

Psychomotorik fängt bei mir an

oder: „Warum es in der psychomotorischen Arbeit nicht viel Sinn macht, den Kindern zu zeigen, was man alles so gut kann!“

Michael Passolt

In der praxisorientierten Ausbildung zur ‚Zusatzqualifikation Psychomotorik‘ am IBP in Gröbenzell, in Supervision von Psychomotorischer Praxis, in Besprechungen von Video- und Psychomotorischen Sequenzen, entstehen immer wieder relevante Fragen zu unserer psychomotorischen Arbeit. „Wann macht man denn Materialerfahrung mit Zeitungspapier?“, „Wann spiele ich das ‚Bratkartoffel-Spiel?“, „Und wann möchten die Kinder Raketen bauen und auf den Mond fliegen...?“ Von diesen praxisorientierten Fragen gelangt man sehr schnell zu verallgemeinernden Überlegungen, wie: Was ist denn mein Ziel in der Psychomotorik? Ist Psychomotorische Praxis immer offen und wann überhaupt gebe ich z.B. das Material vor? Was lasse ich zu und wie weit dürfen Kinder in den Materialraum und dürfen sie sich dann alles (alles?!) nehmen? Ist Psychomotorik schon Bewegungsbaustelle und/oder Bewegungslandschaft oder Rumlaufen und Auspowern oder Piratenschiff bauen? Wann und wo sind eigentlich die Themen Offenheit, Fantasie und Kreativität gefragt? Gibt es Psychomotorik auch ohne Elternarbeit? Wollen Kinder wirklich Wertschätzung und wie lange muss ich diese einplanen?

Berechtigte und spannende Fragen, die auch mit gutem methodisch-didaktischem Rüstzeug zur psychomotorischen Praxis (siehe zum Stunden- und Aufbau in der Psychomotorik, zur Methodik/Didaktik und zur Psychomotorischen Diagnostik: PASSOLT/PINTER-THIESS 2006; ZIMMER 1999) immer wieder Raum nehmen. „Ist Psychomo-

torik nicht eigentlich alles?“ Und: „In der Psychomotorik muss man auf so viel aufpassen!“

„Psychomotorik ist der Weg zu mir...“

Renate SCHUNKERT hat mit ihrem Satz „Psychomotorik ist der Weg zu mir und die Brücke zum Anderen!“ eine der schönsten und treffendsten Psychomotorik-Definitionen geprägt. Denn Psychomotorik hat in der Tat zuerst etwas mit mir zu tun, denn ich muss zuerst einmal mit mir ins ‚Psychomotorisch-Reine‘ kommen. Denn warum kann man sich Psychomotorik nicht erlesen? Warum reichen 100 gelern- te Lauf- und Fangspiele mit Kindern nicht aus? Warum bin ich mit einem 1000-Material-Warenlager noch längst kein/e PsychomotorikerIn? Und warum ist eine von mir aufgebaute Bewegungslandschaft für Kinder noch längst nicht Psychomotorik? Weil wir uns erst einmal selbst ‚freispiel- en‘ müssen. Weil wir erst am eigenen Leib (er-)spüren müssen, was im Spiel mit mir und miteinander passiert, was für Gefühle sich bei mir und im Miteinander entwickeln. Ich muss bei mir erst einmal leiblich erspüren, was es emotional heißt, Grenzen zu (ver-)setzen, aus luftiger Höhe zu springen, eine lange, lange Zeit sich mit einem Material auseinanderzusetzen und schließlich die Momente leiblich zu spüren, scheinbar nichts zu wissen. Sich solcher Momente bewusst werden, was zum Leben und zum Lernen gehört, wo z.B. aus Langeweile sich dann wieder Wege auftun, die Kreativität spürbar werden lässt, am

‚Ball zu bleiben‘, nachzuhaken; diese Momente zu erleben, macht erst begreifbar, welcher Entwicklungsschritt z.B. in einer sog. ‚Langeweile‘ enthalten sein kann. Solche Momente, ‚dran zu bleiben‘ und Erfolg zu haben, evokieren auch Stolz, nicht aufgegeben zu haben. Diese Erlebnisse müssen wir gespürt haben, um zu realisieren, was sie auslösen können. Wollen wir Kinder auf dem Weg zu selbständigen und selbstbewussten Persönlichkeiten begleiten, so ist es bedeutsam, selbst zu spüren, wie sich scheinbare Langeweile anfühlt, was Mut, Angst, Neugierde, Risiko, Entscheidungskompetenz, Zielgerichtetheit, Abgrenzung u.v.a.m. bedeuten. Ich muss so erst einmal mit mir in den Dialog kommen, um zu erspüren, zu beobachten, zu erahnen, was ich dann von Kindern fordere, wie ich sie begleite, wo ich den Kindern kreativen Raum gebe und wo dies vielleicht für den einen Unter- und für den anderen eine Überforderung bedeuten kann.

Psychomotorische Praxis fängt bei mir an. Im Finden von Handlungsmöglichkeiten, im Wagnis nach Veränderungen, in der Erfahrung, was motiviert, was herausfordert und was stolz machen kann. Will ich für Kinder Offenheit und Kreativität lebbar machen, so muss ich selbst diese Offenheit und Kreativität nicht nur gespürt haben, sondern ich muss auch selbst bereit sein (und vielleicht auch für mich fordern), diesem Bedürfnis Raum und Zeit zu geben. Ich muss das Wagnis kennen, die Anforderung daran, muss wissen, was daran leicht und schwer sein kann. Psychomoto-

rische Praxis zu begleiten bedeutet daher („Der Weg zu mir“) neben den praxisrelevanten Basics von Spiel und leiblichen (Körper-, Material- und Sozial-) Erfahrungen auch eine eigene psychomotorische Identität zu entwickeln. „Ich, PsychomotorikerIn!“ bedeutet: Die Psychomotorik hat mich gepackt. Ich bin begeistert von den Inhalten. Ich biete Psychomotorik nicht an, sondern lebe Psychomotorik. Mit Haut und Haar – und wenn ich begeistert aber nicht fordernd bin, dann springt auch der Funke zum Kind (und zu meinen KollegInnen, s.u.) über. Dann bin ich authentisch. Und nur so kann ich Kinder psychomotorisch auf ihrem Weg begleiten und auch ‚von ganzem Herzen‘ meine Inhalte darbieten.

„Beruflich-personale Identität kommt nicht von allein, sondern ist das Ergebnis einer strukturierten Auseinandersetzung mit sich selbst, mit der eigenen Biographie als ‚Erzogene‘, mit einer Vergangenheit unter Berücksichtigung bestimmter Erfahrungen, Erlebnisse und Ereignisse. (...) Eine beruflich-personale Identität zu finden heißt daher, Kindheitserinnerungen hervorzuholen, Abhängigkeiten zu entdecken und aufzuarbeiten, Traumata zu identifizieren und zu aktualisieren, unerfüllte Bedürfnisse zu bemerken und in ihrer Bedeutung für das heutige Leben zu begreifen. Das hat zum Beispiel die Konsequenz, sich bei dem Wunsch nach Fort- und Weiterbildung auf die Seminare einzulassen, die auch den Schwerpunkt ‚Persönlichkeitsbildung‘ beinhalten, um Fragen und innere Auseinandersetzungen zu klären. Isolierte Fortbildungen, bei denen es beispielsweise um den Erwerb von ‚Bastelfertigkeiten‘ geht, sind nicht nur wenig hilfreich und unprofessionell, sie geben auch ein Bild wieder, das gleichsam ein Spiegel für die berufliche Persönlichkeit der Erzieherin ist.“ (KRENTZ 2003, 174)

„... und die Brücke zum Anderen!“

TeilnehmerInnen unserer psychomotorischen Ausbildungsreihen und -module berichten immer wieder,

dass die Psychomotorik sie nicht nur beruflich sondern auch privat so bereichert und verändert hat. Ja, denn Psychomotorik verstehen wir nicht nur als ein Arbeitsprinzip, sondern eben auch als ein Lebensprinzip. Ich kann doch nicht in einem offenen Raum mit Kindern kreativ arbeiten, wenn mein Denken mit einem monokausalen linearen Ursache-Wirkungs-Modell gekoppelt ist, wenn ich erwarte, dass die Kinder das nachmachen, was ich vormache! Bin ich offen für Ausprobieren, offen für ‚von Gewohntem abweichen‘, offen für ‚selber finden‘, offen für ‚anders machen‘, offen für Ideen und für den Dialog, dann wird meine Psychomotorik auch so aussehen! Und wenn meine Arbeit so aussieht, dann wird auch mein Leben, die Zeit vor und nach der Arbeit, die Arbeit als Teil des Lebens diese Offenheit im Privaten widerspiegeln.

„Beruflich-personale Identität, Autonomie, Kompetenz und Professionalität sind die Grundlagen einer aktiven Lebensplanung sowohl für den privaten als auch den beruflichen Bereich. Sie machen das eigene Selbstverständnis aus und geben Impulse, bestimmte Erfahrungen zu reflektieren, Ziele zu entwerfen, Wege und Handlungsschritte einzuleiten und gefundene Ziele zu strukturieren, Einzelschritte vorzubereiten und konsequent umzusetzen. Aktivitäten und Motivationen sind dabei die Hauptquelle des Prozesses.“ (KRENTZ 2003, 173)

„Psychomotorik ist der Weg zu mir...“ richtet so den Blick der Begleitung der Kinder erst einmal wie ein Spiegel zu mir selbst. Schau ich zum Kind, so muss ich erst einmal zu mir schauen, bei mir beginnen und bei mir forschen, was ich mir gestatte. Mit Blick auf den ‚Anderen‘, werde ich auch immer auf mich, meine Pädagogik, meine Überzeugung und ‚mein Leben‘ schauen. Eine auf Dialog orientierte Psychomotorik geht so zuerst zu mir selbst. Ich beginne den Dialog mit mir aufzunehmen. Ich nehme mich als Person wahr, ernst und wertschätzend, um dann wertschät-

zend und ernst in der Arbeit, mit Freude und Spaß im Spiel, mich (mit den Kindern) auf den Weg zu machen. „Eine dem Kind zugewandte, dialogische Haltung gehörte schon immer zum humanistisch orientierten Menschenbild psychomotorischer Entwicklungsbegleitung“ (SCHOCH 2006, 89). Und eine auf Dialog orientierte Psychomotorik, so ebenfalls SCHOCH, „vertrau(t) dem Zauber des Augenblicks, der Magie eines Klanges, der Kraft einer Berührung, dem Kitzel der Bewegung. Diese Momente, Sekunden vielleicht, sind mir wesentlicher als Programme. Sie vermögen in uns nachzuschwingen für Jahre, sie hinterlassen vielleicht einen Eindruck, der unauslöschlich bleibt. Erinnerungen an solche Momente begleiten uns durch das ganze Leben“ (1998, 151).

