

**Astrid Krus/Richard Hammer (Hrsg.)**



**„Wir bewegen was!“**

Spielräume psychomotorisch gestalten

Band 17

**verlag aktionskreis**  
**psychom<sup>o</sup>torik**

Astrid Krus/Richard Hammer (Hrsg.)

**„Wir bewegen was!“**  
Spielräume psychomotorisch gestalten

Band 17

**verlag aktionskreis**  
**psychom<sup>o</sup>torik**

© 2019 by Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 32657 Lemgo

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlags ist es nicht gestattet, die Schrift oder Teile daraus auf fototechnischem Wege zu vervielfältigen.

Dieses Verbot – ausgenommen die in §53,54 URG genannten Sonderfälle – erstreckt sich auch auf die Vervielfältigung für Zwecke der Unterrichtsgestaltung. Dies gilt insbesondere für Übersetzungen, Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Layout und grafische Gestaltung: Astrid Krus

Zeichnungen und Fotos: von den Autorinnen und Autoren, Pixabay, Deutsche Akademie – Aktionskreis Psychomotorik

Druck und Verarbeitung: Druckerei Breitschuh & Kock, 24109 Kiel

ISBN: 978-3-9813064-9-1

## Inhalt

Astrid Krus & Richard Hammer <b>Wir bewegen was! – Einleitende Gedanken</b>	5
Renate Zimmer <b>Ressourcen wecken – Potenziale entdecken</b> Wie Psychomotorik Entwicklungsprozesse von Kindern unterstützen kann	9
Peter Keßel <b>Prinzipien der Psychomotorik und ihr Bezug zum pädagogischen Alltag</b>	23
Astrid Krus <b>Es kommt Bewegung in die Kita!?</b>	43
Stephanie de Ridder <b>Eine Kita auf dem Weg zur psychomotorischen Zertifizierung</b>	59
Silvia Bender-Joans <b>Von Wortschatzbauern und Satzkonstrukteuren – psychomotorische Sprachförderung</b>	65
Maik Kretschmar <b>„Mit allen Sinnen in die Welt“ Wahrnehmung als Zugang zu Weltwissen und Bildung</b>	81
Richard Hammer <b>Gleichgewicht – eine lebenslange Entwicklungsaufgabe</b>	93
Caterina Schäfer <b>Beziehungsgestaltung in der psychomotorischen Begleitung von Familien</b>	105
Christiane Richard-Elsner <b>Draußen spielen - ein unterschätzter Motor der kindlichen Entwicklung</b>	115

Manuela Jürß <b>Der Wald und seine Schätze - ein naturpädagogischer Ort</b> Eine Methode nach Joseph Cornell	127
Frank Nickel & Helge Afflerbach <b>Die Bewegungsbaustelle</b> Selbst-, Material- und Sozialkompetenz spielerisch erfahren - durch Bauen und Spielen in Beziehung kommen	141
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b>	153

Astrid Krus/Richard Hammer

## **Wir bewegen was!**

### Einleitende Gedanken

Das Motto der dakp Jahrestagung greift ein hochaktuelles und gesellschaftlich relevantes Thema auf und repräsentiert zugleich die Intention und die vielfältigen Aktivitäten der Deutschen Akademie – Aktionskreis Psychomotorik (dakp).

Die Ursprünge der psychomotorischen Arbeitsweise liegen vor der Zeit der dakp und nehmen bereits in den 1960er Jahren in der Westfälischen Jugendpsychiatrie in Gütersloh ihren Anfang. Jonny Kiphard und Ingrid Schäfer hatten dort ein neues Bewegungskonzept zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entwickelt und umgesetzt, das beeindruckende Effekte erzielte und viele Interessenten unterschiedlicher Professionen inspirierte. Das wachsende Interesse mündete 1974 nach dem legendären Waldspaziergang von Hünnekens, Kiphard und Schilling in die Gründung eines interdisziplinären Arbeitskreises für spezielle Bewegungspädagogik und psychomotorische Therapie, aus dem 1976 der Aktionskreis Psychomotorik (heute Deutsche Akademie – Aktionskreis Psychomotorik) hervorging. Seit nunmehr über 40 Jahren hat es sich die dakp zur Aufgabe gemacht, die Bedeutung der Psychomotorik in den verschiedenen Arbeits- und Handlungsfeldern zu verbreiten und Fachleute auszubilden. Wir bewegen Fachkräfte, damit sie kompetent ihr psychomotorisches Fachwissen in die pädagogische und therapeutische Praxis transferieren können.

Wie notwendig und auch aktuell die Thematik auch heute noch ist, zeigen gegenwärtige Studien zu den Bewegungsmöglichkeiten von Kindern in ihrem Lebensumfeld wie auch innerhalb der pädagogischen Institutionen. Die Reduzierung von Spiel- und Bewegungsräumen aufgrund städtebaulicher Maßnahmen, der Zunahmen der Mobilität mittels Auto sowie normierter Spielplätze, die Sicherheitsanforderungen erfüllen, aber kreatives Gestalten begrenzen, spiegelt dabei den sozialräumlichen Aspekt wider. Aber auch die wachsende Institutionalisierung der Kindheit mit dem Fokus auf die Verbesserung der Bildungschancen, minimiert die Bewegungsaktivitäten. Oder wie Meinberg es formuliert: „Wenn die Rede auf Bildung kommt, scheint der Körper zu schweigen“ (Meinberg 2011,12) Dass Bildung und Bewegung sich nicht ausschließen, vielmehr sogar zwingend miteinander verbunden sind, ist der zentrale Tenor der diesjährigen Fachtagung und des Tagungsbandes.

In den Workshops steht die praktische Selbsterfahrung und Auseinandersetzung mit der Bedeutung und den Einsatzmöglichkeiten von Bewegung im Vordergrund. Der Tagungsband liefert ergänzend die fachtheoretischen Hintergründe und weitere praktische Anregungen.

*Renate Zimmer* zeigt in ihrem Beitrag die Potenziale der psychomotorischen Arbeit auf und verdeutlicht, wie Kinder durch ressourcenorientierte Bewegungsangebote in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestärkt und gefördert werden.

Was psychomotorisches Arbeiten konkret bedeutet und wie sich dies im pädagogischen Alltag der Kindertagesstätte umsetzen lässt, stellt *Peter Keßel* vor, der dies fachtheoretisch untermauert und damit auch Argumentationshilfen liefert, die psychomotorische Arbeitsweise gegenüber Kolleg\*innen und Eltern zu vertreten bzw. transparent zu machen.

Im sächsischen Bildungsplan ist die Bedeutung von Bewegung als zentrales Element kindlicher Bildungsprozesse bereits verankert. Wie Bewegungsangebote Entwicklungsprozesse beeinflussen und als verbindendes Moment alle Bildungsbereiche ansprechen, skizziert *Astrid Krus* in ihrer Abhandlung.

Mehr als Psychomotorik in den Alltag zu integrieren wollen die Mitarbeiter\*innen der Lobetalarbeit e.V., die sich auf den Weg gemacht haben, eine zertifizierte psychomotorische Kita zu werden. Was dieser Weg für sie bedeutet, welche offenen Fragen und Zweifel, aber auch Erfolge damit verbunden sind, beschreibt *Stephanie de Ridder* aus der Perspektive einer beteiligten Mitarbeiterin.

Die Beiträge von *Silvia Bender-Joans* und *Maik Kretzschmar* bieten eine Fülle an praktischen Anregungen für die gezielte Sprach- und Wahrnehmungsförderung im Alltag der Kindertagesstätte. Dem Gleichgewicht als Wahrnehmungsbereich, aber auch als Synonym für das Wohlbefinden, dem seelischen Gleichgewicht, widmet sich *Richard Hammer*.

Erziehungspartnerschaft mit den Eltern ist ein wesentlicher Aspekt der Arbeit in der Kindertagesstätte. *Caterina Schäfer* legt den Fokus auf die Beziehungsgestaltung in der psychomotorischen Begleitung von Familien, die neue Zugänge und Perspektiven eröffnet.

*Christiane Richard-Elsner* erweitert den pädagogischen Raum um den Außenraum und verdeutlicht die Bedeutung des Draußenspiels für die kindliche Entwicklung.

*Manuela Jürß, Frank Nickel und Helge Afflerbach* bereichern mit einer Fülle an Anregungen zu Spielen in der freien Natur und mit der Bewegungsbaustelle das Handlungsspektrum für den pädagogischen Alltag.

Lassen Sie sich bewegen und inspirieren!



Peter Keßel

## **Prinzipien der Psychomotorik und ihr Bezug zum pädagogischen Alltag**

Was ist eigentlich Psychomotorik? Diese Frage bewegt auch Vertreter\*innen der Psychomotorik seit dem Beginn der Psychomotorik in Deutschland in den 1950er Jahren. Ein von Pellegrini (2009, 8) zum kindlichen Spiel geäußertes Bonmot lässt sich in deutlicher Anlehnung an die Übersetzung von Hauser (vgl. 2013, 15) sehr treffend auf die Psychomotorik umformulieren: *Fast alle Forscher, die sich mit Psychomotorik befassen, anerkennen die Schwierigkeiten, Psychomotorik zu definieren. Trotzdem haben die meisten Psychomotoriker\*innen kein Problem, ein psychomotorisches Angebot zu erkennen, wenn sie es sehen.* Darin liegt eine große Herausforderung, aber zugleich auch Chance für die Psychomotorik. Im Laufe der Jahrzehnte hat sich die Psychomotorik stetig weiterentwickelt und immer wieder neuere Bezugstheorien herangezogen, um eine psychomotorische Denk- und Arbeitsweise zu erklären und zu legitimieren. Damit ist ein Anschluss an den stets aktuellen Fachdiskurs gegeben. Die verschiedenen Ansatzrichtungen innerhalb der Motologie (als der Psychomotorik zugeordneten Wissenschaftsdisziplin) haben sich gegenseitig herausgefordert und ergänzen sich. Dadurch ist gut ausgebildeten Psychomotoriker\*innen eine ganze Bandbreite an Handlungsmöglichkeiten gegeben, die ein sehr differenziertes Agieren in den verschiedenen Arbeitsfeldern ermöglicht. Es birgt aber immer auch die Gefahr der Beliebigkeit: Ist das noch Psychomotorik? Einer der zentralen Punkte ist dabei die Suche nach dem Kern der Psychomotorik, der auch die Arbeit in der Deutschen Akademie – Aktionskreis Psychomotorik (dakp) durchgehend begleitet, explizit zum Beispiel bei der Frühjahrskonferenz der dakp 2013.

