Selbstsicherheit der Kinder. Sie lernen, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und Gefühle zu äußern.
- **Entdeckendes Lernen:** Die Kinder bekommen durch forschendes Entdecken die Fähigkeit, Probleme eigenständig lösen. Durch das Spiel mit unstrukturiertem Material können sie ihren elementaren Bedürfnissen nach Erkunden und Erforschen nachgehen und erhalten die Möglichkeit, autonom zu handeln und zu gestalten, wodurch die Planungsfähigkeit permanent entwickelt wird und kognitive Prozesse angeregt werden. So steigt auch die Kommunikationsfähigkeit.
- **Naturpädagogik:** Im Laufe der Jahreszeiten entdecken die Kinder die Natur selbst. Sie nehmen die Natur, Pflanzen- und Tierwelt, Veränderungen der Jahreszeiten, aber auch sich selbst und andere besser wahr. Durch das Spielen in der Natur werden Primärerfahrungen mit allen Sinnen möglich. Mit wenig Hilfsmitteln wird mit Naturmaterialien gebastelt und dadurch die Feinmotorik geschult, die Phantasie und Kreativität im hohen Maße angeregt. Durch Beobachten, Fühlen, Riechen und Wiedererkennen wird sinnliches Wahrnehmungsvermögen geschärft.
- **Förderung der Eigenverantwortlichkeit:** Die Kinder erfahren sich als Urheber ihrer eigenen Handlungen und deren Konsequenzen. Dadurch wird die Selbsteinschätzung, Selbstsicherheit und Selbstkompetenz der Kinder gestärkt.

Beobachtungen bei den Waldfüchsen zeigen, dass es durch den gebotenen Freiraum zu weniger Konflikten kommt. Es entsteht unter den Kindern ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl und die Hilfsbereitschaft sowie die Konfliktlösungskompetenz steigt. Weiters werden die Kinder sehr selbstständig und lernen viel über Tiere und Pflanzen, wobei sie bedingt durch das Interesse lange Konzentrationsphasen haben.

## 7 Psychomotorische Erlebniswelt

Kinder brauchen Raum in zweifacher Hinsicht: Einerseits einen Bewegungsraum, der bezüglich Gestaltung und materieller Einrichtung auf die kindlichen Bedürfnisse abgestimmt ist und der zum Entdecken, Erkunden und zur Eigenaktivität anregt, andererseits Spielraum für eigene Entscheidungen und Handeln. Es ist also auch ausschlaggebend, inwieweit den Kindern Handlungsspielraum zugestanden wird und inwieweit sie Aktivitäten selbst bestimmen können (Zimmer, 2004, S. 201).

Ein derart pädagogisch wertvoller Ort bzw. physikalischer Raum wird in diesem Kapitel als *psychomotorische Erlebniswelt* bezeichnet: Ein Ort, der nach Fischer (2009, S. 140 f.) zum Bewegen und zum Handeln, zum Genießen und zur Begegnung auffordert, also ein Raum der *Appellcharakter* hat. In einem derartigen Gestaltungs-, Bewegungs- und Begegnungsraum können Lernprozesse nach psychomotorischen Gesichtspunkten initiiert werden. Dies wird in Kapitel 7.1 näher erläutert.

In einer psychomotorischen Erlebniswelt sollen Kinder aller Entwicklungsstufen aufgefordert werden, ihre Umwelt zu erforschen, sich zu bewegen und zu spielen (Przybilla & Ungerer-Röhrich, 2014, S. 17). In diesem Raum soll die Eigentätigkeit des Kindes durch erlebnisorientierte Bewegungsangebote unterstützt werden, durch Gruppenerlebnisse sollen die Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit in der Gruppe verbessert werden, die Selbstwahrnehmung der Kinder soll gestärkt und die Selbstwirksamkeit durch Erfahrung der eigenen Ressourcen begünstigt werden (Zimmer, 2012a, S. 22 f.). Ähnlich wie in der Reggio-Pädagogik wird hier dem Raum der Stellenwert als *dritter Erzieher* zugestanden, er ist zugleich ein Begegnungsort, ein Ort des Lernens und ein Wohlfühlort (Przybilla & Ungerer-Röhrich, 2014, S. 15). Eine Vision eines solchen Raums wird in Kapitel 7.2 skizziert.

### 7.1 Die Gestaltung von Lernprozessen in einer psychomotorischen Erlebniswelt

„Das Kind eignet sich seine Umwelt mit Hilfe seiner Wahrnehmung seines Körpers an, quasi Schritt für Schritt ergreift es Besitz von der Welt und indem es voranschreitet und die Welt erkundet, erwirbt es eine Repräsentation der Welt“ (Fischer, 2009, S. 109). Für diese Welterfahrung und die damit einhergehenden Entwicklungsschritte sind Räume notwendig, die spontan zum Handeln auffordern, in denen sie nach eigenen Vorstellungen tätig werden können und in denen Bewegung möglich ist (Fischer, 2009, S. 110). Es ist wichtig, Kindern sinnesanregende Bereiche anzubieten, in denen sie spielen, sich aus-

probieren, voneinander lernen können und die vielfältige Erkundungserfahrungen zulassen (Brand, 2016, S. 154). Werden Kindern derartige Bewegungs- und Spielräume zur Verfügung gestellt, eignen sich gerade Kleinkinder die Umwelt über Bewegung und Spiel an und erarbeiten sich auf diese Weise einen Grundstock für lebenslanges, aktives und selbstbestimmtes Lernen. Dabei werden durch vielfältige Bewegungsanreize die Basis-kompetenzen ausgebildet: Gleichgewicht, Visuomotorik, Koordination, Raum-Lage-Orientierung, Kommunikation, psychische Funktionen (Voglsinger, 2016, S. 53). Fehlen allerdings Bewegungs- und Spielräume, kommt es in Folge oft zu eingeschränkten Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten, was wiederum die Ursache von Lernschwierigkeiten, Ängsten, Koordinationsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten u. a. darstellen kann. Die Psychomotorik kann einen wesentlichen Beitrag leisten, diese eingeschränkten Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten zu kompensieren und damit individuelle Probleme von Lernenden zu minimieren (Voglsinger, 2016, S. 41).

## **7.2 Vision: Ein Raumkonzept als psychomotorische Erlebniswelt**

An dieser Stelle wird die Planung einer psychomotorischen Erlebniswelt vorgestellt. Ein Konzept von Räumen, in denen Kinder ihrem Bewegungsdrang nachgehen können und in denen sie ihre Neugierde und Experimentierlust befriedigen können. Es soll eine flexibel nutzbare, multifunktionale Umgebung für Kinder geschaffen werden, die zu einem Bewegungs-, Spiel-, Erfahrungs- und Lernraum wird, aber auch zu einem Begegnungsraum für die Begleitpersonen, das heißt, ein Ort, wo Bewegung, Lernen und Begegnung Platz haben!

Ziel ist es, diese psychomotorische Erlebniswelt so zu gestalten, dass die Umsetzung der schon vorher beschriebenen Entwicklungsräume (siehe Kapitel 6) möglich ist.

### **7.2.1 Gedanken zur Raumplanung**

Natürliche Lichtquellen, warme Farben und natürliche Materialien aus Holz tragen zu einer freundlichen Atmosphäre bei (Zimmer, 2004, S. 202).

Da die Größe der Räume von den Bewegungsbedürfnissen der Kinder abhängig ist, gilt es, bei der Planung ein Raumkonzept anzudenken, das einerseits den weiten Raum zum Austoben ermöglicht, andererseits auch *Räume im Raum* (mobile Trennwände, Möglichkeit für Ecken und Nischen) zulässt, damit sich Kinder nicht in einem zu großen Raum verlieren und Begegnung und Kontakt möglich sind (Zimmer, 2012a, S. 144 f.). Die Mindestgröße richtet sich nach der Teilnehmerzahl, prinzipiell kann man pro Kind mit zehn Quadratmetern rechnen.

Die Raumhöhe sollte mindestens 3,20 Meter betragen, um Vorrichtungen für schaukelnde und schwingende Geräte an der Decke, wie z. B. Schaukelstangen (siehe Abb. 29), Deckenschienen und Karabinerhaken, anzubringen (Zimmer, 2012a, S. 146).



Abb. 29: Schaukelstangen im Landeskindergarten Schafarik in Stockerau (Niederösterreich)

Eine weitere Möglichkeit ist das Anbringen von Schaukelementen mittels Bandschlaufen an tragenden Querbalken. Ist man mit nicht tragfähigen Decken konfrontiert, besteht die Möglichkeit, ein belastbares Rohr an beiden Wandseiten möglichst hoch mit aufgeschweißten Stahlplatten zu verdübeln (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 142 ff.).

An Teilen von Wänden sollen vorgegebene Einrichtungen zum Klettern (Kletterwände, Sprossenwand, Gitterleiter, Seile usw.) angebracht sein, die übrigen Wände sollen möglichst glatt und reizarm sein, allerdings mit Kreide bemalbar, damit sie bei Bedarf ins Spiel einbezogen werden können (Zimmer, 2004, S. 203). Weiters ermöglichen versenkte Schienen mit Ösen und Haken in verschiedenen Höhen eine flexible Verwendung. Schnüre oder Seile können so durch den Raum gespannt werden und in Kombination mit den Vorrichtungen an der Decke entstehen vielfältige Kletternetze (Zimmer, 2015, S. 37). Einen besonderen Aufforderungscharakter für Kinder bieten bautechnische Gegebenheiten wie z. B. breitere Fenstersimse oder Galerien, die erklommen werden können.

