

Holger Jessel (Hrsg.)



Lehren und Lernen in der Psychomotorik

Werkstattberichte aus der Lehrqualifikation der
Deutschen Akademie für Psychomotorik

Band 15

verlag aktionskreis
psychom^otorik

Holger Jessel (Hrsg.)

Lehren und Lernen in der Psychomotorik

Werkstattberichte aus der Lehrqualifikation der
Deutschen Akademie für Psychomotorik

Band 15

verlag aktionskreis
psychom^otorik

© 2016 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: Holger Jessel

Zeichnungen und Fotos: von den Autorinnen und Autoren

Druck und Verarbeitung: Druckerei Breitschuh & Kock, 24109 Kiel

ISBN: 978-3-9813064-7-7

Inhalt

Holger Jessel & Silvia Bender-Joans Lehren und Lernen in der Psychomotorik – Einleitende Gedanken	7
Volker Staschke & Evelyn Gütle Erleben – Spüren – Begreifen Macht es Sinn, Theorie nicht nur theoretisch zu vermitteln?	15
Nicole Seebach-Dietze & Stefan Krabs Lasst uns mal darüber reden Möglichkeiten des Verstehens und Verstandenwerdens in der Psychomotorik	43
Ute Cremer, Ute Hampel & Caterina Schäfer Es ist normal verschieden zu sein – Psychomotorische Brücken zu Inklusion und Partizipation	57
Barbara Bisinger Sprachbedürftig – Sprachmächtig Ressourcenorientierte Haltung in der sprachlichen Begleitung	81
Sophie Reppenhorst & Ricarda Menke Psychomotorische Gesundheitsförderung Das Systemische-Anforderungs-Ressourcen-Modell von Becker als Rahmenmodell zur Gesundheitsförderung von pädagogischen Fachkräften	109
Stefan Krabs & Volker Staschke HOPPIa ... das KIAPPpt Strukturierende Stundenmodule in der ressourcenorientierten psychomotorischen Entwicklungsbegleitung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung und/oder psychischen Störungen im stationären Kontext	125
Susanne Windmüller & Silvia Strecker Friede, Freude, Eierkuchen ... Eine psychomotorische Perspektive auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern	155

Sigrid John-Flöter & Alexander Maeder Yoga, Qi Gong, Tai Chi und Psychomotorik – eine Annäherung	167
Björn Prieske Jenseits von „begabt“ und „unbegabt“ – Was die Psychomotorik von Heinrich Jacoby lernen kann	199
Stephanie Endris & Katharina Mutter Gruppenprozesse und Prozessdokumentation – Der eigene Anspruch oder wie man die Verschriftlichung eines Prozesses vereinfachen kann	219
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	231

Holger Jessel & Silvia Bender-Joans

Lehren und Lernen in der Psychomotorik – Einleitende Gedanken

*„Man kann einen Menschen nichts lehren,
man kann ihm nur helfen,
es in sich selbst zu finden.“*

(Galileo Galilei, 1564-1642)

*„Jede Erfahrung, die ihren Namen verdient,
durchkreuzt eine Erwartung.“*

(Gadamer 1960, 338)

Gedanken zum Lernen

Peter Faulstich, einer der profiliertesten deutschen Lernforscher, greift den Gedanken von Gadamer auf und begreift Lernen „(...) als eine Art des Handelns. Lernen findet statt, wenn der Kreislauf des Handelns durch neue Erfahrungen geöffnet wird. Erwartungen brechen auf und Vorstellungen verschieben sich. Die Welt-, Gesellschafts- und Menschenbilder, die wir uns zurechtgelegt haben, werden durcheinander gebracht. Lernen rettet uns vor dem Erstarren“ (Faulstich 2014b, 50). Lernen ist demnach eingebunden in korrigierende Erfahrungen und wird angetrieben durch eine forschende und neugierige Grundhaltung. Beide Aspekte wiederum sind biografisch beeinflusst. Was ergibt sich aus diesen Gedanken für den Kontext von Lehren und Lernen in der Psychomotorik und welche Bedeutung hat dies für die curriculare Entwicklung der Lehrqualifikation der Deutschen Akademie für Psychomotorik?

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass im Kontext von Lernen und damit auch von Lehren der weitaus größere Teil der Fragestellungen noch im Prozess der Klärung ist. Folgt man Faulstich (vgl. 2014a, 18ff), so lassen sich insgesamt *fünf grundlegende Diskussionsstränge* differenzieren:

1. *Konfrontation von begrifflicher Klärung und erlebter Erfahrung*: Wie lassen sich Theorieentwicklung und empirische Forschung im Kontext von Lernen miteinander verschränken? Was glauben wir tatsächlich empirisch zu wissen im Hinblick auf Lernen? Wie organisieren wir unsere Theoriebezüge? Wie bekommen wir uns selbst

reflexiv in den Blick? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Organisation von Lernprozessen und für die Curriculumentwicklung?

2. *Beschreiben, Erklären, Verstehen – Rekonstruieren*: Die Reichweite wissenschaftlicher Anstrengungen im Hinblick auf Erkenntnisprozesse (in unserem Fall bezüglich des Lernens) ist unterschiedlich. Sollten wir den Begriff der Wahrheit eher aufgeben? Wie können wir Erkenntnisprozesse zum Problem des Lernens überhaupt begründen? Wo sind unsere Grenzen des Verstehens?
3. *Verhältnis von Bildung und Lernen*: Das zentrale Problem scheint das der Aneignung von Handlungsfähigkeit zu sein (vgl. Faulstich 2014a, 19). Inwiefern benötigen wir bei der Untersuchung dieser Herausforderung die beiden Begriffe Lernen und Bildung? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Kompetenzbegriff? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Entwicklung von Curricula und insbesondere solcher zum Thema Lehren? Georg Hans Neuweg formuliert in seiner Publikation *Könnerschaft und implizites Wissen* eine – auch für den Kontext der Lehrqualifikation bedeutsame – Perspektive: „Was es (...) anzustreben gilt, ist praktische Kompetenz zum ganzheitlichen, kontextsensitiven Urteilen und Handeln, das Ausführen von ‚regular acts‘, und damit eng verbunden die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zum Heraustreten aus den Schematisierungen impliziten Integrierens“ (Neuweg 2004, 368).
4. *Verhältnis von Intentionalität und Interesse*: Was stößt Lernen an? Wann beginnt Lernen? Wir sind konfrontiert mit dem Problem der „Gerichtetheit menschlicher Existenz und Aktion, also auch des Lernhandelns“ (Faulstich 2014a, 20). Hier sind zentrale Fragen für die Organisation von Lernprozessen verborgen, ohne dass eindeutig geklärt wäre, wie sie zu beantworten sind.
5. *Verhältnis von Subjekt und Struktur*: „Was meint eigentlich ‚Subjekt‘, von dem man als Aktivitätszentrum ausgehen könnte? Wie kann es im Verhältnis von Körperlichkeit, Leiblichkeit und Geistigkeit gefasst werden?“ (Faulstich 2014a, 20). Wie ist das Subjekt in seiner Leiblichkeit in Strukturen eingewoben? Welchen Einfluss hat dies auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen?

Wir sehen, die Herausforderungen könnten kaum größer sein! Und dennoch handeln wir, entwickeln Curricula und wir tun dies auf der Grundlage unseres impliziten Erfahrungswissens sowie auf der Basis wissenschaftlichen Wissens zum Thema Lehren und Lernen und zu den zahlreichen Themenfeldern der Psychomotorik. Mit Ciompi (vgl. 2005) ließe sich sagen, dass wir gleichzeitig viel weniger und viel mehr Wis-

sen, als wir zu wissen glauben. Darüber hinaus ist implizites Wissen „Wissen, das wir nicht *aussprechen* können, in unserem Verhalten aber zeigen“ (Neuweg 2004, 138).