Ein Versuch, sich diesem Kern anzunähern, ist die Beschreibung psychomotorischer Prinzipien. Über die Bedeutung psychomotorischer Prinzipien und ihre Erläuterung wird dabei im vorliegenden Text verdeutlicht, wie diese Prinzipien in einem Transfer möglicherweise auch außerhalb eines Bewegungsraums oder definierten Bewegungsangebots im pädagogischen Alltag Anwendung finden können und die Arbeit mit den Kindern, deren Eltern und im Team bereichern können.

## Psychomotorik lehrbar machen

Seit den Anfängen der deutschen Psychomotorik bei Kiphard finden sich immer wieder Verweise auf Prinzipien, die das methodische Denken und Handeln in der psychomotorischen Arbeit greifbar machen sollen. Kiphard selbst hat einmal rückblickend auf seine Arbeit formuliert:

„Psychomotorik kennzeichnet eine ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung. (...) Statt einer Leistungs- und Produktorientiertheit, die häufig an den Bedürfnissen der Kinder vorbeigeht, statt einer Defektorientiertheit, die nur Makel, Störungen und Defizite sieht, setzen wir eine Erlebnis- und Persönlichkeitsorientierung, bei der sich die Kinder spielerisch frei und ungezwungen handelnd äußern und entwickeln können.“ (Kiphard 1984, 49)

Im weiteren Verlauf wurden in den Lehrbriefen des Aktionskreis Psychomotorik Prinzipien formuliert, die aus den Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern abgeleitet wurden und auch als „Leitideen“ (Irmischer 1987, 18) einer Arbeitsweise in der Psychomotorik bezeichnet wurden: Kindorientiertheit, Ganzheitlichkeit, Kommunikationsorientiertheit, Handlungsorientiertheit, Entwicklungsorientiertheit und Lernorientiertheit (vgl. Irmischer 1987, 19f). Diese Lehrbriefe und damit auch diese Prinzipien sollten Möglichkeiten schaffen, Psychomotorik (zu der Zeit im pädagogischen Arbeitsfeld oft als Motopädagogik bezeichnet) lehrbar zu machen, also in Fort- und Weiterbildungen greifbar werden zu lassen und über die vielen Interessierten in die pädagogische Praxis einzubringen.

In Lehrbüchern der Psychomotorik wurde die Idee aufgegriffen, einer psychomotorischen Arbeitsweise durch (Handlungs-)Prinzipien Kontur zu verleihen, so z. B. bei Zimmer (vgl. 2019, 141ff), Krus (vgl. 2015, 61f) und Kuhlenkamp (vgl. 2017, 121ff). Bereits 2014 wurde von Keßel versucht, verschiedene in psychomotorischen Lehrbüchern formulierte Prinzipien als Synopse in eine Sammlung zu integrieren und zu strukturieren. Auch hierbei war die Vermittlung einer psychomotorischen Arbeitsweise der Antrieb: wie kann in kurzer (Unterrichts-)Zeit eine erste Idee von Psychomotorik vermittelt werden und damit bei pädagogischen Fachkräften bereits in der Ausbildung das Interesse an einer psychomotorischen Arbeitsweise geweckt werden? Diese Prinzipien der Psychomotorik werden im Folgenden aufgeführt und tiefgehend erläutert. Für den pädagogischen Alltag werden Impulse formuliert, die ein Angebot darstellen, wie anhand dieser Prinzipien das eigene professionelle Arbeiten in der Pädagogik reflektiert und diskutiert werden kann. Denn auch dazu sollen diese Prinzipien anregen: sie sind schon im bereits erwähnten Lehrbrief (vgl.

Irmischer 1987, 20) als Ideale formuliert, die weniger als dogmatische Regeln, sondern vielmehr als Orientierungslinien zu verstehen sind. Das eigene professionelle Handeln oder das des Teams in der pädagogischen (und psychomotorischen) Arbeit kann auf diese Weise immer wieder in den Blick genommen und überprüft werden.

### **Basisprinzipien der Psychomotorik**

Um die verschiedenen Prinzipien vor dem richtigen Hintergrund zu verstehen, ist es sinnvoll, das dahinter liegende Menschenbild deutlich zu machen. Für die meisten Ansätze der Psychomotorik ist ein humanistisches Menschenbild die Grundlage, bei dem die Entfaltung der in jedem Menschen angelegten individuellen Persönlichkeit im Mittelpunkt steht. Um das deutlich zu machen, wurden zwei Basisprinzipien formuliert, die einen offensichtlichen Bezug zum humanistischen Menschenbild aufweisen: *Echtheit und Wertschätzung* sowie *Dialog und Begleitung*.

*Echtheit und Wertschätzung* sind eng mit den Arbeiten von Rogers (vgl. z. B. 2016, 46ff) verbunden und Kernbegriffe eines humanistischen Menschenbildes. Dieses Prinzip soll bewusst machen, wie zentral und grundlegend die Beziehungsgestaltung zwischen dem begleitenden Erwachsenen und einem Kind ist: „Die Unterstützung der kindlichen Entwicklung kann nur in einem Beziehungsgefüge realisiert werden, das durch positive Wertschätzung und Annahme gegenüber dem Kind gekennzeichnet ist“ (Krus 2004, 109). Die große Herausforderung zeigt sich oft in der Präzisierung dieses Anspruchs: „Jedes Kind ist willkommen, so wie es ist“ (Keßel 2014, 24). Es geht also um eine bedingungslose Annahme des Kindes! Kinder sollten danach eben nicht nur willkommen sein, wenn sie sich an die Regeln halten. Zwischen den Verhaltensweisen des Kindes und dem Kind als Person wird unterschieden. Ein Kind ist bedingungslos willkommen als Mitmensch, aber nicht alle Verhaltensweisen eines Kindes bereiten anderen Freude. Kinder dürfen mit diesen manchmal herausfordernden Verhaltensweisen auch an psychomotorischen Angeboten teilnehmen – und die begleitenden Erwachsenen werden sich damit gemeinsam mit dem Kind und den anderen Kindern einer Gruppe auseinandersetzen und ihr Bestes geben, gemeinsam einen Weg für ein positives Miteinander in der Gruppe zu finden. Dieser Anspruch kann in der Praxis sehr viel Energie und Nerven kosten. Es lohnt sich aber unendlich, diese Energie aufzubringen, denn diese hier beschriebenen Kinder machen im Alltag wiederholt die Erfahrung der Ablehnung. Sie benötigen positive Erfahrungen, auch um diese möglicherweise herausfordernden Verhaltensweisen zu verändern. Denn die erfahrene Ablehnung ist oft

Verstärkung oder sogar Ursache der Verhaltensweisen. „Liebe mich dann am meisten, wenn ich es am wenigsten verdient habe, denn dann brauche ich es am nötigsten.“ wird als Zitat der taubblinden Schriftstellerin Helen Keller zugeordnet und beschreibt relativ einfach, welcher Gedanke dahinter steht.

Leider sind positive Veränderungen meistens erst über einen längeren Zeitraum wahrzunehmen und bedürfen daher einer großen Ausdauer. Erstaunlicherweise kann aber allein ein veränderter Blick auf Kinder viel bewirken. Bereits die Einstellung einer Begleitperson, das Kind primär verstehen und nicht verändern zu wollen, und das angemessene Begleiten und Aushalten von Konflikten mit Kindern bergen das Potenzial für positive Veränderungen, wenn sie als Zeichen von Wertschätzung gemeint sind und so verstanden werden.

Diese Sichtweise und diese Beschreibung des Umgangs mit den Kindern lassen erkennen, welche Atmosphäre für psychomotorische Angebote kennzeichnend ist. Gerade Kinder mit negativen Beziehungserfahrungen werden diese Atmosphäre in Frage stellen und die wertschätzende Begleitung immer wieder herausfordern. Das ist häufig ihre Möglichkeit die Ehrlichkeit und Echtheit der Beteiligten zu überprüfen, und damit sicher zu gehen, dass die freundliche, vertrauensvolle Atmosphäre (vgl. Zimmer 2019, 141) tatsächlich Bestand hat und verlässlich ist. Erst dann können sie sich in jeder Hinsicht öffnen – für die beteiligten Erwachsenen und Kinder und das Angebot selbst.

*Dialog und Begleitung* greifen einen weiteren humanistischen Grundgedanken auf, nämlich den der Tendenz zur Selbstverwirklichung. Darunter wird eine im Menschen veranlagte Antriebskraft verstanden, sich selbst zu entfalten und nach Unabhängigkeit und Selbständigkeit zu streben. Dabei geht es aber nicht um die automatische Entfaltung genetisch determinierter Anlagen im Menschen, sondern immer um einen Austausch mit der sozialen und materialen Umwelt. Im humanistischen Sinne ist Selbstverwirklichung nur im ständigen Austausch mit der sozialen Umwelt möglich, es geht also um Selbstverwirklichung innerhalb einer sozialen Gemeinschaft und nicht um Selbstverliebtheit und Egozentrik (vgl. Völker 1980, 17f).

