

Holger Jessel (Hrsg.)



Lehren und Lernen in der Psychomotorik III

Werkstattberichte aus der Lehrqualifikation der
Deutschen Akademie – Aktionskreis Psychomotorik e.V.

Band 19

verlag aktionskreis
psychom^otorik

Holger Jessel (Hrsg.)

Lehren und Lernen in der Psychomotorik III

Werkstattberichte aus der Lehrqualifikation der
Deutschen Akademie – Aktionskreis Psychomotorik e.V.

Band 19

verlag aktionskreis
psychom^otorik

© 2022 Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 32657 Lemgo

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar.

Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Layout und grafische Gestaltung: Holger Jessel

Zeichnungen und Fotos: von den Autorinnen und Autoren

Druck und Verarbeitung: Druckzentrum Neumünster GmbH, 24537 Neumünster

ISBN: 978-3-9821119-1-9

Inhalt

Holger Jessel Zur Entwicklung von Könnerschaft im Rahmen der Lehrqualifikation Psychomotorik^{dakp}	7
Anja Weber Religionspädagogik und Psychomotorik Religionspädagogik psychomotorisch ganzheitlich erlebbar machen	13
Corinna Ehrmann Bewegtes Lernen Der Mehrwert einer psychomotorischen Vorschularbeit	33
Jona Hofer „Pass auf, das ist gefährlich!“ Risiko und Risikokompetenz in der Psychomotorik	53
Anja Grellert „Yes, you can!“ Selbstwirksamkeit braucht Haltung!?	71
Jan Holthaus „Das Wasser ist ein freundliches Element für den, der damit bekannt ist und es zu behandeln weiß“ Ein psychomotorischer Weg im Wasser	93
Katja Strunk „Sommer im Land der Indianer*innen“ Ein psychomotorisches Projekt zur Förderung der emotional- sozialen Kompetenzen von Grundschulkindern	113

Franziska Litschko Psychomotorik und angewandte Verhaltensanalyse (Applied Behavior Analysis) bei Autismus Ein Vergleich anhand von eigenen Praxisbeispielen	131
Nikola Gutberlett „Ich nehme mir Zeit für Dich“ Gestaltung psychomotorischer Zeit mit Eltern	159
Raphael Frirdich Interkulturalität und Vielfalt in der Psychomotorik Interkulturelles Begegnen und Erleben in psychomotorischen Bildungsprozessen	183
Elke Förster-Heck „It takes two to tango“ Dialog und leibliche Resonanz im Tango Argentino und in der Psychomotorik	197
Tamara Lühl Psychomotorik als Ansatz des Change Managements	233
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	249

Holger Jessel

Zur Entwicklung von Könnerschaft im Rahmen der Lehrqualifikation Psychomotorik^{dakp}

„Du musst dich immer als Lernenden sehen
und nicht als fertiges Produkt.“

(Dirk Nowitzki)¹

„Wissen ist weder eine notwendige,
noch auch eine jemals hinreichende
Voraussetzung für Könnerschaft.
Können ist nicht die Magd des Wissens.“

(Neuweg 2015a, 38)

„Wir schweben nicht als Geister über dem dunklen Wasser
und spiegeln seine Oberfläche. Menschen sind nicht nur sinnsuchende,
vernünftige Geistwesen, sondern auch sinnliche und zugleich herausragende,
empfindsame und somit auch verletzbare Körper in Raum und Zeit.
Unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lernens ist seine Leiblichkeit.“

(Faulstich 2013, 143)

Einleitung

Die Zitate führen unmittelbar zu zwei Kernfragen, mit denen wir uns im Rahmen der Lehrqualifikation (LQ) der Deutschen Akademie – Aktionskreis Psychomotorik e.V. fortlaufend auseinandersetzen – sowohl als Lehrende wie auch als Lernende (wobei wir die Erfahrung machen, dass viele der Beteiligten meist in beiden Rollen gleichzeitig agieren): a) Was ist (psychomotorische) Könnerschaft? b) Wie lässt sich diese (weiter-)entwickeln?

Robert Koch wird die folgende Aussage zugesprochen: „Diese Frage ist zu gut, um sie mit einer Antwort zu verderben.“ Ich werde dennoch versuchen, mich einer möglichen Beantwortung dieser beiden Fragen aus zwei Perspektiven zu nähern, einer lern- bzw. professionalisierungstheoretischen und einer adressat*innenorientierten.

¹ Dirk Nowitzki im Interview mit Christoph Landsgeßel, Sports Illustrated, 04.2022, 65.

Annäherungen an das Phänomen der Könnerschaft

Ausgangspunkt meiner Spurensuche ist die folgende Aussage von Faulstich (2013): „Lernen wird angestoßen von Fragen, nicht von fertigen Antworten, von Problemen, nicht von Resultaten. Es ist grundsätzlich ergebnisoffen und wahlfrei“ (Faulstich 2013, 210f). Lernen benötigt demnach Differenzenerfahrungen, Irritationen und Diskrepanzen, es ist angewiesen auf das Erleben von etwas Neuem (Breuer 2019, 81), auf Konfrontation und auf Herausforderungen. Diesen Aussagen würde wahrscheinlich auch Dirk Nowitzki zustimmen.

Noch weiter gefasst kann mit Faulstich (2014) argumentiert werden, dass Lernen dann stattfindet, „[...] wenn der Kreislauf des Handelns durch neue Erfahrungen geöffnet wird. Erwartungen brechen auf und Vorstellungen verschieben sich. Die Welt-, Gesellschafts- und Menschenbilder, die wir uns zurechtgelegt haben, werden durcheinandergbracht“ (Faulstich 2014, 50). Man kann auch sagen, dass an der Bruchstelle des Erfahrungskontinuums, „[...] wo sich im Erleben etwas als `anderes´ erweist, [...] ein Prozess der neuen Sinnbildung bzw. -umformung [...]“ (Breuer 2019, 81) stattfindet. Neue Erfahrungen können demnach zu neuen Sinnkonstruktionen führen, die uns in persönlicher Weise berühren.

Daraus resultiert notwendigerweise die Frage, inwiefern Lernprozesse dieser Qualität überhaupt herstellbar sind bzw. wie diese durch Lehrende begleitet werden können. Folgt man der hier angedeuteten Argumentation, so ist die Begleitung von Lern- und Bildungsprozessen im Kontext der Psychomotorik „[...] ein den ganzen Menschen betreffendes, mehrdimensionales sinnliches, emotionales und ethisches Handeln“ (Wulf 2020, 11).

Für Faulstich (2013) sind Lehraktivitäten „[...] fördernde Interventionen in Aneignungsprozessen“ (Faulstich 2013, 204) und „Kern einer Professionalität des Lehrens ist [...] Expertise als Fähigkeit wissenschaftliches Wissen handelnd in Können umzusetzen“ (Faulstich 2013, 205). Ein Hauptaugenmerk liegt demnach auf der achtsamen und einfühlsamen Begleitung der individuellen Aneignungsprozesse der Teilnehmer*innen. Was diese sich auf welche Art und Weise und in welcher Intensität und Tiefe aneignen möchten, ist jeweils einzigartig und in einem dialogischen Prozess zu klären.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass der Bereich des „schweigenden Wissens“ (Kraus et al. 2017) bzw. impliziten Wissens (u.a. Neuweg 2015a; 2015b; 2020) und damit auch Prozesse des impliziten Lernens stärker fokussiert werden müssen, möchte man die Phänomene Lernen und Bildung sowie die damit verbundenen Professionalisierungsprozesse

angemessen begleiten (u.a. Budde et al. 2017; Kraus et al. 2017; Neuweg 2015b; 2020; Wulf 2020).

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich menschliches Können (Wahrnehmen, Beurteilen, Denken, Entscheiden, Handeln) nicht bzw. nicht ausschließlich als Wissensanwendung begreifen lässt. Implizites Handlungswissen ist vielmehr ein Wissen darüber, „[...] wie man eine Tätigkeit ausführt oder welche Handlungen unter welchen situativen Bedingungen angemessen sind“ (Neuweg 2020, 28). Allerdings lassen sich die Vorgehensweisen nicht exakt beschreiben und die gedanklichen Prozesse sind ebenfalls nicht präzise darstellbar, es geht vielmehr um ein intuitives Handeln auf der Basis einverlebten Wissens.

Implizites Lernen ist vor diesem Hintergrund ein Lernen in Expertenkulturen, im „[...] face-to-face-Kontakt zwischen Experten und Novizen [...] durch komplexe, lebensnahe Aufgabenstellungen und paradigmatische Fälle“ (Neuweg 2020, 31).

Entscheidend ist hierbei, dass implizites Wissen keinen abgeschlossenen Wissenskorpus darstellt. Ziel von Lehre im Rahmen der Lehrqualifikation der Deutschen Akademie – Aktionskreis Psychomotorik e.V. ist es demnach zu vermitteln, wie an neuen Fällen und unter veränderten Kontextbedingungen und Konstellationen weitergelernt werden kann. Es geht gerade darum, „[...] nicht starr regelgeleitet zu handeln, sondern sich auf die Besonderheit der jeweiligen Situation einzulassen“ (Neuweg 2020, 346; Hervorhebung i. Orig.), da Erstmaligkeit und eine hohe Komplexität den Normalfall psychomotorischen Handelns – auch in der Lehre – darstellen.

Das übergeordnete Ziel kann mit Neuweg (2020, 347) als „[...] praktische Kompetenz zum ganzheitlichen, kontextsensitiven Urteilen und Handeln [...]“ bezeichnet werden, sie ist eng verbunden mit der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. Eine darauf zielende Didaktik ist am Können ausgerichtet und betont dementsprechend „[...] die Bekanntschaft mit dem Tun, nicht seine Beschreibung“ (Neuweg 2020, 347). Gleichzeitig geht es jedoch auch um die Reflexion der Wirkungen eigenen Handelns und damit auch um wissenschaftliches Denken sowie um rationales Argumentieren und Begründen (Neuweg 2020, 353).