Was bedeutet vor diesem Hintergrund psychomotorische Lehre? Gibt es diese überhaupt? Inwiefern können wir eine Grundhaltung über das Medium der Bewegung eröffnen und inwiefern braucht man eine spezifische Lehrqualifikation, um psychomotorisches Wissen zu vermitteln bzw. die Entwicklung von Handlungsfähigkeit zu unterstützen?

Wenn wir uns auf den Weg dorthin machen, könnte der Ausgangs- und Orientierungspunkt von psychomotorischen Lehr- und Lernprozessen demzufolge die Bewegung und das Bewegungshandeln sein, welche auch die Erschließung von biografisch gebundenen Lehr- und Lernerfahrungen im Sinne einer zu entwickelnden psychomotorischen Grundhaltung zu Lehr- und Lernprozessen beinhalten (vgl. Krus 2016).

Lehren und Lernen bedürfen aus der Perspektive der Psychomotorik eines gut gepackten Rucksacks, der je nach Reisevorhaben einerseits situativ geleert, andererseits aber immer wieder neu gefüllt wird. Entscheidend dürfte dabei eine entwicklungsförderliche Grundhaltung sein, in der sich die bzw. der Lehrende selbst als Impulsgeber_in und Begleiter_in versteht und damit sowohl Inhalte als auch didaktisch-methodische Zugänge den Bedürfnissen der Lernenden anpassen kann. Dies setzt voraus, dass die bzw. der Lehrende einerseits über eine hohe Kohärenz und Nachvollziehbarkeit bezüglich inhaltlicher Fragen und Angebote, andererseits aber auch über eine situationspezifische Sensibilität für die Lernenden verfügt (vgl. Afflerbach, Bender, Haas & Nickel 2016). Eine professionelle Haltung im Rahmen von psychomotorischer Lehre umfasst die Bereitschaft, sich mit Interesse und Offenheit auf vielschichtige Prozesse einzulassen, Raum und Zeit für selbstbestimmtes Lernen zu geben und dieses mit der Bereitschaft zum Dialog, zur (Selbst-)Wertschätzung und Reflexion zu begleiten.

Handlungsleitende Ziele der Lehrqualifikation Psychomotorik

Ausgehend von der Annahme, dass „(...) Lernen immer nur jeder Mensch für sich selbst in Abhängigkeit von dem jeweiligen Erfahrungshintergrund und dem vorhandenen Vorwissen vollziehen kann“ (Afflerbach, Bender, Haas & Nickel 2016, 129), sind fachliche, methodische, reflexive und handlungsbezogene Kompetenzen entwickelt worden, die für die curriculare Entwicklung der Lehrqualifikation handlungsleitend waren. Die Lehrqualifikation der Deutschen Akademie für Psychomotorik (dakp) zielt im Einzelnen auf den Erwerb der folgenden Kompetenzen:

- Leiblich-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung, um individuelle Zugänge zu einer professionellen psychomotorischen Lehre zu entwickeln,
- Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungs-, Lern- und Lehrbiografie,
- Umgang mit Selbstsorge,
- Kommunikations- und Interaktionsprozesse kompetenzorientiert gestalten,
- Lehr- und Lernprozesse kompetenzorientiert gestalten,
- methodisch-didaktische Formate kennen, gestalten und umsetzen,
- den eigenen Kompetenzzuwachs einschätzen, dokumentieren und reflektieren (vgl. Afflerbach, Bender, Haas & Nickel 2016, 129).

Bedeutsam auf dem Weg zur eigenen Lehrkompetenz erscheint dabei immer wieder das Prinzip der doppelten Didaktik – der stete Wechsel in der Rolle des Lernenden und des Lehrenden.

Dieses Prinzip setzt bei allen Beteiligten ein hohes Maß an Flexibilität, Transparenz und professioneller Kooperation voraus. Dass ein solcher Weg auch Umwege enthält, dass sich unvermutete Baustellen auftun oder auch die eine oder andere Sackgasse, ist nahezu unvermeidlich. „Im Handeln tauchen Probleme auf, welche Unsicherheit erzeugen, Erstaunen machen und Suchen anspornen. Im Denken wird Bekanntes reorganisiert oder Neues durch Lernen angeeignet“ (Faulstich 2014b, 51).

Psychomotorische Lehre ist herausfordernd, anstrengend aber auch ausgesprochen reizvoll.

Die Beiträge dieses Bandes

Der vorliegende Band verdeutlicht die Vielfalt und Entwicklung im Rahmen der psychomotorischen Lehrqualifikation im Zeitraum von 2014 bis 2016. In den Beiträgen wird deutlich, wie sich die Verfasser_innen mit ihren eigenen Themen inhaltlich, berufsbiografisch, handlungsorientiert und methodisch auseinandergesetzt und sich auf ihren individuellen psychomotorischen Lehr- und Lernweg gemacht haben.

Volker Staschke und *Evelyn Gütle* gehen der Frage nach, inwiefern es Sinn macht, Theorie nicht nur theoretisch, sondern auch spielerisch, bewegt bzw. psychomotorisch zu vermitteln. Zur Klärung ihrer Fragestellung greifen sie auf eine Analyse des Phänomens Spiel, auf eine Beschreibung der Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit des Menschen sowie auf die Darstellung von Spiegelungsprozessen zurück. Die Autor_innen nutzen darüber hinaus eigene Praxiserfahrungen sowie Lehrerfahrungen.

gen im Rahmen der Lehrqualifikation Psychomotorik, um einen körper- und erlebnisbasierten Zugang zu Lehr- und Lernprozessen zu begründen.

Der Beitrag von *Nicole Seebach-Dietze* und *Stefan Krabs* setzt sich mit Möglichkeiten des Verstehens und Verstandenwerdens in der Psychomotorik auseinander. Die Autor_innen gehen davon aus, dass Kommunikation die Grundlage der psychomotorischen Arbeit bildet, dass diese die Basis für Beziehung darstellt, die ihrerseits wiederum als ein, wenn nicht als *der* entscheidende Wirkfaktor gilt. Vor diesem Hintergrund werden zentrale und aktuelle Kommunikationstheorien in ihrer Bedeutung für die Psychomotorik beschrieben und analysiert.

Ute Cremer, Ute Hampel und *Caterina Schäfer* schlagen in ihrem Beitrag „Es ist normal verschieden zu sein“ psychomotorische Brücken zu den Herausforderungen von Inklusion und Partizipation. Sie gehen der Frage nach, wie der pädagogische Alltag in Kita und Schule gestaltet werden sollte, um zu einer inklusiven Pädagogik zu gelangen, die den Anspruch nach Gleichberechtigung, Demokratie und Diversität verwirklicht. Am Beispiel des psychomotorischen Circusspiels zeigen sie, welche Lerngelegenheiten ein psychomotorischer Zugang für eine inklusive pädagogische Arbeit eröffnen kann.

Barbara Bisinger macht sich in ihrem Beitrag „Sprachbedürftig – sprachmächtig“ für eine ressourcen- und bedürfnisorientierte Haltung in der sprachlichen Begleitung stark. Ausgehend von der Frage, wie und welche Bedürfnisse unmittelbar durch Sprache erfüllt werden, realisiert die Autorin eine Triangulierung des Themas. In theoretischer Hinsicht werden die Sprachentwicklungsprozesse von außen betrachtet. Die mögliche Innenperspektive der Kinder wird dadurch abgebildet, dass ihnen Worte gleichsam „in den Mund gelegt werden“. Fallgeschichten aus der praktischen Arbeit der Autorin erläutern schließlich beispielhaft, wie im konkreten geglückten Dialog und in Handlungszusammenhängen die Bedürfnisse der Kinder gedeutet wurden.