Tausch und Tausch leiten aus diesem Grundgedanken für pädagogische Angebote den Anspruch ab, auf Lenkung weitestgehend zu verzichten (Tausch/Tausch 1998, 332ff). In der non-direktiven Spieltherapie basiert eines der Grundprinzipien auch auf diesem Gedanken: „Das Kind weist den Weg, der Therapeut folgt ihm“ (Axline 2002, 115, im Original kursiv).

Nach Axline könnten im spieltherapeutischen Kontext Anregungen, Ansichten oder gar Wünsche der begleitenden Person das Kind stören. Die Aufgabe der Begleitung (im Gegensatz zu einer Anleitung) ist es, das Kind nicht alleine zu lassen, aufmerksam beim Kind zu sein, aber keinen vermeintlich richtigen Weg vorzugeben. Das Kind soll dabei unterstützt und begleitet werden, seinen eigenen, sozial angemessenen Weg zu gehen, was nicht „laissez-faire“ (einfach machen lassen) bedeuten darf. Ein psychomotorisches Angebot kann inhaltlich und gedanklich vorstrukturiert sein, es sollte aber nie zu einem „Abarbeiten“ der vorgesehenen Stunde oder einem instruktiven „Vor- und Nachmachen“ für die Kinder führen. Das würde sie nicht in ihrer Persönlichkeitsentfaltung unterstützen. Ein psychomotorisches Angebot wird daher immer ein dialogisches Geschehen sein: ein Wechselspiel aus Vorschlägen und Gegenvorschlägen zwischen allen gleichberechtigten Beteiligten. Darin spiegelt sich auch eine systemisch-konstruktivistische Sichtweise wider. Ihr folgend versteht sich psychomotorische Praxis „als ein bewegungsdialogischer, kommunikativer Prozess zwischen autonomen, voneinander unabhängigen, gleichberechtigten Menschen (Kind/Helfer). Hierbei stellt der Therapeut seine Erfahrungen, sein Können und sein Wissen zur Verfügung, um in einer partnerschaftlichen, dialogischen Ko-operation das Kind beim Auffinden und Ausprobieren von Alternativen zu unterstützen“ (Balgo 1998, 247). Dabei können die begleitenden Erwachsenen aktiv mit dem Kind in den Kontakt und Austausch gehen und möglicherweise entwicklungsfördernde Impulse anbieten. „Wie viele Leute sollen auf dem Schiff denn mitfahren?“ könnte ein verbaler Impuls sein, der Einfluss auf den Bau eines Piratenschiffs im Bewegungsraum nimmt und eventuell zum Bau eines größeren Schiffs oder auch mehrerer kleiner Schiffe führt. Ob diese Impulse angenommen werden, was daraus entsteht und inwiefern sie sich entwicklungsfördernd auswirken, wird sich erst zeigen – eine klare, lineare Ursache-Wirkungs-Logik ist aus dieser Sichtweise heraus nicht möglich (vgl. Fischer 2019, 223). Eine solche Arbeitsweise birgt natürlich immer die Gefahr, dass eventuell geplante Ziele nicht auf direktem Weg oder sogar gar nicht erreicht werden. Aus systemischer Sicht wäre das aber kein Problem für die Praxis, es würde lediglich die zuvor geplanten Ziele in Frage stellen.

Eine „dialogische Grundhaltung“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2011, 23) sieht z. B. auch der Sächsische Bildungsplan für die Arbeit mit Kindern und auch deren Eltern vor. Aus dem psychomotorischen Verständnis eines Dialoggeschehens können wertvolle Impulse für die pädagogische Arbeit gewonnen werden. Denn in der Psychomotorik geht Dialog weit über verbalsprachliche Äußerungen hinaus. Neben Gestik und Mimik sind auch Verhaltensweisen Kommunikationsmöglichkeiten.

Bereits über einen Blick und die Raumposition lassen sich Impulse geben, die sich auf die Kinder und ihr Verhalten auswirken. Sogar „tonische Botschaften“ (Lapierre/Aucouturier 2002, 52), also kleinste Veränderungen im Bereich der Körperanspannung oder geringste muskuläre Aktionen bzw. Reaktionen, spielen eine wichtige beziehungsstiftende Rolle im Dialog. Diese meist unbewussten Prozesse geben Informationen über die aktuelle Affektlage und Stimmungen, die sich auf das gesamte Interaktionsgeschehen auswirken. Die Bewusstheit über diese unbewussten Prozesse (vgl. Eckert 2004, 63) verbunden mit einer leiblichen Offenheit für diese Signale ermöglicht einer erwachsenen Begleitperson mit dem Kind viel tiefer verbunden zu sein und Empathie sogar leiblich werden zu lassen. Auf dieser Basis lässt sich besser erspüren, welches Verhalten in einem Moment als angemessen gelten kann. Wenn z. B. ein Kleinkind in den Rückzug geht und sich unter einem Stuhl versteckt, kann auf tonischer Ebene ein (subjektives) Gefühl dafür entstehen, was für das Kind gerade als hilfreich empfunden werden könnte: Möchte es gerne seine Ruhe haben und alleine unter dem Stuhl sitzen bleiben? Soll eine erwachsene Bezugsperson dabei räumlich und/ oder sichtbar in der Nähe bleiben? Wird der direkte Blick auf das Kind von diesem eher als „haltend“, „mahrend/ fordernd“ oder „kontrollierend“ wahrgenommen? Wünscht das Kind sich, dass jemand bedauert, dass es unter dem Stuhl ist und nicht mehr mitspielt – und heißt das, es möchte gerne hervorgeholt werden oder möchte es länger „vermisst“ werden? Viele weitere Reflexionsfragen wären zu dieser kleinen, einfachen Situation formulierbar und zu bedenken. Die Antworten darauf werden am ehesten im tonischen Dialog ausgehandelt und gefunden.

### **Prinzipien der Psychomotorik in der bewegungsorientierten Praxis**

Die weiteren Prinzipien der Psychomotorik, die immer wieder Überlappungen aufweisen, was ihre Verbundenheit verdeutlicht, stehen in enger Wechselwirkung. Einige dieser Prinzipien sind in der pädagogischen Fachdiskussion bekannt. Sie sind jedes für sich verschiedensten Fachdiskursen entlehnt oder durch diese mit angeregt und in der Psychomotorik fachspezifisch weiterentwickelt worden. Psychomotorik ist aus der Praxis heraus entstanden und hat viele Impulse aus anderen Disziplinen aufgegriffen und transferiert. Dennoch wird über die Auseinandersetzung mit diesen Prinzipien und gerade deren Zusammenwirken etwas originär Eigenständiges beschreibbar und erfassbar: die psychomotorische Idee und wie sie in der Praxis umgesetzt werden kann.

Alle im Folgenden erläuterten Prinzipien fußen immer auf dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Basisprinzipien. Fehlen diese als Fundament verlieren die einzelnen Prinzipien in den meisten Fällen auch ihre förderliche Bedeutung für die Arbeit mit den Kindern.

*Bewertungsvermeidung* bezieht sich auf negative wie auch positive Bewertung. Denn Bewertungen sind immer subjektiv, also nur aus der Wahrnehmung der bewertenden Person getroffen, nicht aber zwingend aus der Wahrnehmung der handelnden Person passend. Wenn ein Kind sich auf einem hohen Klettergerät traut, über die höchste Stelle hinüberzuklettern, mag das von einer beobachtenden Person als überragende Leistung des Kindes wahrgenommen werden. Wenn ein Kind aber darüber geklettert ist, weil es Gefahren nicht einschätzen kann und sich dadurch immer wieder in gefährdende Situationen bringt, wäre die Situation sicher anders einzuordnen. Gleiches gilt für ein Kind, das sich einem sozialen (Gruppen-)Druck ausgesetzt und beim Klettern durchgehend überfordert und schlecht gefühlt hat, aber handlungsfähig geblieben ist. Vielleicht fand dieses Kind die Situation furchtbar und wünscht sich, nie wieder in so eine Situation zu geraten. Wichtig und entscheidend ist es, wie die Situation für das agierende Kind gewesen ist. Es soll sich zunächst auf seinen eigenen Eindruck besinnen dürfen. Ein Klassiker der Alltagspädagogik wäre das gut gemeinte „Hat doch gar nicht weh getan!“ Ob es weh getan hat, kann allein das Kind selbst entscheiden, auch wenn es legitim ist, dass eine Begleitperson natürlich hofft, dass es sich nicht weh getan hat. Es darf aber zu keiner Zuschreibung von außen kommen. Das kann den Kindern helfen, zunächst mal ein sicheres Selbstkonzept zu entwickeln. Auch der soziale Vergleich (im Sinne von „schneller“, „schöner“, „besser“) spielt für die Entwicklung des Selbstkonzepts entwicklungspsychologisch gesehen erst mit Beginn des Grundschulalters eine Rolle (vgl. Vollmeyer 2008, 316).

Zudem spielt die Bewertungsvermeidung für die Motivationslage der Kinder eine große Rolle. Ein häufiges Loben kann ein Kind von äußeren Bewertungen abhängig machen (vgl. Zimmer 2019, 144). Kinder beschäftigen sich naturgemäß mit vielen Tätigkeiten (vornehmlich Spiel), bei denen sie, unabhängig von äußeren Bewertungen, Befriedigung aus dem eigenen Tun gewinnen (vgl. ebd.). Durch häufiges Loben oder andere Bewertungen kann die intrinsische (also aus dem Kind selbst kommende) Motivation verloren gehen. Dann sortiert und stapelt ein Kind die Schaumstoff-Bausteine an der Wand möglicherweise nur noch weil (und wenn) es eine Belohnung dafür bekommt, nicht mehr weil es eine interessante, spannende Aufgabe sein kann.