Im Rahmen der Lehrqualifikation werden die Teilnehmer*innen deshalb systematisch an verschiedene Herausforderungen herangeführt, hierzu gehören: Eigene Lehrsequenzen durchzuführen und zu reflektieren, einen psychomotorischen Fachtag unter Realbedingungen zu konzipieren, zu planen, durchzuführen (Sie haben diesen als Leser*in möglicherweise unmittelbar erlebt) und auszuwerten sowie einen Beitrag für den Sammelband zu verfassen, den Sie gerade in den Händen halten.

Die Perspektive der Lernenden

Wir haben die Teilnehmer*innen der Lehrqualifikation gegen Ende ihres Prozesses mit drei Fragen konfrontiert – ganz im Sinne der Annahme, dass Lernen von Fragen angestoßen wird und nicht von Antworten. Die Rückmeldungen vermitteln einen kleinen Eindruck von den individuellen Aneignungsprozessen der Teilnehmer*innen, die während der vergangenen drei Jahre im Rahmen der Lehrqualifikation stattgefunden haben. Sie verdeutlichen aber auch, dass sie ihre Aneignungsprozesse teilweise ganz im Sinne der lern- bzw. professionalisierungstheoretischen Annahmen gestaltet haben.

Die erste Frage lautete: Was ist Deine wichtigste Bildungs- und Lernerfahrung?

- „Dass Haltung eines der wichtigsten Dinge ist.“
- „Prozessorientierung als Lernbegleiter.“
- „Abwarten – mich zurücknehmen.“
- „Um etwas zu lernen, muss ich Grenzen überschreiten.“
- „Das psychomotorische Lehren lernen.“
- „Abwarten und beobachten.“
- „Prozessorientiert zu arbeiten, d.h. abwarten, die Teilnehmer*innen mit in den Prozess einbeziehen.“
- „Weniger ist mehr ... Mut zur Lücke (Prozess ...).“
- „Umgang mit schwierigen Planungs- und Lehrsituationen.“
- „Man ist nicht allein. Input wird reingegeben, Output nicht in meiner Verantwortung bzw. vorhersehbar. Prozess!“
- „Wieviel Struktur braucht ein Prozess.“
- „Ich weiß viel (auch wenn vielleicht nicht alles) ..., doch die Teilnehmer*innen nehmen in jedem Fall etwas mit (wissen nachher mehr als vorher).“

Die zweite Frage lautete: Was war Deine größte Herausforderung und wie hast Du sie gemeistert?

- „Vereinbarkeit mit Beruf und Familie.“
- „Facharbeit – durchgekämpft.“
- „Aus der Komfortzone herauszugehen – in kleinen Schritten.“
- „Facharbeit.“
- „Grenzen des selbst Leistbaren zu akzeptieren.“
- „Wissen vermitteln und lernen im digitalen Kontext (Technik).“

- „Eigene Grenzen überschreiten. Beruf und LQ als Herausforderung zu betrachten.“
- „Dranzubleiben und die LQ zu beenden (Corona, Zeit / Dauer der LQ).“
- „Nicht aufzugeben und am Ball zu bleiben.“
- „Durch die Entfernung / Hindernisse dranzubleiben – Facharbeit. Verbundenheit durch die Gruppe hat geholfen.“
- „Mich, so wie ich bin, in die Gruppe einzugliedern, mich offen und ehrlich zu reflektieren, und zu sein, zu bleiben und zu werden.“
- „Familie und Beruf! Durch viel Prozessorientierung.“

Die dritte Frage lautete: Welche Deiner Stärken sind Dir im Laufe der LQ bewusst geworden (bezogen auf psychomotorische Lehre)?

- „Gute Organisation.“
- „Prozessorientiert zu arbeiten – Mut dazu.“
- „Geduld.“
- „Mut / Experimentierfreude, Flexibilität / Übersicht.“
- „Flexibel zu sein, zu connecten, Humor.“
- „Ich bin strukturiert / vermittele Klarheit und Struktur.“
- „Erwachsenenbildung macht Spaß.“
- „Prozessorientierung.“
- „Ich habe Lust, mich zu entwickeln - `bewegen´“.
- „Erfahrung und praktisches Erleben ist eine wesentliche Basis.“
- „Atmosphäre spüren.“
- „Umgang mit Theorie und deren Aufarbeitung.“
- „Improvisation und Spontaneität als sicheres Handlungsinstrument zu betrachten.“

Diesen Antworten ist – beinahe – nichts mehr hinzuzufügen, lediglich die Anregung (die Sie sich implizit vielleicht schon selbst gegeben haben), die Aussagen mit den Eingangszitaten und den oben angedeuteten lern- und professionalisierungstheoretischen Perspektiven in Verbindung zu bringen.

In den folgenden Beiträgen kommen nun die Absolvent*innen der Lehrqualifikation selbst ausführlich zu Wort und berichten über ihre psychomotorische Praxis in ganz unterschiedlichen Handlungsfeldern.

Ich wünsche Ihnen, dass Sie beim Lesen spüren und nachvollziehen können, auf welche Art und Weise das professionelle Handeln der Autor*innen auf implizitem, inkorporiertem Wissen basiert, das sie vor allem

in (zwischen-)leiblichen Prozessen erworben haben und das sie in beeindruckender Form im Sinne einer reflexiven Leiblichkeit (Gugutzer 2002) in diesem Band explizit gemacht haben.

„Wir glauben, Erfahrungen zu machen,
aber die Erfahrungen machen uns.“

(Eugène Ionesco)

Literatur

- BREUER, I. (2019). Lernen als vorreflexiver Erfahrungsprozess: die ontologische Praxis der Sinnkonstitution von Leib und Welt. In: BRINKMANN, M./TÜRSTIG, J./WEBER-SPANNEBEN, M. (Hrsg.): *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*. Wiesbaden: Springer, 77-91.
- BUDDE, J./HIETZGE, M./KRAUS, A./WULF, C. (2017). „Schweigendes“ Wissen in Lernen und Erziehung, Bildung und Sozialisation. In: KRAUS, A./BUDDE, J./HIETZGE, M./WULF, C. (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 11-15.
- FAULSTICH, P. (2013). Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- FAULSTICH, P. (2014). Lernen: Erfahrung – Wahrnehmen und Handeln. In: ders. (Hrsg.): *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript, 35-59.
- GUGUTZER, R. (2002). Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden: Springer.
- KRAUS, A. (2017). Können lernen. In: KRAUS, A./BUDDE, J./HIETZGE, M./WULF, C. (Hrsg.): *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 826-838.
- KRAUS, A./BUDDE, J./HIETZGE, M./WULF, C. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- NEUWEG, G. H. (2020). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis (4. Aufl.). Münster: Waxmann.
- NEUWEG, G. H. (2015a). Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann.
- NEUWEG, G. H. (2015b). Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. In: ders.: *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann, 19-42.
- WULF, C. (2020). Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Anja Grellert

„Yes, you can!“

Selbstwirksamkeit braucht Haltung!?

Einleitung

„Wir wollen alle Kinder fit für die Zukunft machen und ihnen alle grundlegenden Kompetenzen vermitteln, um teilzuhaben, selbstbestimmt, selbstbewusst und verantwortungsvoll zu leben und zu handeln“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium 2020, 7). Die aktuellen Sichtweisen auf den Bildungsprozess und das Bild vom Kind prägen grundlegend diese einleitende Aussage. Das Kind, das bereits ab Geburt seinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess kompetent und aktiv mitgestaltet, Freude am Lernen hat, tritt als selbstbestimmtes und auf Selbsttätigkeit ausgelegtes Wesen mit seinen Stärken und Schwächen in den Mittelpunkt. Mit diesem Verständnis und basierend auf einem sozial-konstruktivistischen Ansatz geht der Bildungsbegriff über die Wissensaneignung hinaus und „[...] definiert Lernen als aktive und kooperative Form der Wissenskonstruktion und des Kompetenzerwerbs“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium 2020, 13). Bildung wird also als sozialer Prozess gesehen, der sich immer kind- und entwicklungsorientiert gestaltet und von den pädagogischen Fachkräften in den Bildungseinrichtungen sowie weiteren Erwachsenen (u.a. den Eltern) moderierend begleitet wird.

Die natürlichen Entwicklungsprozesse des Kindes, das (vorgegebene) pädagogische Verständnis von Bildung und Erziehung in den Institutionen und die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft scheinen auf den ersten Blick die besten Voraussetzungen für eine „gute“ Entwicklung und Bildung des Kindes zu bieten. Doch reicht das aus?

Ich habe das Thema „Yes, you can!“ *Selbstwirksamkeit braucht Haltung!?* für diesen Beitrag gewählt, um mich mit der Verbindung zwischen der Haltung der pädagogischen Fachkraft und den Möglichkeiten der Selbsttätigkeit und den damit einhergehenden Selbstwirksamkeitserfahrungen für das Kind näher auseinanderzusetzen. Dabei leitet mich die Frage: Welche Rolle spielt die Haltung der pädagogischen Fachkraft beim Erleben und Wahrnehmen sowie bei der Stärkung der eigenen Selbstwirksamkeit für ein Kind in Krippe und Kindergarten?

Mit der Aussage „Yes, you can!“ findet sich im Titel eine Aussage, die sicherlich vielen von uns ein Bild in den Kopf bringt. Ein Bild aus der Politik, also einem ganz anderen Zusammenhang, und auch in der Formulierung stand einst ein „we“ im Satz. Zwei leicht verschiedene Aussagen aus zwei ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, doch inhaltlich haben beide eines gemeinsam: das Zutrauen in das Handeln eines Menschen, das Zutrauen etwas bewirken zu können, eine Haltung, die sagt: Ja, du kannst das!