Sophie Reppenhorst und *Ricarda Menke* befassen sich mit der Frage des Umgangs mit der eigenen Gesundheit und Selbstfürsorge als psychomotorische Fachkraft sowie als psychomotorisch Lehrende_r. Nach einer Klärung der Begriffe Salutogenese und Resilienz beschreiben die Autor_innen das Systemische-Anforderungs-Ressourcenmodell als ressourcenorientierten Ansatz im Kontext einer biopsychosozialen Perspektive auf Gesundheit und Krankheit. Darauf aufbauend formulieren sie erste Ideen für eine psychomotorische Gesundheitsförderung und verdeutlichen zentrale Aspekte anhand ausgewählter Praxisbeispiele.

Stefan Krabs und *Volker Staschke* befassen sich in ihrem Werkstattbericht „HOPPIa ... das KIAPPT“ mit strukturierenden Stundenmodulen in

der ressourcenorientierten psychomotorischen Entwicklungsbegleitung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung und/oder psychischen Störungen im stationären Kontext. Die konzeptionellen Ideen werden aus einer Verschränkung von theoretischer Analyse und der Reflexion impliziten Erfahrungswissens heraus entwickelt.

Susanne Windmüller und *Silvia Strecker* entwerfen in ihrem Beitrag „Friede, Freude, Eierkuchen ...“ eine psychomotorische Perspektive auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern. Die Autorinnen beziehen sich in ihrer Darstellung vor allem auf Rüdiger Posth, der die emotionale und soziale Entwicklung vorrangig aus der Perspektive der Interaktion der Eltern bzw. der primären Bezugspersonen mit dem Kind betrachtete. Ein Fallbeispiel verdeutlicht das besondere Potenzial eines psychomotorischen Zugangs zur Begleitung der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern.

Sigrid John-Flöter und *Alexander Maeder* verfolgen in ihrem Beitrag das Ziel, konzeptionelle und praxeologische Gemeinsamkeiten und Verbindungslinien zwischen Yoga, Qi Gong, Tai Chi und Psychomotorik herauszuarbeiten. Anhand von reflektierten Erfahrungen aus der Praxis werden Berührungspunkte zwischen Yoga, Qi Gong, Tai Chi und der Psychomotorik, insbesondere in der Arbeit mit Kindern, dargestellt.

Björn Prieske begibt sich auf eine konzeptionelle Reise „Jenseits von ‚begabt‘ und ‚unbegabt‘“ und beleuchtet anhand der Darstellung der Sichtweisen Heinrich Jacobys die Haltung in der Psychomotorik im Hinblick auf das menschliche Entwicklungspotenzial und analysiert die psychomotorische Vorgehensweise in der Entwicklungsförderung. Der Autor verfolgt dabei das Ziel, blinde Flecken innerhalb der Psychomotorik (als Konzept verstanden) aufzudecken und innovative Impulse für psychomotorisches Handeln herauszuarbeiten.

Stephanie Endris und *Katharina Mutter* beschreiben den Weg zu einer eigenständigen und maßgeschneiderten Form der Gruppenprozessdokumentation im Rahmen der Lehrqualifikation. Die Autorinnen beschreiben und analysieren zentrale Prozessschritte und formulieren Kriterien für die Anpassung von Prozessdokumentationsverfahren an die Bedürfnisse der Lernenden wie der Lehrenden.

Am Ende des Weges der Lehrqualifikation Psychomotorik angekommen, eröffnen sich weitere individuelle Perspektiven, die jede und jeder der Lehrenden jetzt verfolgen kann, bewegt, in ihrem bzw. seinem Tempo, mit persönlich bedeutsamen Zielen und möglicherweise nach dem Motto:

„Der beste Weg zum Lernen ist zu Lehren.“ (*Japanisches Sprichwort*)

Literatur

- AFFLERBACH, H./BENDER, S./HAAS, R./NICKEL, F. (2016). Auf dem Weg zur psychomotorischen Lehre. Die Lehrqualifikation Psychomotorik der Deutschen Akademie für Psychomotorik. In: *Motorik*. 39 (2016) 3, 127-135.
- CIOMPI, L. (3. Aufl., 2005): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- FAULSTICH, P. (2014a). Lerndebatten. In: ders. (Hrsg.): *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript, 11-33.
- FAULSTICH, P. (2014b). Lernen: Erfahrung – Wahrnehmen und Handeln. In: ders. (Hrsg.): *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript, 35-59.
- GADAMER, H.-G. (1960). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr.
- KRUS, A. (2016). Lehren lernen – Qualifikation für Lehrende im Themenfeld Bewegung. In: *Motorik*. 39 (2016) 3, 116-122.
- NEUWEG, G. H. (2004). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.

Volker Staschke & Evelyn Gütle

Erleben – Spüren – Begreifen

Macht es Sinn, Theorie nicht nur theoretisch zu vermitteln?

Einleitung

Im Rahmen der aktuellen Lehrqualifikation der Deutschen Akademie für Psychomotorik (dakp) (10/2014-01/2017) wird psychomotorische Lehre didaktisch aufbereitet, um die Teilnehmer_innen zu lehrenden Psychomotoriker_innen auszubilden. Psychomotorisches Lernen und Lehren werden dabei mit unterschiedlichen Kontextbezügen hinsichtlich Entwicklung, Bildung, Wahrnehmung, eigenem Erleben etc. reflektiert. Hierzu gehört auch, sich mit der eigenen psychomotorischen Persönlichkeit auseinanderzusetzen, um sich der eigenen Chancen, Herausforderungen und Stärken für Lern- und Lehrprozesse bewusst zu werden.

In diesem Rahmen der Lehrqualifikation gab es eine theoretische (kognitive) Einheit zum Thema Spiegelneurone sowie, im darauffolgenden Modul, eine praktische Einheit dazu. Um nun eine theoretische Basis für diese Praxiseinheit wie auch für künftige Lern- und Lehrprozesse in der Psychomotorik zu schaffen, gehen wir in diesem Beitrag der Frage nach, ob und inwiefern es Sinn macht, Theorie nicht nur theoretisch, sondern auch spielerisch bzw. bewegt zu vermitteln. Hierzu werden unsere Erfahrungen aus dieser Praxiseinheit abgebildet, um eine Art Gesamtbild zu präsentieren.

Die Inhalte Spiel, Körper in der Gesellschaft, Spiegelungsprozesse und ferner das Körpergedächtnis dienen hierfür als exemplarische Erklärungsmedien. Beim Lehren und Lernen sind darüber hinaus weitere Einflüsse zu berücksichtigen, die hier nicht angesprochen werden können, bspw. der Aspekt der Gruppendynamik. Gleichzeitig bilden die behandelten Inhalte für uns wichtige Elemente, wenn wir in Kontakt mit anderen Menschen sind und sich zwischenmenschliche Beziehung gestaltet. Diese Beziehungsgestaltung hat wiederum Einfluss auf die Bildungsprozesse.

Um unsere Fragestellung zu beantworten, werden wir im Kapitel *Theoretische Grundlagen zum Themenkomplex „Spiel“* einleitend das Spiel erläutern und darstellen.

Das Kapitel *„Körper, Leib und Psyche – theoretische Hintergründe einer erlebnisbasierten Theorievermittlung“* diskutiert körperliche,

leibliche und entwicklungsperspektivische Aspekte für unsere Gesellschaft wie für den psychomotorischen Bildungskontext.

„Aus der Praxis für die Praxis – Erfahrungen aus der Praxis und der praktischen Lehreinheit in der aktuellen Lehrqualifikation der dakp“ gibt Eindrücke der Verfasserin und des Verfassers aus deren eigener Praxis wie aus der Lehrqualifikation wieder.

Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und einem Fazit.

Theoretische Grundlagen zum Themenkomplex „Spiel“

Als Basis für die weiteren Ausführungen befassen wir uns in diesem Kapitel zunächst mit theoretischen Grundlagen des menschlichen Spiels. Spiel führt, getrieben durch Neugier und natürliches Explorationsverhalten, zur Einverleibung der Welt, ist Motor der kindlichen Entwicklung und wirkt nachhaltig.

Doch was ist eine Theorie? Der Duden gibt die folgende Bedeutungsübersicht:

„1. a. System wissenschaftlich begründeter Aussagen zur Erklärung bestimmter Tatsachen oder Erscheinungen und der ihnen zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten b. Lehre über die allgemeinen Begriffe, Gesetze, Prinzipien eines bestimmten Bereichs der Wissenschaft, Kunst, Technik (...) 2. a. rein begriffliche, abstrakte (nicht praxisorientierte oder -bezogene) Betrachtung(sweise) (...)“ (Duden 2016; Schreibung und Hervorhebung im Original).

In der Logik weiterdenkend gilt es nun die Frage zu beantworten, was ein Spiel ist. Zu Grundlagen, Definitionen und Theorien zum Spiel gibt es eine Vielzahl an Quellen sowohl im Internet als auch in der Fachliteratur. Am Beispiel des kindlichen Spiels zeigt Kessel die Problematik einer Definition auf: „Das Hauptproblem ist in der Frage zu sehen, ob sämtliche Definitionsmerkmale des Spiels immer gegeben sein müssen, um von ‚Spiel‘ sprechen zu können“ (Kessel 2016, 51; Hervorhebung im Original) und geht auf das Thema Definitionen von Spiel konkreter ein. So bezeichnet bspw. Eberle Spiel als „moving target“ (Eberle 2015)¹ und sagt „In fact, play is so multifarious that the real problem may lie in trying to draw a single line“ (ebd.)², während Einsiedler infrage stellt, ob Spiel klassisch definiert werden könne, weil es dem Spiel an sich niemals gerecht werden könne (vgl. Einsiedler 1999, 11). Für unseren Beitrag interessiert uns bei einer „vermeintlichen“ Definition die Relevanz des Spiels im Erwachsenenalter und in der Lehre/Erwachsenenbildung. Uns ist

¹ „bewegliches Ziel“ (Übersetzung v. Verf.).

² „In der Tat, Spiel ist so vielfältig, dass das wahre Problem darin liegen mag, es zu versuchen, es [Spiel] einfach und präzise darzustellen“ (Übersetzung v. Verf.).

bewusst, dass der nachfolgende aus dem Internet entnommene Definitionsversuch im wissenschaftlichen Kontext kritisch gesehen werden kann. Gleichzeitig bietet diese Beschreibung für uns Verfasser eine konkrete, praxistaugliche Definition, sofern diese überhaupt möglich ist. In dieser Online-Quelle werden zudem Urheberquellen angegeben, bei denen die Leser dieses Artikels neben Kessels genanntem Beitrag thematisch weiter recherchieren können.

„**Spiel** (von althochdeutsch: spil für ‚Tanzbewegung‘) ist eine Tätigkeitsform, Spielen eine Tätigkeit, die zum Vergnügen, zur Entspannung, allein aus Freude an ihrer Ausübung, aber auch als Beruf ausgeführt werden kann (Theaterspiel, Sportspiel, Violinspiel). Es ist eine Beschäftigung, die oft in Gemeinschaft mit anderen vorgenommen wird. Ein Großteil der kognitiven Entwicklung und der Entwicklung von motorischen Fähigkeiten sowie soziale Kompetenz findet durch Spielen statt, beim Menschen ebenso wie bei zahlreichen Tierarten. In der Pädagogik wird das Spiel auch gezielt als Lernmethode eingesetzt. Einem Spiel liegen oft ganz bestimmte Handlungsabläufe zugrunde, aus denen, besonders in Gemeinschaft, verbindliche Regeln hervorgehen können. Die konkreten Handlungsabläufe können sich sowohl aus der Art des Spiels selbst, den Spielregeln (Völkerball, Mensch ärgere Dich nicht) oder aber aus dem Wunsch verschiedener Individuen ergeben, gemeinschaftlich zu handeln (Bau einer Sandburg).

Es gibt eine große Vielfalt von Spielen. Die Anzahl von Spielen ist nicht begrenzt; Spiele können fortwährend neu erfunden werden“ (Hervorhebung und Schreibung im Original).³

Sehr ausführlich und hilfreich vermittelt das Buch von Michael Renner *Spieltheorie und Spielpraxis* (vgl. 2008) die Grundlagen; die weiteren Ausführungen sind größtenteils daraus entnommen.

Renner bezieht sich zunächst auf Huizinga, welcher elementar wie für die Praxis gut verständlich das Spiel definiert, ohne sich in hochphilosophischen Ausdrucksformen zu verlieren.

Zu Beginn der kindlichen Entwicklung dient das Spiel als Einübung von Funktionen. Dies kann bspw. beobachtet werden, wenn kleine Kinder sich mit der Schwerkraft auseinandersetzen und in Spielsituationen Möglichkeiten zum Springen lernen suchen oder wenn sie unbewusst ihre Feinmotorik ausbilden (z.B. beim so genannten Pinzettengriff zum Fortbewegen einer Spielfigur) etc. Mit zunehmender Entwicklung des Kindes wird das Spiel differenzierter und von Kultur und individueller Lebenswelt beeinflusst. In der Praxis findet sich dies in Spielsituationen wieder, in denen das Kind Erfahrungen mit Gewinnen und Verlieren sammelt und wie es in diesem Moment dann damit umgeht (Stichwort Frustrationstoleranz).

Fest steht, dass menschliches Spiel in allen Kulturen zu finden ist und für die Entwicklung wichtige funktionale Bedeutungen ausfüllt. In diesem Kontext ist Spiel eine Erscheinung der Kindheit und des Erwachsenenalters, wo auch kulturell bedingte Belastungssituationen,

³ URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Spiel>, Zugriff am 21.11.2016.

wie bspw. Leistungsdruck oder gesellschaftliche Konflikte zum Grund oder Ausgangspunkt für Regel- und Wettbewerbsspiele werden, die ausgleichend wirken können. Demzufolge ist Spiel ein fester Bestandteil in der menschlichen Evolution und Kultur (vgl. Renner 2008, 27f).

Huizinga spricht vom Ursprung der Kultur im Spiel und vom Spiel als Urphänomen. Demzufolge entsteht Kultur auch aus dem Spiel heraus.

„Mit Hilfe des menschlichen Geistes wird Spiel zu einem Handeln, welches frei ist von *äußeren* Zwecken und keine existenzielle Notwendigkeit besitzt. In diesem Sinne sieht Huizinga das ‚echte‘, ‚reine‘ Spiel als Grundlage und Faktor der Kultur (Kultur im Spiel und Kultur als Spiel). Kultur ist in diesem Sinne das Ergebnis von Spiel. Huizinga zeigt, welche Bedeutung das Spiel im Leben der Menschen und im Leben menschlicher Gemeinschaften besitzt“ (Huizinga; zit. nach Renner 2008, 31; Hervorhebungen im Original).

Aus verschiedenen Untersuchungen entstehend benennt Huizinga die so genannten „formalen Kennzeichen“ (ebd.) des Spiels. Er erläutert sie zusammenfassend wie folgt:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selbst hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des Andersseins als das gewöhnliche Leben“ (Huizinga; zit. nach Renner 2008, 31).