Mit diesem Rüstzeug, gleichsam Haltung, sich selbst als Teil des Dialogs zu begreifen und sich selbst auch als ein Teil des (Miß-)Erfolges der Arbeit zu verstehen, beginnt meine Arbeit. Meine Arbeit erfordert für mich wie auch für die Kinder einen Rahmen, der Sicherheit, Struktur und Klarheit umfasst.

Das ist meine wichtigste Regel: „Kein Kind darf beschämt werden!“

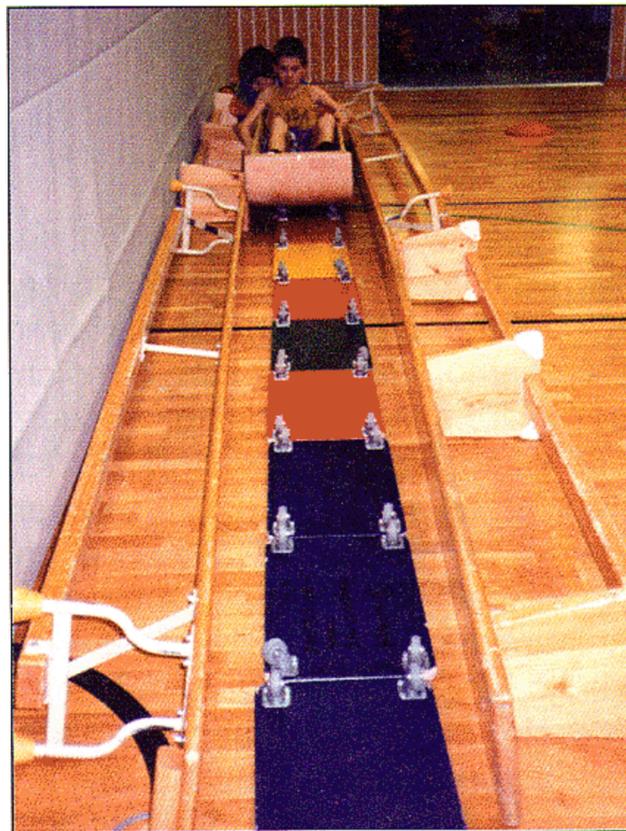
Es ist unsere Aufgabe, für einen Raum zu sorgen, in dem gespielt und gelacht wird. Ein Raum, in dem abfällige Bemerkungen keinen Sinn machen. Für diesen Rahmen werden Regeln abgesprochen, die ein Miteinander im Spielen ermöglichen, wo wir alle als Menschen mit Stärken und Schwächen willkommen sind. Kinder wie Erwachsene. Nur in diesem Rahmen können wir wachsen, können wir unsere Stärken weiter entwickeln und auch unsere Schwächen zeigen. Erst wenn wir diesen Rahmen abgesteckt haben, erst dann können Fragen gestellt werden, die den Raum für die ‚schwachen‘ Seiten von Entwicklung öffnen. ‚Dumme Fragen‘ gibt es dabei nicht, denn jede gestellte Frage macht für den Fragenden Sinn. Fragen entwickeln Themen und helfen

Probleme zu erkennen und zu lösen. „Wieso, weshalb, warum, wer nicht fragt, bleibt dumm“ (Sesamstraße) und: „Aus Fehlern wird man klug!“ (Volksmund) weisen auf die Arbeit mit sog. ‚Fehlern‘ hin. Nur wenn ich Optimismus und Vertrauen in meine eigene Entwicklung habe, nur dann kann meine Arbeit ‚durch Fehler lernen‘ Wert erlangen. Denn Fehler gehören zum Leben und zum Lernen. Und die Atmosphäre ist dabei nicht nur prägend für mein Lernen, sondern eine gute Atmosphäre ist schon im Vorfeld wichtig, um überhaupt Vertrauen und Optimismus für meinen Lernweg zu entwickeln.

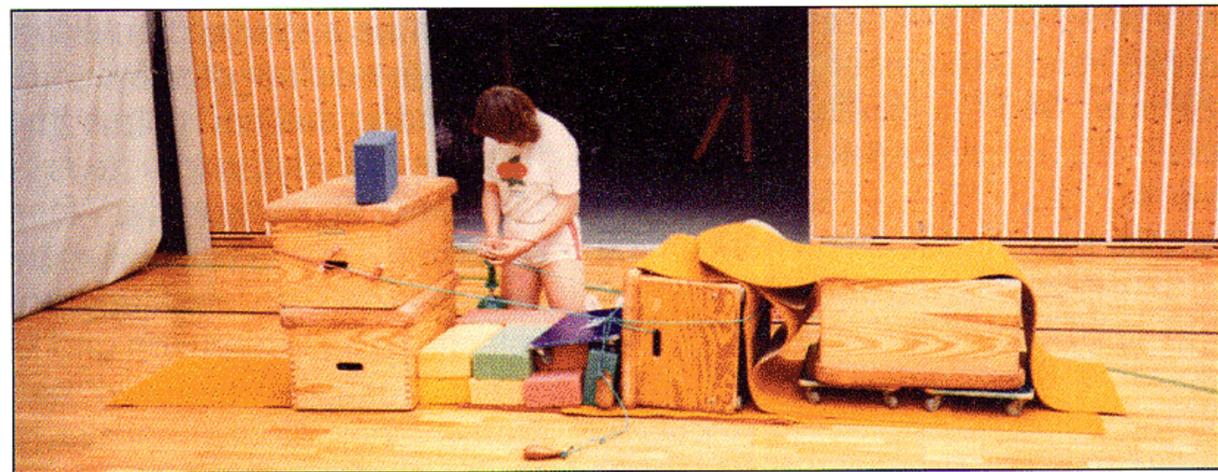


Wenn wir diese Regeln verinnerlichen, dann kann eigentlich nicht viel passieren. Denn dann können alle ausprobieren, können sich alle auf ‚unsicherem Terrain‘ bewegen, ein Gebiet betreten, in dem man noch nicht sicher ist. Dann können Fehler gemacht werden, um aus Fehlern zu lernen. Und mit der Bearbeitung von Fehlern entsteht Sicherheit. Ein Geheimnis unseres psychomotorischen Erfolges ist diese atmosphärische Erkenntnis. Es ist die räumliche Atmosphäre, in der Kinder ‚aufgehoben‘ sind und ‚gesehen‘ werden. Und diese Atmosphäre kann auf Dauer nur gewährleistet werden, wenn wir für eine stabile Kindergruppe sorgen, in der diese (mit weiteren) Regeln gelebt werden.

Diese wichtige Regel ‚Kein Kind darf beschämt werden, kein Kind wird



ausgelacht!‘ muss den Kindern – schon in Ansätzen – strikt und klar vermittelt werden. Nur wenn Kinder sicher sind, dass der Erwachsene mit aller Klarheit und Deutlichkeit auf die Einhaltung von Regeln achtet, dann erst werden Kinder diesen Inhalten auch ihre Beachtung schenken. Nur wenn die Kinder wissen, dass sich alle an diese Regel halten, erst dann können sie mit einer großen Sicherheit an ihre Arbeit gehen. Dann haben sie Spaß, dann



wollen sie alles wissen. Dann bestimmen sie ihre Tätigkeit selbst, dann versuchen und wagen sie, probieren sie aus, experimentieren, befinden sie sich erst einmal in einem Ungleichgewicht und können sich dann auf neue Strukturen und Erlebnisse einlassen. „Lernprozesse müssen selbstgesteuert ablaufen, die Kinder müssen das wollen. ‚Reinrichtern‘ geht gar nicht, das wissen wir längst, pauken geht auch nicht. Es geht gut mit vielen Beispielen, mit Spaß, sich fragen, wie geht denn das und wie funktioniert denn das und wie wollen wir das jetzt machen?“ (SPITZER in KAHL 2005, 98).

„ ‚Um ein Kind richtig aufzuziehen‘, sagt ein afrikanisches Sprichwort, ‚braucht man ein ganzes Dorf.‘ In einer dörflichen Gemeinschaft finden Kinder hinreichend viele und hinreichend unterschiedliche Anregungen und Herausforderungen, um sich ein möglichst breites Spektrum verschiedenster Kompetenzen anzueignen und die dabei in ihrem Gehirn aktivierten Verschaltungen zu bahnen und zu festigen. Und in einem Dorf können Kinder einen wachsenden Kreis fester, sicherer Bindungen zu sehr unterschiedlichen Menschen entwickeln und die Erfahrung machen, dass sie innerhalb dieser Gemeinschaft Schutz und Geborgenheit finden“ (HÜTHER 2002, 75).

Wenn Kinder nicht ausgelacht werden und sie auch Fehler machen dürfen (und im geschützten Raum auch machen sollen), dann wird das

Kind von innen heraus zum ‚Baumeister des Menschen‘ (MONTESSORI), da „muß (er) alles aus sich selbst aufbauen: Er hat nicht Ziele, sondern muß sie suchen.“ (MONTESSORI 1972, 67). Dieses Wissen hat auch Musikpädagoge Heinrich JACOBY beschrieben: „Zum Wachsen braucht man nicht zu ‚wissen‘! Beim Wachsen kann alles von außen herangetragene bloße Wissen höchstens beunruhigen und stören. ‚Anregen‘ zu müssen, das glauben wir nur, weil wir zu wenig Vertrauen haben und zu wenig Ahnung davon haben, was jeder Mensch an Entfaltungsmöglichkeiten mit auf die Welt bringt. Diese Fähig-



keiten werden um so gewisser an den Tag kommen, je weniger wir uns einmischen und in den ersten drei bis vier Jahren ‚fördern‘ und ‚helfen‘ wollen, in denen ein kleiner Mensch die Beziehung zur Welt und zu sich selber erlebt und sich erarbeitet!“ (1991, 364).