*Entwicklungsorientierung* hat auch etwas mit Tätigkeiten zu tun, bei denen man die Befriedigung aus der Tätigkeit selbst gewinnt. Csikszentmihalyi (vgl. 1985, 42f) nennt sie autotelische Tätigkeiten und schreibt, dass sie das Potenzial haben, bei den Aktiven einen Flow-Zustand zu erzeugen, der vereinfacht als Zustand absoluter Fokussierung auf die Tätigkeit bei gefühlter Zeitlosigkeit beschrieben werden kann. Um diesen Zustand zu erreichen, der auch für nachhaltige Lernerfahrungen eine gute Basis darstellt, müssen die situativen Anforderungen einer Aufgabe oder Tätigkeit im optimalen Verhältnis zu den individuellen Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten der aktiven Person stehen (vgl. Keßel 2016, 60). Vereinfacht gesagt: Wenn eine Aufgabe die Möglichkeiten des Kindes übersteigt, gerät es in Überforderung und bekommt möglicherweise Angst. Wenn eine Aufgabe unter dem Potenzial eines Kindes liegt, wird es unterfordert sein und es wird bei ihm vermutlich Langeweile entstehen. Durch die Vereinfachung oder Erschwerung einer Aufgabe kann die bisherige Spielsituation so angepasst werden, dass Über- und Unterforderung vermieden werden. „Das führt dazu, dass in psychomotorischen Angeboten Aufbauten sich ständig verändern können und das gesamte Geschehen im Prozess bleibt: Zeigt sich, dass für ein Kind die Angebote über- oder unterfordernd sind, wird eine erfahrene Begleitperson reflektieren, ob eine Hilfestellung (z. B. eine zusätzliche Aufstiegshilfe) oder eine größere Herausforderung (z. B. eine Balanciergelegenheit höher bauen) Abhilfe schaffen könnte, oder aber andere Fallstricke birgt (z. B. zu große Fallhöhe für impulsive, weniger kontrollierte Kinder)“ (Keßel 2019, 74).

Letztlich ist in diesem Zusammenhang Differenzierung der Schlüsselbegriff. Ziel ist es demnach, ein Angebot so vorzubereiten und durchzuführen, dass für jedes Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten und dem Entwicklungsstand passende Möglichkeiten der Teilnahme gegeben sind. Wie oben beschrieben kommt es zu solchen Anpassungen im Sinne der Differenzierung häufig auch während eines Angebots, da eine aufmerksame, wachsame Begleitung im ständigen dialogischen Austausch mit den Kindern ist. Für den pädagogischen Alltag ist hier ein wichtiger Impuls, von schablonenhaften Angeboten abzusehen. Die Kinder haben individuell unterschiedliche Entwicklungsstände, so dass nicht alle Aufgaben oder Angebote für alle Kinder passend sein müssen. Auch ein normorientierter Blick hilft dabei nicht weiter. Selbst wenn Kinder in einem gewissen Alter etwas können „müssten“, bedeutet das nicht, dass ein Angebot optimal im Verhältnis zu ihren tatsächlichen Fähigkeiten steht. Und durch Überforderung (ebenso durch Unterforderung) kommt es bei den Kindern meistens zu unerwünschten Reaktionen: Rückzug oder Störung. Zudem lernen Kinder in Situationen von Über- und Unterforderung nicht



viel, erst recht nichts Positives. Ein Anpassen des Angebots, so aufwändig das auch manchmal in Gruppensituationen ist, lohnt dennoch, da nur so nachhaltige Bildungsangebote für die Kinder möglich sind. Die Berücksichtigung der individuellen Entwicklungsstände ist auch deshalb so herausfordernd, da der Entwicklungsstand eines Kindes eine komplexe Angelegenheit ist, was zu einem weiteren Prinzip führt.

*Ganzheitlichkeit* soll als Prinzip betonen, dass man es immer mit Menschen in ihrer Ganzheit, also Gesamtheit zu tun hat. Über den motorischen Entwicklungsstand hinaus spielen ebenso z. B. der sprachliche, der körperliche, der soziale, der emotionale, der kognitive Entwicklungsstand eine Rolle. All das muss mit berücksichtigt werden. Nur weil ein Kind erklären kann, wie man mit einem Rollbrett am besten schnell fährt, heißt das lange noch nicht, dass es selber auf einem Rollbrett schnell fahren kann. Möglicherweise hat es eine gute Beobachtungsgabe oder ein besonderes Verständnis für physikalische Zusammenhänge, aber selber nicht den emotionalen Entwicklungsstand, so eine Fahrt zu machen (Kind traut sich nicht, hat Angst vor der Geschwindigkeit) oder nicht den sensomotorischen Entwicklungsstand (Kind hat nicht die entsprechende Körperspannung oder das Gleichgewichtsempfinden, um auf dem Rollbrett schnell zu fahren) dafür. Häufig werden z. B. verbalsprachlich weiterentwickelte oder körperlich groß gewachsene Kinder in ihren Möglichkeiten „überschätzt“, weil von einem Entwicklungsstand auf einen anderen geschlossen wird. Nur weil ein vierjähriges Kind die Statur eines sechsjährigen Kindes hat, kann es nicht automatisch Rücksicht auf jüngere Kinder nehmen, lange ohne ein Elternteil bleiben oder sich ausgiebig an einem Tisch mit feinmotorischen Tätigkeiten beschäftigen. Abgesehen davon, dass auch nicht jedes sechsjährige Kind dazu in der Lage wäre.

Ganzheitlichkeit bezieht sich aber auch auf andere Aspekte wie zum Beispiel bei einem Kind nicht nur Defizite oder „Profizite“ (Balgo 1998, 248) eines Kindes im Blick zu haben. Alle Kinder haben Stärken und Schwächen, und das einzelne Kind muss immer mit all seinen Stärken und Schwächen, also in seiner gesamten Persönlichkeit angenommen werden (vgl. Irmischer 1987, 19). Zudem sollten im sensorischen Bereich nicht nur die sogenannten Fernsinne, also Sehen und Hören im Fokus stehen. Für die Gesamtentwicklung müssen alle Wahrnehmungsbereiche der Kinder Berücksichtigung finden, also auch das taktil-kinästhetische System (Tastsinn und Tiefenwahrnehmung), der Gleichgewichtssinn sowie der Geruchs- und Geschmackssinn (vgl. Zimmer 2012, 14ff). Dafür sollten die Kinder immer wieder Angebote bekommen, sich damit auseinanderzusetzen und alle ihre Sinne zu schärfen.

*Ressourcenorientierung* bedeutet zuallererst darauf zu schauen, was ein Kind besonders gut kann, worauf es vielleicht selbst auch stolz ist. Kinder freuen sich über ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und wollen diese auch immer wieder präsentieren. Das erzeugt ein Gefühl von Kompetenz und stärkt das Selbstkonzept eines Kindes in positiver Weise. Entgegen vieler anderer therapeutischer Angebote wird in der Psychomotorik den Kindern eher Raum gegeben, sich positiv, kompetent und selbstwirksam zu erleben (vgl. Zimmer 2019, 73ff). Mögliche Defizite, die unter Umständen auch Grund der Teilnahme an einem Angebot sind, werden zunächst gar nicht thematisiert. Ziel ist es das Kind zu stärken. Für eher unsichere Kinder, die die Zuversicht in das eigene Können verloren haben, ist es deshalb wichtig, dass ihnen die eigenen Fähigkeiten bewusst gemacht werden. Dafür sollten Situationen geschaffen werden, die Selbstwirksamkeitserfahrungen und Erfolge sehr wahrscheinlich machen. Statt pauschaler Belobigungen sollte dafür von der begleitenden Person die Aufmerksamkeit des Kindes auf bewältigte Aufgaben und der eigene Anteil des Kindes daran gerichtet werden (vgl. ebd., 72). Auf Basis der oben erwähnten Selbstaktualisierungstendenz wird davon ausgegangen, dass Kinder, die wieder an sich glauben und leistungszuversichtlicher werden, von sich aus auch ihre eigenen Defizitbereiche bearbeiten wollen. Aber eben erst dann, wenn sie selbstbewusst genug dafür sind und das Setting die selbstbestimmte Auseinandersetzung zulässt.

Ressourcenorientierung heißt nicht, dass eventuelle Defizite ignoriert oder schön geredet werden. Sie stehen aber nicht im Vordergrund und spielen daher zunächst keine Rolle. Im Sinne der Ganzheitlichkeit verbietet sich auch das Negieren von Schwächen. In der Praxis bedeutet das beispielsweise, dass ein Kind mit leichten Gleichgewichtsproblemen, diese aber erfolgreich durch Bewegung und Geschwindigkeit kompensiert, häufig Spiele und Angebote mit viel Bewegung vorschlägt (z. B. Fangspiele). Soweit das für alle Kinder einer Gruppe in Ordnung ist, wird dem Kind die Gelegenheit gegeben, viele solcher Spiele zu spielen, obwohl bekannt ist, dass das Kind Gleichgewichtssituationen meidet und im dem Entwicklungsbereich eventuell Rückstände zeigt. Auf Basis einer guten Beziehung zu der begleitenden Person, einem wertschätzenden Setting, das zu einer vertrauensvollen Atmosphäre auch unter den Kindern führt und vor allem wenn das betroffene Kind sich gestärkt und sicher genug fühlt, wird es mehr wollen. Es wird Stück für Stück anfangen, an so einem sicheren Ort zunehmend herausfordernde Gleichgewichtssituationen zu suchen und im Optimalfall diese dann auch finden und bewältigen.