Als Bodenbelag bietet sich ein relativ dunkler Schwingboden an, auf dem auch mit Kreide gemalt werden kann (Körperschema, Hüpfspiele usw.).

Unverzichtbar ist ein ausreichend großer Geräteraum, in dem neben den Großgeräten auch die Kleingeräte und Alltagsmaterialien untergebracht werden können. Dies ist wichtig, damit die Materialien im Bewegungsraum selbst zu keiner Überladung führen und die Kinder in der Aufnahme- und Strukturierungsfähigkeit in Spielsituationen nicht überfordert werden. Oft ist der Schlüssel zur Kreativität gerade ein leerer Raum und eine Beschränkung auf keine/wenige Geräte, damit die Kinder Handlungsspielpläne entwickeln. So ist ihr Ideenreichtum bezogen auf Geräte größer, wenn diese nicht in ihrem Blickfeld stehen (Zimmer, 2015, S. 36).

Das Inventar des Geräteraums soll sich nicht im Blickfeld der Kinder befinden, sondern zumindest durch einen Vorhang abgetrennt sein und nur bei Bedarf für die Kinder offen sein. Dann aber soll der Geräteraum leicht zugänglich sein und die Kinder sollen sich in der Ordnung des Geräteraums zurechtfinden (Zimmer, 2013b).

## 7.2.2 Materielle Ausstattung einer psychomotorischen Erlebniswelt

Attraktive Ausstattungen, die zu Bewegung, Struktur oder zu Themen auffordern, stellen von außen betrachtet das Fundament von Bewegungsräumen dar (Köckenberger, 2002, S. 232) und sind das materielle Kernstück einer psychomotorischen Erlebniswelt. Geräte und Materialien in einer psychomotorischen Erlebniswelt sollen zum Bewegen und Spielen herausfordern, Kreativität und Selbstständigkeit fördern und dabei alle Sinne ansprechen (Zimmer, 2012a, S. 72).

Nach Zimmer (2004, S. 205) sind folgende Kriterien bei der Geräte- und Materialauswahl zu beachten:

- Altersgerechtheit und Entwicklungsgemäßheit
- Hoher Aufforderungscharakter für motorische Auseinandersetzung
- Veränderbarkeit, Vielseitigkeit und vieldeutige Spielmöglichkeit
- Robustheit, Stabilität

Manche Geräte sollen ausreichend vorhanden sein, um allen Kindern individuelle Betätigung zu erlauben, andere Materialien sollen auch zum gemeinsamen Agieren mehrerer Kinder in speziellen Spielarrangements anregen. Zu beachten ist auch, dass vor allem Unfertiges und zweckentfremdetes Material die Kinder zum eigenständigen Gestalten anregt und kreative Prozesse herausfordert (Zimmer, 2004, S. 205).

Die folgende Aufstellung bewegungsanregender Geräte und Materialien (siehe Abb. 30 und Abb. 31), ausgehend von einer Sammlung von Renate Zimmer (2004, S. 208), berücksichtigt die vorangegangenen didaktischen Überlegungen. Diese Sammlung kann natürlich verändert bzw. erweitert werden. Vor allem bei den Alltagsmaterialien sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt und es sollen die Interessen der Kinder berücksichtigt werden (Zimmer, 2015, S. 38f.).

<b>Herkömmliche Großgeräte</b>	<b>Spezielle Großgeräte</b>
Langbänke Matten, Weichböden, Niedersprungmatten Große Trampoline Minitramp, Rundtrampolin Trapeze, Schwungseile, Ringe Turnkästen (Holz, Schaumstoff)	Hengstenberg-Bewegungsgeräte (siehe Kapitel 6.2.2) Materialien der Bewegungsbaustelle (siehe Kapitel 6.4.1) Abenteuermatten Hängematten Schaukeltücher Airtramp Airtrack

Abb. 30: Großgeräte in der psychomotorischen Erlebniswelt

<p><b>Kleingeräte und psychomotorische Geräte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diverse Bälle</li> <li>Wasserbälle</li> <li>Luftballons</li> <li>Reifen</li> <li>Riesenluftballon</li> <li>Seile</li> <li>Säckchen</li> <li>Tücher</li> <li>Schwungtuch, Fallschirm</li> <li>Rollbretter</li> <li>Pedalos</li> <li>Schwungseil</li> <li>Stäbe</li> <li>Jongliertücher</li> <li>Heulrohre</li> <li>Gleichgewichtselemente</li> </ul>	<p><b>Alltagsmaterial (klein)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Teppichfliesen</li> <li>Zeitungen</li> <li>Bierdeckeln</li> <li>Staubtücher</li> <li>Joghurtbecher</li> <li>Kartonröhren (WC-Papier)</li> <li>Pappteller</li> <li>Baumwollschnüre</li> <li>Plastikbecher</li> <li>Absperrband</li> <li>Gummischnüre</li> </ul> <p><b>Alltagsmaterial (groß)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Schaumstoffteile</li> <li>Kartonschachteln in allen Größen</li> <li>Leintücher, Decken</li> <li>Teppichboden-Kartonrollen</li> <li>Plastikplane</li> </ul>
--	--

Abb. 31: Kleingeräte und Alltagsmaterialien in der psychomotorischen Erlebniswelt

### 7.2.3 Vision einer psychomotorischen Erlebniswelt

Die Ideen, Inspirationen und Erkenntnisse, die im Rahmen des Besuchs in der LWL-Universitätsklinik Hamm (Deutschland) für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik gewonnen werden konnten (siehe Fotos in diesem Kapitel), hatten einen maßgeblichen Anteil an der konkreten Planung der hier vorgestellten psychomotorischen Erlebniswelt.

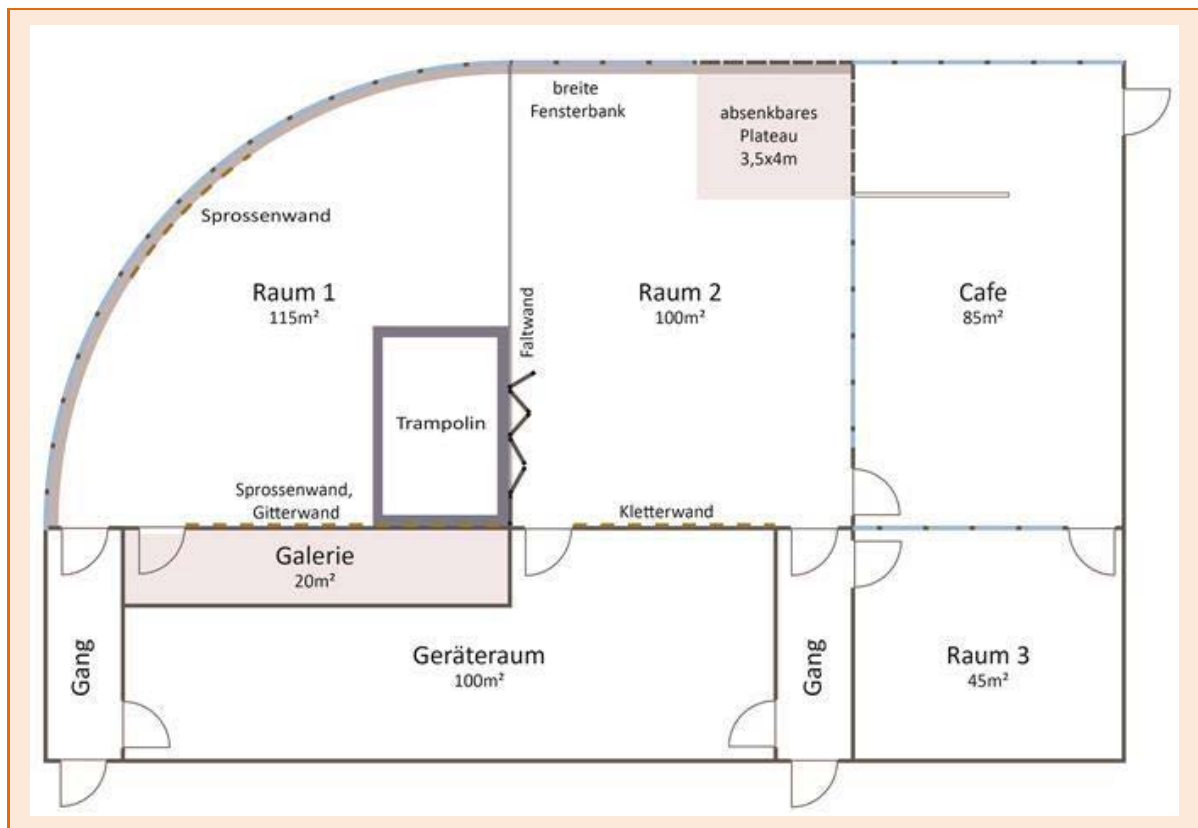


Abb. 32: Grundriss der psychomotorischen Erlebniswelt

Die Erlebniswelt (Abb. 32) besteht aus drei Psychomotorik-Räumen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und einem großen Geräteraum, in dem Großgeräte, Kleingeräte, psychomotorische Geräte und Alltagsmaterialien gelagert werden.