Lassen wir Kindern ihren Entwicklungsraum, dann werden sie wie Wissenschaftler, denn den/einen „Wissenschaftler treibt etwas um, er ist einer Sache hinterher, er verfolgt eine Idee (...). Er ist neugierig, will es genau wissen, geht den Dingen auf den Grund und verfolgt den Menschen zurück zu Adam und Eva. Wissenschaftler sind wie Kinder (und Kinder wie Wissenschaftler), sie stellen Fragen und geben sich mit einfachen, billigen Antworten nicht zufrieden“ (SPITZER 2002, 454).

Entwicklung setzt Vertrauen voraus!

Mit Regeln und dem intensiven Vertrauen in die Entwicklung des Kindes entwickeln wir eine Atmosphäre von (Ver-)Trauen im Miteinander. Das fördert den Dialog und lädt zum Spielen und Lernen ein. Und nur aus diesem Blickwinkel von fehlendem Vertrauen und fehlender Absprache/Regel ist auch das Sprichwort „Messer, Gabel, Schere, Licht – sind für kleine Kinder nicht“ zu sehen und zu verstehen. Zum Spielen und Lernen gehören neben Spaß, Freude und Offenheit eben auch Struktur, Klarheit und Regeln dazu. Nicht: „Frag nicht so dumm, frag nicht so viel!“ Sondern: „Die Reifeprüfung besteht, wer eine neue Frage stellt!“ (INGRISCH 1990, 10). Nicht: „Wart nur ab, wenn erst der Ernst des Lebens kommt!“

Sondern: „Schön, dass Du da bist!“ Und: „Wow, hast du das klasse gemacht!“

Fragen sind spannend, denn sie öffnen Horizonte. Fragen entwickeln Aktivität und geben den Standort des Lernens an. Man kann nicht lernen und sich in aller Offenheit Problemen stellen wollen, wenn man das Gefühl hat, jederzeit ausgelacht zu werden. Kreative Handlungsräume schafft man nur in einer respektvollen Lernumgebung, wenn jeder auf seinem je eigenen Niveau arbeiten kann. In dieser offenen Lernatmosphäre entwickeln sich Dialog, Beziehung, Respekt und emotionale Bindung. Und auf spielerische Weise entwickelt ein ‚Lernen macht Spaß‘ die angeborene Neugier und fördert das explorative Verhalten des Kindes. Lernerfolge führen zu Glücksgefühlen, „und zwar über die Droge Dopamin. Das kindliche Gehirn ist sozusagen von Natur aus lernsüchtig, es sucht nach dem ‚Kick‘ und nutzt dabei in seiner offenbar unerschöpflichen Leistungskapazität für seine eigene Belohnung seine hausgemachten Drogen.“ (BRAUN 2006, 21; vgl. zur Neurobiologie HÜTHER 2002, SPITZER 2002). Kinder lernen am besten, wenn sie emotional gut aufgehoben sind, wenn sie Vertrauen spüren und auch Lust, wenn Freude und Spaß beim Lernen beteiligt sind, wenn demotivierende Strafen, destruktive Kritik, ängstliches Agieren, beschämende Situationen und Demütigungen fernbleiben. „Worum wir uns kümmern müssen ist, dass das Gehirn in einer guten Atmosphäre lernt, denn wenn es so ist, dass die Schüler in dreißig Jahren Probleme lösen müssen, von denen wir heute noch keine Ahnung haben, dann ist doch klar, was sie dabei nicht brauchen können: die Angst. Angst ist nicht gut für das Lernen, das kann

man klar sagen. Wer unter Angst lernt, der lernt die Angst gleich mit und das ist ganz dumm, sie speichern es dort ab, wo wir angsterfüllte Assoziationen abspeichern.“ (SPITZER in KAHL 2005,98).

„Das Einfachste ist, dass man Kindern das Gefühl gibt, dass sie angenommen sind, dass sie wichtig sind, dass sie nicht gedemütigt werden, dass sie nicht in Schubladen gepackt werden, dass sie nicht sortiert werden, nicht nach ausgeklügelten Methoden in Leistungsgruppen separiert werden, sondern dass man einfach zulässt, dass jeder etwas besonders gut kann und sich das zunutze macht.“ (Gisela JOHN, Schulleiterin der Jenaplan-Schule, Jena, in KAHL 2005, 83)

„Warum es in der psychomotorischen Arbeit nicht viel Sinn macht, den Kindern zu zeigen, was man alles so gut kann!“

Atmosphärisch gebe ich Kindern Raum und Zeit, damit sie spüren können: Hier werde ich gebraucht. Hier werde ich gesehen. Hier darf ich Fehler machen. Hier kann ich mit eigenem Tempo und eigenem Rhythmus Forscher sein. Unsere Aufgabe ist es, Kindern Raum zum Experimentieren und zum Ausprobieren zu geben. Unsere Aufgabe ist es nicht, ihnen vorzumachen, was sie spielen sollen, wie sie zu basteln haben oder in welcher Form sie noch belehrt werden können. Die Haltung des Psychomotorikers ist es nicht, den Kindern zu zeigen, was er alles kann und wie toll er ist. Das ist nicht seine wirkliche Aufgabe. Arbeiten wir mit dem Trampolin, so wird kein Salto vorgesprungen, um den Kindern zu zeigen, wie toll sportlich ich bin. Bei einem Geräteaufbau wird der Erwachsene nicht alles alleine hochheben und tragen, damit die Kinder sehen, wie stark er ist. Und bei einer Auseinandersetzung der Kinder um ein Material (z.B. zwei Kinder im Streit um ein Rollbrett) wird er nicht

bestimmen, wer zuerst mit dem Rollbrett fahren darf, um so den Kindern zu zeigen, wie gut er entscheiden und delegieren kann. Er gibt keine Materialliste für den Bau eines Busses vor, auch keine Planskizze. Er macht auch keinen Vorschlag, wer mit wem eine Gruppe bilden soll. Der/die PsychomotorikerIn löst nicht die Probleme für die Kinder! Nein, für uns Psychomotoriker geht es nicht um das Ziel oder um ein fertiges Produkt (wie für den Sportler die methodische Hinführung z.B. auf das Ziel Hochsprung: 1,30 m wichtig ist) sondern der Weg ist für uns entscheidend. Unsere Aufgabe als Psychomotoriker liegt darin, den Kindern in Raum und Zeit (Lern-)Möglichkeiten zu eröffnen, um auf den Körper-, Material-, Sozial- Erfahrungsebenen eigene Kompetenzen zu entwickeln. So kann mit Selbstbewusstsein gespürt werden: „Hey, ich kann das Rollbrett tragen, so stark bin ich!“ „Super, als wir die lange Leiter im Raum gedreht haben, habe ich gemerkt, wie ich aufpassen muss, um nicht an der Wand anzustoßen.“ „Gott sei Dank habe ich den Fritz gefragt, ob wir zusammen spielen wollen, da haben wir eine tolle Rakete zusammen gebaut!“ Unsere Aufgabe ist daher eher, Kindern Raum und Zeit für Handlungsmöglichkeiten zu geben, damit sie ihre Welt für sich entdecken und aus ihren eigenen Handlungen und Tätigkeiten begreifen, was um sie herum vorgeht – und sie so ‚ihre Welt‘ aktiv verändern können. Wir geben ihnen immer wieder Raum, um mit (alten) Erfahrungen auch weiterhin über ‚Versuch und Irrtum‘ neue Erfahrungen zu machen, um dadurch (auch zukünftig mit Mut und Energie) Problemlösungen zu visieren. Dass sie sich trauen und sich dann individuell (nicht für alle gemeinsame) Ziele setzen. Mit meiner Haltung und meinem Vertrauen in sie vermittele ich ihnen, dass sie auch

zukünftig genug Lösungsmöglichkeiten kreieren und auch erfolgreich sein werden. „Hab Wünsche!“ „Sei experimentierfreudig!“ „Mach dich auf den Weg!“ So ist es unsere Aufgabe, Widersprüche entstehen zu lassen, damit sie von den Kindern (und in schwierigen Fällen auch mit mir gemeinsam) geklärt werden.



Wie Forscher eben nach Lösungen für ein Problem suchen, so verstehen Kinder sich als verantwortlich Handelnde. „Die Frage nach Sinn ist die Frage nach Zusammenhängen: Was liegt zugrunde, was steckt dahinter, wozu dient etwas, in welchen Beziehungen ist es zu sehen. (...) Entscheidend sind Fragestellungen wie diese, nicht etwa definitive Antworten; schon die sokratischen Dialoge enden aus guten Gründen offen und stoßen dennoch wertvolle Klärungsprozesse an.“ (SCHMID 2004, 10)

„Sie möchten sich mit der Idee auseinandersetzen, das Kind sei der Akteur seiner eigenen Entwicklung?“

Sie wollen prüfen, ob Sie sich das pädagogische Konzept der *Selbstgestaltung* für Ihre Arbeit zu eigen machen können?

Sie begeben sich möglicherweise auf einen Weg mit Hindernissen! Nein, es sind nicht die Kinder, die sich der Verwirklichung eines solchen Konzepts widersetzen werden. Es sind vielmehr die

pädagogischen Einstellungen, die sich viele Erzieher, die sie an sich selbst erfahren haben, sowie durch die berufliche Ausbildung und durch berufliche Erfahrungen angeeignet haben, in denen sie womöglich hängen bleiben werden.“ (Hansjörg KAUTTER: Das Kind als Akteur seiner Entwicklung 1988, 13)

Psychomotorik ist keine Lego- oder Playmobil-Bastelanleitung

Kinder sind oftmals geneigt, uns mit fragenden Augen anzuschauen, damit wir ihnen helfen sollen. Manche Kinder sind es gewohnt, dass man ihnen viel abnimmt. Andere Kinder sind sehr raffiniert, sich vor Aufgaben zu drücken. Andere Kinder lieben es, für sich arbeiten zu lassen, denn der scheinbar einfache Weg ist der, dass andere Personen ihre Probleme übernehmen. Wenn die Entscheidung bei anderen Menschen liegt und diese dann auch die Haftung übernehmen müssen (z.B. wenn ein Lösungsvorschlag nicht klappt und etwas ‚schief‘ geht). Dieser Weg ist vielleicht einfach – aber weder kreativ noch verantwortungsvoll. Dieser Weg ist nicht auf selbstbestimmtes Lernen und Leben ausgelegt. Dieser Weg führt in Abhängigkeiten. Fehlende Erfahrungen verhindern dann, die Zukunft lebensstauglich zu meistern.