Für den Austausch unter Fachkräften oder ebenso mit den Eltern kann Ressourcenorientierung heißen, die guten Dinge in den Blick zu nehmen und daran auch Entwicklungsfortschritte und –potenziale festzumachen. Natürlich ist es anstrengend, wenn ein Kind, das in einer Kindertageseinrichtung regelmäßig jeden Tag einnässt, ein halbes Jahr später immer noch einmal in der Woche einnässt. Wichtig für die Begleitung ist es aber, sich dann ressourcenorientiert über die vier Tage zu freuen, an denen es nicht mehr passiert, also die Verbesserung der Situation im Fokus zu haben. Diese positiven Veränderungen sollten auch dem Kind bewusst gemacht werden, damit es selbst auch motiviert ist und zuversichtlich wird bzw. bleibt, dass es Dinge verändern kann.

*Handlungsorientierung* ist ein Prinzip, bei dem die bereits erwähnten Selbstwirksamkeitserfahrungen zentral sind. Dafür steht die Selbsttätigkeit der Kinder im Vordergrund (vgl. Irmischer 1987, 20). Nur dann kann ein Kind auch die Erfahrung machen, dass es selbst „Verursacher bestimmter Handlungseffekte“ (Zimmer 2019, 143, im Original blau hervorgehoben) ist, also mit allen Sinnen die eigene Tätigkeit wahrnimmt und sie mit Veränderungen in der Umwelt in Verbindung bringt. Ein Kind erfährt seine Selbstwirksamkeit, wenn es nach dem anstrengenden Bau einer Höhle mit verschiedenen Materialien, die es suchen und herbeibringen musste, die fertige Höhle sieht (eventuell dafür auch Rückmeldungen anderer Kinder und Erwachsener bekommt) und sich vielleicht hineinlegt und dabei seiner ermüdeten Muskulatur gewahr wird. Hätte jemand die Höhle für das Kind gebaut, würde es sich wahrscheinlich auch darin ausruhen können, könnte sich aber nicht direkt wirksam erfahren. Wenn ein anderes Kind eine Höhle zerstört, in dem es zum Beispiel raufspringt, wenn sich niemand mehr darin aufhält, oder die Seitenwände einreißt, wird es sich auch als selbstwirksam erleben. Hat es an dem Bau mitgewirkt und wird die Höhle einvernehmlich mit den Beteiligten zerstört, kann das eine spannende (und nicht zwingend destruktive) Tätigkeit für ein Kind sein, weil es eben die Stärke erfährt, so einen großen Bau zum Einsturz zu bringen. Wird die Höhle eines anderen Kindes zerstört, womöglich auch nicht einvernehmlich, wird es vermutlich zu Konflikten kommen, die unter Umständen begleitet werden müssen. Dennoch kann sich auch hier das zerstörende Kind als selbstwirksam erleben: es hat den Bau zum Einstürzen gebracht und wird auch wahrnehmen, wenn eine anderes Kind aufgrund seiner Zerstörung traurig oder wütend ist.

Kinder sollen also selbst handeln. Damit es nicht zu ziellosem Aktionismus kommt, sind bedeutungsgebundene Handlungen der Kinder zentral – Tätigkeiten, die für sie interessant, unter Umständen auch herausfor-

dernd sind, in jedem Fall aber einen Bezug zu ihnen haben. Das ist beispielsweise meistens gegeben, wenn Handlungsimpulse der Kinder aufgegriffen werden, wie es im dialogischen Begleiten auch selbstverständlich ist. Gerade bei handlungsvermeidenden (auch bei dyspraktischen, oft als ungeschickt bezeichneten) Kindern besteht im Aufgreifen und Unterstützen der individuellen Impulse eine Chance, diese Kinder zum eigenen Handeln anzuregen und zu motivieren. Traut ein Kind sich nicht, aus einer gewissen festgelegten Entfernung aufgestellte Kegel mit einem Ball umzurollen, stößt sie aber direkt daneben stehend mit den Händen einzeln um, kann das möglicherweise eine Handlungsweise sein, die aufgegriffen werden könnte. Vielleicht kann das Spiel verändert werden: eine Idee wäre, mit dem Umwerfen eines Kegels mit der Hand möglichst viele andere mit zu treffen; eine andere wäre es, bei mehreren Kegeln in einer Reihe ein bestimmtes Muster einzuhalten, also immer jeden zweiten oder dritten Kegel umzuwerfen. Für handlungsvermeidende Kinder sind Situationen, in denen sie sich auf Handlungen einlassen immer mit dem Risiko des Versagens oder Blamierens verbunden. Gerade für sie ist ein geschützter Rahmen wichtig, in dem sie wieder Handlungserfolgswertsicht (zurück)gewinnen können. Eine aufmerksame Begleitung wird dabei stets im Blick haben, Situationen so zu gestalten, dass diese Kinder auch positive, stärkende Erfahrungen machen können, wenn z. B. selbstgestellte Aufgaben oder Impulse erfolgsversprechend angepasst werden.

*Freiwilligkeit* ist in diesem Zusammenhang ein anderes wichtiges Prinzip, das vor allem sicherstellen möchte, dass Kinder in einem psychomotorischen Angebot nie etwas machen müssen, was sie nicht möchten oder ihnen Angst macht. „Ihr freier Wille ist zu akzeptieren, um sie nicht in ihrer Integrität zu verletzen“ (Keßel 2014, 25). Das bedeutet nicht, dass Kinder machen können, was sie wollen (vgl. Zimmer 2019, 143). Wenn ein Kind zunächst nicht aktiv mitmachen möchte oder sich in einer Situation aus der Aktivität zurückzieht, ist dies auch eine Form von Kommunikation: etwas hält das Kind davon ab, (weiter) mitzumachen. Ohne das Kind zu bedrängen können alternative Angebote gemacht werden oder Veränderungen vorgenommen werden, die ein Mitspielen wieder ermöglichen können. Wenn ein Kind sich beim Fangspiel nicht alleine ins Spielgeschehen wagt, kann es oft eine Hilfe sein, zunächst an der Hand einer Begleitperson mitzuspielen. Selbst wenn ein Kind dann gefangen ist, bleibt es nicht allein in der Situation, da die Begleitperson mitgefangen wurde. Meistens sind psychomotorische Angebote so attraktiv für Kinder, dass die Kinder auch teilnehmen und mitmachen wollen. Einige Kinder beobachten zunächst, wofür ihnen in der Psychomotorik Zeit gegeben wird. Ohne Druck aufzubauen kann im Kontakt mit beobachtenden Kindern

auch erfragt werden, was sie für eine Teilnahme benötigen oder wünschen. Wenn beispielsweise ein Kind nicht mit dem Rollbrett fahren möchte, während alle anderen dies begeistert tun, kann dieses Kind vielleicht helfen, attraktive Stationen für die fahrenden Kinder zu gestalten. Eine Tankstelle, eine Werkstatt oder auch ein Tunnel finden meistens schnell das Interesse der fahrenden Kinder. Wenn das beobachtende Kind dann für sich zunächst die Rolle als Tankwart\*in, Mechaniker\*in oder Tunnelpächter\*in findet, kommt es darüber zunächst ins Spiel mit den anderen Kindern. Sollte nach einer Zeit ein anderes Kind auch mal die Rolle der Tankwart\*in übernehmen wollen, kommt es häufig zum Wechsels und das zunächst beobachtende Kind macht seinen Platz frei und übernimmt das Rollbrett als Auto. Auch wenn so etwas nicht immer und sofort funktioniert, ist es für die Kinder wichtig, diese Zeit zu bekommen, in der sie wertschätzend begleitet werden, ohne Druck aufzubauen. Auch für den pädagogischen Alltag kann dies ein interessanter Impuls sein: Wenn ein Kind an einem Angebot nicht teilnehmen möchte, was hält es davon ab oder was fehlt dem Kind bei diesem Angebot? Wenn ein Kind bestimmte, beispielsweise feinmotorische Tätigkeiten ablehnt, fehlen dem Kind bestimmte sensomotorische oder andere Vorerfahrungen und Entwicklungsschritte, um sich damit altersentsprechend zu beschäftigen? Oder gibt es andere ablenkende, möglicherweise interessantere Tätigkeiten, die das Kind von dem Angebot abhalten? In dem Fall kann auch das folgende Prinzip hilfreiche Impulse geben.

*Kindorientierung* bedeutet, die Themen und Interessen der Kinder aufzugreifen. Es sollen demnach Angebote geschaffen werden, die die Kinder berühren und ihnen gerecht werden. Dieser Grundgedanke überschneidet sich mit vielen anderen Prinzipien. Hier soll aber noch mal betont werden, dass damit auch gezeigt wird, dass die Kinder mit ihren Bedürfnissen ernst genommen werden. Die Angebote müssen eben für die Kinder bedeutsam sein, weshalb sie auch nicht ohne ihre Berücksichtigung und ihr Mitspracherecht geplant und durchgeführt werden sollten. Das Berücksichtigen kindlicher Themen kann sie auch für Tätigkeiten interessieren, die sie sonst eher ablehnen. Im zuvor erwähnten Beispiel, in dem feinmotorische Aktivitäten abgelehnt werden, könnte das Bauen eines kleinen Floßes mit kleinen Holzästen und Schnüren ein interessantes Angebot sein, wenn für naturverbundene Kinder auch geplant ist, das Floß anschließend im nahegelegenen Bach zu Wasser zu lassen. Kinder, die sich eher für Stoff-Kuscheltiere interessieren, könnten es reizvoll finden, für ihren Lieblingshasen ein Floß zu bauen, das vielleicht nur im Waschbecken eine Rund drehen wird, weil hier das Erlebnis mit dem Kuscheltier das motivierende Element ist. Bei solchen Angeboten, bei denen sich

Kinder interessengeleitet auf Tätigkeiten einlassen, sollte bedacht werden, dass diese beispielsweise feinmotorischen Erfahrungen dann auch möglichst positive Erfahrungen werden, damit die neuen Eindrücke zurückliegende, wahrscheinlich negative Erfahrungen überlagern. Deshalb darf auch nie der Eindruck entstehen, dass die Kinder überlistet oder „reingelegt“ wurden. Es geht nur darum, ihnen Entwicklungschancen zu eröffnen, mit denen sie sich selbst schwer tun.