Die Frage nach der Haltung

Die Herausforderung einer bestmöglichen Förderung und Bildung von Kindern in Krippe und Kindergarten wächst seit einigen Jahren stetig. Bildungspläne zeichnen ein Verständnis vom Kind sowie von Bildung als Prozess und verschiedenste pädagogische Konzepte determinieren Wege und Methoden zur Zielerreichung. Bei all diesen formulierten Ansprüchen rückt die Frage nach der „richtigen“ Haltung (Schwer & Solzbacher 2014, 7) der pädagogischen Fachkraft in den Fokus. „Eine professionelle Haltung sei eine Schlüsseldimension, die das Denken, die Welt-sicht und die Handlungspraxis von Fachkräften grundlegend präge und jegliches pädagogisch-professionelles Denken und Handeln beeinflusse“ (Schwer & Solzbacher 2014, 7). Doch: Was ist „Haltung“? Gibt es eine „richtige Haltung“?

Im folgenden Kapitel nähere ich mich diesen Fragen durch Definitionen und die Differenzierung verschiedener Aspekte von Haltung. Ebenso wird auf die Entstehung von Haltung und deren Veränderbarkeit eingegangen und es wird kurz beschrieben, wie Stress die Haltung beeinflusst. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die im Folgenden getroffenen Aussagen aus dem Zusammenhang der Pädagogik stammen.

Haltung – Was ist das?

Zunächst einmal beschreibt eine Haltung eine bestimmte Stellung des Körpers: die Körperhaltung. Haltung beschreibt ebenso die persönliche Gesinnung, die persönliche Meinung, die Grundeinstellung eines Menschen in Bezug auf eine Angelegenheit und prädisponiert bestimmte Handlungs- und Sichtweisen. In seiner Haltung vereint ein Mensch seine Sympathien- und Antipathien, Vorurteile und seinen Selbstwert (Schache & Künne 2012, 86). Zudem gehören zu einer Haltung die Erfahrungen und Erlebnisse sowie sozio-kulturelle Hintergründe (u.a. vermittelte Normen und Werte), die ein Mensch bisher (ggf. unbewusst) gemacht und in

sich versammelt hat. Durch die Tatsache, dass in eine persönliche Haltung stets subjektive Erfahrungen und Erlebnisse einfließen, die sich nicht selten unbewusst vollziehen, ist Haltung etwas, das sprachlich nicht immer gefasst und umfänglich ausgedrückt werden kann (Schache & Künne 2012, 86).

Eine persönliche Haltung basiert immer auf einem Menschenbild, der Frage, wie man den Menschen als Wesen sieht. Im pädagogischen Kontext ist dies der Blick auf die Klientel, das Kind, den Jugendlichen oder erwachsenen Menschen. Dieses Menschenbild findet erst durch die Haltung und deren „Sichtbarmachung“ in Methoden und Handlungen in der Praxis Anwendung (Schache & Künne 2012, 86). Diese Aussagen zeigen, dass Haltung auf der Ebene der Disposition einzuordnen ist.

Im Qualitätsprofil Bewegung in der Kindheit (QP BiK)⁴ wird die (professionelle) Haltung als handlungsleitende Dimension für die Fach- und Personalkompetenzen⁵ (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz) verstanden (Kopic, Jasmund & Schneider 2016, 144f). Die Fach- und Personalkompetenzen beeinflussen nicht allein das Denken und Handeln des Menschen, sondern werden maßgeblich von der Haltung beeinflusst. Somit kann Haltung als „[...] explizite (bewusste) und implizite (unbewusste) subjektiv-verinnerlichte Sinnstrukturen, die als handlungsleitende Orientierungen auf die Gestaltung der Praxis wirken“ (Schneider, Kopic & Jasmund 2015, 72; zit. n. Kuhlenkamp 2017, 116), verstanden werden. Folglich bestimmt die Haltung, wie gesammelte Erfahrungen und erworbenes Wissen in einer konkreten Situation von dem Menschen angewendet werden (Kuhlenkamp 2017, 116). Haltung wird somit durch das Handeln auf der Ebene der Performanz sichtbar.

Haltung – Das Zusammenspiel von ICH und SELBST (PSI-Theorie)

Haltung ist also mehr als die „Fakten“ aus sozio-kulturellen Erfahrungen, Werten, Normen, Glaubenssätzen und ähnlichem. In der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) nach Kuhl (2000; 2001)

⁴ Das Qualitätsprofil Bewegung in der Kindheit (QP BiK) bietet einen Qualifikationsrahmen für den „[...] Anwendungsbereich Bewegung in der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern und beschreibt die nötigen Qualifikationen der Fachkräfte im Hinblick auf eine kompetente und professionelle bewegungsorientierte Bildungsarbeit“ (Kopic, Jasmund & Schneider 2016, 142).

⁵ Als Kompetenz definiert Weinert „[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27; zit. n. Kopic, Jasmund & Schneider 2016, 144).

wird eine Möglichkeit beschrieben, wie Haltung „funktioniert“ bzw. was auf den einzelnen psychischen Ebenen geschehen muss, damit aus den vielen Teilen eine Haltung entsteht.

Zwei wichtige Systeme bzw. psychologische Funktionsbereiche für Haltung sind das ICH (Intentionsgedächtnis) und das SELBST (Extensionsgedächtnis). Das ICH kann als ein „rationales, zweckorientiertes, analytisches System“ (Schache & Künne 2012, 88) verstanden werden, das dann agiert, wenn bewusst gehandelt, d.h. ein Ziel angestrebt wird. Dabei handelt es sehr strukturiert und mit klarer Abgrenzung zwischen den Kategorien. Das ICH verfügt über Entscheidungsregeln und Konzepte und entscheidet „richtig oder falsch“, „gut oder schlecht“, was zur Anwendung kommt, wenn der Mensch vor Problemen und Herausforderungen steht, die es zu lösen gilt (Kuhl 2001, 145ff, 164ff; zit. n. Schache & Künne 2012, 88). In solchen Situationen fokussiert sich das ICH auf die vordergründige Aufgabe und blendet mögliche Kontextbedingungen, die aus seiner Sicht nicht von Nutzen sind, aus.

Im Gegensatz dazu berücksichtigt das SELBST „[...] möglichst viele Kontext- und Randbedingungen, sei es sowohl außerhalb der Person (z.B. Störungen und Ablenkungen, aber auch Emotionen anderer) als auch innerhalb (Bedürfnisse, Wünsche, Körperempfindungen etc.)“ (Schache & Künne 2012, 89). Das SELBST wird als enorm großer persönlicher Erlebnis- und Erfahrungsspeicher bezeichnet, da in ihm viele auf der Sinnes- und Körperwahrnehmung sowie leiblichen Erfahrungen basierende persönliche Erfahrungen, Erlebnisse, Wünsche, Vorlieben, Sorgen sowie Bedürfnisse und Bedürfnisschicksale (erlebte Situationen, in denen ein Bedürfnis befriedigt wurde oder auch nicht) gespeichert sind. Diese Speicherung erfolgt im SELBST immer „[...] als Bündel aus Körper- und Sinneswahrnehmungen, Emotionen, Gedanken und Situationsbedingungen“ (Schache & Künne 2012, 89). Diese ganzheitlichen Bündel werden „[...] in das Geflecht der bestehenden Erfahrungen integriert und ergeben am Ende das Gefühl von Kohärenz: `Das bin ich selbst`“ (Schache & Künne 2012, 89).

Das SELBST bringt durch die Regulation von Emotionen eine Gelassenheit und eine hohe Integrationskraft in seiner Charakteristik mit. Diese bewirken auf der Ebene der bewussten Wahrnehmung eine relativierte und gemilderte Einordnung in der „sowohl als auch“ oder auch „entweder oder“ möglich sind.

Haltung wird als etwas auf Fakten, „etwas messbarem“, wie der eigenen Meinung und (Fach-)Wissen beruhendem beschrieben. Ebenso nimmt Haltung Bezug auf u.a. Emotionen und Erfahrungen. Es scheint

also, dass für eine wirksame Haltung sowohl die analytische Betrachtungsweise des ICH als auch die Integrationsfähigkeit, die Verbindung zu emotional-somatischen Prozessen und somit die ganzheitliche Art des SELBST eine wichtige Rolle spielen (Schache & Künne 2012, 89).

Professionelle Haltung – Was ist das?

Eine Haltung ist nicht grundsätzlich gleichzusetzen mit einer professionellen Haltung. Eine professionelle Haltung bedarf der Verbindung von impliziter Erfahrung und implizitem beruflichem Erfahrungswissen sowie erworbenem Fachwissen durch Reflexion (Schneider, Kopic & Jasmund 2015, 74). Die Reflexion, die als menschliche Fähigkeit verstanden wird, sich über sich selbst bewusst zu werden und das eigene Handeln nachzuvollziehen und zu beurteilen, wird als der Kern professionellen Handelns angesehen (Kuhlenkamp 2017, 116; Kopic, Jasmund & Schneider 2016, 145). „Diese Selbstreflexion hilft dabei Einblicke in das Selbstbild, Menschenbild und Weltbild zu bekommen, welche das eigene Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen“ (Ross 2014, 47; zit. n. Kuhlenkamp 2017, 117).

Im QP BiK wird die Reflexion als Basis des Kompetenzmodells dargestellt, d.h. die (Selbst-)Reflexion findet fortlaufend entweder während des gesamten Handlungsprozesses (Performanz) oder im Nachgang statt. Durch diese bewusste oder unbewusste (Selbst-)Reflexion werden die Personal- und Fachkompetenz sowie die professionelle Haltung (Disposition) beeinflusst, sie werden erweitert oder verändert (Kopic, Jasmund & Schneider 2016, 145).