Da auf die Gestaltung von hellen Räumen Wert gelegt wird, sind die Räume 1 und 2 von einer durchgehenden Fensterfront mit einer breiten Fensterbank (siehe Abb. 33) umgeben. Diese Fensterbank kann von den Kindern auch erklettert werden bzw. darauf können sie auch springen. Die kuppelartige Decke verleiht den beiden Räumen eine besondere Atmosphäre.



Abb. 33: Fensterfront und kuppelartige Decke

Raum 1 (100 Quadratmeter) und Raum 2 (115 Quadratmeter) sind durch die Verwendung einer eingebauten Falte wand auch getrennt voneinander benutzbar. Bei Bedarf ergibt sich aber ein großer Raum von 215 Quadratmetern.

### 7.2.3.1 Raum 1 (Bauraum)

Dieser Raum (siehe Abb. 34) dient vorwiegend als Bauraum bzw. können hier ideal Erlebnislandschaften vorbereitet werden. Im Raum steht meist fix installiert ein Trampolin, das aber bei Bedarf ohne großen Aufwand in Raum 2 transportiert bzw. auch im Geräteraum verstaut werden kann. Im unmittelbar anliegenden Geräteraum befinden sich die Utensilien für die Bewegungsbaustelle, Hengstenberg-Geräte und herkömmliche Großgeräte. Kleingeräte sind neben Raum 2 gelagert und sind daher rasch zugänglich.

Architektonisch stechen bei diesem Raum besonders die gewölbte Wand und die Galerie ins Auge.



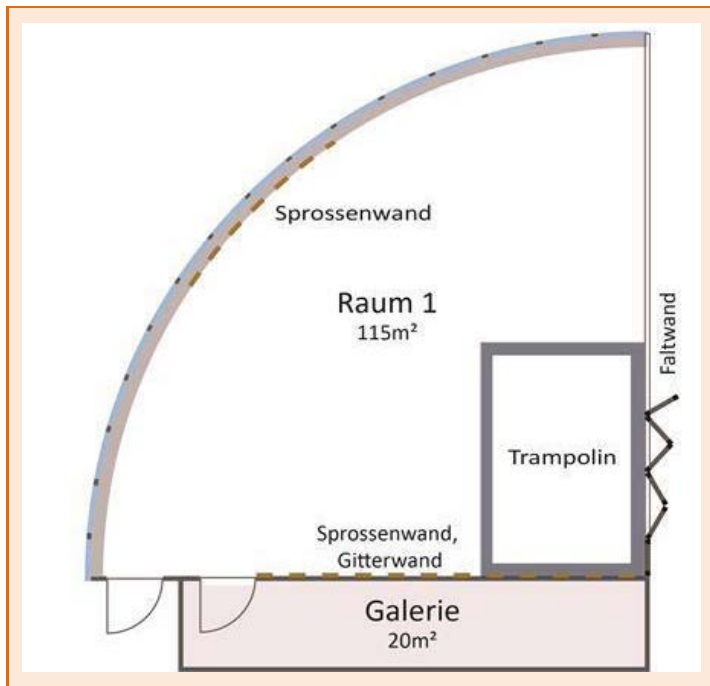


Abb. 34: Raum 1

Die Galerie (siehe Abb. 35 und Abb. 36) kann über die Sprossenwand, die Gitterleitern oder über die Stangen erklettert werden. Darüber hinaus erfüllt sie auch den Zweck eines Rückzugraums (verschießbare Türen). Sie bildet eine zweite Ebene im Raum. Der Teil unter der Galerie ist schon Bereich des Geräteraums.



Abb. 35: Galerie von oben

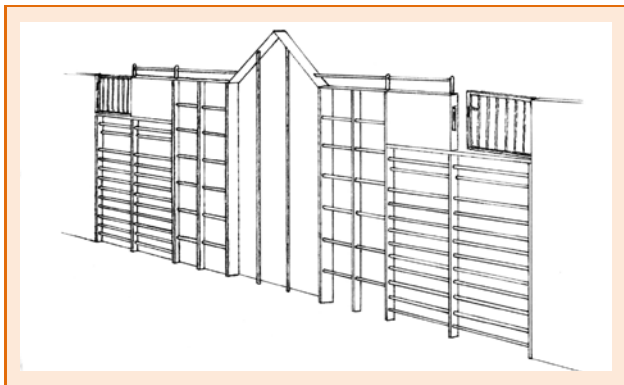


Abb. 36: Galerie von vorne

### 7.2.3.2 Raum 2 (Kletter- und Schwungraum)

Dieser rechteckige Raum (siehe Abb. 37) besteht durch vier besondere Elemente:

- durch die Kletterwand (siehe Abb. 38),
- durch viele Aufhängungen für Schaukelgeräte (siehe Abb. 39),
- durch in der Wand versenkte Schienen mit Haken und Ösen (siehe Kapitel 7.2.1) und
- durch ein absenkbares Plateau.

Dieses absenkbare Plateau ist eine sehr kreative und komplexe Lösung. Die Idee hierfür stammt von einer Installation in der Sonderschule *Gloria Fuertes* in Andorra/Teruel (Provinz Arragon in Spanien). Eine Zwischendecke, die sich durch Elektromotoren bis zu sechs Meter Höhe stufenlos verstellen lässt, fungiert als veränderbares Schaukelpodest. An der Unterseite dieses Plateaus sind Karabiner angebracht, um verschiedene Schaukeln einzuhängen. Von der oberen Seite der Plattform ist es natürlich möglich, hinunterzuspringen. Insgesamt ergeben sich durch diese aufwendige Konstruktion unzählige weitere Bewegungsmöglichkeiten (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 146).

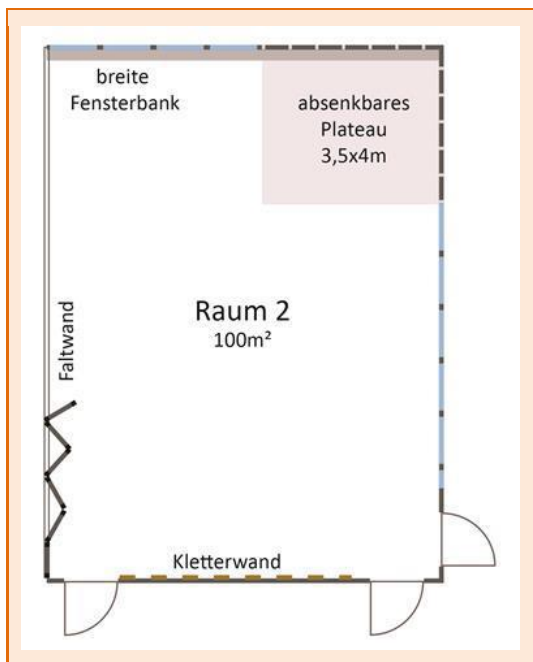


Abb. 37: Raum 2



Abb. 38: Kletterwand

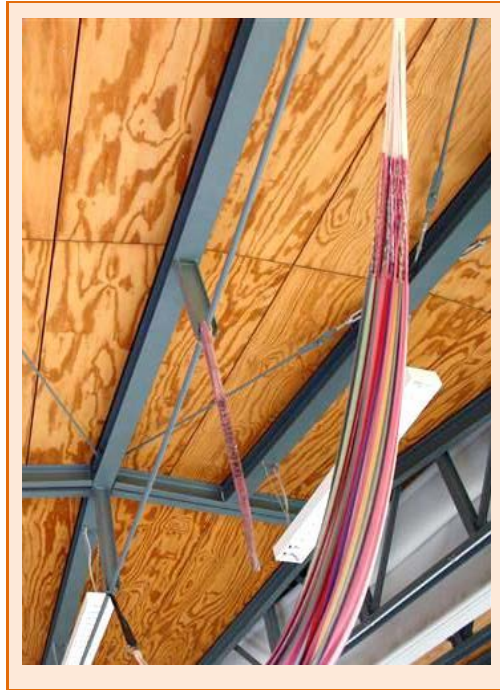


Abb. 39: Aufhängungen für Schaukeln

### 7.2.3.3 Raum 3 (Themenraum)

Dieser verhältnismäßig kleine Raum (siehe Abb. 40) wird für Spezialthemen und Materialien genutzt, die auch längere Zeit stehen bleiben können, z. B. *Strandgut* (siehe Kapitel 6.3), Schüttraum (Gefäße gefüllt mit Hirsespreu oder ähnlichem), Matschraum oder Babykrabbelraum.

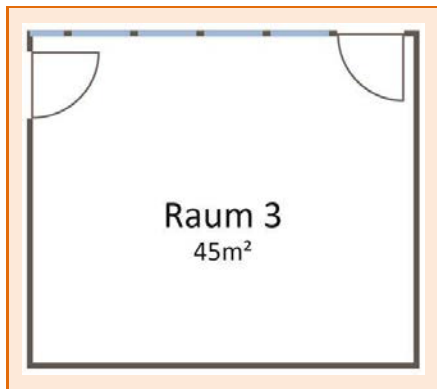


Abb. 40: Themenraum

### 7.2.4 Vom Erlebnisraum zum Begegnungsraum

Grundintention der psychomotorischen Erlebniswelt ist es, ideale Erlebnisräume zu schaffen, in denen psychomotorische Entwicklungsbegleitung und Förderung möglich sind. Außerhalb der fix geplanten Einheiten ist eine multifunktionale Nutzung der Räumlichkeiten angedacht.