In der Psychomotorik ist es üblich, zu Beginn oder zum Ende eines Angebots die Kinder nach ihren Wünschen zu fragen. Damit eröffnet sich immer die Möglichkeit, die Themen und Interessen der Kinder zu berücksichtigen. Meistens werden nicht alle Wünsche der Kinder sofort oder in der gleichen Stunde umgesetzt werden können. Dennoch wird dem Kind rückgemeldet, dass der geäußerte Wunsch registriert ist (und auch sein sollte, z. B. nachträglich in Form von Notizen) und bei nächster Gelegenheit Berücksichtigung findet. Es ist immer möglich, dass die notwendige Zeit für einen Wunsch fehlt, die anderen Kinder in der Gruppe sich nicht dafür interessieren oder Vorbereitungen getroffen werden müssen (z. B. Materialbeschaffung). Wichtig ist nur, dass die Kinder ihre Begleitpersonen als zuverlässige Beziehungspartner\*innen erfahren, die zu gegebener Zeit wirklich darauf zurückkommen. Sollten die anderen Kinder ein Spiel grundsätzlich ablehnen, das sich ein Kind länger schon unbedingt wünscht, besteht bei Wahrung der Freiwilligkeit beispielsweise die Möglichkeit, als Erwachsener dieses Spiel ohne die anderen Kinder zu spielen, was nicht immer einfach ist. Gerade Gruppenspiele sind zu zweit oder dritt schwer realisierbar. Die Erfahrung zeigt aber, dass allein das Bemühen der erwachsenen Begleitpersonen mit dem einen Kind zu spielen, häufig die anderen Kinder der Gruppe so interessiert, dass darüber letztlich doch zumindest eine Variante des gewünschten und zunächst abgelehnten Spiels möglich wird.

Nicht weniger bedeutsam, aber an dieser Stelle verkürzt sollen auch die weiteren Prinzipien kurz erläutert werden.

*Prozessorientierung* betont die Bedeutsamkeit von Lernwegen, denn nicht ein fertiges Produkt am Ende eines Prozesses ist allein entscheidend. Selbst Erfahrungen des Scheiterns können wertvolle Lernerfahrungen sein, wenn sie gut begleitet werden. Auch Irr- und Umwege sind wichtige Abschnitte im Lernprozess. Diese Prozesse zuzulassen und zu ermöglichen steht im Mittelpunkt psychomotorischer Angebote. Kindern werden deshalb keine Lösungswege vorgegeben. Alle Lösungshilfen können den Kindern eigene authentische Erfahrungen nehmen, weshalb mit solchen Hilfen zurückhaltend und achtsam umgegangen werden

sollte. Die Auseinandersetzung mit entwicklungsangemessenen Herausforderungen, die sich Kinder oft auch selbstgesteuert suchen, ermöglicht dieses Lernen. Eine aufmerksame Begleitung kann dabei Sicherheitsaspekte im Blick behalten und zurückhaltend auf Augenhöhe am neugierigen Lernen der Kinder teilhaben, ohne zu schnell vorwegzugreifen.

*Kommunikationsorientierung* greift genau diese Art des Lernens auch auf. Die verbale Sprache und Sprachförderung stehen dabei zunächst gar nicht im Vordergrund. Es geht vielmehr um das Schaffen von Kommunikationsanlässen und dabei im Prozess Lösungen zu finden. Die Fähigkeit sich mitzuteilen und zu kommunizieren ist die Voraussetzung in sozialer Gemeinschaft für sich und andere zu sorgen (vgl. Irmischer 1987, 19). Daher sind für Kinder Situationen entwicklungsförderlich, in denen es für sie persönlich bedeutsam ist, zu kommunizieren. Das ist nicht nur über verbale Sprache, sondern ebenso über Gestik, Mimik und Verhalten möglich. Die Begleitung von psychomotorischen Angeboten sollte dabei sicherstellen, dass die Kommunikation sozial angemessen abläuft, wofür manchmal Unterstützung notwendig sein kann. Wenn zwei Kinder beim Balancieren auf einer Bank in der Mitte aufeinander treffen, da sie von verschiedenen Seiten gestartet sind, müssen sie miteinander kommunizieren und eine Lösung finden, die im Optimalfall für beide Kinder eine passende ist. Auch in Situationen des gemeinsamen Bauens wird es immer wieder Kommunikationsanlässe geben, die aufgrund des gemeinsamen Handelns und Erlebens Gemeinsamkeit erleben lassen und wiederum zu weiterer und verbesserter Kommunikation motivieren.

*Strukturierung* gibt Sicherheit und Orientierung und verdeutlicht als Prinzip, dass auch in der Psychomotorik die Offenheit nicht grenzenlos ist. Zu große Offenheit kann Begleitpersonen genauso wie Kinder verunsichern und überfordern. Allerdings müssen Strukturen sich nicht vornehmlich in vielen Regeln und festen Vorgaben manifestieren, die ihrerseits Kreativität behindern können. Allein schon die Vorstrukturierung des Materials und des Raums kann Klarheit schaffen. Auch die Raumposition der Begleitpersonen kann Einfluss auf das Spiel- und Bewegungsgeschehen der Kinder haben. Kaum ein Kind springt von einer Sprossenwand, wenn eine erwachsene Person davor steht und den Weg versperrt. Auch in der Psychomotorik gibt es Regeln, die aber nicht zentral sind, sondern im Optimalfall eher unauffällig und beiläufig das gemeinsame Spielen und Bewegen sicherstellen, ohne das einzelne Kind dabei unnötig einzuschränken. An diesem Prinzip wird auch die Bedeutsamkeit der Basisprinzipien wieder deutlich: klare Regeln und Strukturen können autoritär

formuliert und umgesetzt werden, wären aber nicht unbedingt entwicklungsfördernd, da sie mit dem Basisprinzip der Echtheit und Wertschätzung und auch anderen Prinzipien im Widerspruch stehen.

*Erlebnisorientierung* verdeutlicht noch mal die Bedeutung der Motivation der Kinder für ihre Entwicklung. Psychomotorische Angebote sollen den Kindern Spaß machen. Spannende und erlebnisreiche Spielhandlungen lassen die Kinder eintauchen in eine Welt, in der sie wertvolle und vor allem auch nachhaltige Erfahrungen für ihre Entwicklung machen können. Dafür bedarf es keiner Animationsangebote für die Kinder, die unter Umständen eine Konsumhaltung unterstützen und auch im Widerspruch zum Dialog stehen. Meistens entwickeln die Kinder selbst Rahmengeschichten oder Spielwelten für ihre gemeinsame Stunde, die von den Erwachsenen aufgegriffen und im Dialog erweitert werden können. Diese Motivation der Kinder, die sie in erlebnisreichen psychomotorischen Angeboten ausleben und wiederfinden können, scheint eine besondere Stärke der Psychomotorik zu sein (vgl. Keßel 2019).

### **Der eigene Weg in die Psychomotorik**

Wie eingangs bereits erwähnt ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass die Prinzipien als Ideale formuliert sind. In der Gesamtschau sollen sie komplexes psychomotorisches Arbeiten veranschaulichen und eine grobe Orientierungshilfe anbieten. Psychomotorik als Konzept ist selbst immer im Prozess. Das wird an den verschiedenen, sich ergänzenden Ansätzen der Psychomotorik ebenso deutlich wie an den immer wieder neuen Arbeitsfeldern, in denen Psychomotorik zur Anwendung kommt. Die *eine* Psychomotorik gibt es wohl nicht (vgl. Kühlenkamp 2017, 18), aber vielleicht gibt es Dinge, die alle Psychomotoriker\*innen eint.

Berechtigerweise muss diskutiert werden, ob für die Psychomotorik formulierte Prinzipien tatsächlich zu „Garanten einer bestimmten Arbeitsweise“ (Seewald 2007, 116) werden können oder „zu Verkürzungen und Missverständnissen einladen könnten“ (ebd.), vor allem auch in der Lehre. Naheliegender wäre die Versuchung, im eigenen pädagogischen Angebot zwei oder drei berücksichtigte Prinzipien der Psychomotorik zu erkennen und der Annahme zu erliegen, dass man deshalb bereits Psychomotorik macht. Dennoch kann das eigene pädagogische Angebot qualitativ sehr hochwertig sein, vor allem wenn einige der genannten Prinzipien zusammentreffen. Bewegung und Wahrnehmung sowie Körper und Leib können als Schlüsselbegriffe oder Grundkategorien der Psychomotorik bezeichnet werden (vgl. Krus 2015a, 39ff; Fischer 2019, 48ff). Bewegung



wird zudem als vorrangiges Medium in der Psychomotorik gesehen (vgl. Zimmer 2014, 199), da Bewegung als „sinngeladene Handlung des Menschen“ (Hölter 2011, 21) gilt und die Trennung von Körper und Geist überwindet (vgl. Hölter 2011, 20f). Damit geht das Verständnis von Bewegung weit über ein sportliches oder funktionales Verständnis von Bewegung hinaus. Es wird kein psychomotorisches Angebot ohne Bewegung oder Körperbezug denkbar sein. Dennoch wird es Situationen in psychomotorischen Angeboten (u. U. im Rollenspiel oder Versteckspiel) geben, in denen Bewegung kaum sichtbar ist. In der Planung und Reflexion psychomotorischer Angebote sind diese Bezugspunkte aber unverzichtbar, zumindest als dahinterliegende Grundkategorie.