Während Schneider, Kopic und Jasmund (2015) eine Haltung vordergründig durch die Dimension der impliziten oder auch expliziten (Selbst-)Reflexion zur professionellen Haltung aufwerten, erweitern Kuhl, Solzbacher und Schwer (2014) in ihrer Definition die „subjektive Oberfläche“ (d.h. Überzeugungen, Einstellungen u.ä.) um „[...] die Funktionsmerkmale eines gut entwickelten Selbst [...]“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014, 108). Als die drei wichtigsten Attribute beschreiben sie die

- hohe Integrationskraft des SELBST, die durch die Berücksichtigung aller aktuellen, relevanten Bedingungen (persönliche Werte, eigene und fremde Bedürfnisse und Fähigkeiten etc.) die Standfestigkeit und Kohärenz der Entscheidungen ermöglicht,
- Einbeziehung der eigenen und fremden Bedürfnisse, Gefühle und Körperwahrnehmungen (was auch in der Körperhaltung sichtbar wird),

- weitgefächerte Aufmerksamkeit („Wachsamkeit“, die die Selbstkongruenz des eigenen Handelns überwacht und durch die Verankerung im intelligenten Unbewussten den Anderen und auch sich selbst Freiräume ermöglicht (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014, 108f).

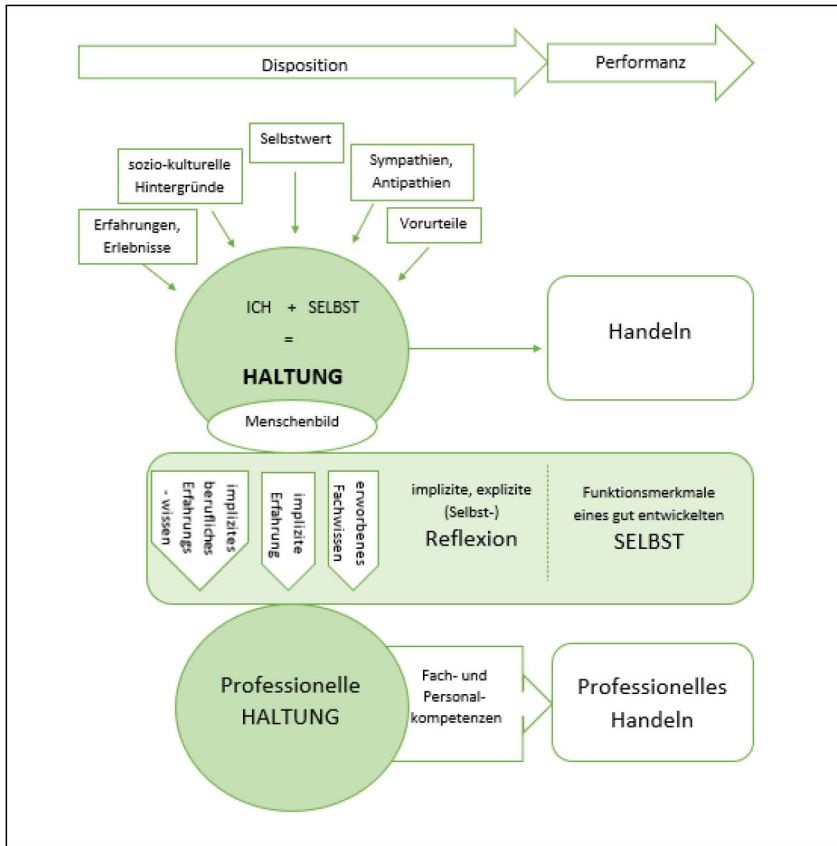


Abb. 1: Haltung – Professionelle Haltung – Professionelles Handeln: Einflüsse, Zusammenspiel und Wirkungen (angelehnt an Schneider, Kopic & Jasmund 2015, 74)

Betrachtet man die beschriebenen Faktoren, so lässt sich daraus ableiten, dass die professionelle (pädagogische) Haltung ausschlaggebend dafür ist, wie der Mensch (im beruflichen Rahmen) die Klientel, Fachkräfte, Prozesse und Situationen aber auch Methoden, Ziele, Konzeptionen und

wissenschaftlich-theoretische Grundlagen wahrnimmt, beurteilt und daraus Handlungen herleitet und initiiert (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014, 109).

Einmal Haltung = immer Haltung!? – Veränderbarkeit von Haltung

Haltung kann grundsätzlich als eine beständige und stabile Summe von u.a. Einstellungen und Überzeugungen verstanden werden. Durch die integrative Kompetenz des SELBST bindet es diese in das bestehende Geflecht ein und die Haltung erhält so Stabilität (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014, 115). Dieses Einbinden im SELBST benötigt jedoch eine langsame Entwicklung im individuellen Tempo sowie beständiges Üben.

Auf der Grundlage dieser Annahme und der Tatsache, dass Haltung sich u.a. auf Erfahrungen bezieht, lässt sich schlussfolgern, dass Haltung etwas Gewachsenes ist, das sich über einen längeren Zeitraum entwickelt und um das man sich ständig bemühen kann bzw. muss (Schache & Künne 2012, 91). Haltung könnte man somit als einen Prozess bezeichnen, denn Haltung ist u.a. durch die impliziten Einflüsse immer „in Bewegung“ und nie vollständig fertiggestellt. Somit kann Haltung, wenn auch eventuell unbewusst, stetig verändert werden.

Aus dem Wissen zu den Charakteristika des ICH und des SELBST ergibt sich, dass bei Entscheidungen aus dem ICH heraus bereits einzelne neue Argumente zur Veränderung des Verhaltens führen können. Hingegen sind für eine im SELBST verankerte Haltung neue bzw. veränderte Kriterien in ausreichender Anzahl bzw. von Bedeutsamkeit notwendig (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014, 117).

Eine Veränderung der Haltung ist also unter den Gegebenheiten von neuen oder bisher noch nicht berücksichtigten Gesichtspunkten und ausreichend Zeit möglich.

Wenn es mal wieder stressig ist – Haltung ist nicht immer resistent

Haltung kann sich langfristig verändern, doch auch unter Stress zeigt sich eine veränderte Haltung bzw. ist die Haltung nicht umfänglich umsetzbar. Es ist dem Menschen u.U. nicht möglich, in Stresssituationen seine Contenance zu bewahren und gelassen zu bleiben. Beruft man sich auf die PSI-Theorie, so bedeutet dies, dass der Mensch in solchen Ausgangspositionen nicht in der Lage ist, auf sein SELBST, dessen leibliche Erfahrungen und Gelassenheit und seine integrativen Fähigkeiten zurückzugreifen (Schache & Künne 2012, 90).

Unter Stress verliert der Mensch den Überblick und greift schnell auf bewährte und bekannte Mittel, auf „Pauschalangebote“, d.h. auf die Möglichkeiten des ICH zurück (Köckenberger 2008, 12; zit. n. Schache & Künne 2012, 88; Schache & Künne 2012, 90). Es kommt folglich zu einem „Schwarz-Weiß-Denken“, einer verengten Wahrnehmung. Gefühle von Überforderung und Frustration machen sich breit (Kuhl 2001; zit. n. Schache & Künne 2012, 90) und das Integrieren von neuen und möglicherweise „helfenden“ Impulsen fällt in diesem Modus schwer (Schache & Künne 2012, 90).

Eine Haltung – und ist sie auch noch so stabil – ist demnach nicht vor allen Herausforderungen des menschlichen Alltags sicher.

Bitte Haltung zeigen! – Was bedeutet „richtig“ und „von Herzen“?

In seinem Leben wird der Mensch mit Situationen konfrontiert, in denen er Haltung zeigen soll – er soll zeigen, wozu er steht. Dies können Konfrontationen mit der eigenen Weltanschauung, politischen oder gesellschaftlichen oder ganz individuellen Themen im persönlichen Umfeld sein. Viele Menschen erwarten, besonders von für sie „wichtigen“ Menschen, die „richtige“ Haltung – und denken umgekehrt, dass die „richtige“ Haltung von ihnen erwartet wird.

Ohne solch eine Erwartungshaltung zu bewerten ist festzuhalten, dass „richtig“ in Bezug auf „Haltung“ immer nur eine subjektive Ansicht sein kann. Kuhl, Solzbacher und Schwer (2014) argumentieren auf Basis der PSI-Theorie, dass der Mensch seine subjektive Haltung für sich eher als richtig und wahr beanspruchen kann, wenn seine Entscheidungen und seine Handlungen „[...] auf der Integration des ausgedehnten und für alle relevanten Erfahrungen offenen Netzwerkes persönlicher Erfahrungen [...]“ (Kuhl, Solzbacher & Schwer 2014, 115f) beruhen. Hingegen hat jemand, der seine Haltung von dem verengten Blick rein analytischer Begründungen ableitet, ggf. zwar das Gefühl, seine Haltung sei „richtiger“, was aber bezugnehmend auf die o.a. Charakteristika des ICH und des SELBST nachvollziehbar nicht der Fall ist (Kuhl, Solzbacher & Schwer 2014, 116).

Im allgemeinen Verständnis von Haltung sollte darauf geachtet werden, dass eine Einstellung zu bzw. eine Überzeugung von einem Sachverhalt nicht mit „Haltung“ gleichzusetzen ist. Erst wenn die Emotionen mit einbezogen werden, d.h. die Haltung „von Herzen“ kommt, kann von authentischer, selbstkongruenter „Haltung“ gesprochen werden (Kuhl, Solzbacher & Schwer 2014, 116).