Die Räumlichkeiten sollen sich daher nicht nur auf die Nutzung von begleiteten Stunden unter der Leitung von Psychomotorikerinnen/Psychomotorikern beschränken, sondern auch eine qualitative und spannende Umgebung für Kinder darstellen, die diese Räumlichkeiten in einem offenen Rahmen benutzen können. In dieser Zeit obliegt die Aufsichtspflicht den Begleitpersonen, die für die Einhaltung der Regeln (z. B. Umgang mit Materialien) verantwortlich sind. Um den Kindern dennoch einen möglichst großen Spielraum und Eigenständigkeit zu ermöglichen, erfolgt die Beaufsichtigung nicht direkt im gleichen Raum, sondern die Begleitpersonen haben die Möglichkeit, sich im anliegenden Café-Bereich (siehe Abb. 41), der durch eine Glasfront getrennt ist, entspannt zurückzulehnen und es sich gemütlich zu machen. Währenddessen spielen die Kinder in den übersichtlichen, kindersicheren Räumlichkeiten weitgehend selbstständig.

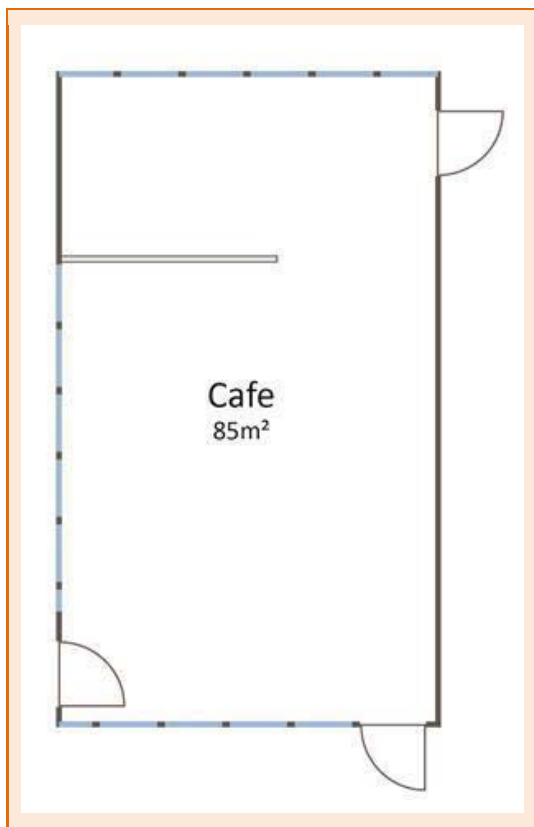


Abb. 41: Café - Begegnungsraum

Auf diese Art wird die psychomotorische Erlebniswelt ein Begegnungsraum – nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Begleitpersonen. Der so entstandene Begegnungsraum für die Begleitpersonen ermöglicht diesen in einer gemütlichen Atmosphäre einen ungezwungenen Austausch über ihren Alltag und das Zusammenleben mit ihren Kindern. Neue Kontakte werden geknüpft und zwangloses Kennenlernen kann zu neuen Freundschaften führen. Der Begegnungsraum für die Begleitpersonen wird zu einem Wohlfühlort, einem Ort der Kommunikation und des wertschätzenden Miteinanders.

Als Sitzgelegenheiten im Café sind nicht herkömmliche Sessel geplant, sondern mobile, multifunktionale Möbel, die wiederum als Krabbel-, Bau- und Turngeräte verwendet werden können (siehe Abb. 42).

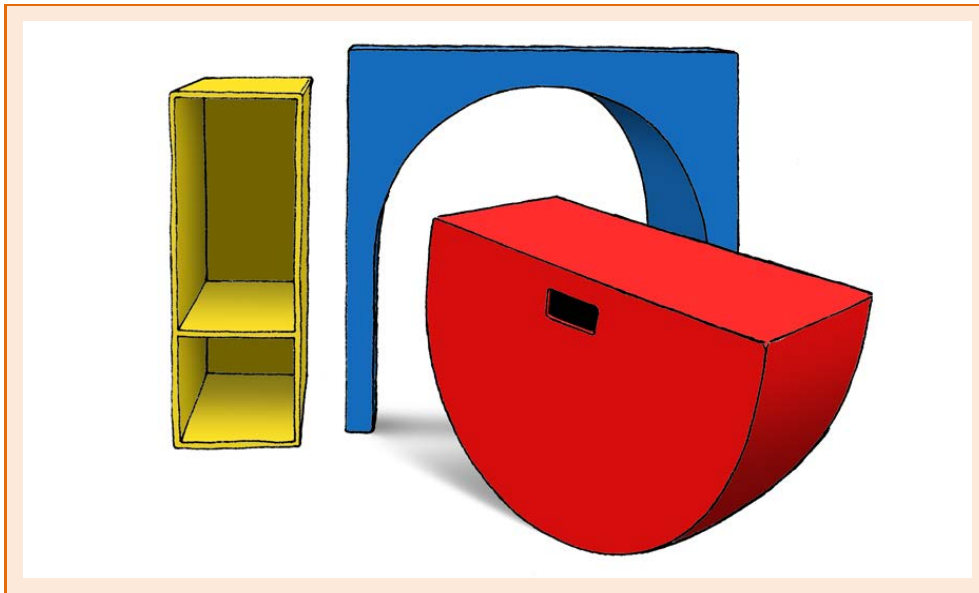


Abb. 42: Multifunktionale Möbel (mod. n. Miedzinski & Fischer, 2009, S. 180)

Eine weitere Nutzungsmöglichkeit der Räumlichkeiten sind Eltern-Kind-Angebote, bei denen gemeinsam gespielt, gebastelt, gemalt und gesungen wird. Auch generationsübergreifende Projekte können auf Grund der flexiblen Raumgestaltung initiiert werden.

Nicht außer Acht zu lassen, ist die Möglichkeit, die Räume 1 oder 2 bzw. 1 und 2 zusammen für Vorträge und Workshops zu nutzen.

Zusammenfassend wird betont, dass in dieser psychomotorischen Erlebniswelt Raum für Entwicklung, Entfaltung und Begegnung auf vielen Ebenen gegeben ist.

## 8 Diskussion

Die vorliegende Master Thesis beschäftigt sich mit der Wechselwirkung bzw. Kohärenz zwischen Raum und Entwicklung von Kleinkindern sowie Kindern im frühen Kindesalter. Was sind ideale Spiel-, Bewegungs- und Lernräume für Kinder bzw. wie kann die Umwelt gestaltet werden, dass sie unter psychomotorischem Blickwinkel als Entwicklungsraum auf die gesamte Persönlichkeit positiv wirkt?

Einerseits ist der physikalische Raum mit seiner materiellen Beschaffenheit Ausgangspunkt der Überlegungen, daran anknüpfend wird der Raumbegriff umfangreicher und weiterführend gedeutet: Es geht letztendlich um den atmosphärischen Erfahrungs- und Lernraum.

Die Forschungsfrage „Welchen Beitrag kann ein nach psychomotorischen Kriterien gestalteter Bewegungs-, Spiel- und Lernraum für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung liefern?“ wird vor allem mit Hilfe der Autorinnen und Autoren Hans Jürgen Beins, Klaus Fischer, Klaus Hurrelmann, Helmut Köckenberger, Miriam Lohs, Klaus Miedzinski, Josef Voglsinger und Renate Zimmer durch die hermeneutische Methode beantwortet.

Die Autorinnen und die Autoren sind sich einig, dass Körper- und Bewegungserfahrungen als Motor kindlicher Entwicklung angesehen werden und entscheidend für die Entwicklungsprozesse der Kinder sind. Daher haben Entfaltungsräume, die das ganze Spektrum der Entwicklungsdimensionen bedienen, für Kinder nachhaltigen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung (Miedzinski & Fischer, 2009, S. 175). Die Aneignung der Umwelt über Bewegung und Spiel ist für die Entwicklung der Kinder bereits in den jüngsten Jahren von großer Bedeutung. Ein Raum, den Kinder selbstständig erkunden und in dem sie aktiv handeln können, trägt zum Erwerb neuer Fähigkeiten, zu positiven Lernerfahrungen, zum Erwerb neuen Könnens und zur Entwicklung bei (Fischer, 2009, S. 109). Freiraum für Selbstständigkeit und eine positive Lernatmosphäre sind unter anderem die Voraussetzungen für das kindliche Selbstbewusstsein, was wiederum für eine stabile Persönlichkeitsentwicklung von großer Wichtigkeit ist (Köckenberger, 2002, S. 232). Kinder können in einem optimalen Umfeld ein positives Selbstkonzept aufbauen, „wenn der Erfolg einer Tätigkeit als selbst bewirkt und nicht als zufallsbedingt oder von äußeren Einflüssen gesteuert wahrgenommen wird“ (Zimmer, 2012a, S. 73). Lohs (2012, S. 85) bezeichnet Spiel- und Bewegungsräume, in denen sich Kinder frei entfalten können, als Grundlage für ganzheitliche Entwicklung. Kinder reifen durch die freie Entfaltung zu kompetenten, selbstbewussten Persönlichkeiten heran. „Motivierende, herausfordernde (Frei-)Räume tragen dazu bei, dass sich die körperlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Ressourcen der Kinder optimal entfalten können und leisten somit einen wertvollen Beitrag

innerhalb einer gesunden Entwicklung“ (Lohs, 2012, S. 87). Bezogen auf die Persönlichkeitsentwicklung betont Hurrelmann (2012, S. 6f) gerade im Kleinkindalter und im frühen Kindesalter die Wichtigkeit einer Umwelt, die aktiv erschlossen, mitgestaltet und aktiv erkundet werden kann. Ein Raum, in dem Aktivität und Selbsttätigkeit möglich sind, liefert einen entscheidenden Beitrag zu gesunder Persönlichkeitsentwicklung. Kinder erwerben neue Fähigkeiten, erweitern ihr Können und entwickeln sich. Diese Entwicklung basiert in allen Bereichen: motorisch, kognitiv, psychosozial, emotional und motivational.