Von daher ist auch die Lehre der Psychomotorik in Aus- und Weiterbildung unverzichtbar mit Bewegung und Wahrnehmung, sowie Körper und Leib verbunden. Das Verständnis der Psychomotorik und die Entwicklung einer psychomotorischen Arbeitsweise werden nicht ohne eigene körperlich-leibliche Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen möglich sein. Psychomotorik muss selbst erfahren werden und in Selbstreflexionsprozesse eingebunden sein (vgl. Jessel 2010, 26) und ist nicht allein über kognitiv-instruktiv erlernte Prinzipien oder Leitsätze erlernbar. Es ist somit als ein Prozess zu verstehen, der auch Zeit in Anspruch nimmt und vielleicht ein nicht endender Weg ist, den man aber gerne geht. Auch für erfahrene, langjährige Psychomotoriker\*innen gilt, dass jede psychomotorische Stunde ein Original und damit unwiederholbar ist (vgl. Seewald 2007, 116). Die Unsicherheit, die man bei jeder neuen Stunde auf dem psychomotorischen Weg empfindet, hilft, wach und beweglich zu bleiben (vgl. ebd.) und somit Routinen zu vermeiden und nicht in das Abarbeiten eines bestimmten Programms abzugleiten. Das klingt anstrengend und aufwändig, wird wohl aber von den meisten Psychomotoriker\*innen als sehr erfüllend wahrgenommen.

Dieser immer weiterlaufende Prozess, der in der Auseinandersetzung mit der Psychomotorik angestoßen werden kann, verändert nicht nur das eigene professionelle Arbeiten, sondern auch die eigene persönliche Haltung. Wie in den Ausführungen zu den Prinzipien der Psychomotorik verdeutlicht wurde, ist in den Basisprinzipien ganz stark ein bestimmtes Menschenbild enthalten, welches sich über die weiteren Prinzipien methodologisch entfalten kann. Einige Beispiele aus der Praxis konnten hoffentlich anschaulich machen, wie sich diese Prinzipien dann auf die Handlungen im psychomotorischen und pädagogischen Alltag auswirken können. Denn das Menschenbild kann in Verbindung mit bestimmten Konzepten und Methoden durch die Haltung in Handlungen überführt werden (vgl. Schache & Künne 2012, 87) oder: „Eine Haltung markiert

den Übergangsbereich zwischen Menschenbild und pädagogisch-therapeutischer Intervention, Förderung oder Begleitung über die Wahl der Inhalte und Methoden, aber auch der individuellen Beziehungsgestaltung“ (ebd.). In der Arbeit mit Eltern und im Team wird sich diese Haltung ebenso zeigen, da sie ein Teil der professionellen Persönlichkeit wird. Die eigene persönliche Haltung gegenüber sich selbst und den anderen Menschen, mit denen man in Kontakt kommt, ist immer auch ein Teil der professionellen Haltung (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2011, 117). Umgekehrt wird kaum jemand eine professionelle Haltung authentisch entwickeln und leben können, die sich nicht auf die persönliche, private Haltung und Persönlichkeit auswirkt (vgl. Axline 2002, 31).

Die Umsetzung der Prinzipien der Psychomotorik im psychomotorischen und pädagogischen Alltag ist eng an die eigene professionelle und persönliche Haltung gebunden (vgl. Krus 2015, 62). Die Übersicht über Prinzipien der Psychomotorik wiederum kann helfen, die Haltung hinter psychomotorischem Arbeiten zu verstehen. Wer sich dafür interessiert und mehr darüber wissen will, wird sich auf seinen eigenen Weg der Psychomotorik begeben müssen. Für diesen Weg kann eine kompetente Begleitung unterstützend sein, unabhängig davon, ob man diesen Weg für sich alleine oder für sich im Team gehen möchte.

## Literatur

AXLINE, V. M. (2002): Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München: Ernst Reinhardt.

BALGO, R. (1998). Bewegung und Wahrnehmung als System. Systemisch-konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik. Schorndorf: Hofmann.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1985). Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.

ECKERT, A. R. (2004). Menschen psychomotorisch verstehen und begleiten. In: ECKERT, A. R./HAMMER, R. (Red.): *Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur sinnverstehenden Psychomotorik und Motologie*. Lemgo: Aktionskreis Literatur und Medien, 59-73.

FISCHER, K. (2019). Einführung in die Psychomotorik. München: Ernst Reinhardt.

HAUSER, B. (2013). Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart: Kohlhammer.

HÖLTER, G. (2011). Bewegungstherapie bei psychischen Erkrankungen – Grundlagen und Anwendung. Lehrbuch für Theorie und Praxis. Köln: Deutscher Ärzte Verlag.

- IRMISCHER, T. (1987). Lehrbrief: Grundzüge der Motopädagogik. Lemgo: Aktionskreis Psychomotorik.
- JESSEL, H. (2010). Im Sinne des Menschen – Ressourcenorientierung in der psychomotorischen Diagnostik. In: *motorik*. 33 (1), 26-31.
- KEßEL, P. (2019). Intrinsische Motivation. Eine zentrale Stärke der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung. In: *motorik*. 42 (2), 71-76.
- KEßEL, P. (2016). „Psychomotorik – da kannst Du einfach spielen!“ Motivationale Aspekte des Spielens und ihre Berücksichtigung in der Psychomotorik. In: JESSEL, H. (Hrsg.): *Spiel(T)raum. Spielraum lassen – Spielraum geben – Spielraum haben*. Lemgo: Aktionskreis Psychomotorik, 49-74.
- KEßEL, P. (2014). Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung – Überlegungen für die fachschulische Erzieherausbildung. In: *motorik*. 37 (1), 23-27.
- KIPHARD, E. J. (1984). Psychomotorik – Motopädagogik – Mototherapie. Fragen der Gegenstandsbestimmung und Abgrenzung. In: *motorik*. 7 (2), 49-51.
- KRUS, A. (2015). Methodisch-didaktische Prinzipien professionellen psychomotorischen Handelns. In: KRUS, A./JASMUND, C. (Hrsg.): *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Kohlhammer, 57-64.
- KRUS, A. (2015a). Psychomotorik – Gegenstandsbestimmung. In: KRUS, A./JASMUND, C. (Hrsg.): *Psychomotorik in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern*. Stuttgart: Kohlhammer, 36-56.
- KRUS, A. (2004). Mut zur Entwicklung. Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie. Schorndorf: Hofmann.
- KUHLENKAMP, S. (2017). Lehrbuch Psychomotorik. München: Ernst Reinhardt.
- LAPIERRE, A./AUCOUTURER, B. (2002). Die Symbolik der Bewegung. Psychomotorik und kindliche Entwicklung. München: Ernst Reinhardt.
- NENTWIG-GESEMANN, I./FRÖHLICH-GILDHOFF, K./HARMS, H./RICHTER, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF Expertisen 24. München: Deutsches Jugendinstitut.
- PELLEGRINI, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. New York: Oxford University Press.
- ROGERS, C. R. (2016). *Eine Theorie der Psychotherapie*. München: Ernst Reinhardt.
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS (Hrsg.). (2011). *Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege*. Weimar: das netz.
- SCHACHE, S./KÜNNE, T. (2012). Auf der Suche nach einer Haltung ... – Persönlichkeitstheorie und Psychomotorik. In: *motorik*. 35 (2), 86-92.

SEEWALD, J. (2007). Der verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München: Ernst Reinhardt.

TAUSCH, R./TAUSCH, A. (1998). Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe.

VÖLKER, U. (1980). Grundlagen der Humanistischen Psychologie. In: VÖLKER, U. (Hrsg.): *Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen*. Weinheim: Beltz, 13-37.

VOLLMEYER, R. (2008). Motivationsförderung. In: PETERMANN, F./SCHNEIDER, W. (Hrsg.): *Angewandte Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 307-330.

ZIMMER, R. (2019). Handbuch Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern. Freiburg: Herder.

ZIMMER, R. (2014). Handbuch Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg: Herder.

ZIMMER, R. (2012). Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

Stephanie de Ridder

## **Eine Kita auf dem Weg zur psychomotorischen Zertifizierung**

### **Wer sind wir?**

Die Lobetalarbeit e.V. ist ein diakonisches Unternehmen mit Standorten in Celle und im Celler Umland. Insgesamt werden rund 900 Menschen mit Behinderung sowie etwa 460 Seniorinnen und Senioren in verschiedenen Einrichtungen betreut.

Wer seine Ausbildung im sozialen Bereich machen möchte, ist in den Ausbildungsstätten am richtigen Platz. Rund 1.300 Mitarbeiter\*innen arbeiten in Lobetal. Ebenso gehören zwei Kindertagesstätten zur Lobetalarbeit, mit Standorten in Celle (ca. 100 Kinder) und Stübeckshorn (ca. 20 Kinder).

Unsere Kindertagesstätte und Krippe in Celle besteht aus insgesamt 6 Gruppen mit unterschiedlichen Gruppenformen. Es gibt zwei Natur- und Bewegungsgruppen mit je 15 Kindern und 2 Mitarbeiter\*innen, die sich auf dem Abenteuerspielplatz der Lobetalarbeit e.V. befinden und denen dort je ein Bauwagen zur Verfügung steht. Des Weiteren gibt es eine Integrationsgruppe (halbtags) mit 18 Kindern, davon 4 Kinder mit Integrationshintergrund und 3 Mitarbeiter\*innen, eine Nachmittagsgruppe mit 25 Kindern und zwei Mitarbeiter\*innen, eine Ganztagsgruppe mit 25 Kindern und drei Mitarbeiter\*innen sowie eine Ganztagskrippengruppe mit 12 Kindern, davon ein Kind mit Einzelintegration und 5 Mitarbeiter\*innen.