Aber auch von unserer Seite aus suchen wir oftmals nach diesen fragenden Blicken, um uns als ‚Helfer‘ und ‚Freund‘ der Kinder spüren zu können. Oder auch, wenn wir Kinder (diagnostisch) beobachten und wir nun mit Aktivitäten unsere scheinbare Langeweile und unser scheinbares ‚Nichtstun‘ bekämpfen müssen. In solchen Fällen möchten wir den Kindern ‚beistehen‘ und wir möchten ihnen dabei viel abnehmen, möchten ihnen vielleicht auch zeigen, welche Lösung (-srepertoirs, -strategien) wir zu einem Problem wissen. Dann wollen wir ihnen zeigen, was wir alles ‚so draufhaben‘ und wie toll wir sind. Die Aufgabe ist es aber nicht,

mein Ego in den Mittelpunkt der Stunde zu stellen und die Kinder für meine Interessen auszunutzen.

Manchmal fühlen wir uns aber auch angesprochen, ‚einfach nur zu helfen‘. Aber was tun wir da? Wir zeigen den Kindern *eine* Lösung, obwohl es bestimmt noch viele weitere Lösungsmöglichkeiten gibt (die wir bisher nicht kennen und auch noch nicht ins Auge gefasst haben!). So engen wir die Handlungsmöglichkeiten von Kindern ein. Wir versperren ihnen den Weg, ‚Ihre‘ Lösung zu finden. Eine Lösung, die für das Kind wichtig, ‚richtig‘ und bedeutend sein kann. Unser Einschreiten hindert die Kinder, sich ihre Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Wir hindern sie, sich aktiv, kreativ und ideenreich mit Problemen auseinander zu setzen. Hindern sie, sich mit eigenen Erfolgen ein positives Selbstkonzept zu erarbeiten. Hindern sie, sich als Tätige und Handelnde zu spüren, zu merken: Ich kann Probleme handelnd angehen! Ich kann Probleme lösen! Wir hindern sie, zu spüren: Ich brauche mich vor der Zukunft nicht zu verstecken! Ich bin nicht auf die Hilfe von Erwachsenen angewiesen! Ich kann es selber! „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (MONTESSORI) ist der Ruf, „Lass es mich selber machen, lass mich fragend lernen, gib mir Vertrauen und Raum, damit ich es selbst schaffen kann!“ „Wenn ich eine Frage habe, dann werde ich mich schon bei dir melden!“ „Wenn Lernprozesse an den Quellen des kindlichen Lerneifers (Neugier, Freude am Ausprobieren, Experimentieren und Entdecken) ansetzen, auf die individuell unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Kinder (Interessen, Fähigkeiten, Vorwissen, Lernweg, Lerntempo) Rücksicht nehmen und darauf aufbauen und ihnen ihre Mitgestalterrolle zugestehen, dann steht zu vermuten, dass sie große Bildungspotentiale freisetzen. Kinder können und wissen viel mehr, als Erwachsene ihnen in der Regel zutrauen. Sie kommen auf Ideen, auf die Erwachsene nie kommen würden.“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM für Arbeit und So-

zialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2006, 29)

Wir müssen uns „von der Vorstellung (...) lösen,

- wir wüßten was das Beste für die uns anvertrauten Kinder ist,
- wir müssten diese Kinder ‚gezielt fördern‘,
- es liege ganz an uns, ob sich die Kinder entwickeln oder nicht, an unserer pädagogischen und psychologischen Kunstfertigkeit und an unserem Engagement,
- wir seien die Akteure der kindlichen Entwicklung.“

(Hansjörg KAUTTER: Das Kind als Akteur seiner Entwicklung, 1988, 13)

Selbst ausprobieren, sich einlassen und experimentieren bedeutet aber auch, dort, wo Probleme sind, wo noch keine Strukturen sichtbar sind, erst einmal offen für diese Themen zu sein. Dann heißt es, erst einmal Chaos zu ertragen und Chaos zulassen können. Und wenn ich Chaos als eine Bedingung ansehe, das zum Lernen dazu gehört und das mich auch nicht schrecken kann, dann kann ich mit Zuversicht in die postmoderne Weite blicken. Denn postmoderne Wirklichkeit wird immer mehr zum unstrukturierten Ort, in dem zukünftig nur durch Offenheit, Kreativität und nicht-lineares Denken unsere Lebensmöglichkeiten und -wünsche entwickelt werden können (vgl. HORX 2005; PASSOLT 2001, 28ff). Mit mehr Gelassenheit kann so den Unvorhersehbarkeiten und Unstrukturiertheiten begegnet werden. Dadurch kann mehr ein Gespür für Lösungen entwickelt werden. Mit Zuversicht und Lust kann man sich erfolgreich auf die Suche nach Lösungsmöglichkeiten machen.

„Papa...sag mir endlich, was ich lernen soll, damit ich eine sichere Arbeitsstelle bekomme!...“

„Werde Pferdeflüsterer. Lebens-Coach. Seelendesigner. Haustiergenetiker. Erfinde neue Jobs.“

Jeden Tag entstehen 300 neue Berufe, deren Namen bislang noch niemand kannte. Wenn du einen von ihnen erfindest, bist du auf der sicheren Seite. Werde du selbst! (...) Erfinde doch einen Job. Werde Fantasytalker, Aqua-Cultivateur, Producinganalyst, Revitalizer, Ozean-Industrieller, Orthopist, Food-Coach, Internet-Gouvernante, Neurobioniker, Interkultur-Manager, Ethno-Botaniker, Duftpsychologe, Ehe-Consultant, Paläo-Zoologe, Storyliner, Science-Broker, Ritualist, Lebensstrukturierer, Work-Scientist...“

„Ich will einen lebenslangen Arbeitsplatz!“

„Kind, das Zeitalter des ‚Lebenslang‘ geht zu Ende. Werde SinnMaat, Leichtmatrose des Humors, Heilungsmagier oder Sportphilosoph. Beschäftige dich mit Quanten-Raum-Optik und halluzinoger Hermeneutik. Verbinde Computerspiele mit Lernen, Spiel mit Cash...“

„Ach Papa, hör doch auf, so zu schwafeln!“

„Du musst die Elefanten im Morgenrauen angreifen, dann, wenn sie noch müde sind...“

„Ach Papa!“

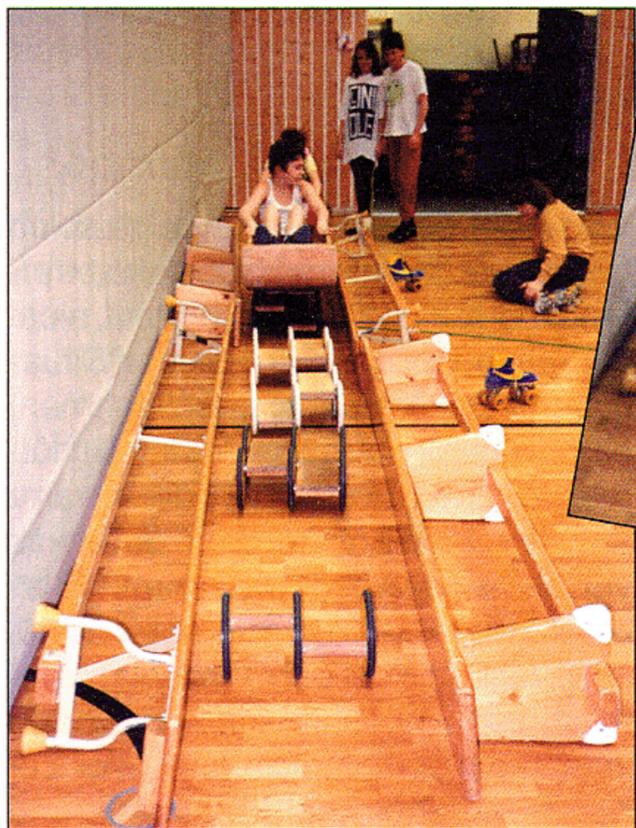
(aus: Matthias HORX, Wie wir leben werden. 2005, 150)

Wer hilft uns und den Kindern, immer? Columbo!

Was aber passiert, wenn mich solch fragende Blicke von Hilflosigkeit treffen und ich sie durch ‚helfen‘ nicht annehmen möchte? In solchen Situationen muss ich mich zurücknehmen, damit das Kind arbeiten kann. „Schütze das Kind nicht zu, sondern warte auf den Moment, in dem es etwas von dir wissen will, dich fragt“ (Barbara ZOLLINGER, nach SCHOCH 2006, 188). Ist das Kind bei mir, dann schütze ich es nicht mit meinen Antworten zu. Ich bin erst einmal ein aktiver Zuhörer und entwickle Empathie und

Verständnis für eine Frage. Ich bin in meiner Haltung wie Inspektor Colombo. Ich arbeite mit Fragen, denn Fragen öffnen den Horizont (siehe zur ‚Columbo-Methode‘ PASSOLT/PINTER-THEISS 2006, 44ff). Ich entwickle viel Interesse für die Fragen des Kindes, halte mich aber deutlich mit Antworten oder Ratschlägen zurück und stelle mich mehr (nach-)fragend und moderierend: „Wie meinst du das?“, „Hast du eine Idee?“ „Ich weiß nicht, wie das geht, was meinst du?“ „Du hast also vor, eine Rakete zu bauen, welche Materialien kannst du dafür gebrauchen?“ Indem wir die mögliche Antwort nicht sagen (uns interessiert ja der Reichtum von Möglichkeiten und der Blick des Kindes auf das Thema) gebe ich verantwortungsvoll die Verantwortung an das Kind zurück. Mein Verhalten spiegelt: „Ich habe Vertrauen in deine Lösungsqualitäten, in deine Erfahrungen und in dein Handeln. Du wirst es schaffen!“ Wer mit solchem Vertrauen in die Entwicklung des Kindes arbeitet, der traut seinem Gegenüber etwas zu. Der vermittelt seinem Gegenüber: „Du kannst das!“ „Du schaffst das!“ „Versuche es!“ „Trau dich!“ „Mach!“

Mit der Columbo-Methode gewinnen alle Personen. Sie entlastet zum einen den Erwachsenen, der nicht immer alles wissen und für alles eine adäquate Lösung parat haben muss.