Dabei konkretisiert Huizinga die sechs formalen Kennzeichen des Spiels:

1. Spiel ist freies Handeln (d.h. physisch und sittlich nicht notwendig),
2. Spiel steht außerhalb des gewöhnlichen Lebens (zur Daseinssicherung nicht notwendig),
3. Spiel findet zeitlich und räumlich begrenzt statt,
4. Spiel ist wiederholbar,
5. Spiel enthält Spannung, verbindliche Regeln und Geheimnis,
6. Spiel ist anders als das gewöhnliche Leben (es ist Tun-als-ob)
(vgl. Renner 2008, 33).

Die Ausführungen nach Huizinga belegen, dass Spiel jedem Menschen eigen ist bzw. für jeden Menschen möglich. Daher liegt für die Autor_innen die These nahe, dass ein Lernen bzw. eine Vermittlung theoretischer Inhalte auf spielerischer Basis nachhaltig und sinnvoll sein kann. Dies lässt sich besonders bei Kindern beobachten, welche häufig Dinge immer und immer wieder tun (z.B. etwas fallen lassen) bis für sie ein oder der entscheidende Lerneffekt eingetreten ist. Im Rollenspiel „üben“ Kinder sich in anderen Situationen und testen spielerisch die Reaktionen des Umfeldes aus. Dass es für die Gemeinschaft sinnvoll ist, sich an Regeln, Werte und Normen zu halten und dass diese aber

auch verhandelbar sind, erfährt das Kind im Spiel auf vielseitige und der Entwicklung angepassten Weise. Ein dreijähriges Kind erlebt demnach ein und dieselbe Spielsituation anders als ein sechsjähriges Kind.

Die Wesensmerkmale des Spiels und die phänomenologische Sichtweise

Bei der Auseinandersetzung mit dem Wesen des Spiels bezieht Hans Scheuerl die Erkenntnisse von Johan Huizinga in seine eigenen Forschungen mit ein. Für Scheuerl kann „Spiel nicht in den gemeinsamen Verhaltens- und Erlebnisweisen der Spielenden gesucht und erkannt werden [...], sondern in den Wesensmerkmalen des Spielgeschehens“ (Renner 2008, 49). Er nennt sechs Wesensmerkmale:

1. *Das Moment der Freiheit*
„Spiel ist frei von äußeren Zwecken, dennoch verläuft Spiel in zweckvollen inneren Zusammenhängen“ (ebd., 50).
2. *Die Tendenz zur inneren Unendlichkeit*
Das Bedürfnis eines Menschen zu spielen kann ermüden, aber nicht vollends befriedigt werden. Deshalb meint Scheuerl, „dass mit dem ‚Spieltrieb‘ ein Trieb beschreibbar wird, der aus sich heraus nicht auf eine endgültige Befriedigung ausgerichtet ist“ (ebd., 52; Hervorhebung im Original).
3. *Die Scheinhaftigkeit des Spiels*
Bereits das kleine Kind erkennt das „So-tun-als-ob“, und somit die Scheinhaftigkeit im Spiel. „Im Spiel entzieht sich das Kind dem erzieherischen zweck- und nutzenorientierten Handeln, der Pflicht. In diesem Zustand geschieht Entwicklung, die sich nicht in operationalisierten Lernzielen fassen lässt“ (ebd., 55).
4. *Die Ambivalenz im Spiel*
Der Spieltrieb kann den Menschen körperlich wie moralisch von äußeren Zwängen loslösen. „Er steht in der Ambivalenz zwischen Stofftrieb [sinnlicher Trieb; Anm. d. Verf.] und Formtrieb [vernünftiger Charakter; Anm. d. Verf.]“ (Schiller; zit. nach Renner 2008, 58).
5. *Das Moment der Geschlossenheit*
Geschlossenheit meint hier die zeitlich-räumliche Begrenzung und die Regeln im Spiel als Ordnungselemente. Die Grenzen in Zeit und Raum lassen vor allem Wiederholungen eines Spiels zu (vgl. Renner 2008, 60f).
6. *Das Moment der Gegenwärtigkeit*
Auch wenn vereinbart wird, wie lange ein Spiel gehen soll, so ist

das Spiel doch außerhalb der physikalischen Zeitmessung. Die reale Zeit kann im Spiel beschleunigt oder verlangsamt sein oder still stehen. Sie ist an den Moment, an die jeweilige Situation gekoppelt (vgl. ebd., 61).

„Spiel ist das Urphänomen einer Bewegung, die durch die Ganzheit der sechs Hauptmomente gekennzeichnet ist“ (Scheuerl; zit. nach Renner 2008, 62). Diese Hauptmomente bzw. Wesensmerkmale bedingen sich jeweils gegenseitig.

Welche Funktion hat Spiel in der Entwicklung von Kindern

Eine geschlossene Theorie des Spiels gibt es nicht. Vielmehr finden die meisten wissenschaftlichen Diskussionen über das Spiel vor dem Hintergrund der Funktion und der Wirkweisen des Spiels auf bestimmte Abschnitte menschlicher Evolution und umgekehrt statt (vgl. Renner 2008, 64-85):

- *Funktionen des Spiels aus psychoanalytischer Sicht:* Aus dieser Perspektive können im Spiel Konflikte zwischen den drei Persönlichkeitsbereichen ES, ICH und Über-ICH unbewusst bearbeitet werden.
- *Funktionen des Spiels im Rahmen der kognitiven Entwicklung:* Piagets Theorie des Spiels ist eng gekoppelt mit seiner eigenen Theorie von der Entwicklung der Intelligenz (Stichworte: Assimilation und Akkommodation).
- *Merkmale und Funktionen des Spiels aus handlungstheoretischer Sicht nach Oerter:* Oerter versucht, Spiel aus handlungstheoretischer Sicht zu verstehen. Er möchte das bereits vorhandene Verständnis von Spiel insofern erweitern, in dem er es sich aus einem übergreifenden Standpunkt heraus anschaut. Die Handlungstheorie begreift menschliches Verhalten als ein Tun, dem eine motivierende Absicht und ein Ziel voraus gehen. Oerter fragt dementsprechend nach Unterschieden zwischen dem Spiel und anderen Handlungsformen. Hierbei konkretisiert er drei Merkmale:
 - Handlung um der Handlung willen,
 - Wechsel des Realitätsbezugs,
 - Wiederholung und Ritual.

Diese Merkmale enthalten eine besondere Praxisrelevanz, die sich auch in der psychomotorischen Arbeit zeigt. Das Merkmal der Handlung um der Handlung willen entspricht den Prinzipien der Freiwilligkeit, der

Entwicklungsorientierung und der Individuumszentrierung in der psychomotorischen Praxis. Das Merkmal des Wechsels des Realitätsbezugs spiegelt sich in der Vielzahl der Rollenspiele in der psychomotorischen Praxis wieder. Das Merkmal der Wiederholung und des Rituals ist ein fester Bestandteil in zahlreichen psychomotorischen Settings (z.B. Anfangs- und Abschlusskreis).

Spiel in der „Zone nächster Entwicklung“ (ZNE)

Die Zone nächster Entwicklung ist charakterisiert durch den Abstand zwischen der Fähigkeit, Probleme autonom und positiv zu bearbeiten, und dem möglichen Level, welches mit Hilfe Erwachsener oder entsprechender Peers erreicht werden kann. „Die Zusammenarbeit des Kindes mit anderen Menschen ist Quelle der Entwicklung der inneren individuellen Eigenschaften“ (Wygotski; zit. nach Renner 2008, 144).

„Die Zone nächster Entwicklung umreißt daher den Leistungsbereich oberhalb des gegenwärtigen Entwicklungsniveaus, den das Kind sich als nächstes aneignen wird. Der Weg führt dabei von der Bewältigung einer Aufgabe durch Instruktion und andere Formen der Unterstützung seitens kompetenter Partner zu ihrer selbstständigen Meisterung“ (Oerter; zit. nach Renner 2008, 144).