Meine, Deine, Unsere – Bewusstsein über die eigene Haltung

Im Alltag von Krippe und Kindergarten muss die pädagogische Fachkraft in vielfältigen Situationen ad hoc reagieren und handeln. Sie muss z.B. entscheiden, ob und wie sie handelnd eingreift oder ob sie zunächst beobachtet. Diese Reaktion ist abhängig von vielerlei Faktoren und wird unter anderem von der eigenen professionellen pädagogischen Haltung entscheidend beeinflusst (Sauerhering & Kiso 2019, 26).

Jeder Mensch entwickelt durch seine individuelle Biografie seine subjektive Haltung. Begonnen mit der eigenen Familiensituation und seinem kulturellen Hintergrund, den vermittelten oder erlebten Werten, Normen und Einstellungen sowie Erlebnissen in der eigenen Kindheit entsteht die Basis der eigenen Haltung. Diese wird über das Jugendalter mit seinem meist ersten Bewusstwerden und Einstehen für die eigene Haltung bis hin zum Erwachsenenalter stetig weiter geprägt. Dabei wird der Mensch von gesellschaftlichen „Werten“ begleitet und ggf. beeinflusst. Zur individuellen persönlichen Haltung kommt durch die Art und die Inhalte der Berufsausbildung Fachwissen hinzu und durch Erfahrungswissen in der Berufspraxis entsteht durch stetige (Selbst-) Reflexion die eigene professionelle pädagogische Haltung der pädagogischen Fachkraft.

Die professionelle pädagogische Haltung wird neben den individuellen Wissens- und Erfahrungskomponenten ebenso von überindividuellen berufsspezifischen Aspekten beeinflusst. Laut von Balluseck (2008) ist eine „[...] Profession an berufsspezifische Normen, Werte und Standards gebunden“ (Sauerhering & Kiso 2019, 27). Haltung leitet sich demnach von dem handlungsleitenden professionellen Rollen- und Selbstverständnis sowie der sich stetig weiterentwickelnden Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft ab.

Betrachtet man diese beschriebenen Komponenten, so wird deutlich, dass in einem Team pädagogischer Fachkräfte vielfältige, gegebenenfalls konträre und definitiv individuelle sozial und (berufs-)biographisch geprägte professionelle pädagogische Haltungen zusammenkommen. Bei hinreichender Offenheit und Sensibilität für die Haltung des Anderen und ausreichend (Selbst-)Reflexion und Zeit kann vielleicht aus „meiner“ und „deiner“ auch ein Stück weit „unsere“ Haltung werden. Daraus resultieren eine für das Kind kongruente Haltung und entsprechende Handlungen der pädagogischen Fachkräfte in Krippe und Kindergarten.

Nichts geht ohne – Beziehung und Dialog sind ein „Muss“

In der pädagogischen Arbeit mit Kindern in Krippe und Kindergarten ist für eine wertschätzende, kindorientierte Entwicklungsbegleitung, die die

Selbstwirksamkeit des Kindes in den Mittelpunkt stellt, nicht allein die bewusste professionelle pädagogische Haltung der pädagogischen Fachkraft ausschlaggebend. Die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind sowie der mit der Beziehung einhergehende Dialog sind ebenso von Bedeutung.

Beziehung

Martin Buber beschreibt mit seinem bekannten Zitat: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1999; zit. n. Kuhlenkamp 2017, 124) prägnant und eindrücklich die Tatsache, dass Identitätsentwicklung eines Menschen nicht im Monolog möglich ist. Das Kind (der Mensch) ist ein sozial bezogenes Wesen, das nonverbale und verbale Interaktionen mit seiner sozialen Umwelt benötigt, um seine Identität zu entwickeln (Kuhlenkamp 2017, 124). Daraus erschließt sich die Tatsache, dass die frühen Beziehungen und damit einhergehenden Interaktionen zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft für die Entwicklung des Kindes von großer Bedeutung sind.

Beziehung bedeutet aufeinander bezogen sein, drückt aus wie Personen zueinander stehen. Die Beziehungsgestaltung wird beeinflusst durch die Persönlichkeit und die damit verbundene (professionelle pädagogische) Haltung der Fachkraft und der Teilnehmenden, die im jeweiligen Kontext miteinander in Interaktion treten (Kuhlenkamp 2017, 124).

Eine Kind-Fachkraft-Beziehung, die sich positiv auf die Entwicklung des Kindes auswirkt, ist geprägt von Echtheit und Aufrichtigkeit, Achtung, Wärme und Rücksichtnahme sowie empathischem Verstehen. In einer professionellen Kind-Fachkraft-Beziehung, die auf Respekt und Vertrauen aufbaut, erkennt die pädagogische Fachkraft die Kompetenzen und Fähigkeiten des Kindes. Das Kind fühlt sich auf kognitiver und emotionaler Ebene angesprochen (Solzbacher, Behrensen & Sauerhering 2011, 43f) und kann sich auf der Basis gelungener Beziehungen möglichst ganzheitlich entwickeln.

Dialog

Beziehung ist eng mit Dialog verbunden. Eine Beziehung geht nicht ohne Dialog. Ein Dialog geht nicht ohne Beziehung.

In einem Dialog geht es zunächst einmal darum, mit einem anderen Menschen „[...] auf angemessener Ebene aufeinander bezogen zu agieren, verbal wie nonverbal. Im Dialog geht es konkret nicht darum, was ich anderen Menschen vermittle oder beibringe, sondern wie ich mit ihnen in

Beziehung trete. [...] unter sensibler Dialogbegleitung geschieht gegenseitige Unterstützung ohne Belehrung“ (Schopp 2016, 23; zit. n. Kuhlenkamp 2017, 124).

In der pädagogischen Arbeit in Krippe und Kindergarten muss sich die pädagogische Fachkraft darüber bewusst sein, dass eine Vielzahl von unterschiedlichen Angeboten für eine gute Bildungsarbeit allein nicht ausreicht. Erst durch eine aufmerksame und wertschätzende Begleitung im dialogischen Miteinander ist eine gelingende Entwicklungsförderung möglich.

Ein dialogisches Miteinander ist dadurch gekennzeichnet, dass die pädagogische Fachkraft als „sichere Basis“ jederzeit für das Kind erreichbar ist, wenn es diese benötigt. Das Kind bemerkt, dass die pädagogische Fachkraft sieht, hört und spürt was es aktuell sagt, tut oder fühlt und was es, daraus ableitend, benötigt. Dies erfordert von der pädagogischen Fachkraft eine hohe Präsenz und die Fähigkeit, das Gleichgewicht zwischen Mitspielen und Beobachten, Anregen und Gewährenlassen, Unterstützen und Scheitern lassen, verbalem Input und nonverbalen Aufmunterungszeichen zu finden (Bender, Martzy & Schache 2013, 170). Gelingt der pädagogischen Fachkraft solch eine dialogische Begleitung des Kindes, so kann sie die Entwicklungsbotschaften des Kindes wahrnehmen und sie passend unterstützen (Bender, Martzy & Schache 2013, 177).

Einen Dialog, der sich nicht nur in sich stets wiederholenden festen Abfolgen von Reiz und Antwort vollzieht, sondern eine sich stets weiterentwickelnde Kommunikation zulässt, beschreibt Milani Comparetti (Kuhlenkamp 2017, 125). In seinem Dialogmodell finden Vorschlag (= Initiative der einen Person) und Gegenvorschlag (= der anderen Person) in einem nach oben offenen spiralförmigen Aufbau wechselseitig statt.

Kommuniziert das Kind, so löst dies bei der pädagogischen Fachkraft unweigerlich eine Resonanz aus. Die Fachkraft reagiert verbal oder nonverbal, was wiederum eine Reaktion beim Kind auslöst. Es entsteht ein Rhythmus von „gegenseitigem Verstehen“ und „passenden Antworten“. Diese ergebnisoffene Kommunikation ermöglicht es, gemeinsam etwas Neues, Unvorhersehbares zu entwickeln und kann als Wirkung eines echten Dialoges verstanden werden (Kuhlenkamp 2017, 125).

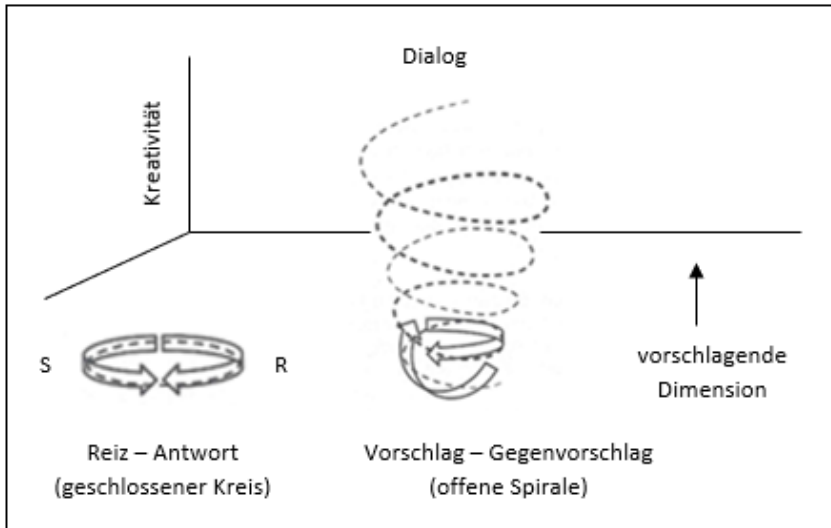


Abb. 2: Dialogmodell nach Milani Comparetti (in: Kuhlenkamp 2017, 125)

Psychomotorik – Haltung oder Lebensphilosophie?

Die Landschaft der pädagogischen Arbeit in Krippen und Kindergärten in Deutschland ist geprägt von vielfältigen Methoden und Konzepten. Sie verfolgen den Bildungsauftrag mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten. Ein Konzept, das in den letzten Jahren immer häufiger Umsetzung im pädagogischen Setting von Krippe und Kindergarten findet, ist die Psychomotorik.