### **Die ersten Schritte**

Bereits 2012 machten sich der Kindergarten und die Krippe der Lobetalarbeit e.V. zusammen mit der Herman-Reske-Schule (eine Tagesbildungsstätte der Lobetalarbeit e.V.) auf den Weg, sich bei der Deutschen Akademie – Aktionskreis Psychomotorik (dakp) psychomotorisch weiterzubilden.

Die Psychomotorik spielt in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung schon seit längerem eine große Rolle. Da in der Psychomotorik nicht defizitorientiert auf den Menschen geschaut wird, bietet sie eine völlig un-

beschwerte, freie und selbstbestimmte Art des Lernens und hilft den Menschen sich und ihren Körper kennen und nutzen zu lernen. Sie eröffnet vielfältige Möglichkeiten seine Umwelt zu erforschen und begreifen zu lernen, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln und zu stärken. Die Psychomotorik fördert ganzheitlich und verbindet Kopf, Herz und Hand. Gerade in der Arbeit mit Menschen mit Behinderung ist es wichtig, die Förderung ganzheitlich zu gestalten.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wurden Mitarbeiter\*innen aus dem Bereich Kindergarten und Krippe, Tagesbildungsstätte und aus den Ausbildungsstätten der Lobetalarbeit e.V im Bereich Psychomotorik qualifiziert. Der dritte Ausbildungsgang für die Berufsqualifikation Psychomotorik<sup>dakp</sup> wurde soeben beendet.

Schon im ersten Kurs wurde über die Möglichkeit einer Zertifizierung als psychomotorische Kindertagesstätte durch die dakp nachgedacht.

Im letzten Kurs der Berufsqualifikation 2018 kam die Frage dann erneut auf: „Gibt es eigentlich die Möglichkeit, die Kita als psychomotorische Einrichtung zertifizieren zu lassen?“

Verfügten nun schon neun von den insgesamt siebzehn Mitarbeiter\*innen über die abgeschlossene Berufsqualifikation Psychomotorik<sup>dakp</sup> und setzten dies im Kindergarten und in der Krippe der Lobetalarbeit e.V. sehr engagiert um.

Aus der dakp kam 2018 schließlich das Signal, dass eine Arbeitsgruppe installiert werden sollte, die ein Qualitätssiegel „Psychomotorische Kita“ entwickeln wollte.

Und wir, der Kindergarten und die Krippe der Lobetalarbeit e.V., wurden ein aktives Mitglied der Arbeitsgruppe und sollten als erste Kita zertifiziert werden.

### **Los geht's**

In der Arbeitsgruppe wurde intensiv gearbeitet, gegrübelt und beratschlagt. Das Für und Wider abgeglichen, Pläne geschmiedet, über den Haufen geworfen und neu ausgerichtet. Das Team bestand aus Mitarbeiter\*innen verschiedener Einrichtungen in ganz Deutschland und Vertreter\*innen der dakp, die sich engagiert daransetzten, eine Zertifizierung greifbar und umsetzbar zu machen. Es wurde eine Checkliste für interessierte Einrichtungen entwickelt und verschiedene Qualifizierungsmodule ausgearbeitet. Das Angebot, unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte für die Qualifizierung zu wählen, die den eigenen Bedarfen entsprechen, sollte es ermöglichen, dass jede Einrichtung sich ganz individuell in der

Zertifizierung wiederfinden kann. Die Kompetenzorientierung stand im Vordergrund und sollte die Zertifizierung dadurch von anderen Zertifizierungen unterscheiden und ein Alleinstellungsmerkmal bilden.

### **Und was macht man als Pilotprojekt?**

Unsere Aufgabe als Kita bestand in erster Linie darin, die Perspektiven der Mitarbeiter\*innen, ihre Ängste, Wünsche und Ziele in Bezug auf die Ausrichtung als psychomotorische Kita zu erfassen. Ebenso sollte die Frage beantwortet werden „Was benötigen wir von der dakp um überhaupt zertifiziert werden zu können?“. Zudem sollte die Psychomotorik in unserer Konzeption fest verankert werden.

Die wichtigsten Fragen, die wir uns stellten waren:

„Warum wollen wir überhaupt eine Zertifizierung erlangen?“

„Was würde es uns als Einrichtung bringen, zertifiziert zu werden?“

„Wie können wir das attraktiv für die Eltern gestalten?“

„Sind unsere Räumlichkeiten denn überhaupt geeignet, um vollumfänglich Psychomotorisch zu arbeiten?“

„Sind wir denn wirklich schon soweit?“

Wie setzten uns nochmals bewusst mit dem Thema „Psychomotorik“ auseinander, wälzten die Ausbildungsunterlagen der Berufsqualifikation, studierten verschiedene Ausgaben der „Motorik“ und lasen Fachbücher. Jeder konnte sich und seine Arbeit in der Psychomotorik wiederfinden, sodass der Entschluss, sich zertifizieren lassen, gefasst wurde.

Ende März 2019 fand ein Studientag zu diesem Thema in unserer Einrichtung statt, bei dem die Bedenken und Sorgen der der Mitarbeiter\*innen thematisiert und konstruktiv bearbeitet wurden.

Peter Keßel, Dozent der dakp, konnte die Mitarbeiter\*innen vor Ort in ihrem Tun stärken und der Wunsch sich zertifizieren zu lassen, wurde immer stärker.

In unseren Dienstbesprechungen bearbeiteten wir immer wieder noch offene Fragen mit Unterstützung von Fachliteratur, Gesprächen mit anderen Psychomotoriker\*innen und der Reflexion der Erfahrungen des Studientages. Wir haben unsere Konzeption erweitert, die Zusammenarbeit mit Eltern und unsere Räumlichkeiten zum Thema gemacht.

## **Wollen Eltern eine psychomotorische Kita?**

Über die Zusammenarbeit mit den Eltern machten wir uns viele Gedanken: „Wie können wir den Eltern vermitteln, dass die Psychomotorik mehr als nur Turnhallensport ist und ihre Kinder so gefördert werden, wie sie es benötigen?“

Jedes Elternteil möchte nur das Beste für sein Kind. Oftmals werden Eltern durch ihre Umwelt stark beeinflusst und versuchen den Anforderungen gerecht zu werden. Ihrem Kind soll es gut gehen, aus ihrem Kind soll etwas werden. Der Leistungsdruck steigt bereits im Kindergartenalter enorm. Entwicklungstabellen werden herangezogen, Eltern sind verunsichert. „WAS lernt mein Kind überhaupt?“. Eine durchaus wichtige Frage, allerdings gibt es eine andere Frage, die für die weitere Entwicklung des Kindes vielleicht weitaus wichtiger ist: „WIE lernt mein Kind?“.

Wir sammelten wichtige Argumente, um den Eltern die Psychomotorik als das zu präsentieren, was sie ist: die beste Möglichkeit für Kinder zu lernen, zu erleben, zu erfahren und sich zu entwickeln.

Das Thema „Die spielen ja nur?!“ wurde intensiv aufgearbeitet und ein Elternabend für die gesamte Kita vorbereitet, um mit dieser Aussage aufzuräumen und den Eltern die Wichtigkeit des Spiels als Medium des Lernens und der Entwicklung begreifbar zu machen.

Wir möchten unsere psychomotorische Arbeit so transparent und vor allem verstehbar wie möglich für unsere Eltern präsentieren. In Form von Fotodokumentationen verschiedener psychomotorischer Angebote, gemeinsame Aktionen mit den Kindern und ihren Eltern (z.B. Sommerfest) und verschiedenen Themenelternabenden.

Denn eigentlich wollen wir alle doch das Gleiche. Die Kinder in ihrer Entwicklung begleiten und unterstützen.

## **Ist psychomotorisches Arbeiten möglich, wenn man räumlich eingeschränkt ist?**

Unsere räumlichen Möglichkeiten sind beschränkt, die Gruppenräume sind überschaubar, es gibt leider keinen eigenen, immer nutzbaren Bewegungsraum. Und doch ist es auch unter diesen räumlichen Bedingungen möglich, psychomotorisch zu arbeiten. Wandelbares Mobiliar, die Nutzung aller vorhandenen Flächen, das Gestalten von ansprechenden Spielräumen selbst auf kleinstem Raum sind nur ein paar Ideen, Psychomotorik im Alltag umzusetzen.

An all dem wird mit Feuereifer gebastelt, geplant und umgesetzt. Psychomotorik ist kein Raum, Psychomotorik ist eine Einstellung.



### **Und was genau bringt uns nun eine Zertifizierung?**

Wir werden als erste Einrichtung von der dakp als psychomotorische Kita zertifiziert. Durch die Zertifizierung können wir Eltern bereits im Vorfeld verdeutlichen, wie bei uns gearbeitet wird und sie können sich bewusst für uns und unsere Arbeitsweise entscheiden. Wir können die Psychomotorik weiter verbreiten und auch andere Einrichtungen darauf aufmerksam machen.

### **Sind wir bereit für eine Zertifizierung?**

Unser Team besteht aus engagierten Mitarbeiter\*innen, die schon seit langem psychomotorisch arbeiten und sich gegenseitig in der psychomotorischen Arbeit anregen. Wir bieten den Kindern die besten Möglichkeiten, sich selbst zu entwickeln und schaffen ihnen eine Umgebung, in der sie ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten stärken und festigen können.

Wir sind bereit unsere Arbeit nun auch zertifizieren zu lassen!