Durch die strukturellen und gesellschaftlichen Veränderungen ändern sich die Entwicklungschancen von Kindern in ihrer immer bewegungsärmeren Lebenswelt. Psychomotorische Entwicklungsräume und Erlebniswelten, in denen die Kinder die Möglichkeit haben, ihren Interessen und Bedürfnissen nachzugehen, werden immer wichtiger. „Für ihre Entwicklung brauchen Kinder Rahmenbedingungen, die sie herausfordern und ihnen Selbstbildungsprozesse ermöglichen. Sie benötigen drinnen und draußen geeignete Spielräume für ihr Tun“ (Beins, 2014, S. 123 f.). Fühlen Kinder sich in diesen Räumen wohl und haben sie die Möglichkeit, mit allen Sinnen handelnd aktiv zu werden, kommt es nach Voglsinger (2016, S. 50 ff.) zu einem Handeln in allen Dimensionen des menschlichen Seins: zu Bewegung auf biologisch-körperlicher Ebene, zu Bewegung im emotionalen Bereich, zu bewegtem Denken in Hinsicht auf kreative Denkprozesse und zu Bewegung durch Dialog und Kommunikation. Bewegungsräume werden zu Lern- und Entwicklungsräumen für die gesamte Persönlichkeit. Nachhaltige Lernvorgänge werden unter dem Blickwinkel in Gang gesetzt, dass Lernen ein aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter, kreativer und kommunikativer Prozess ist.

Die theoretischen Erkenntnisse, die bei dieser Arbeit gewonnen wurden, konnten auch bei den selbst erprobten Erlebnislandschaften (siehe Kapitel 6.1) wie auch im Waldkindergarten (siehe Kapitel 6.5) in der Praxis beobachtet und bestärkt werden.

Anhand der fünf Praxisbeispiele, die in Kapitel 7 vorgestellt werden, wird deutlich, dass es sehr wohl qualitativ hochwertige Angebote und verschiedene Modelle gibt, die die Kriterien der psychomotorischen Förderung erfüllen, auch wenn sie nicht immer ausdrücklich psychomotorisch definiert sind. Allerdings ist die Zahl dieser Angebote verschwindet gering, vor allem wenn es sich um allgemeine Entwicklungsbegleitung handelt, die für alle zugänglich ist. Oft sind es spezielle Förderprogramme für Kinder mit besonderen Bedürfnissen und der Aspekt der Prävention wird ausgeklammert. Die Erkenntnisse, welchen Nutzen allgemeine Entwicklungsbegleitung nach psychomotorischen Gesichtspunkten für die Persönlichkeitsentwicklung haben und dass hierfür mehr Raum geschaffen wird, ist noch nicht im allgemeinen Gedankengut verankert. Diesbezüglich muss noch viel Aufklärungsarbeit – vor allem von Psychomotorikerinnen/Psychomotorikern – geleistet werden.

Geeignete Räume zu schaffen, in denen psychomotorische Erlebniswelten in die Praxis umgesetzt werden können, bedarf sicher finanzieller Mittel. Daher wären multifunktionale Räume als Begegnungsräume wichtig, um auch gemeinsam mit anderen Institutionen verschiedene Projekte diesbezüglich zu realisieren. Nur so können niederschwellige Angebote initiiert werden, die Beständigkeit haben und als fixer Bestandteil in ein flächendeckendes Angebot integriert werden.

Wie schon eingangs erwähnt, wurde in dieser Arbeit zur Bearbeitung der Forschungsfrage die hermeneutische Methode verwendet. Das bedeutet, dass verschiedene Literaturquellen erfasst und in Beziehung miteinander gesetzt wurden. Die Interpretation dieses Wissens wurde in die Arbeit integriert und auf dessen Basis Praxisbeispiele erläutert.

Zur Weiterarbeit bietet sich nun eine empirische Studie mit dem Thema *Auswirkung von psychomotorischen Programmen in Bewegungs-, Spiel- und Lernräumen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren* an. Mögliche Forschungsfragen sind:

- *Wirkt sich eine psychomotorische Entwicklungsbegleitung in speziellen Bewegungs-, Spiel- und Lernräumen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren aus?*
- *Gibt es einen altersmäßigen Unterschied, wann die psychomotorische Entwicklungsbegleitung besonders erfolgreich von den Kindern angenommen wird?*
- *Gibt es einen geschlechterspezifischen Unterschied?*
- *In welchen Entwicklungsbereichen (motorisch, kognitiv, psychosozial, emotional und motivational) profitieren Kinder besonders von der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung in speziellen Bewegungs-, Spiel- und Lernräumen?*

Weiters sind auch Arbeiten möglich, die für die oben genannte Forschungsfrage die Zielgruppen detaillierter erfasst und vergleicht. Man könnte die Zielgruppe der zwei- bis vierjährigen Kinder der Zielgruppe der vier- bis sechsjährigen Kinder gegenüberstellen und die Unterschiede herausarbeiten.

Ein weiterer Ansatzpunkt ist, die Auswirkung von psychomotorischen Programmen in geeigneten Bewegungs-, Spiel- und Lernräumen für Flüchtlingskinder zu untersuchen. Hier wäre es interessant, unterschiedliche Gruppenzusammensetzungen zu vergleichen (reine Flüchtlingsgruppen, heterogene Gruppen mit einheimischen Kindern).

Ein ganz anderer Fokus kann speziell auf der Betrachtung und der Betonung von Außenräumen liegen, da in der vorliegenden Arbeit nur der Waldkindergarten als Modell in einem Außenraum betrachtet wurde, der Schwerpunkt aber bewusst auf Innenraummodelle bzw. Innenraumgestaltung gelegt wurde.



## 9 Zusammenfassung

„Kinder brauchen (Frei)räume einerseits zum Wahrnehmen, Bewegen, Entdecken, Forschen, Experimentieren und Gestalten, andererseits auch Gelegenheit für Rückzug, Ruhe und Entspannung“ (Franke, 2000, S. 17). Doch haben strukturelle und gesellschaftliche Veränderungen die Bedingungen des Kindseins in den letzten Jahren entscheidend geändert, da den Kindern immer mehr natürlicher Erfahrungsraum genommen wird. Dadurch gehen viele Möglichkeiten für sinnesbezogenes Erleben und selbstständiges Handeln verloren, das die Grundlage für eine gesunde Entwicklung darstellt.

Zu Beginn der Arbeit wird auf die Entwicklung im Kleinkindalter und in der frühen Kindheit eingegangen, wobei im Sinne der Ganzheitlichkeit möglichst viele Entwicklungsaspekte beleuchtet werden. Der größte Teil dieses Kapitels wird der motorischen Entwicklung gewidmet, da vor allem im Kleinkindalter die Welterkundung durch die Bewegung erfolgt und jeder Bewegungsschritt zur kognitiven Weiterentwicklung beiträgt (Bergmann, 2008, S. 12). Das Zusammenspiel zwischen Bewegungsentwicklung und Kognition sowie für die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit beschreiben auch andere Autorinnen und Autoren (Schilling, 1981; Grafinger, 2010, S. 23; Rosenkötter, 2013, S. 21).

Auch der Begriff *Psychomotorik* betont den Zusammenhang von Motorik und Psyche, der für die Entwicklung des Menschen wichtig ist. Die Psychomotorik beschäftigt sich mit den wechselseitigen Beeinflussungen von Wahrnehmung, Bewegung, Verhalten, Erleben, Entwicklung und Lernen. „Lernen, Begreifen und Erkennen sind in der kindlichen Entwicklung immer mit Bewegungshandlungen verbunden. Die Bewegung und die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten haben eine zentrale Bedeutung bei der körperlichen und geistigen Entwicklung von Kindern“ (Kuhlig & Riegger, 2013, S. 15). Psychomotorik als bewegungsorientierte Methode geht davon aus, dass Lernen durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt geschieht. Durch Bewegung, Wahrnehmen und aktives Handeln werden aber nicht nur kognitive Inhalte erworben und das eigene Bild der Welt konstruiert, sondern auch Selbstvertrauen aufgebaut und die eigene Persönlichkeit entwickelt (Majewski & Majewska, 2012, S. 20). Dass die kindliche Bewegungsaktivität ein wichtiger Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung ist, wird von vielen Autorinnen und Autoren betont (Kiphard, 2001; Zimmer, 2016; Fischer, 2009; Voglsinger, 2016). Daher hat Psychomotorik als Methode das Ziel, Handlungs- und Bewegungsabläufe zu schulen (Fischer, 2009, S. 239) und über den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts das Selbstvertrauen zu verbessern (Zimmer, 2012a, S. 50 ff.). Die Psychomotorikerin/der Psychomotoriker schafft dafür geeignete Rahmenbedingungen, überlässt die Handlungsexploration aber größtenteils dem Kind, damit das Kind seine eigenen Erfahrungen macht. Die

Psychomotorikerin/der Psychomotoriker sieht sich als verständnisvolle Begleiterin/verständnisvoller Begleiter zur Selbstständigkeit und nicht als Lehrende/Lehrender. Dieses Loslassen bedeutet auch, dem Kind Freiheiten zu geben. Unabhängig vom Alter geht es darum, Bewegungsräume zu schaffen, in denen das Kind wertschätzend angenommen wird (Voglsinger, 2016, S. 50).