Jürgen Seewald beschreibt die Psychomotorik als „[...] Ausdruck für eine Lebensphilosophie [...]“, die „[...] als eine grundlegende Sichtweise und professionelle Haltung verstanden werden kann, die auf jegliche Interaktion im pädagogischen Setting strahlt und Auswirkungen darauf hat“ (Bender, Schache & Martzy 2013, 11). In diesem Abschnitt soll die Psychomotorik und deren Menschenbild erläutert und auf die Haltung in der psychomotorischen Arbeit unter kurzer Darstellung exemplarischer Prinzipien psychomotorischer Förderung eingegangen werden.

Psychomotorik – Was ist das?

Psychomotorik kann zunächst als ein ganzheitliches Konzept zur Entwicklungsbegleitung verstanden werden.

Die Psychomotorik in Deutschland ist zurückzuführen auf den Artisten und Sportlehrer E. J. Kiphard. Basierend auf seinen praktischen Erfahrungen während seiner Tätigkeit in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie entwickelte Kiphard ab Mitte der 1950er Jahre ein erstes psychomotorisches Konzept: die „psychomotorische Übungsbehandlung“ (Kuhlenkamp 2017, 16). Seit diesen ersten Praxiserfahrungen haben sich durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung sowie die Anwendung in vielfältigen Praxisfeldern der Blick und die Handlungsmethoden der Psychomotorik weiterentwickelt. Heute lässt sich Psychomotorik wie folgt definieren:

„Das Konzept der Psychomotorik bezeichnet eine ganzheitliche, humanistische, pädagogische oder therapeutische Methode der Entwicklungsförderung über die Lebensspanne durch Bewegung/Körperlichkeit. Die Einheit von Bewegen, Wahrnehmen und Erleben beschreibt das Grundkonzept der Psychomotorik“ (Krus 2015, 53).

Auf Grundlage der Entwicklungsthemen und -aufgaben des Kindes sowie seiner Bedürfnisse gestaltet die pädagogische Fachkraft Bewegungsanlässe und -situationen (Bender, Schache & Martzy 2013, 5). Dabei ist das Ziel der Psychomotorik nicht die bestimmte Förderung spezifischer Fertigkeiten, sondern vielmehr die Kompetenzerweiterung des Kindes. Im Fokus steht dabei die ganzheitliche Auseinandersetzung des Kindes mit sich selbst, seiner materialen und sozialen Umwelt und das daraus resultierende adäquate Handeln. Aus dieser Zielsetzung erschließen sich drei Kompetenzbereiche:

- *Ich-Kompetenz*: Sich und seinen Körper wahrnehmen und erleben, diese Informationen verstehen und verarbeiten und dementsprechend handeln zu können, mit sich selbst zufrieden zu sein.
- *Sachkompetenz*: Die materiale Umwelt wahrnehmen und erleben, diese Information verstehen und verarbeiten sowie in und mit ihr handeln zu können.
- *Sozialkompetenz*: Die soziale Umwelt wahrnehmen und erleben, d.h. erfahren und erkennen, dass sich alle Lernprozesse im Spannungsfeld zwischen den eigenen und den Bedürfnissen Anderer vollziehen, diese Informationen verstehen und verarbeiten und dementsprechend handeln zu können (Fischer 2019, 20; Kuhlenkamp 2017, 42).

Diese drei Kompetenzbereiche, die in der Praxis meist ineinandergreifen und nur selten getrennt voneinander umzusetzen sind, ermöglichen es dem Kind, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen und angemessen handeln zu können und somit Handlungskompetenz zu entwickeln.

Psychomotorik und Haltung – Die Begleitung macht es

Die Psychomotorik beruht auf einem humanistischen Menschenbild. Im Mittelpunkt steht das Kind (der Mensch) als soziales Wesen mit seiner Würde. Es (er) ist Akteur seiner Entwicklung und wird als ein aktives, sich selbst formendes Wesen gesehen, das das Ziel verfolgt, seinem Dasein und Handeln einen Sinn zu geben und sein Leben selbst zu bestimmen. Als Einheit von Körper, Seele und Geist (Ganzheitlichkeit) sind für seine Entwicklung Körper- und Bewegungserfahrungen grundlegend. Daraus resultiert die Selbstaktivität und den damit einhergehenden Selbstwirksamkeitserfahrungen wird eine entscheidende Bedeutung in der psychomotorischen Entwicklungsförderung zugesprochen.

Basierend auf diesem Menschenbild und der daraus entstehenden Haltung bedarf es für die pädagogische Fachkraft einer bewussten (reflexiven) Gestaltung ihrer Rolle. Je nach Entwicklungsthema bzw. Spiel- und Handlungsanlass des Kindes ist eine Begleitung als Mitspieler*in, Impulsgeber*in, Initiator*in oder auch als Beobachter*in gefordert. Dies heißt für die pädagogische Fachkraft, situativ einzuschätzen, welche Rolle in der jeweiligen Situation passend ist und zu einer gelungenen Entwicklungsförderung beiträgt. Damit die Begleitung durch die pädagogische Fachkraft nicht belehrend, sondern begleitend zur Selbsttätigkeit und zum Spüren der eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Ziele des Kindes geschieht, ist es hilfreich, wenn die pädagogische Fachkraft auf Basis der Prinzipien psychomotorischer Förderung handelt.

Astrid Krus und Renate Zimmer sehen in der *Wertschätzung der kindlichen Persönlichkeit* und in der *Echtheit der Beziehung* eines der beiden Grundprinzipien psychomotorischer Förderung (Bender, Schache & Martzy 2013, 33). In einer von gegenseitigem Vertrauen geprägten Beziehung, die nur durch Authentizität und Empathie erreicht werden kann, zeigt die pädagogische Fachkraft Respekt vor der Andersartigkeit des anderen und Achtung ihrer eigenen Intuition (Bender, Schache & Martzy 2013, 33).

Ein zweites leitendes Grundprinzip in der Begleitung ist der *Dialog*. Die pädagogische Fachkraft begleitet das Kind, gibt Impulse und Anregungen, ohne dabei zu lenken. Es entsteht ein kreativer Dialog, der von Vorschlag und Gegenvorschlag gekennzeichnet ist, woraus sich ein fortwährender Austausch ergibt. Im achtsamen Dialog interessiert sich die Fachkraft für die Perspektive des Kindes, ohne dabei ihre eigenen Bedürfnisse und die der Gruppe aus dem Blick zu verlieren.

Basierend auf den beiden Grundprinzipien sind für eine Haltung der pädagogischen Fachkraft, die das Ziel der Selbstwirksamkeitserfahrung des Kindes in den Fokus ihres Handelns stellt, weitere Prinzipien von Bedeutung:

Ressourcenorientierung

Die pädagogische Fachkraft sieht das Kind durch eine „Ressourcenbrille“. Sie erkennt Handlungsmöglichkeiten, Fähigkeiten und Besonderheiten und kann auch in gegebenenfalls bisher negativ eingeordneten Verhaltensweisen positive Aspekte sehen. So ermöglicht die pädagogische Fachkraft dem Kind, ein positives Selbstkonzept aufzubauen und sich später gestärkt mit seinen Schwächen auseinanderzusetzen.

Freiwilligkeit

Die pädagogische Fachkraft macht Angebote, z.B. im Rahmen eines kreativen Dialogs, in Form eines Impulses oder Materialangebots und eröffnet dem Kind die Möglichkeit der freiwilligen Annahme. Sie akzeptiert die Bedürfnisse und den Willen des Kindes und drängt es zu nichts, was es nicht möchte oder sich nicht traut.

Handlungsorientierung

Angebote initiiert die pädagogische Fachkraft immer mit dem Blick auf die Selbsttätigkeit des Kindes. Das Kind soll sich als „Verursacher bestimmter Handlungseffekte“ (Zimmer 2019, 143) und somit als selbstwirksam erleben. Die pädagogische Fachkraft greift Handlungsimpulse des Kindes auf und kommentiert diese so, dass das Handeln des Kindes verstärkt wird (Keßel 2014; Zimmer 2019, 142f).

Bei all der feinfühligem Begleitung des Kindes, die der pädagogischen Fachkraft wiederum viel abverlangt, ist eine gewisse Gelassenheit hilfreich. Eine Gelassenheit nicht im Sinne von Laissez-faire, sondern eine verantwortungsvolle Gelassenheit. Durch absichtsvolles Warten und Sich-Einlassen, das reflektiert und vorbereitet ist, aber auch den Leistungsdruck minimiert, werden die Stärken des Kindes tatsächlich berücksichtigt. So schafft die pädagogische Fachkraft eine herzliche, offene und zugewandte Atmosphäre, in der das Kind mit Neugier und Kreativität lustvoll selbsttätig wird. Die genannten Qualitäten tragen viel zu einer erfolgreichen Entwicklungsbegleitung bei (Bender, Schache & Martzy 2013, 8).

Selbstkonzept – Die „kognitive Repräsentation“: Das bin Ich

Jeder, der mit jungen Kindern in Familie oder im institutionellen Kontext in Krippe oder Kindergarten arbeitet, kennt das: „ich“ oder „ich allein“ sind bei vielen Kindern oft unter den ersten verbalen Aussagen. „Ich“ oder „ich

allein“ zeigt den Mitmenschen: „Ich möchte das allein tun, es allein schaffen! Ich möchte nicht, dass du es für mich machst!“. Diese Aussage steht am Anfang des bewussten selbstständigen Handelns des Kindes.