Mit der Columbo-Methode bestärken wir zum anderen das Kind in seinem Vertrauen und in seiner Verantwortung. Mit ernst gemeintem Vertrauen wird das Kind selbstbewusst zum Handelnden. Bin ich unsicher oder traue dem Kind die Lösung des Problems nicht zu, dann wird das Kind diese Unsicherheit spüren und auch nicht ernsthaft an die Arbeit gehen können. In solchen Momenten ist mit dem Kind zu überlegen, wie wir dem Problem begegnen und wie wir gemeinsam den Themen Raum und Zeit geben können.

Aus dem Forschungsprojekt ‚Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder‘ kommen die Autoren zum Schluss: „Entscheidende Entwicklungsschritte auch in einzelnen psychischen Funktionen setzen bei einem Kind immer dann ein, wenn es anfangs, sich selbständig und aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzen. Den Weg dazu wiesen meist die Kinder selbst, wenn es den Erziehern gelang, die Kinder zu verstehen, ihre besonderen Bedürfnisse wahrzunehmen und zu befriedigen. D.h. wir wurden nicht nur in unserer Skepsis gegen die verschiedenen Formen von Funktionstraining bestärkt, sondern es wurde uns zunehmend fragwür-



diger, ob es richtig ist, mit den Kindern etwas machen zu wollen. Wir erkannten, wie wichtig es ist, durch die Aktivierung der Selbstgestaltungs-

kräfte der Kinder den Ausgangspunkt für die gesamte weitere Entwicklung zu finden.“ (KLEIN 1988, 120)

Psychomotorische Praxis

Mein erster Schritt ist, mit einer inneren Haltung für eine gute Atmosphäre zu sorgen. Für meine psychomotorische Arbeit kann ich nur den Inhalten Raum geben, die ich befürworte, stütze und denen ich Bedeutung gebe. Meine innere psychomotorische Leitlinie sollte sein, Kinder mit Respekt zu begleiten, denn die Kinder sind die einzigen, die wirklich wissen (nicht erraten oder ‚verstehen‘, wie wir es tun), was für ihre Entwicklung von Bedeutung ist und welche Richtung sie einschlagen möchten.

Wir haben Vertrauen in die Entwicklungskräfte der Kinder. Wir geben Raum, dass sie unter den oben beschriebenen Regeln und Atmosphären ‚von innen heraus‘ sich ihre Ziele und Entwicklungsschritte selbständig erarbeiten. Fragen, die in diesem Zusammenhang immer wieder gestellt werden, sind: „Was ist denn meine Aufgabe, wenn Kinder doch selbst die Entwicklungsschritte setzen?“ Oder: „Für was werde ich denn bezahlt, wenn die Kinder alles alleine machen?“ Und: „Was will denn eigentlich Psychomotorik?“

Meine Aufgabe in der Psychomotorischen Praxis

Der Rahmen meiner Arbeit ist, Kindern Raum und Zeit zu geben, in denen sie sich gut aufgehoben fühlen, wo sich alte Kränkungen von ‚Auslachen‘, ‚Beschämen‘ immer ‚gut sein müssen‘, immer ‚Leistung zeigen‘, immer ‚beobachtet werden‘ (...) nicht reinszenieren. Wir geben Kindern Raum und Zeit, dass sie gesehen werden, dass wir sie nicht mit vorgegebenen Zielen abschrecken, dass sie sich nicht untereinander sofort einem Wettbewerb stellen müssen. Dabei wird Leistung nicht für alle Kinder gleich formuliert, sondern jeder kann sich nach seinem Leistungsstand und auf seinem Entwicklungs-

plateau selbst Aufgaben stellen und Ziele stecken. Ein Kind, das z.B. zum ersten Mal in einer Psychomotorikstunde ist, dem muss ich so begegnen, dass es sich gut aufgehoben fühlt, dass das Kind merkt: hier bin ich gerne gesehen, hier werde ich persönlich angesprochen, hier werde ich nicht mit abschätzendem Blick gemustert und mit leistungsorientierten Spielen und Aufgaben ‚überprüft‘. Hier muss ich meine Schwächen nicht verbergen. Hier kann ich auch so sein, wie ich bin. Hier muss ich nicht herumkaspern. Meine innere Haltung ist also das Interesse am Kind, das ich offen empfangen, dem ich offen begegne mit einem Blick zur ‚Vielfalt des Menschen‘, der keiner Norm entspricht. „Ein merkwürdiges Kind?“ „Ja, ein Kind, das würdig ist, (ge-, be-) merkt zu werden!“

Diagnostik. Teil der Psychomotorischen Arbeit.

Meine innere Haltung zum Kind zeige ich in der Kommunikation durch meinen Blick, meine Sprache und meinen Körperkontakt. So ist meine äußere Haltung wie eine Einladung an das Kind: „Ich lade dich zum Spielen ein. Lass uns zusammen spielen!“ Nun aber könnte die Frage gestellt werden, was ich denn im Spiel will. Sollte ich denn nicht erst einmal das Kind diagnostizieren, herausbekommen, wo es steht, um dann mit ihm zu ‚arbeiten‘ und zu ‚fördern‘? Sollte ich es nicht lieber ‚testen‘ (z.B. motodiagnostische Verfahren wie LOS KF 18 oder KTK), um heraus zu bekommen, wo das Kind ‚steht‘? Was kann ich denn schon beim Spielen vom Kind erfahren – außer, dass es ‚spielen‘ kann? Diese Herangehensweise mit dem Kind zu spielen, „verunsichert zunächst. Der Verlust an ‚objektiven Kriterien‘ wird jedoch aufgewogen durch die größere Genauigkeit der Orientierung. Dies gilt vor allem für die Frage: wie lange kann man warten? Wann muss etwas ‚getan‘ werden? Wo braucht ein Kind einfach mehr Zeit und wo könnten Blockierungen sein, die einer Hilfe bedürfen? Kein noch so genauer Test

kann diese Fragen klären, auch nicht die Orientierung an Entwicklungskalendern, die angeben, was ein Kind wann ‚können‘ muss.“ (VON LÜPKE 1998, 58). Es ist der Aspekt der subjektiven Befindlichkeit des Kindes, der uns interessiert, denn „Eigenaktivität, Selbstaufbau, Beziehungsintentionalität und Ganzheitlichkeit sind Begriffe, die aus gesundheitsmedizinischer Sichtweise das sich entwickelnde Individuum beschreiben. (...) Ganz gleich, welcher Art die Beeinträchtigung bzw. Schädigung ist, muss die Behandlungs- oder Fördermaßnahme so gestaltet sein, dass sie dazu beiträgt, die Eigenaktivität, d.h. die Autonomie des Kindes zu stärken und seine Beziehung mit der Umwelt, den Dialog, zu stabilisieren. Das Bewusstsein der Ganzheitlichkeit verbietet jede isolierte Funktionsförderung oder Therapie einer umschriebenen Störung, die nicht im Gesamtzusammenhang der physio-psycho-sozialen Situation des Kindes eingebettet ist“ (MILANI COMPARETTI 1996, 27). Es geht um die dialogische Arbeit und um die Frage, „wann die kindliche Entwicklung nicht bloß in den Augen anderer ‚normal‘, sondern für das betroffene Kind eine tatsächlich gelungene, positive, befriedigende und erfüllende Entwicklung ist“ (HOLZKAMP 1997, 101). Eine ‚normale‘ – im Sinne von ‚durchschnittlicher‘ – Entwicklung kann doch nicht der Maßstab von Entwicklung sein. Wenn dem Kind seine subjektive Befindlichkeit z.B. etwas anderes vermittelt, wie „das habe ich saugut gemacht, da war ich perfekt, das habe ich besser gemacht als...“ oder auch (durch abweichendes Verhalten gegenüber Lehrer, Erzieher, allg. Personen, Institutionen, gesellschaftliche Widerstände) „...da muss ich für meine Interessen kämpfen, muss mich gegen Einschränkungen wehren, das lass ich mir nicht gefallen...“. Diese Themen betreffen besonders auch sog. ‚Norm-Abweichler‘, von der Norm abweichende Kinder, wie z.B. Hyperaktive Kinder, stigmatisiert als HKS-, ADS-, AD(H)S-Kinder; allgemein Kinder, die ‚nerven‘, ‚auffallen‘ und gesellschaftlich aufgestellte Normen

übertreten (zur psychomotorischen Arbeit mit hyperaktiven Kindern am IBP siehe PASSOLT/SCHINDLER 2005). Diese Blickrichtung gibt uns eine mögliche Richtung für unsere Arbeit an. Die prinzipielle Frage ist, ob uns fragwürdige testdiagnostische ‚Zustandsbeschreibungen‘ wirklich für unsere Arbeit weiter helfen oder ob es nicht wesentlich mehr Sinn macht, im Spiel zu verstehen, wie ‚stimmig‘ das Kind in seiner Entwicklung ist. Spannende Fragen wären daher: Wie treibt das Kind seine Entwicklung voran, wie schafft es Identität und wie entwickelt es eine Suchbewegung nach Identität? Wie ‚spielt‘ das Kind mit seiner Identität und wie ist es im Kontakt mit sich und den anderen, denn „Identität ist nur wahrnehmbar im Spiel mit dem anderen, dem Nicht-Identischen“ (VON LÜPKE 2000, 89).