Diese Bewegungs-, Spiel- und Erfahrungsräume werden im fünften Kapitel näher thematisiert. Unter Lebensraum versteht man sowohl den physikalischen Raum als auch die subjektive Bedeutung, die der Raum hat. Durch die Interaktion mit der Umwelt entwickeln sich die Kinder (Rehle, 1998, S. 83). Sie erschließen die Umwelt, streben nach Autonomie, erweitern ihre Fähigkeiten und entwickeln eigenständige Gedanken. Im Konzept Bewegungs-, Erfahrungs- und Lernraum (Voglsinger, 2016) wird detailliert beschrieben, wie Bewegungsraum als Grundlage von Handlungsprozessen zu einem Erfahrungsraum und schließlich zu einem Lernraum wird. Dafür wird zuerst der ganzheitliche Lernbegriff näher ausgeführt. Bewegung und Handlung gelten im derzeitigen Bildungsverständnis als Anstoß für die kognitive Entwicklung. Lernen findet im Wechselspiel zwischen Sinneswahrnehmungen, Denkleistungen, Bewegungsabläufen und Gefühlen statt (Kuhlig & Riegger, 2013, S. 6). Neurophysiologische Untersuchungen bestätigen den ganzheitlichen Lernansatz. Durch variable, aktive und kreative Bewegungs- und Spielhandlungen wird „eine möglichst komplexe Bildung von Nervenzellen im Gehirn herbeigeführt“ (Hirler, 2003, S. 27). Da Kinder von sich aus an allem interessiert und neugierig sind, benötigen sie für eine positive Entwicklung nur eine entsprechend kindgerechte Umwelt, in der viele Sinne gleichzeitig aktiviert werden, um dann Lernprozesse in Gang zu setzen. Dabei haben auch die soziale Umwelt (Voglsinger, 2004, S. 79) und die zwischenmenschlichen Beziehungen (Ciompi, 1997, S. 95; Schilling, 1981, S. 69), also die unmittelbaren Lebensbereiche, einen großen Einfluss auf die Entwicklung.

Kinder benötigen nicht nur bestimmte räumliche und materielle Bedingungen, sondern auch Spielraum für ihre Entscheidungen und für das selbstständige Handeln. Sie brauchen Raum, der eigenverantwortliches Handeln möglich macht, den sie selber gestalten und beleben können und gemäß ihrer eigenen Ideen definieren können (Zimmer, 2004, S. 201). Wie solche Räume – sowohl im physikalischen Sinn als auch in abstrakter Hinsicht – gestaltet und wie die theoretischen Anforderungen in der Praxis umgesetzt werden können, wird durch fünf unterschiedliche Modelle veranschaulicht: Erlebnislandschaft, Entfaltungsräume nach Hengstenberg, Strandgut, Bewegungsbaustelle und Waldkindergarten. In all diesen Entwicklungsräumen sind das offene Angebot, die vorbereitete Umgebung und das Ziel der freien Entfaltung der Kinder von großer Bedeutung. Vor allem die Einstellung und Haltung der Pädagogin/des Pädagogen zum Kind verbinden diese Model-

le. Das Kind wird als aktiver, kompetenter Lernender und selbstständiger Entscheidungsträger betrachtet. Durch diese psychomotorischen Entwicklungsräume kann es gelingen, der veränderten, bewegungsarmen Lebenswelt der Kinder in der heutigen Zeit entgegenzusteuern und entgegenzuwirken.

Im anschließenden Kapitel der Master Thesis werden zunächst die Bedingungen für die Gestaltung von Lernprozessen in einer psychomotorischen Erlebniswelt zusammengefasst. Handeln aus dem eigenen Antrieb heraus, Entdecken und selbstständiges Gestalten wird für Kinder als Voraussetzung für die Entwicklung des *Ich* gesehen. „Kinder werden auf diesem Weg dazu befähigt, selbst die Initiative zu ergreifen und für ihr Handeln auch Verantwortung zu übernehmen“ (Zimmer, 2004, S. 157). Auf diese Weise wird die Grundlage für selbstbestimmtes und aktives Lernen gelegt, das das ganze Leben anhalten soll. In Kapitel 7.2 wird in der skizzierten Darstellung eines multifunktionalen Raums sichtbar, welche Bedingungen ein physikalischer Raum erfüllen muss, sowohl in der räumlichen Anordnung als auch bezogen auf die materielle Ausstattung. Ein Raum, der einerseits für psychomotorische Entwicklungsbegleitung Verwendung findet, andererseits auch als Indoor-Spielplatz verwendet werden kann, um wieder mehr Bewegung in den Alltag von Kleinkindern und Kindern im frühen Kindesalter zu bringen. Gleichzeitig soll dieser Raum auch als Vortragsraum genutzt werden und als Begegnungsraum für Eltern mit Kindern bzw. nur für Kinder fungieren.

Den Abschluss bildet die Diskussion, in der die Ergebnisse erörtert werden und der Frage, welchen Beitrag ein Bewegungs-, Spiel- und Lernraum für die Persönlichkeitsentwicklung leisten kann, nachgegangen wird. Zum Schluss erfolgt ein möglicher Ausblick für die Tätigkeit von Psychomotorikerinnen/Psychomotorikern und es werden Ideen für weitere Forschungen zu diesem Thema aufgezeigt.

## Literaturverzeichnis

- Axline, V. M. (2002). *Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren*. München: Reinhardt.
- Ayres, A. (1998). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bahr, S., Kallinich, K., Beudels, W., Fischer, K., Hölter, G., Jasmund, C. et al. (2012). Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter. *motorik. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 35(3), 98-109.
- Bancalari, K. (2015). *Waldkindergärten in Österreich. Green Care Bildungsunterlage*. Wien.
- Beins, H. (2014). Bauen ist lustvolles Lernen! *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 39(3), 122-127.
- Beins, H. & Cox, S. (2011). „Die spielen ja nur!?!“. *Psychomotorik in der Kindergartenpraxis* (3 Aufl.). Dortmund: borgmann.
- Bergmann, B. (2008). *Bewegung von Anfang an. Bewegungsförderung unter 3-jähriger*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Borggräfe, Y. (2010). Bewegungslandschaften auf großem und kleinem Raum. *motorik. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 33(4), 154-159.
- Brand, M. (2016). Good-Practice-Beispiele naturnaher U3-Spielbereiche. *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 41(3), 154-158.
- Breithecker, D. (2001). Bewegte Schule. Vom statischen Sitzen zum lebendigen Lernen. In R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.), *Kindheit in Bewegung* (S. 208-215). Schorndorf: Karl Hofmann.
- Ciampi, L. (1997). *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Deneke, F.-W. (2001). *Psychische Struktur und Gehirn. Die Gestaltung subjektiver Wirklichkeiten*. Stuttgart: Schattauer.
- Dornes, M. (2011). *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen* (10. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Eggert, D. (2008). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (7. Aufl.). Dortmund: Löer.

- Elsner, B. & Pauen, S. (2012). Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0-2 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 159-185). Weinheim: Beltz.
- Erikson, E. (1993). *Identität und Lebenszyklus* (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Esser, M. (2011). *Beweg-Gründe. Psychomotorik nach Bernhard Aucouturier* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Fischer, K. (2016). Lernen als Erkundungsaktivität im Kindesalter. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 65-84). Münster: Waxmann.
- Franke, A. (2000). *Spielraum anders begreifen*. Diplomarbeit, Universität zu Köln, Heilpädagogische Fakultät, Köln.
- Fuchs, P. (2008). Mit dem Körper spielend lernen fürs Leben. Entfaltung und Nachentfaltung von Kindheit in der Hengstenberg-Arbeit. In F. Schade (Hrsg.), *Astrid Lindgren. Ein neuer Blick. Kinderkultur, Illustration, Literaturgeschichte* (S. 15-18). Berlin: Lit.
- Fuchs, P. (2010). Das Geheimnis der aktiven Aufrichtung aus eigenem Antrieb. Entfaltung à la Hengstenberg und Pikler. *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 35(2), 76-81.
- Fuchs, P., Mazanec, A., Wünsche, M. & Köppen, U. (2008). *Entfaltung à la Hengstenberg. Die Bedeutung des Freien Spiels für das innere und äußere Gleichgewicht*. (U. Sachsen-Anhalt & B. P. Berg, Hrsg.) Halberstadt: Halberstädter Druckhaus.
- Gebhard, U. (2013). *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Gebr. Hagedorn. (2016). *Produktkatalog Lamagica*. Bad Essen.
- Grafinger, M. (2010). *Mototherapie bei Kindern. Wahrnehmungsförderung im Vor- und Volksschulbereich*. Berlin: Pro Business.
- Größing, S. (1993). *Bewegungskultur und Bewegungserziehung. Grundlagen einer sinnorientierten Bewegungspädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Guttmann, G. (1990). *Lehrbuch der Neuropsychologie*. Bern: Hans Huber.
- Haase, C. M. & Heckhausen, J. (2012). Motivation. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 477-496). Weinheim: Beltz.