Hierzu ein Beispiel aus dem Bereich der Bewegungslandschaften: Die Einverleibung des „hohen Kastens“. Eine Langbank, die in den großen Kasten eingehängt ist, kann in der ersten Einheit noch eine unüberwindbare Grenze für das Kind darstellen. Durch das Prinzip „Annäherung und Rückzug“ wie auch „Freiwilligkeit“ erkundet das Kind selbstständig in einem für sich passenden Tempo diese Herausforderung. So kann es in der zweiten Einheit vielleicht schon die Bank zum Kasten hochklettern, während es in der dritten Einheit wie selbstverständlich auf dem Kasten herumbalanciert als hätte es das schon Jahre lang gemacht. An dieser Stelle definiert sich die Rolle des Psychomotorikers bzw. der Psychomotorikerin als Beobachter_in und Gestalter_in der Umwelt im intermediären Raum, in dem er bzw. sie das Kind dialogisch begleitet: Braucht das Kind das Spüren von Grenzen?, Braucht es eine neue Herausforderung im Bereich der vestibulären Wahrnehmung? etc.

Diese Ausführungen zur Spieltheorie zeigen, dass Spiel – sowohl bei Kindern als auch Erwachsenen – tief verankert ist und jederzeit ein Mittel darstellt, um sich weiterzuentwickeln. Dies gilt auch für theoretische Lerninhalte und für die (psychomotorische) Lehre. Schließlich ist das (Bewegungs-)Spiel eine, wenn nicht sogar die Methode in der Psychomotorik.

Körper, Leib und Psyche – theoretische Hintergründe einer erlebnisbasierten Theorievermittlung

Während wir uns im letzten Kapitel allgemeinen Grundlagen zum Thema Spiel genähert haben, folgt nun zunächst eine theoretische Darstellung der Begriffe Körper, Leib und Psyche. In einem zweiten Schritt soll gezeigt werden, inwiefern durch eine bewusste Einbindung von Körper und Leib in zwischenmenschlichen Beziehungen Theorie nachhaltig vermittelt werden kann.

Aspekte von Körper und Körperlichkeit

Wird über den Menschen geredet, egal ob wissenschaftlich beispielsweise in der Philosophie, Soziologie oder Medizin oder auch alltäglich in den Medien unserer Gesellschaft, so ist der Körper stets präsent. Die menschliche Existenz ist an den eigenen biologischen Körper gebunden.

Das Wort „Körper“ leitet sich von dem Lateinischen Wort „corpus“ ab und bedeutet zunächst wortwörtlich übersetzt „Körper“ (im Sinne einer leblosen Materie). Der medizinische Sprachgebrauch verwendet häufiger das Wort Soma oder somatisch für körperbezogene Thematiken. Diese Wortherkunft leitet sich aus dem Altgriechischen Wort „σῶμα“ (gesprochen Soma) ab, das in der wortwörtlichen Übersetzung vom Ursprung her dem Lateinischen „corpus“ entspricht. Im heutigen medizinischen Kontext wird der menschliche Körper hauptsächlich als lebender physiologisch-anatomischer Organismus verstanden und dahingehend medizinisch behandelt. Es wird erforscht, was für die Entwicklung und den Erhalt des Lebens verantwortlich ist (vgl. Silbernagl; zit. nach Klinke & Silbernagl 2000, 2; Frick, Leonhardt & Starck 1987, o.S.). Biologisch betrachtet ist demnach der menschliche Körper eine aus unzähligen Zellen bestehende stofflich verbundene Masse, mit der sich diese im Raum in Form einer über die Zeit hin veränderbaren Gestalt von ihrer Umwelt absetzt. Interdisziplinär betrachtet kommt hinzu, dass der Körper im lebendigen Zustand eine Erweiterung durch eine Art geistige-seelische Substanz erfährt, die u.a. mentale, emotionale und kognitive Prozesse ermöglicht.

Körperlichkeit beschreibt dabei die körperliche Beschaffenheit, das körperliche Erscheinungsbild bzw. die sinnliche Wirkung des Körpers auf sich oder andere.

Aus Sicht sozialer wie psychomotorischer Arbeit sind die Beziehung und die Wechselwirkungen von Körper und Psyche von besonderer Bedeutung.

Schon in der Antike wurde über das Menschsein und somit über

Körper und Seele nachgedacht. Durch Platon und Sokrates wurde eine scheinbare Trennung dieser beiden Phänomene artikuliert, die durch den Tod als Beweis dem philosophischen Denken über Jahrtausende hinweg als manifestiert galt: die Seele würde im Körper nur gefangen gehalten werden und gelange durch den Tod zur Freiheit. Der Körper wurde als ein Objekt wahrgenommen, das die Seele und die Sinne einengt. Während die Seele als etwas Unendliches beschrieben wird, ist der Körper mit seiner Endlichkeit und durch seine Bedrängung der Seele ein Hindernis, von dem es sich zu gegebener Zeit zu lösen gilt (vgl. Marzano 2013, 7-23). Häufig wurde diesem komplexen Thema aus dem Weg gegangen, indem sich nur der Seele zugewandt wurde (vgl. ebd.).

Ein Umdenken, welches den Körper in Einheit mit dem Geist sieht, geschah erst im 19. Jahrhundert. Hier entstanden neue wissenschaftliche Strömungen, die den Geist oder den Charakter anhand von Studien am Gehirn zu verstehen suchten. Gehirnregionen wurden mithilfe von Mikroskopie, Elektrizität und organischer Chemie erkundet und ergänzten das Wissen um die beschreibende Anatomie. Es entstanden die Neurowissenschaften, welche den Menschen und sein Verhalten, seine Wahrnehmung etc. über Nerven, Synapsen und später Stoffwechselprozesse erklärten. Zeitnah misst in der Philosophie Nietzsche dem Körper eine zentrale Bedeutung zu, weil für ihn die menschliche Existenz nur im Körper sein kann. Gegen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts verfassten Husserl und Merleau-Ponty in einer Art phänomenologischen Revolution in der Philosophie ein neues Denken über den Körper. Der Körper ist einerseits ein Objekt, das wissenschaftlich untersucht werden kann, und gleichzeitig ein Subjekt, das nur dem Menschen selbst zu eigen ist. Hier hat er sein persönliches Bewusstsein verankert (vgl. Marzano 2013, 49f). Vor allem Merleau-Ponty verfasst hier einen subjektiv-leiblichen Zugang zum Menschsein und Menschwerden in seiner jeweiligen Umwelt von Natur und Gesellschaft, welchen er weitestgehend am Beispiel der Motorik darstellt (vgl. Stadelbacher; zit. n. Böhle & Wehrich 2010, 51f).

In der Entwicklung des deutschen Sprachgebrauchs kann man eine Trennung von Körper und Leib erkennen. Der Körper gilt als etwas, das man greifen, ertasten, medizinisch untersuchen kann. Er ist sichtbare Materie und nimmt Raum ein. Leib steht für den beseelten Körper und stellt somit etwas Poetisches dar, weswegen sich vor allem Philosophen und Geisteswissenschaftler diesem Phänomen zuwenden. Dem Körper widmen sich im Vergleich dazu alle Wissenschaften in ihrer spezifischen Arbeitsweise. Er ist „eine Abstraktion eines ursprünglich als Ganzheit erfahrenen Ausdrucks“ (Wiegerling; zit. nach Küchenhoff & Wiegerling 2008, 10). In der doch häufig synonymen Verwendung von

Körper und Leib entsteht eine Art philosophisches Leib-Körper-Problem, in dem der Körper mehr in Richtung Fremderfahrung tendiert und der Leib mehr in Richtung Selbsterfahrung. Es sind also erkenntnistheoretisch zwei Weisen der Erfahrung menschlicher Natur.