Identität entwickeln, ein ‚Selbst‘ und ‚Ich‘, ist ein lebenslanges Thema und Problem. „Identität ist von vorn herein möglich, ihre Entwicklung verläuft quer zu den geläufigen Entwicklungsstufen: nicht die Frage ‚ob‘ etwas geleistet wird, stellt sich hier, sondern die Frage ‚wie‘. An die Stelle des mehr oder wenig mühsamen und verzichtsreichen Lernens tritt das Spiel, das Ausprobieren. Das Spiel mit den unterschiedlichen Möglichkeiten von Bewegung etwa lässt die Varianten herausfinden, die als spezifisch eigene empfunden werden und damit Identität wahrnehmbar machen“ (VON LÜPKE 2000, 87). Entwicklung und Identität ist ein lebenslanger Prozess kreativen Problemlösens. Anna TARDOS hat mit ihren Erfahrungen von Säuglingspflege und mit tiefem Respekt vor der Autonomie des Kindes „festgestellt, dass das Erscheinen einer neuen Bewegung oder Position zugleich auch der Anfang eines neuen Lernprozesses ist. Dieser Lernprozess dauert oft noch Monate. Der Säugling sucht die neu entdeckte Position mit der Zeit immer häufiger auf. Interessant ist dabei, dass sich das Üben und Lernen nicht auf die Dauer des Verharrens, sondern in der Häufigkeit ausdrückt, mit der das Kind diese neue Position einnimmt: z.B.

nach dem ersten Aufsetzen sucht das Kind immer öfter diese Position auf, wobei die durchschnittliche Dauer des Sitzens im allgemeinen 2 Minuten nicht überschreitet.“ (aus: Anna TARDOS: Der Säugling – ein aktiver Partner, in: VON LÜPKE 2000, 87). Auch Kinder spielen häufig in scheinbar immer wiederkehrenden, ähnlichen Gestalten und Spielen. Dadurch erhalten sie die Sicherheit von Erfahren, Üben und Können. Entwicklung kann so verstanden werden „als eine Folge immer neuer Varianten im Gleichgewicht zwischen ‚Technik‘, Klarheit, Kontrolle und freiem Assoziieren, Erproben, Erleben. Die Fokusverschiebung zwischen diesen Polen wäre eine Art ‚Zoom‘-Bewegung“ (VON LÜPKE 2000, 89) für das Kind. „Ist das Spiel mit der Identität eine entscheidende Triebfeder für die Entwicklung, dann bleibt eine Bewertung anhand von quantitativen Daten über den zeitlichen Verlauf (‚Meilensteine‘) oder die Lösung vorgegebener Testaufgaben immer unzureichend. Das bedeutet nicht, dass die Ermittlung solcher Daten grundsätzlich sinnlos ist. Diese Daten haben einen engen Bezug zu gesellschaftlichen Erwartungen an ein Kind und damit zu seinen Chancen und Risiken in dieser Gesellschaft. Sie lassen jedoch nicht erkennen, in welchem Maße ein Kind sich in der Test-Situation als handelnd oder als reagierend empfindet“ (VON LÜPKE 2000, 92).

Die Haltung zum Kind („Wie sehe ich das Kind?“) ist auch mit eigener inhaltlicher (und diagnostischer) Stellungnahme verbunden. Kann ich denn ein Kind, so wie es ist, annehmen (und die Kinder, mit denen wir es zu tun haben, sind Kinder, die einen leidvollen Weg abwertender Blicke und störungsspezifischer ‚Sichtung‘ hinter sich haben), wenn mein Blick immer wieder von sog. ‚Meilensteinen‘ oder ‚Entwicklungsgittern‘, sog. ‚Normalität‘ und ‚normaler Entwicklung‘ behaftet ist? Wie kann ich einem Kind gegenübertreten, wenn ich es erst einmal diagnostisch ‚enttarnen‘ muss, wenn ein genauer Blick, eine Stoppuhr, das Zählen von Punk-

ten in motodiagnostischen Situationen dem Tester einen selektierten Blick zum Kind vermittelt, der lauten kann: „Was ist das Kind schwach“, „Da und da...hat es viel nachzuholen“. Oder auch „Diese sportliche Flasche“. Nein, mit Einzeltestsituationen beschämen wir zu häufig Kinder, führen wir sie (im wahrsten Sinne des Wortes) vor. Wir haben uns am IBP deshalb bewusst von solchen motodiagnostischen Verfahren getrennt, die beschämende Situationen entstehen lassen, die weder objektiv sind, noch man wirklich wissen kann, was man überhaupt getestet hat. Testdiagnostische Quotienten verweisen darauf, was ein Kind nicht kann (i.S.v. das Glas ist halb leer). Mein Blick und meine Sicht auf das Kind liegt jedoch – besonders auch am Anfang des Kontaktes mit dem Kind – bei den Stärken des Kindes (mit der Sichtweise eines halb vollen Glases), denn in der psychomotorischen Arbeit beginnen wir doch nicht, die Schwächen des Kindes in den Vordergrund zu stellen! Nein, das kann nicht unsere Arbeit sein, denn wir wollen das Kind ja nicht mit seinen Schwächen beschämen, nicht bloß stellen und an alte Muster anknüpfen. Wir überlegen uns eher einen stimmigen Anfang, der Spaß, Freude und gute Laune vermittelt (und das können in der Tat nur Inhalte sein, die nicht überfordern und an beschämende Situationen erinnern). Unser Ansatz ist, dem Kind in seinem So-Sein Platz zu geben, es mit seinen Stärken zu bestärken, ihm Vertrauen zu geben, damit es im Laufe der Arbeit selbst mit innerem Wollen an seinen Schwächen zu arbeiten beginnt. Zum anderen brauche ich den Blick auf die Stärken des Kindes, um so überhaupt zu errahnen, auf was sich das Kind stützen und verlassen kann, um sich mit diesen starken Faktoren überhaupt in ein Ungleichgewicht des Lernens bringen zu wollen.

In den letzten Jahren sind mit psychomotorischen Praxiserfahrungen, in Supervision und in kollegialem Austausch Ideen einer methodisch-didaktischen Stundenplanung ent-

standen (Stunden Entwicklung im Prozess, kurz STEP genannt, siehe PASSOLT/PINTER-THEISS 2006, 49ff, 75ff). Parallel zur prozessorientierten Stundenentwicklung entstand eine Psychomotorische STEP -Diagnostik (vgl. PASSOLT 2006a, 2006b, 2004; vgl. VETTER 2002). Mit einem flexiblen Modell von Stundenablauf, bleiben die eingangs formulierten Fragen jedoch weiterhin bestehen, z.B.: „Wann macht man denn Materialerfahrung mit Zeitungspapier?“, „Wann spiele ich das ‚Bratkartoffel-Spiel?“, „Wann möchten die Kinder denn Raketen bauen und auf den Mond fliegen?“

Psychomotorik. Die Arbeit auf den Entwicklungsebenen von Kindern

Diagnostik ist Bestandteil meiner psychomotorischen Arbeit. Mit Kritik an motodiagnostischen Verfahren (vgl. EGGERT 2001) ergab sich eine Hinwendung zu Prinzipien einer Förderdiagnostik und die Entwicklung Psychomotorischer Diagnostik (PASSOLT 2006a, 196ff; VETTER 2002). Entwicklungsschritte zu einer Psychomotorischen Diagnostik ergaben sich darin, dass in der Psychomotorischen Diagnostik Kindern keine Bewegungsaufgaben vorgegeben werden, sondern ihnen Raum zum Spiel eröffnet wird. Die Aufgabe ist nun, zu beobachten, auf welcher ihrer Entwicklungs-Ebene Kinder was und wie spielen. „Was sind ihre Interessen und ihre Darstellungen?“ „Was sind ihre Stärken, was trauen sie sich zu und welche Entwicklungsschritte gehen sie (warum?) noch nicht?“ Um sich diesen Fragen zu stellen, werden keine motorischen oder andere Quotienten benötigt. Beobachtung –unter Beachtung der Konstruktion subjektiver Wahrnehmung – ist bewusste subjektive Wahrnehmung. Beobachtungen sind und bleiben Möglichkeiten, Hypothesen, mit denen wir ‚flirten und sie nicht heiraten‘ sollen (METZMACHER). Wir stellen nichts fest, denn wenn wir etwas feststellen, dann wollen wir nichts lösen.

Ebenen der Psychomotorischen Praxis

Ebene 1	Ebene 2	Ebene 3
(Aus) Erfahrungen	(werden) Kompetenzen	(zu) Performanzen
<p>Lernen durch Ausprobieren, Entwickeln, ‚learning-by-doing‘, ‚Versuch und Irrtum‘ auf der Ebene von <i>Erfahrungssicherung</i></p>	<p>Bereitstellung und Erweiterung von speziellen Erfahrungen mit spezifischem Wissen (<i>Fähigkeiten</i> und <i>Fertigkeiten</i>) auf einer Ebene von Verallgemeinerung und Kompetenzsicherung mit Blick zu kreativem Entwickeln, Auswählen, Urteilen, Kombinieren, Entscheiden</p>	<p>Verantwortungsvolle, eigenständige, persönlich-authentische Tätigkeit in Form von Erarbeitung, Ausführung und Darstellung, auf der Ebene von <i>Tätigkeit</i> und <i>Handlung</i> (bes. als Gruppenarbeit), mit möglichen Rückmeldungen in Form von Wertschätzung zum Aufbau eines positiven Selbstkonzepts mit Blick auf Ressourcen und Hinführung eigener Lebenswerte und Sinnfindung</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Körper -Erfahrung ● Material -Erfahrung ● Sozial -Erfahrung 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ich -Kompetenz ● Sach -Kompetenz ● Sozial -Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vertrauen in die eigene Kompetenz zur Bewältigung und Lösung von Aufgaben und Problemen; Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten, von Handlungsplanung zur Lösung von Problemen und Konflikten ● Aus den Handlungen erwächst die Erkenntnis, dass viele Lösungsversuche und Interaktionen oftmals nicht vorhersehbar sind (Infragestellung von linearem Ursache-Wirkungs-Prinzip); Fühlen, Denken, Handeln werden neuen Erfordernissen angepasst (Entwicklung von Flexibilität) ● Entwicklung eines Selbstwertgefühls, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen ● Entwicklung von (Selbst-)Erkenntnis, dass ich (bei mir und in anderen) Spuren hinterlasse (Selbstwirksamkeit) ● Entwicklung einer Vorstellung von mir selbst (Selbstbild); sich in andere Menschen hineinversetzen können ● Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts: ‚Ich schaffe die Aufgabe. Ich packe das Problem an. Ich kann und ich werde erfolgreich sein!‘

Beispiel zum Schaubild

● **Ebene 1:**

Fritz findet im Urlaub einige Steine. Er beginnt zu jonglieren. Die Hände greifen die flachen Steine (Körper-Erfahrung); die Steine sind schwer (Material-Erfahrung) und Fritz muss anpassen, dass sie nicht auf seinen Kopf fallen. Fritz jongliert alleine (Sozial-Erfahrung).