- Hengstenberg, E. (2008). *Entfaltungen. Bilder und Schilderungen aus meiner Arbeit mit Kindern* (5. Aufl.). (U. Strub, Hrsg.) Freiamt im Schwarzwald: Arbor.
- Hirler, S. (2003). *Wahrnehmungsförderung durch Rhythmik und Musik*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hünnekens, H. & Kiphard, E. J. (1985). *Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern* (7. Aufl.). Gütersloh: Flöttmann.
- Hurrelmann, K. (2012). Kinder fürs Leben stark machen. Gesundheitsförderung für die nächste Generation - Aufgaben und Lösungen. *Pädiatrie und Pädologie. Österreichische Zeitschrift für Kinder- und Jugendheilkunde*, 47(5), 6-8.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2016a). *Psychomotorische Erfahrungsräume - Offene und angeleitete psychomotorische Erfahrungsräume*. Universität Wien: Skriptum zum ULG Psychomotorik.
- Kapfer-Weixlbaumer, A. (2016b). *Psychomotorische Förderung*. Universität Wien: Skriptum zum ULG Psychomotorik.
- Kiphard, E. J. (1992). Rezension des Buches E. Hengstenberg: Entfaltungen. *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 17(2), 90.
- Kiphard, E. J. (2001). *Motopädagogik* (9. Aufl.). Dortmund: Löer.
- Kiphard, E. J. (2014). *Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung* (13. Aufl.). Dortmund: modernes lernen.
- Köckenberger, H. (2002). Wie kommt Montessori auf das Rollbrett? Bewegtes Lernen - Bewegungsräume. In K. Mertens (Hrsg.), *Psychomotorik - Grundlagen und Wege der Förderung* (S. 218-239). Dortmund: Löer.
- Köckenberger, H. (2007). *Bewegungsräume. Entwicklungs- und kindorientierte Bewegungsangebote und -landschaften* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Köckenberger, H. (2011). *Vielfalt als Methode. Methodische und praktische Hilfen für lebendige Bewegungsstunden, Psychomotorik und Therapie* (2. Aufl.). Dortmund: Löer.
- Konze, B. (2015). Die Bewegungsbaustelle als Aneignungskonzept kindlicher Lebenswelt. Entwicklungsförderliche Aspekte der Bewegungsbaustelle. *motorik. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 38(3), 111-115.

- Kuhlenkamp, S. & Nowakowski, N. (2014). Ressourcenaufbau durch Körper- und Bewegungserfahrungen in der frühen Kindheit am Beispiel der „Bewegungsforscher“. *motorik. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 37(2), 64-69.
- Kuhlig, A. & Riegger, S. (2013). *Die Bewegungsbaustelle. Einsatz der Bewegungsbaustelle in Kita und Schule*. (Unfallkasse Berlin, Hrsg.) Berlin.
- Largo, R. (2011). *Babyjahre. Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren* (6 Aufl.). München: Piper.
- Lohs, M. V. (2012). Kinder(t)räume = Bewegungs(t)räume. *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 37(2), 83-87.
- Majewski, A. & Majewska, J. (2012). *Kinder stärken. Ein Leitfaden durch die psychomotorische Entwicklungsförderung - Theorie und Praxis*. Schorndorf: Hofmann.
- Mertens, K. (2002). Ernst J. Kiphard - Ein Leben für die Psychomotorik. In K. Mertens (Hrsg.), *Psychomotorik - Grundlagen und Wege der Förderung* (S. 11-18). Dortmund: Löer.
- Miedzinski, K. (1986). Bewegen und Spielen mit Alltagsgegenständen. Konzeption und Praxis. *motorik. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 9(2), 68-75.
- Miedzinski, K. & Fischer, K. (2009). *Die Neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Herz und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung* (2. Aufl.). Dortmund: Löer.
- Mittermaier, M. (2016, November). Waldkindergarten Waldfüchse in Münichsthal. *Gespräch im Rahmen eines Kindergartenvormittags*. Münichsthal.
- Ostermann, M. (2012). Bewegungsräume sind Lernräume. Kinder brauchen Raum zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten. In E. Rauscher (Hrsg.), *Lernen und Raum - Gebaute Pädagogik und pädagogische Baustellen* (Bd. 5., S. 311-327). Innsbruck: Studienverlag.
- Piaget, J. (1990). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt: Fischer.
- Pikler, E. (2009). *Friedliche Babys - zufriedene Mütter: Pädagogische Ratschläge einer Kinderärztin* (4. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Pinter-Theiss, V., Steiner-Schätz, M., Lukesch, B., Schätz, T. & Theiss, C. (2014). *Ich tue. Ich kann. Ich bin. Psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Theorie und Praxis*. Graz: Druckerei Theiss.

- Plackner, M. (2016). Der Spielzeugmacher - Hengstenberg. Zugriff am 15. November 2016 unter [http://www.spielzeugmacher.at/shop/index.php?cat=c77\\_HENGSTENBERG--.html](http://www.spielzeugmacher.at/shop/index.php?cat=c77_HENGSTENBERG--.html)
- Przybilla, S. & Ungerer-Röhrich, U. (2014). Kleine Forscher in Bewegung: das Konzept „Bewegte Kinderkrippe“. *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 39(1), 15-21.
- Raumwerkerei. (2016). *Produktkatalog „Raumwerkerei. Rundum inklusive“*. Bremerhaven.
- Rehle, C. (1998). *Gelebte Räume: Erfahrungsräume und Zeiträume*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Renz-Polster, H. & Hüther, G. (2013). *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Rogers, C. R. (1973). *Die klient-bezogene Gesprächstherapie*. München: Kindler.
- Rosenkötter, H. (2013). *Motorik und Wahrnehmung im Kindesalter. Eine neuropädagogische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rösner, M. & Küsgen, B. (2013). *Rasende Retter, flotte Flitzer. Psychomotorische Bewegungsthemen für 3- bis 7-Jährige*. München: Reinhardt.
- Roth, K. (1982). *Strukturanalyse koordinativer Fähigkeiten. Empirische Überprüfung koordinations-theoretischer Konzepte* (Bd. 6). (H. Rieder, Hrsg.) Bad Homburg v.d.H.: Limpert.
- Schache, S. (2012). Raumgestaltung - Entwicklungsräume schaffen. In R. Zimmer (Hrsg.), *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung* (2. Aufl., S. 37-48). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Scheid, V. (2009). Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In J. Baur, K. Bös, A. Conzelmann & R. Singer (Hrsg.), *Handbuch Motorische Entwicklung* (2. Aufl., S. 281-300). Schorndorf: Hofmann.
- Schilling, F. (1981). Störungen der Bewegungsentwicklung. In K. Willimczik & M. Grosser (Hrsg.), *Die motorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter: Theoretische Ansätze - Untersuchungsproblem - Forschungsergebnisse* (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd. 24, S. 69-81). Schorndorf: Hofmann.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2012). Frühe Kindheit (3-6 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 187-209). Weinheim: Beltz.