Das Kind kommt besonders in den ersten Lebensjahren durch und mit seinem körperlichen Handeln mit seiner materiellen und sozialen Umwelt in Kontakt und sammelt so Erfahrungen, die ihm Informationen über seine Fähigkeiten und Grenzen geben (Bender, Schache & Martzy 2013, 92). Diese selbstbezogenen Informationen und Erfahrungen, die das Kind durch Beobachtung und Wahrnehmung seiner eigenen Fähigkeiten erlangt, bilden, kombiniert mit individuellen Vorstellungen über die eigene Umwelt, das Selbstkonzept (Fischer 2019, 70). Das Selbstkonzept wird daher auch als die „kognitive Repräsentation“ der eigenen Person benannt (Zimmer 2019, 52; Seyda 2013, 74).

Sigrun-Heide Filipp geht in ihren Annahmen davon aus, dass sich das Selbstkonzept des Menschen auf der Basis vielfältiger Erfahrungen und Wahrnehmungen entwickelt und „[...] dies ein lebenslanger Prozess ist“ (Rudolph et al. 2013, 182). Das Selbstkonzept ist somit dynamisch und veränderbar.

Renate Zimmer differenziert das Selbstkonzept wie folgt:

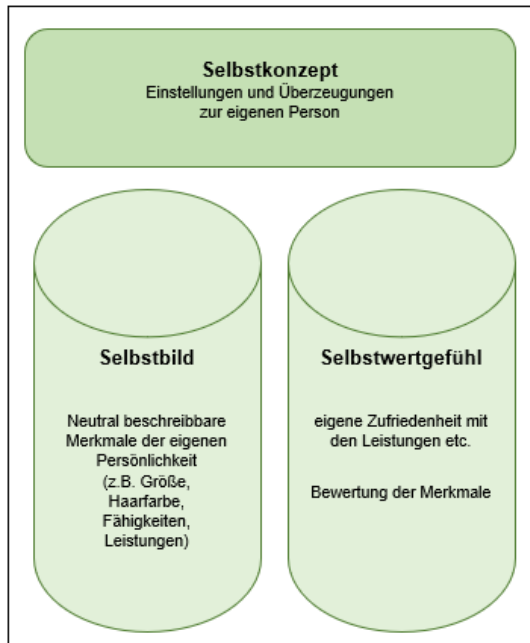


Abb. 3: Aufbau des Selbstkonzeptes nach Zimmer (2019, 52)

Selbstbild und Selbstwertgefühl bilden zusammen das Selbstkonzept, die Einstellungen und Überzeugungen zur eigenen Person. Zu beachten ist, dass neben der eigenen Interpretation auch immer Rückmeldungen durch die Umwelt in das Selbstkonzept einfließen.

Zur Erstellung eines Bildes von sich greift das Kind auf verschiedene Informationsquellen zurück:

- Informationen über die Sinnessysteme (das „Körper selbst“ oder „sensorische Selbst“)
- Erfahrungen der Wirksamkeit des eigenen Verhaltens
- Folgerungen aus dem sich Vergleichen und sich Messen mit Anderen
- Zuordnung von Eigenschaften von anderen (Zimmer 2019, 51ff).

Selbstwirksamkeit – „Das kann ich – Das habe ich geschafft!“

„Das habe ich noch nie vorher versucht,
also bin ich völlig sicher, dass ich es schaffe.“

Pippi Langstrumpf

Ein bedeutsamer und für eine positive Entwicklung wichtiger Bestandteil des Selbstkonzeptes ist die Selbstwirksamkeit. Das Baby bewegt seine Hand, in der es eine Rassel hält, und hört den Klang, ein Kleinkind wirft einen Turm aus Bauklötzen um oder das Kindergartenkind schafft es durch die eigenen Bewegungen alleine zu schaukeln. Das Kind erlebt besonders durch Bewegungshandlungen, dass es durch sein aktives Handeln Ursache bestimmter Effekte ist (Zimmer 2019, 64). Dieses Ergebnis verbindet das Kind mit seinem eigenen Handeln, dem eigenen Können und es entsteht ein Konzept der eigenen Fähigkeiten (Zimmer 2019, 64.) Diese subjektive Überzeugung des Kindes, selbst etwas verändern, etwas bewirken zu können, ergibt gemeinsam mit der „[...] Annahme selbst **Kontrolle über die jeweilige Situation** [Hervorhebung im Original] zu haben, sich kompetent zu fühlen und durch die eigenen Handlungen Einfluss auf die materiale oder soziale Umwelt nehmen zu können“ (Zimmer 2019, 64f) die Selbstwirksamkeit. Besonders für das Kind, das gerade sein Selbstkonzept grundlegend aufbaut, ist die Selbstwirksamkeit einer der bedeutendsten Bestandteile.

Das Kind beobachtet sich selbst in seinem Tun und bereits nach wenigen wiederholten Handlungen entwickelt es eine Erwartungshaltung an sich selbst, an sein Handeln.

Diese „[...] Erwartung von Selbstwirksamkeit basiert auf Informationen, die das Kind durch direkte, stellvertretende oder symbolische Erfahrungen macht“ (Zimmer 2019, 65). Die auf das eigene Handeln zurückzuführenden Reaktionen verstärken das menschliche Verhalten. Ein Kind, das überzeugt ist, etwas bewirken, etwas schaffen zu können, wird öfter Erfolg haben und sich in seinen Erwartungen bestätigt erleben. Hingegen wird ein Kind, das weniger an sein Können, seine eigene Wirksamkeit glaubt, sich auch weniger erfolgreich erleben. Bewerkstelligtes schreibt das Kind eher dem Zufall oder dem Glück zu. Es zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung für das Gelingen der Handlung oft entscheidender ist als die objektiven Gegebenheiten. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben somit einen stark motivierenden Effekt. Kinder mit einer positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung trauen sich mehr zu, wagen sich an schwierigere oder neue Herausforderungen offen und aktiv heran. Im Vergleich werden Kinder mit einer niedrigen Selbstwirksamkeitsüberzeugung Handlungen eher meiden und negative Selbsteinschätzungen treffen (Zimmer 2019, 65f).

„Erlernte Hilflosigkeit“ – Von fehlenden Chancen und gut gemeinter Behütung

Kinder wollen grundlegend selbst aktiv sein, es alleine schaffen. Jedoch gibt es Kinder, die wiederholt die Erfahrung machen, nichts bewirken zu können, Situationen nicht zu kontrollieren, da ihre Handlungen nicht die erwarteten bzw. gewünschten Effekte bringen. Bei diesen Kindern entsteht das „Gefühl der Hilflosigkeit“ (Zimmer 2019, 66). Gründe für eine erlernte Hilflosigkeit können sein, dass das Kind in seiner materialen und sozialen Umwelt keine bzw. unzureichende Gelegenheiten hat, sich selbst als wirksam zu erleben. Dies erlebt das Kind, das von seiner Umwelt „be-spielt“ wird, das in der heutigen technisierten Welt mit vielen Spielsachen umgeht, bei denen es selbst wenig aktiv sein muss, um eine Wirkung zu erzielen, und dem im Alltag aus den verschiedensten Gründen viele lebenspraktische Handlungen abgenommen werden.

Ebenso entwickelt das Kind Hilflosigkeit, wenn ihm wiederholt signalisiert wird, dass sein Handeln nicht richtig ist und der Erwachsene stattdessen das Handeln übernimmt. „Das kannst du noch nicht“, „das ist gefährlich“ oder „du tust dir weh“ sind Aussagen, die das Kind in seiner Selbstwirksamkeit einschränken und ihm ein selbsttätiges Ausprobieren verwehren. Folglich ist das Kind entmutigt und es baut ein Bild von sich auf, das sagt: „das kann ich nicht“. Selbst bewältigbare und kontrollierbare Ereignisse werden zukünftig als nicht schaffbare Ereignisse eingeordnet und somit erst gar nicht angegangen.

Diese beschriebene „erlernte Hilflosigkeit“ wird von dem Kind emotional, motivational sowie kognitiv empfunden. Grundlage ist hierbei nicht das objektive Ergebnis einer Handlung, sondern die subjektive Interpretation und Wahrnehmung der Situation durch das Kind selbst (Zimmer 2019, 67).

„Yes, you can!“ – Vom Zutrauen in das Kind

Damit das Kind seine Selbstwirksamkeit erleben und ein positives Selbstkonzept aufbauen kann, bedarf es bewusst gestalteter Rahmenbedingungen (Bender, Schache & Martzy 2013, 105). Die pädagogische Fachkraft ermöglicht dem Kind auf Basis ihrer reflektierten professionellen pädagogischen Haltung, die das Kind als Akteur seiner Entwicklung sieht, einen Handlungsraum, in dem es möglichst viel Selbstwirksamkeit erleben kann.

Das Kind sucht sich nach Möglichkeit sein Spiel, seine Handlung nach seinen aktuellen individuellen Interessen und Bedürfnissen eigenständig aus. Dabei wählt es Materialien, Mitspieler*innen und auch den Schwierigkeitsgrad selbst. Ebenso achtet es bei der Auswahl auf die Attraktivität des Spiels bzw. der Handlung, die für das Kind reizvoll sein soll und es dabei nicht unter- bzw. überfordert.

Damit das Kind diese Wahl hat, bereitet die pädagogische Fachkraft in Krippe und Kindergarten eine Raumgestaltung sowie ein Materialangebot vor, dass durch die individuelle Nutzung des Kindes diese Bedürfnisse erfüllt (Zimmer 2019, 106f). Das Kind macht das Tun zu seiner Sache und erlebt sich selbst als Verursacher des Geschehens.