● **Ebene 2:**

Im Hotel steht frisches Obst auf dem Tisch. Mit seinem auf das Jonglieren und auf die sächliche Umwelt ausgerichteten Blick nimmt Fritz nun einige Orangen in die Hand. Er denkt, dass er das Jonglieren nun nach den Steinen auch mit Apfelsinen versuchen kann. Er verallgemeinert nun seine spezifischen Erfahrungen des Jonglierens mit Steinen und überträgt

diese Erfahrung auf das Jonglieren mit Apfelsinen (Sach-Kompetenz). Er denkt sich: Ich schaffe das, ich muss zwar anders, umfassender, zugreifen, auch ein anderes Gewicht tariert, doch das kann ich mit meinen Händen sicherlich leisten (Ich-Kompetenz). Gemeinsam mit dem Herren an der Rezeption, der auch jonglieren kann, beginnen beide, sich die Orangen zu werfen. Zusammen als Paar (Sozial-Kompetenz) entwickeln sie kreative jonglierspezifische Fertigkeiten und Kompetenzen. Mit zufällig anwesenden Künstlern entwickelt Fritz Jonglagen mit unterschiedlichsten Materialien und Personengruppen.

● **Ebene 3:**

Das sieht zufällig seine Lehrerin und sie fragt ihn, ob er nicht Lust hat,

auf dem Schulfest vor 400 Schülern seine Kunststücke zu präsentieren. Fritz überlegt. Er findet, dass es mit dem Jonglieren bisher gut klappt. Er sagt zu. Wochen später findet das Schulfest statt. Sein Auftritt ist perfekt. Kein Ball ist heruntergefallen und beim Jonglieren mit brennenden Fackeln hat er besonders viel Applaus erhalten. Fritz denkt sich: „Das hat aber Spaß gemacht, beim nächsten Mal werde ich bei einer Anfrage wieder zusagen! Aber vielleicht kann ich auch beim Kinderfest des Kindergartens nächste Woche auftreten?“ Und Hans, sein Freund, sagt zu Fritz: „Ich wusste gar nicht, dass du so gut jonglieren kannst, das hast du richtig klasse gemacht!“

Unsere Beobachtungsaufgabe ist vielmehr, weitere, neue Beobachtungen aufmerksam aufzunehmen und wie eine Folie über unsere alten Beobachtungen zu legen (vgl. PASSOLT 2006a, 217 ff). Mit neuen Informationen gelangen wir zu neuen Hypothesen. „Die Hermeneutik als Kunst der Deutung und Interpretation beansprucht nicht etwa ihrerseits Wahrheit für sich; Skepsis gegenüber sich selbst und ihren Resultaten gehört vielmehr zu ihrem Programm. Sie geht davon aus, dass ein Phänomen nicht mit einer einzigen Erklärung zu verstehen ist, schon gar nicht das Phänomen des Selbst. Daher versuchen sie, sich ihm von verschiedensten Seiten mit Deutungen und Interpretationen zu nähern: innere Hermeneutik des Selbst.“ (SCHMID 2004, 90). Subjektive Beobachtung entwickelt große Vorteile, denn wir verlassen den Ort sog. ‚Objektivität‘ und wir akzeptieren unseren Blick (mit unserer subjektiv-konstruierten Sicht) als einen Teil von Wahrheit des Kindes. Dieses Teil Wahrheit ist unsere Sicht und unsere psychomotorische Begleitung des Kindes. So entwickeln wir Ideen und Möglichkeiten, uns ganz behutsam und in gegenseitiger Achtsamkeit der Arbeit mit dem Kind zu nähern. Das Kind wird uns den Weg der Arbeit weisen, doch auch wir können auf den Entwicklungsebenen dem Kind Möglichkeiten vorschlagen. Es kann nun diesem Vorschlag zustimmen, ihn erweitern oder ablehnen. Wir entwickeln so einen kreativen Dialog aus Vorschlag und erweitertem Vorschlag. (vgl. MILANI COMPARETTI 1996, 24ff). Wie dieser Raum aussieht, ob er mehr strukturiert oder mehr kreativ-offen ist, das entscheidet die Entwicklungs-Ebene des Kindes. Meine subjektiven Beobachtungen legen so die Arbeitsebenen wie eine Folie über das mögliche Spielen und Lernen der Kinder. Auf den Ebenen Körper-, Material- und Sozialerfahrung beobachte ich das Kind bei der Arbeit. Ich frage mich, wie erfahren und kompetent ist es auf diesen Erfahrungsebenen? Oder muss ich ihm hier mehr Raum und Zeit geben (immer unter der Prä-

misse, für Klarheit zu sorgen, dass Kinder nicht beschämt und ausgelacht werden), um mit ‚Versuch und Irrtum‘ zu lernen, auszuprobieren? Auf dieser Entwicklungsstufe von Körper-, Material- und Sozialerfahrung kann ich z.B. das Kriterium ‚Spaß an der Bewegung‘ nehmen, um ohne Förderabsichten zu spielen. Ich kann auch über Bewegungsraumgestaltung zum Bewegen und Spielen einladen, kann mit Bewegungsbausteilen kleine motorische Bewegungserfahrungen machen, kann eine Materialerfahrungsstunde z.B. mit Wäscheklammern initiieren oder ich kann zu Fangspielen mit unterschiedlichsten Regeln arbeiten (Ebene 1).

Haben die Kinder auf der Ebene von Körper-, Material- und Sozialerfahrung schon genügend Erfahrungen gemacht, so ist die Arbeit auf der Ebene 2 in den Blick zu nehmen. Während ich auf der Ebene 1 Raum und Zeit zum Experimentieren und für Erfahrungssammlung anbiete und auf dieser Ebene evtl. auch anleiten kann („Heute habe ich euch Bierdeckel mitgebracht. Probiert doch mal, was man damit alles machen kann!“) suchen sich die Kinder auf der Ebene 2 (ihrer Körperlichkeit und Kreativität entsprechend) eine Spielidee auf der Stufe ihrer Körperlichkeit (Ich-Kompetenz). Sie können dazu ihre möglichen Spielpartner einladen (Sozialkompetenz) und das zu ihren Spielthemen dazugehörige Material fordern (Sachkompetenz). Meine Aufgabe ist dabei, zu entscheiden, ob ich alles Material zur Verfügung stellen kann oder eine Auswahl treffe. Stets bin ich BeobachterIn. Ich mache nichts vor und gebe keine Anweisungen. Ich bin ich in der Rolle des Moderators, der mit Beobachtung vermitteln kann, der Hilfestellung gibt und der mit der Columbo-Methode den Kindern Raum für selbständiges, kreatives und fantasievolles Arbeiten gibt. Während Kinder auf Ebene 1 experimentieren und den Blick meist auf ein Material haben, so sind sie auf Ebene 2 in der Auswahl von Themen, Aktionen und Partnern offener und sozial-kreativer aufeinander bezogen. Auf den Ebenen 2 und 3 entstehen fließende Übergänge.

Psychomotorik gibt Kindern Raum und Zeit, sich aktiv, tätig und handelnd zu erleben. Mit Selbstbewusstsein (ihres Selbst bewusst) sich ihren Themen anzunehmen, zu entscheiden, was tut mir gut, mit wem möchte ich spielen (ich wähle aus und entscheide), was traue ich mir zu? Mit Gefühl und Ausdruck (emotional-affektiv) erhalten Themen, die ‚auf der Seele brennen‘, die innerlich bewegen und das Kind beschäftigen, Raum zur Gestaltung. Die psychomotorischen Ziele liegen deutlich auf Ebene 3. Es ist der Weg der Kinder, nachdem sie sich Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet haben, nun selbständig und aktiv-handelnd eigene Vorstellungen selbstbewusst in den Blick zu nehmen. Wir (unter-)stützen Kinder auf diesem Weg. Wir freuen uns, wenn sie eigene Wünsche benennen und sich aktiv handelnd für ihre Ideen einsetzen. Wir freuen uns, wenn Kinder sich trauen und eigene Wege beschreiten. Wir begleiten sie auf ihrem Weg, moderieren an Weggabelungen, lassen die Kinder entscheiden, welchen steilen oder flachen oder auch zeitweiligen Rückweg sie einschlagen wollen. Kinder sind die Akteure ihrer Entwicklung und sie wissen am besten und genauesten, wie und wohin und mit welchem Zeitmaß sie ihren Weg gehen möchten. Mit einem positiven Selbstkonzept ausgestattet (ZIMMER 1999, 51 ff) werden sie mit Selbstbewusstsein sich als Handelnde fühlen und nächste Ziele in den Blick nehmen. Identität entwickeln braucht Zeit. ‚Selbst‘ und ‚Ich‘ sind ein lebenslanges Thema.

Psychomotorik. Zur Transparenz meiner Arbeit

Meine innere Haltung zum Kind ist Voraussetzung für meine psychomotorische Praxis. Diese Haltung ist verbunden mit Wertschätzung und Liebe zum Kind. Das Kind wird mit allen Stärken und Schwächen so angenommen, wie es ist. Diese Haltung bedeutet daher auch, sich (mich) selbst zu reflektieren, was in der Arbeit mit dem Kind für mich angemess-

sen ist und ich dem Kind gegenüber für wertschätzend erachte. Eine Klärung meiner diagnostischen Arbeit und meines Blicks zum Kind ist für meine psychomotorische Arbeit daher ausgesprochen wichtig und klärend. Denn mein Blick und meine Haltung zeigen dem Kind, wie ehrlich ich mich mit ihm auf dem Weg befinde und wie offen, achtsam, respektvoll wir unsere gemeinsame Begegnung und Arbeit sehen. Wir sind BegleiterIn des Kindes. Psychomotorik spiegelt meine Haltung und meine Einstellung zum Menschen wider. Bin ich auch mir und meinen Mitmenschen gegenüber achtsam, ehrlich, offen, kreativ, liebevoll? Und wie ist meine beruflich-personale Identität im institutionellen Rahmen meiner Arbeit eingebettet (siehe ausführlich PASSOLT/PETZOLD 2001)? Wie vertrete ich ‚meine‘ Psychomotorik nach ‚außen‘? Wie bringe ich mich mit meiner Psychomotorik ein? Wie vermittele ich – ohne auszugrenzen und ohne besserwischerisch zu sein – meine Arbeit? Wie kann ich – ohne Bewertung von gut und richtig oder besser und schlechter – die Arbeit von KollegInnen wertschätzen und dennoch meine Arbeit darstellen? Wie kann ich in den Austausch kommen, z.B. KollegInnen in meine Stunde einladen und im Diskurs meine psychomotorische Arbeit vorstellen (und so im Ansatz des Diskurses transversales Denken entwickeln, vgl. WELSCH 1996)? Welchen Stellenwert haben meine KollegInnen mit Teamsitzung, Supervision, Fortbildung? Diese Fragen geben schon die Richtungen an, in denen ich mich – in meiner Identität und Professionalität – zeigen muss, um mit Selbstbewusstsein meine Arbeit mit Kindern und Erwachsenen zu benennen. Dieses Selbstbewusstsein, die Überzeugung, wie ‚Psychomotorik wirkt‘, wie ich arbeite, kommt nicht alleine, indem ich viel ‚Handwerkszeug‘ lerne, sondern wie ich mein Wissen qualifiziere, wie ich Sinnzusammenhänge entwickle (z.B. zu gesellschaftspolitischen Themen wie Essstörungen, übergewichtige Kinder, dazu Salutogenese- und Gesundheitskonzepte aufgreife) und