In der Soziologie wurde weitestgehend versucht, den Menschen und sein Verhalten ausschließlich über Soziales zu erklären. Der Körper spielt hier zunächst keine bedeutende Rolle. Dass der Körper gerade für die soziale Interaktion eine zentrale Komponente darstellt, griffen schließlich bekannte Soziologen wie Elias, Simmel, Goffmann oder Bourdieu auf.

Elias vertritt die Auffassung, dass durch den Prozess der Zivilisation der Körper trieb- und affektreguliert wird und dadurch die Grundlage für Kultur und Sozialität entsteht (vgl. Stadelbacher; zit. nach Böhle & Wehrich 2010, 50).

Simmel schreibt dem Körper ein sinnliches Wahrnehmungspotenzial zu, welches es dem Menschen erst erlaubt, untereinander auf Beziehungsebene zu kommunizieren und zu interpretieren (vgl. ebd., 51).

Goffmann analysiert körperliche Eigenschaften von Menschen in Interaktionen miteinander. Für ihn steht der Körper für die Identität des jeweiligen Menschen, er zeigt die jeweilige soziale Ordnung in Verbindung mit dem jeweiligen Menschen und produziert dadurch mittels Kommunikation und Inszenierungen Gesellschaft (vgl. ebd., 52).

All diesen bekannten Soziologen geht es dabei nicht um die Erkundung des Körpers an sich, sondern um den Stellenwert in der Struktur des Sozialen, der dem Körper zugeschrieben wird. Bourdieu erweitert diese körpersociologische Sichtweisen, indem er nicht vom Körper an sich spricht, sondern vom Leib und diesem eine zentrale Bedeutung beimisst. Der Körper gilt dabei als Ausdruck des Leibes. Der Leib wird dabei in seine Habitus-Konzeption eingebettet und handlungstheoretisch definiert. Folglich erklärt Bourdieu die soziale Ordnung auch durch ein leibliches Gespür: „die Intuition für soziale Struktur und Regeln“ (ebd., 54). Dies geschieht sowohl auf bewusster wie unbewusster Ebene, welche beide für ihn systematisch nachvollziehbar gemacht werden können.

In der Psychologie und den Kognitionswissenschaften wird seit geraumer Zeit das Embodiment-Konzept erforscht und angewendet. Hier wird von der These ausgegangen, dass sich Körper und Psyche in Wechselwirkungen gegenseitig beeinflussen. Gemäß diesem Konzept können psychische und kognitive Konstrukte ohne Bezugnahme auf den Körper bzw. umgekehrt nicht genügend spezifiziert werden. Das bedeutet, dass im fachlichen Diskurs der Körper oder die Psyche nicht als Entität isoliert betrachtet werden dürfen. Als konkretes Beispiel für

die untrennbaren Zusammenhänge kann angeführt werden, dass einerseits gewisse Körperhaltungen zu bestimmten Emotionen führen oder umgekehrt bestimmte emotionale Gestimmtheiten zu Körperhaltungen.

Weit vor der Entwicklung der Embodiment-Forschung haben sich bereits ab den 1930er Jahren verschiedene „Schulen“ von der klassischen Psychoanalyse abgespalten. Sie rückten den Körper bewusst ins Zentrum ihrer Arbeit, so beispielsweise Perls mit der Gestalttherapie oder Moreno mit dem Psychodrama (vgl. Tschacher & Storch; zit. nach Künzler, Böttcher, Hartmann & Nussbaum 2010, 161ff).

Der Körper beginnt sich entwicklungsphysiologisch betrachtet in der pränatalen Phase zu entwickeln. Ein noch ungeborenes Kind kann bereits im Mutterleib durch seinen Geschmacks-, Gehör- und Tastsinn seine direkte Umwelt wahrnehmen. Es macht seine ersten Erfahrungen über seinen Körper. Folglich ist bereits vor der Geburt dem Körper eine wichtige Rolle in der Entstehung des Menschen zuzuschreiben. Durch den Körper ist erst ein Tasten, Schmecken, Sehen, Hören und Riechen möglich. Die Wahrnehmung des Menschen wird nur über die verschiedenen Körperteile überhaupt erst ermöglicht. Durch den Körper besteht bereits vorgeburtlich Kontakt und damit Beziehung zur leiblichen Mutter. Das Ungeborene kann Wahrnehmungen, auch wenn noch sehr hypothetisch, ausdrücken (vgl. Hüther & Krenz 2008).

Weit nach der Geburt kann am Beispiel der Demenz folgendes Phänomen aufgezeigt werden: Im Zusammenhang mit dem sogenannten Leib- oder Körpergedächtnis werden unbewusst ausgeführte Bewegungen wie

- das hochziehen von Schultern in einer Schrecksituation,
- eine generell vorgebeugte, geduckte Körperhaltung beim Gehen in einer Menschenmasse,
- das Hochreißen der Arme bei der Freude über einen Sieg,

oder Körperreaktionen wie

- das Zittern eines oder mehrerer Körperteile beim Betreten eines Raumes durch eine fremde Person,
- das Lächeln bei der Berührung eines weichen Stofftieres etc.

in Verbindung gebracht. Vor allem im sehr hohen Alter bei fortgeschrittener Demenz ist das explizite Gedächtnis kaum bis nicht mehr vorhanden. Trotz des fehlenden Bewusstseins für das Hier und Jetzt können über den Körper mit taktilen Übungen Erinnerungen abgerufen werden, die unbewusste körperliche Reaktionen wie ein

kurzes Lächeln als körperlichen Ausdruck hervorrufen. Tiefenhermeneutisch betrachtet können Körperhaltungen und unbewusste Bewegungen bzw. Körperreaktionen auf biografische Erfahrungen schließen lassen (vgl. Weidert 2007, 48f; Falk 2003, 14ff).

Ein solches Körpergedächtnis benennt auch Leuzinger-Bohleber im Kontext von chronischer Depression und Trauma im Rahmen der Frankfurter Depressionsstudie (LAC-Studie) am Sigmund Freud Institut. Die LAC-Studie untersucht bei chronisch-depressiven Patienten die Wirksamkeit psychoanalytischer Langzeitbehandlungen und vergleicht diese mit kognitiv-behavioralen Langzeitbehandlungen. Dabei dürfen die Patienten ihre Therapieform selbst wählen. In Leuzinger-Bohlebers konzeptionellen Überlegungen zu den ersten Ergebnissen der aktuell noch laufenden Längsschnittstudie stellt sie u.a. folgende These auf:

„In [...] psychoanalytischen Behandlungen wurde schließlich entschlüsselt, dass die depressiven Körpersysteme spezifische >>embodied memories<< der frühkindlichen Traumatisierungen ausdrückten. Der unerträgliche >>Ganzkörperschmerz<< und die Angst zu ersticken, erinnerten Herrn W. unbewusst an die tödliche, körperliche Bedrohung, die er während eines Heimaufenthalts durch eine Lungenentzündung erlebt hatte, verbunden mit der schweren kindlichen Depression durch das traumatische Zusammenbrechen des Urvertrauens in ein gutes, helfendes Objekt und die Erfahrung extremer Hilflosigkeit des selbst“ (Leuzinger-Bohleber; zit. n. Leuzinger-Bohleber, Bahrke & Negele 2013, 73; Hervorhebung im Original).

Bauer widmete dem Thema Gedächtnis des Körpers ein gleichnamiges Buch, in welchem seine Aussagen durch wissenschaftliche Untersuchungen belegt sind. Er stellt in diesem Buch heraus, dass der Körper, das Gehirn und die Gene durch die zwischenmenschlichen Beziehungserfahrungen geprägt werden und sich dadurch beeinflusst verändern (vgl. Bauer 2011).