- Schönrade, S. (2004). „Ich schenk´ dir einen Sonnenstrahl“. Raum und Kreativität in der Psychomotorik. In S. Kuntz & J. Voglsinger (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie* (S. 121-139). Dortmund: modernes lernen.
- Seeger, C. & Seeger, R. (2011). Kinder unter 3 Jahren optimal fördern. *motorik. Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie*, 34(1), 11-15.
- Sodian, B. (2012). Denken. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 385-411). Weinheim: Beltz.
- Strandgut e.V. Berlin. (2016). Zugriff am 16. Oktober 2016 unter <http://spielraum-strandgut.de/bilder>
- Strub, U. (2016a, Oktober). Bewegungsentfaltung nach Elfriede Hengstenberg. *Vortrag im Rahmen des Seminars „Strandgut“*. St. Virgil.
- Strub, U. (2016b, Oktober). Strandgut Berlin. *Vortrag im Rahmen des Seminars „Strandgut“*. St. Virgil.
- Struck, P. (2001). Wie lernt eigentlich ein Kind am besten. In R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.), *Kindheit in Bewegung* (S. 56-63). Schorndorf: Hofmann.
- Sygyusch, R., Muche, M., Töpfer, C. & Liebl, S. (Februar 2016). Selbstkonzeptförderung im Sport. *Bewegung und Sport. Fachzeitschrift für Aus- und Fortbildung in Kindergärten, Schulen und Vereinen*, 70(1), 3-9.
- Traxler, K. (2006). *Das Bewegungskonzept Elfriede Hengstenbergs*. Freiamt: Arbor.
- Valkanover, S. (2015). Wissen kompakt: Selbstkonzept. *motorik. Zeitschrift für Psychomotorik in Entwicklung, Bildung und Gesundheit*, 38(1), 31-33.
- Vetter, M. (1998). Was lernt man eigentlich in einer Bewegungslandschaft? Zur Bedeutung der Handlungskompetenz als Voraussetzung für Lernprozesse. *Praxis der Psychomotorik. Zeitschrift für Bewegungs- und Entwicklungsförderung*, 23(1), 4-12.
- Voglsinger, J. (2004). Bewegungsräume als Lernräume. Grundlagen, Praxis und Perspektiven der „Bewegten Klassen“ und der psychomotorischen Förderung. In S. Kuntz & J. Voglsinger (Hrsg.), *Humor, Phantasie und Raum in Pädagogik und Therapie* (S. 73-96). Dortmund: modernes lernen.
- Voglsinger, J. (2016). Bewegtes Lernen - bewegtes Denken. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 41-63). Münster: Waxmann.
- Völker, U. (Hrsg.). (1980). *Humanistische Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Wanders, S. (2003). *Bewegung macht klug. Bewegungsspiele für die Entwicklungsförderung ihres Kindes*. Freiburg: Breisgau.
- Weiß, O., Voglsinger, J. & Stuppacher, N. (2016). Einleitung: Effizientes Lernen. In O. Weiß, J. Voglsinger & N. Stuppacher (Hrsg.), *Effizientes Lernen durch Bewegung. 1. Wiener Kongress für Psychomotorik* (S. 9-13). Münster: Waxmann.
- Wolff, U. (2000). Die kindliche Entwicklung. In R. Naschwitz-Moritz (Hrsg.), *Die psychomotorische Idee: Grundlagen und Praxisanregungen* (S. 25-43). Aachen: Meyer & Meyer.
- Zimmer, R. (2001). Identität und Selbstkonzept - Zur Bedeutung von Bewegungserfahrung für die Persönlichkeitsentwicklung. In R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.), *Kindheit in Bewegung* (S. 13-23). Schorndorf: Hofmann.
- Zimmer, R. (2004). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis* (14 Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2012a). *Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (13. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2012b). Zur Einführung: Psychomotorik - Ganzheitlich orientierte Entwicklungsförderung durch Bewegung. In R. Zimmer (Hrsg.), *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung* (2. Aufl., S. 11-22). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2012c). Handelnd mit der Umwelt umgehen - Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit sammeln. In R. Zimmer (Hrsg.), *Psychomotorik für Kinder unter 3 Jahren. Entwicklungsförderung durch Bewegung* (2. Aufl., S. 23-36). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2013a). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung* (6 Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2013b). *Alles über den Bewegungskindergarten* (3. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2015). *Kreative Bewegungsspiele. Psychomotorik in der Kita* (Überarbeitete Neuausgabe). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. & Vahle, F. (2016). *Ping Pong Pinguin. Lieder zur Sprach- und Bewegungsförderung* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zinnecker, J. (2001). *Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule*. München/Weinheim: Juventa.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die Genese elementarer Bewegungen (mod. n. Roth, 1982, S. 130).....	11
Abb. 2: Aufbau des Selbstkonzepts (mod. n. Zimmer, 2012, S. 52) .....	33
Abb. 3: Bewegen in den Dimensionen menschlichen Seins (mod. n. Voglsinger, 2016, S. 52).....	46
Abb. 4: Themenhinführung in der Modelleinheit „Herbst“ .....	54
Abb. 5: Ausklang in der Modelleinheit „Herbst“ .....	54
Abb. 6: Aufbau der Stationen der Erlebnislandschaft in der Modelleinheit „Herbst“ .....	55
Abb. 7: Hengstenberg-Bewegungsgeräte (Plackner, 2016) .....	58
Abb. 8: Kombinationsmöglichkeiten von Bewegungsgeräten (Plackner, 2016) .....	59
Abb. 9: Therapieräume im Therapeutikum St. Johann (Deutschland) .....	60
Abb. 10: Bewegungslandschaft mit Hengstenberg-Bewegungsgeräten .....	60
Abb. 11: Vorbereitete Umgebung im Strandgut Berlin (Strandgut e.V., 2016) .....	61
Abb. 12: Utensilien Strandgut (Strandgut e.V., 2016).....	62
Abb. 13: Vorbereitete Umgebung – Bespielte Umgebung .....	63
Abb. 14: Materialangebote (mod. n. Miedzinski & Fischer, 2009, S. 39, S. 107) .....	65
Abb. 15: System Lamagica (Gebr. Hagedorn, 2016, S. 3) .....	65
Abb. 16: Aufbau zu Präsentationszwecken (Raumwerkerei, 2016, S. 20).....	65
Abb. 17: Organisationsformen System Lamagica (Gebr. Hagedorn, 2016, S. 5 f.).....	66
Abb. 18: Prägnante Figuren (mod. n. Miedzinski, 1986, S. 71) .....	66
Abb. 19: Ergebnisse von Bauprozessen (mod. nach Miedzinski & Fischer, 2009, S. 113, 106).....	68
Abb. 20: Bauen und Experimentieren auf der Bewegungsbaustelle .....	69
Abb. 21: Konstruktion von Fahrbahnen auf der Bewegungsbaustelle .....	69
Abb. 22: Bewegungsbaustelle - Fahrbahnkonstruktion im Freien.....	69
Abb. 23: Steckbrief des Wald.Kinder.Garten Waldfüchse .....	71
Abb. 24: Wald.Kinder.Garten - am Weg zum Stützpunkt.....	72
Abb. 25: Wald.Kinder.Garten - am „Affenplatz“ .....	72

Abb. 26: Wald.Kinder.Garten - Stützpunkt Tipi .....	73
Abb. 27: Wald.Kinder.Garten - Rund um das Tipi .....	73
Abb. 28: Wald.Kinder.Garten - Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten im Stützpunktgelände .....	73
Abb. 29: Schaukelstangen im Landeskindergarten Schafarik in Stockerau (Niederösterreich) .....	77
Abb. 30: Großgeräte in der psychomotorischen Erlebniswelt .....	78
Abb. 31: Kleingeräte und Alltagsmaterialien in der psychomotorischen Erlebniswelt .....	79
Abb. 32: Grundriss der psychomotorischen Erlebniswelt .....	79
Abb. 33: Fensterfront und kuppelartige Decke.....	80
Abb. 34: Raum 1 .....	81
Abb. 35: Galerie von oben.....	81
Abb. 36: Galerie von vorne.....	81
Abb. 37: Raum 2 .....	82
Abb. 38: Kletterwand    Abb. 39: Aufhängungen für Schaukeln .....	83
Abb. 40: Themenraum.....	83
Abb. 41: Café - Begegnungsraum .....	84
Abb. 42: Multifunktionale Möbel (mod. n. Miedzinski & Fischer, 2009, S. 180) .....	85

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Motorische Entwicklungsschritte vom dritten bis zum fünften Lebensjahr .....12

Tab. 2: Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit .....24

## **Abstract (deutsche Version)**

Kinder wollen selbstständig handeln, ihre Umwelt verändern und umgestalten, und sie suchen eigenaktiv nach Herausforderungen und Lösungen. Die Abläufe des Erkundens, Planens, Entscheidens und Handelns in permanenter Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt sind entscheidend für die Entwicklungsprozesse der Kinder.

Jedoch wirkt sich die veränderte, bewegungsarme Lebenswelt der Kinder oft negativ auf ihre Entwicklung aus. Der Psychomotorik kommt an dieser Stelle eine bedeutende Rolle für die Gestaltung eines positiven Lebensraums zu. Die Psychomotorik beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von körperlich-motorischen und psychisch-geistigen Prozessen und sieht den Mensch als ganzheitliche Person, die sich kontinuierlich weiterentwickelt.

In der Master Thesis wird die Entwicklung zwei- bis sechsjähriger Kinder beschrieben, Grundsätze der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung erläutert und der Begriff *Raum* behandelt. Ausgehend vom physikalischen Raum mit seiner materiellen Beschaffenheit wird der Raumbegriff umfassend und weiterführend interpretiert bis hin zum gedachten, atmosphärischen Erfahrungs- und Lernraum. Es wird dabei die enge Verbindung zwischen Raum und Entwicklung herausgearbeitet. Es wird sowohl erläutert, welche Bedingungen der Lebensraum der Kinder aus psychomotorischer Sicht erfüllen muss, um zu einem Bewegungsraum, Spielraum und Lernraum zu werden, als auch, welchen Beitrag ein solcher Raum für eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung liefert. Nach einer theoretischen Abhandlung werden Modelle und Praxisbeispiele aufgezeigt, die für die Kinder ideale Entwicklungsräume und Erlebniswelten darstellen.

## **Abstract (English version)**

Children want to act independently, change and rearrange their environment, and they look proactively for challenges and solutions. The way they learn, plan, decide and act, by means of a permanent interaction between themselves and their environment, is crucial for children's development processes.

However, the inactive living environment that most children experience often has a negative impact on their development. In this context, psychomotor education plays an important role in the creation of a positive living environment. Psychomotor education links physical and motoric processes on the one hand, and psychological and intellectual processes on the other. It regards the human being as a whole person who is constantly evolving.

The Masters' thesis describes the development of children between the ages of two and six, explains the principles of facilitating psychomotor development and outlines the concept of space. The thesis gives a detailed interpretation of the concept of space, taking physical space with its material composition as a starting point and then extends that interpretation to the atmospheric and perceived learning environment. In doing so, the thesis identifies the close link between space and development: on the one hand, it explains which conditions the children's living environment needs to fulfil from a psychomotor perspective for it to become a space in which they can move about, play and learn; on the other hand, it explains the contribution that such a space makes to the development of a healthy personality. Following a theoretical introduction, the thesis highlights some models and practical examples of development environments and realms of experience that are ideal for children.