mein Handeln mit neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen begleite. Wie kann ich meine Arbeit transparent machen, wie mein Engagement nach ‚außen‘ tragen, „sich selbst zu vertrauen und dennoch zu hinterfragen, stolz auf etwas zu sein und nicht in Hochmut zu fallen, Sicherheiten in sich zu spüren und sich dennoch in Frage zu stellen, Entscheidungen zu treffen und dennoch nicht starr zu werden, vom eigenen Wert des So-Seins überzeugt zu sein und dennoch Selbsterfahrung auf sich zu nehmen?“ (KRENZ 2003, 76). Psychomotorik, psychomotorische Arbeit dockt immer wieder bei mir an. Es ist die Chance, mit mir in den Kontakt zu kommen und einen inneren Dialog mit mir und meinen Überzeugungen zu entwickeln. Psychomotorik schlägt so die Brücke von mir zu den Entwicklungsräumen der Kinder und kommt stets wieder zu mir zurück. Welch eine Chance, gemeinsam zu lernen!

Literatur:

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim und Basel: Beltz

Braun, Katharina (2006): Auf den Anfang kommt es an: Wie Gehirne Lernen lernen, In: Fischer, Klaus/Knab, Eckhart/Behrens, Melanie (2006): Bewegung in Bildung und Gesundheit. 50 Jahre Psychomotorik in Deutschland. S. 13-29. Lemgo: Verlag Aktionskreis Literatur und Medien

Eggert, Dietrich (2001): Von der Kritik an der Motometrie zur qualitativen Motodiagnostik, in: Fischer, Klaus/Holland-Moritz, Holger (Red.): Mosaiksteine der Motologie, S. 39-73 Schorndorf: Hofmann

Holzcamp, Klaus (1997): Was heißt ‚normale‘ Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. In: Schriften I, Normierung, Ausgrenzung, Widerstand, S. 99-108, Hamburg, Berlin: Argument

Horx, Matthias (2005): Wie wir leben werden. Unsere Zukunft beginnt jetzt. Frankfurt/New York: Campus

Hüther, Gerald (2002): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 3. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Ingrisch, Lotte (1990): Schmetterlingsschule oder Die Veränderung der Welt im Kops, 2. Aufl., o.Ort: Verlag der Österreichischen Staatsdruckerei

Jacoby, Heinrich (1991): Jenseits von ‚Begabt‘ und ‚Unbegabt‘. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten. Schlüssel für die Entfaltung des Menschen. Hrsg. Von Sophie Ludwig, 4. überarb. Auflage, Hamburg: Christians

Kahl, Reinhard (2005): Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen, 2. überarbeitete Aufl., Archiv der Zukunft: Beltz

Kautter, Hansjörg (1988): Anstelle einer Einleitung..., in: Kautter, Hansjörg/Klein, Gerhard/Laupheimer, Werner/Wiegand, Hans-Siegfried (1988): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. S. 13-20, Heidelberg: Schindele

Klein, Gerhard (1988): Pädagogische Frühförderung ist mehr als Therapie, in: Kautter, Hansjörg/Klein, Gerhard/Laupheimer, Werner/Wiegand, Hans-Siegfried (1988): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. S. 114-120, Heidelberg: Schindele

Krenz, Armin (2003): Elementarpädagogik aktuell. Die Entwicklung des Kindes professionell begleiten. Handbuch für die Praxis. Offenbach/M: Gabal

Milani Comparetti, Adriano (1996): in: Milani Comparetti Dokumentation, in: Lüpke, Hans von/Janssen, Edda (Hrsg.): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Entwicklungsförderung im Dialog. Konzept einer am Kind orientierten Gesundheitsförderung von Prof. Adriano Milani Comparetti, 2. erw.Aufl. 1995, Frankfurt am Main: Eigendruck: Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V.

Montessori, Maria (1972): Das kreative Kind. Der absorbierende Geist. 5. Aufl., Freiburg i.Br.: Herder

Passolt, Michael (2001): Im Dialog mit hyperaktiven Kindern. Psychomotorische Therapie im Netzwerk von Alltag, Familie, Schule und Gesellschaft, in: Passolt, Michael (Hrsg.): Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie, München: E. Reinhardt Verlag 2001, S. 28-49

Passolt, Michael (2004): Psychomotorische Diagnostik. Die STEP-Diagnostik, ein prozessorientiertes, mehrperspektivisches Beobachtungs-Verfahren, in: Zschr. ‚Praxis der Psychomotorik‘ Dortmund: verlag modernes lernen Jahrg. 29 (2004) 3/August, S. 168-175

Passolt, Michael (2006a): Psychomotorische Diagnostik. Die STEP-Diagnostik, ein prozessorientiertes, mehrperspektivisches Beobachtungs-Verfahren, in: Passolt, Michael/Pinter-Theiss, Veronika: „Ich hab eine Idee...“ Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren. S. 187-230. Dortmund: verlag modernes lernen

Passolt, Michael (2006b): Profilentwicklung durch psychomotorische Diagnostik. In: Fischer, Klaus/Knab, Eckhart/Behrens, Melanie (2006): Bewegung in Bildung und Gesundheit. 50 Jahre Psychomotorik in Deutschland. S. 160-166. Lemgo: Verlag Aktionskreis Literatur und Medien

Passolt, Michael/Petzold, Hilarion G. (2001): Supervision: Möglichkeit zur Förderung von beruflicher Kompetenz und Performanz im Rahmen psychomotorischer Aus- und Weiterbildung, in: Zschr. „Praxis der Psychomotorik“ Dortmund: verlag modernes lernen Jahrg. 26 (2001) Heft 3/August, S. 152-159

Passolt, Michael/Pinter-Theiss, Veronika (2006): „Ich hab eine Idee...“ Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren. 2. Aufl., Dortmund: verlag modernes lernen

Passolt, Michael/Schindler, Jürgen (2005): „Power is nothing without control“. Psychomotorische Praxis mit hyperaktiven Kindern, in: motorik Heft 1, S. 32-42, Schorn-dorf: Hofmann

Schmid, Wilhelm (2004): Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst. Bibliothek der Lebenskunst, Frankfurt/Main: suhrkamp

Schoch, Rupert (1998): Sieben Behauptungen. In: Zschr. „Praxis der Psychomotorik“ Dortmund: verlag modernes lernen Jahrg. 23 (1998) Heft 3/August, S.149-151

Schoch, Rupert (2006): „Sprache ist Bewegung“ – Frühjahrssymposium im IBP. In: Zschr. „Praxis der Psychomotorik“ Dortmund: verlag modernes lernen Jahrg. 31 (2006) Heft 3/August, S. 188 f

Spitzer, Manfred (2002): Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg; Berlin: Spektrum, Akad. Verl.

Vetter, M. (2002): Handlungsorientierte psychomotorische Diagnostik. Aktueller Diskussionsstand und Bezugspunkte im empirischen Unterrichtsversuch. Berlin: dissertation.de

von Lüpke, Hans (1998): Der stimmige Moment. Zur Dynamik von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift „Behinderte“, Nr. 2/1998, S. 51-60, Graz

von Lüpke, Hans (2000): Das Spiel mit der Identität als lebenslanger Entwicklungsprozess, in: von Lüpke, Hans/Voß, Reinhard (Hrsg.): Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. 3. Aufl., S. 84-96, Neuwied, Kriftel: Luchterhand

Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.: suhrkamp

Zimmer, Renate (1999): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern, Freiburg, Basel, Wien: Herder

Anschrift des Autors:

Michael Passolt
Institut für Bewegungsbildung und Psychomotorik (IBP)
Gröbenhüterstr. 9
82194 Gröbenzell
www.ibp-psychomotorik.de

Anzeige

Wir machen Psychomotorik



PuR – Psychomotorik und Rhythmik

Ingrid Rodenburg/Rupert Schoch
Fersenfeldtsweg 4
22303 Hamburg
Telefon: 040 / 350712101
Telefax: 040 / 350712101
Mail: rupert.schoch@freenet.de

INFO - Institut für Fortbildung und Beratung

Christian Uhlig
Hagenauer Str. 19
28211 Bremen
Telefon: 0421 / 3499247
Telefax: 0421 / 3477967
Mail: post@info-in-bremen.de
www.info-in-bremen.de

Bitte fordern Sie unsere aktuellen Jahresprogramme an

FIPS - Fortbildungsinstitut für Psychomotorik

Beate Weber
Gustav-Adolf-Str.17
33615 Bielefeld
Telefon: 0521 / 60484
Telefax: 0521 / 60646
Mail: info@fips-bielefeld.de
www.fips-bielefeld.de

Rheinische Akademie im Förderverein Psychomotorik

Hans Jürgen Beins
Wernher-von-Braun Str. 3
53113 Bonn
Telefon: 0228 / 243394-44
Telefax: 0228 / 243394-22
akademie@psychomotorik-bonn.de
www.psychomotorik-bonn.de

IBP - Institut für Bewegungsbildung und Psychomotorik

Michael Passolt
Gröbenhüterstr. 9
82194 Gröbenzell bei München
Telefon: 08142 / 570660
Telefax: 08142 / 570661
Mail: info@ibp-psychomotorik.de
www.ibp-psychomotorik.de

www.wir-machen-psychomotorik.de