Die pädagogische Fachkraft ist sich durch die stetige Reflexion ihrer Rolle bewusst und in ihrer Begleitung des Kindes handelt sie immer mit dem Fokus der Selbstwirksamkeitserfahrung für das Kind. Ihre professionelle pädagogische Haltung ist geprägt von dem Zutrauen „Du kannst das!“. Sie nimmt die Handlungsimpulse des Kindes auf, geht ggf. als Spielpartnerin mit in das Handeln oder beobachtet und kommentiert die Situation. Dabei ermutigt sie das Kind, herausfordernde Situationen in Angriff zu nehmen (Zimmer 2019, 106). In ihrer verbalen Rückmeldung an das Kind zeigt die pädagogische Fachkraft die Wertschätzung der Handlung des Kindes, ohne diese zu bewerten. Durch Äußerungen wie „Geschafft!“ oder auch „So hoch kannst du schaukeln“ gibt die pädagogische Fachkraft dem Kind ein Feedback. Dieses sollte „[...] ermutigend sein, die Versuche des Kindes bekräftigen und unterstützen“ (Zimmer 2015, 34).

Einem ängstlichen Kind oder einem Kind, das für sich eine neue, unbekannte Situation erlebt, fällt es ggf. schwer, von sich aus aktiv zu werden. Dieses Kind benötigt eine Brücke, um selbst tätig zu werden und so wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Solch eine „Brücke“ in einen Raum oder ein Geschehen hinein kann „[...] Blickkontakt, verbale oder nonverbale Kommunikation, Material, eine Spielidee“ (Bender, Schache & Martzy 2013, 106) oder manchmal auch einfach eine „begleitende Hand“ sein, die das Kind mit in die Situation nimmt.

Die pädagogische Fachkraft sollte sich sowohl mit verbalen „Anweisungen“ oder „Bewertungen des Verhaltens“ zurückhalten als auch mit direktem Handeln in der Situation, mit körperlicher Nähe und körperlicher Unterstützung. Das Kind balanciert auf einer Mauer oder klettert auf einen Baum hinauf. Besonders, wenn das Kind etwas ängstlich wirkt, zu hoch klettert oder um Hilfe bittet, ist die pädagogische Fachkraft schnell geneigt körperlich, durch Festhalten oder vom Baum heben, zu reagieren. Mit Blick auf die Eigenaktivität und Selbsttätigkeit und somit Selbstwirksamkeitserfahrungen sollte die pädagogische Fachkraft das Kind jedoch nicht bedrängen und „beturnen“ (Bender, Schache & Martzy 2013, 108; Zimmer 2019, 163). Selbst vom Baum zu klettern, mit ggf. verbaler Unterstützung, bietet dem Kind die nötigen Selbstwirksamkeitserfahrungen sowie Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft.

Für alle Situationen, egal ob in Krippe oder Kindergarten, gilt es als pädagogische Fachkraft grundlegend aufmerksam und feinfühlig zu sein, welche Begleitung das Kind in der jeweiligen Situation benötigt. Jedes Kind hat aufgrund seiner Persönlichkeit und seiner Entwicklung individuelle Bedürfnisse und bedarf auch aufgrund situativer oder Tagesform abhängiger Befindlichkeiten stets subjektive Begleitung (Bender, Schache & Martzy 2013, 108).

Selbstwirksamkeit eine Selbstverständlichkeit!? – Ein Resümee

Selbstwirksamkeit – ein Begriff der für mich persönlich in meiner pädagogischen Arbeit in Krippe und Kindergarten in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Als handlungsleitendes Ziel hat die Selbstwirksamkeit mein pädagogisches Handeln und die Gestaltung meiner pädagogischen Arbeit verändert. Mein Bewusstsein für die Relevanz von Selbstwirksamkeitserfahrungen für das Kind in Krippe und Kindergarten ist aus meiner aktuellen professionellen pädagogischen Haltung entstanden. Eine Haltung, die sich durch langjährige, vielfältige Selbsterfahrungen und Auseinandersetzungen mit der Psychomotorik stetig weiterentwickelt hat. Neues Wissen, neue Impulse in Verbindung gebracht mit mei-

nem Berufsalltag, dies immer wieder bewusst oder auch unbewusst reflektiert, hat mich in meiner professionellen pädagogischen Haltung zu dem bewegt, wie ich heute agiere. Ich bin mir sicher: meine Haltung wird sich auch zukünftig psychomotorisch weiterbewegen.

Mit der für diesen Beitrag leitenden Frage „Welche Rolle spielt die Haltung der pädagogischen Fachkraft beim Erleben und Wahrnehmen sowie der Stärkung der eigenen Selbstwirksamkeit für ein Kind in Krippe und Kindergarten?“ war es mir wichtig, den Blick bewusst auf die Haltung der pädagogischen Fachkraft zu richten.

Die Bildungs-, Erziehungs- und Rahmenpläne der Länder mit dem darin dargestellten „Bild vom Kind“ sowie der „Rolle der pädagogischen Fachkraft“, beschreiben Rahmenbedingungen. Kindertageseinrichtungen spezialisieren zunehmend ihre pädagogischen Konzepte. Aus meiner Sicht sind dies gute Voraussetzungen für eine kindorientierte und wertschätzende Entwicklungsbegleitung von Kindern in Krippe und Kindergarten. Doch für mich reicht das allein nicht aus. Meine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema hat mich in meiner intuitiven Wahrnehmung bestätigt. Für mich ist die professionelle pädagogische Haltung der Fachkraft die Grundlage allen pädagogischen Handelns. Ich muss mir als pädagogische Fachkraft meiner Haltung bewusst sein und diese durch stetige implizite und explizite (Selbst-)Reflexion zu meiner professionellen pädagogischen Haltung erweitern. Auf dieser Basis, die „von Herzen“ kommt, begleite ich das Kind in seinem Tun und in seiner Entwicklung dialogisch und in Beziehung. Ohne meine professionelle pädagogische Haltung als Fachkraft, die sich in meinem professionellen Handeln ausdrückt und (möglichst) in dem gelebten pädagogischen Konzept der Einrichtung sichtbar wird, ist keine authentische Bildung und Erziehung des Kindes in Krippe und Kindergarten möglich.

Und dies gilt auch – und im Kontext dieses Beitrags besonders – für das bewusste Lernziel der Selbstwirksamkeit: Sie ist keine Selbstverständlichkeit. Es bedarf meiner reflektierten, bewussten professionellen pädagogischen Haltung, die dem Kind in der Begleitung HALT gibt und wertschätzende Zurück-HALT-ung zeigt, damit das Kind Selbstwirksamkeit erfahren kann und für sich spürt und sagt:

„Yes, I can!“

Literatur

- BENDER, S./MARTZY, F./SCHACHE, S. (2013). Psychomotorik – arbeiten mit Kindern von 0-3. Köln: Bildungsverlag eins.
- FISCHER, K. (2019). Einführung in die Psychomotorik (4., überarb. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.

- HESSISCHES MINISTERIUM FÜR SOZIALES UND INTEGRATION/HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2019). Bildung von Anfang an – Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen. Wiesbaden.
- KEßEL, P. (2014). Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung. In: *Motorik*, 37 (2014) 1, 108-113.
- KOPIC, A./JASMUND, C./SCHNEIDER, J. (2016). Aus- und Weiterbildung in Bewegung – Ein Qualifikationsprofil für den Anwendungsbereich Bewegung. In: *Motorik*, 39 (2016) 3, 141-149.
- KRUS, A. (2015). Psychomotorik – Gegenstandsbestimmung. In: KRUS, A./JASMUND, C. (Hrsg.): *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Kohlhammer, 36-56.
- KUHL, J. (2000). A functional-design approach to motivation an self-regulation: The dynamics of personality systems interactions. In: BOEKAERTS, M./PINTRICH, P. R./ZEIDNER, M. (Hrsg.): *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, 111-169.
- KUHL, J. (2001). Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- KUHL, J./SCHWER, C./SOLZBACHER, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: SCHWER, C./SOLZBACHER, C. (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-120.
- KUHLENKAMP, S. (2017). Lehrbuch Psychomotorik. München: Reinhardt.
- RUDOLPH, B./MARTZY, F./BISCHOFF, A./MATSCHULAT, N./ZIMMER, R. (2013). Veränderung im Selbstkonzept nach psychomotorischer Förderung. In: *Motorik*, 36 (2013) 4, 180-189.
- SAUERHERING, M./KISO, C. (2019). Man muss auch aushalten können – Haltung und Selbstkompetenz als Ansatz zum Umgang mit den Herausforderungen inklusiver Bildung und Erziehung?! In: CLOOS, P./JUNG, E./PRENGEL, A. (Hrsg.): *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung – Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa. Herausgegeben vom nifbe*. Freiburg: Herder, 25-34.
- SCHACHE, S./KÜNNE, T. (2012). Auf der Suche nach einer Haltung... – Persönlichkeitstheorie und Psychomotorik. In: *Motorik*, 35 (2012) 2, 86-92.
- SCHNEIDER, J./KOPIC, A./JASMUND, C. (2015). Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“. Was frühpädagogische Fachkräfte wissen, können und tun sollten. Wiesbaden: Springer VS.
- SCHWER, C./SOLZBACHER, C. (2014). Einleitung der Herausgeberinnen. In: SCHWER, C./SOLZBACHER, C. (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-14.
- SEYDA, M. (2013). Ziele einer Selbstkonzeptförderung von Kindern durch Bewegung. In: *Motorik*, 36 (2013) 2, 72-79.
- SOLZBACHER, C./BEHRENSSEN, B./SAUERHERING, M. (2011). Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive. In: KUHL, J./MÜLLER-USING, S./SOLZBACHER, C./WARNECKE, W. (Hrsg.): *Bildung braucht Beziehung*. Freiburg: Herder, 35-48.
- ZIMMER, R. (2015). Das Glück der gelungenen Tat. In: HUNGER, I./ZIMMER, R. (Hrsg.): *Bewegungschancen bilden*. Schorndorf: Hofmann, 30-35.
- ZIMMER, R. (2019). Handbuch Psychomotorik (14. Gesamtauflage; überarb. Neuausgabe). Freiburg: Herder.