Dass ein jeder Mensch ein sogenanntes Körpergedächtnis besitzt, ist evident. Wer einmal bewusst sein Körpergedächtnis auf eine simple Art spüren möchte, kann folgendes tun: Man springe auf einem großen Gartentrampolin oder auf einem Sport-Großtrampolin viele hohe Sprünge hintereinander. Direkt nach dem letzten Sprung geht man vom Trampolin herunter und springt unmittelbar neben dem Trampolin sofort wieder zwei, dreimal in die Höhe. Weil der Körper noch das Gefühl vom weich-nachgebenden Sprungtuch, der längeren Flugphase und somit eine andere Raum-Zeit-Koordination innehat, wird für einen kurzen Moment die Balance beeinflusst und der eigene Körper fühlt sich nun während des ersten Sprungs vom festen Boden in der Luft komplett anders an. Dieser Selbsttest sollte vorsichtig durchgeführt werden, da er wegen der eben geschilderten Faktoren sonst zu Verletzungen führen kann.

Entwicklungspsychologisch gesehen stellt das Körperkonzept als Teil

des Selbstkonzepts evident einen wichtigen Bestandteil der eigenen Identität dar und beeinflusst das Selbstbewusstsein. Gerade in der Adoleszenz entstehen für jeden Einzelnen große Entwicklungs-herausforderungen. In dieser Zeit gestalten sich die Körper der „Teenager“ in relativ kurzer Zeit naturbedingt um und beeinflussen den persönlichen Biorhythmus. Der eigene Biorhythmus hat Auswirkungen auf die individuellen Konzentrationsmöglichkeiten bezogen auf die Konzentrationsdauer oder auch auf die Tageszeit. Die sekundären Geschlechtsmerkmale, Körpergröße und Körpergewicht verändern sich nun für diese jungen Menschen sichtlich und auch spürbar, während sie sich parallel in einer für sie neuen und vertieften Auseinandersetzung mit kulturellen und gesellschaftlichen Normen und Erwartungen der Umwelt wiederfinden. Als Beispiele denke man hier an das Elternhaus, Peers oder Schule. Demzufolge wird eine Anpassung an den veränderten eigenen Körper und eine Akzeptanz jener körperlichen Veränderung für einen positiven Selbstwert notwendig. In diesem Zusammenhang beeinflussen die Einstellungen und der Umgang der Eltern oder Peers mit den eigenen Körpern sowie gesellschaftlich implementierte Schönheitsideale die Einstellung eines jeden Einzelnen zu seinem eigenen Körper. Ein positives Körperbild steht in enger Verbindung mit dem Selbstwert. Diese körperlichen Aspekte führen aufgrund der Rollenvorbilder zu spezifischen Verhaltensweisen wie Körpergestaltung durch Schmuck, Piercings, Schminke, Tattoos, Gewichtskontrolle, körperliche Betätigung etc.

Auf den Umgang mit den körperlichen Erscheinungen seitens der Umwelt reagieren Mädchen und Frauen sensibler als Jungen und Männer (vgl. Lay; zit. n. Baer & Rother 2012, 79-82).

In der heutigen Gesellschaft hat sich eine Idealvorstellung vom menschlichen Körper entwickelt, welche durch gezielten Einsatz von spezifischen Personen in der Werbung, in Zeitungsberichten, in Filmen oder Fernsehberichten in dem Denken der Menschen – teils bewusst, teils unbewusst – implementiert wird. Der Umgang mit körperlichen Defiziten im Vergleich zur eigenen Idealvorstellung wird thematisiert. Es geht dabei um die Frage, wie das Ideal – trotz persönlich vorhandener Abweichungen davon – doch erreicht werden kann (vgl. ebd., 65).

„Körperideale sind weit mehr als nur ästhetische Maßstäbe einer bestimmten Epoche bezüglich des äußeren Erscheinungsbildes. Sie transportieren gesellschaftliche Vorstellungen von idealen Lebensentwürfen, Rollenerwartungen und Geschlechterzuschreibungen. Einem Wandel über die Zeit unterliegen daher nicht nur die auf den Körper bezogenen Schönheitsideale, sondern auch die Attribute, mit denen diese besetzt und die als erstrebenswert erachtet werden“ (Lay; zit. n. Baer & Rother 2012, 66).

So wurden korpulente Formen in Zeiten von Epidemien oder auch im Krieg als Körperideale angesehen, weil sie mit Wohlstand assoziiert

wurden. In der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert sehnte man sich nach einem hygienischen, sportlich trainierten Körper, der den natürlichen Arbeitsbedingungen und einer gemeinsamen Freizeitgestaltung angepasst sein sollte. Parallel entwickelte sich ein neues Bewusstsein für Ernährung. Während zuvor noch korpulente Körper mit Wohlstand in Verbindung gebracht wurden, standen diese nun für Faulheit und mangelnde Kontrolle über den eigenen Genuss. In den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts kehrte mit gesellschaftlichen Themen, wie der Selbstbestimmung der Frau über ihren eigenen Körper durch die Pille und das Geschlechterverhältnis, ein neues Ideal ein. In dieser Zeit wurden sehr schlanke, junge und androgyne Models begehrt. Dieses Ideal entstand aber nicht aus ästhetischen Gründen, sondern war die Folge jenes sozialen und ökonomischen Wechsels in den damaligen gesellschaftlichen Prozessen. Es wurde mit der Zeit der Trend geboren, körperlichen Idealen mehr Bedeutung und Verbindlichkeit zu geben, welcher bis heute anhält. In der heutigen westlichen Gesellschaft gestaltet sich das Körperideal mannigfaltig (vgl. ebd., 66-70).

„Der relativ [...] homogene Schönheitskanon des Körpers [...] löst sich auf. An seine Stelle tritt eine populärkulturelle Vielfalt an Schönheitsikonen: der androgyne Popstar, das feenhafte Model oder die großbusige Porno-Queen werden zu ernsthaften Konkurrenten traditioneller Schönheit“ (ebd., 71).

Dadurch werden in unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen verschiedene Nachahmungsprozesse initiiert (vgl. ebd.). Fitness und Jugendlichkeit sind positiv konnotiert und werden mit Erfolg und Gesundheit verbunden. Der Körper wird dadurch zu einem individuellen Messinstrument: „Die Übereinstimmung mit dem geltenden Schönheitsideal stellt eine Art von kulturellem Kapital dar, das für den Einzelnen ein Zugang zu Aufstiegschancen und eine Quelle von Prestige sein kann“ (Pöhlmann & Joraschky; zit. n. Baer & Rother 2012, 71).

Da unsere derzeitige Gesellschaft als Leistungsgesellschaft gilt, wird stets ein Perfektionismus angestrebt. Dies betrifft auch den eigenen Körper und sein Aussehen. Es herrscht eine Vorstellung vor, dass der menschliche Körper generell und nach Belieben gestaltbar und veränderbar und somit wählbar ist. Betrachtet man sich die Entwicklung des Gewichts unserer Bürger, so hat sich in den letzten Jahrzehnten das durchschnittliche Realgewicht erhöht, während das Attraktivitätsideal sich hin zu einer schlanken bis untergewichtigen Figur ausgebildet hat (vgl. Baer & Rother 2012, 71ff).

Der Körper repräsentiert Zeichen, Merkmale und Ideen als ein Produkt der jeweiligen Gesellschaft, was wiederum Voraussetzung für

seine Aufgabe als Produzent des Sozialen in der Gesellschaft ist: „Der dramaturgische Körper ist ein kontrollierter, gedeuteter, ein sich in Szene setzender und Identität (re-)produzierender Körper, stets bedeutsam für praktische Intersubjektivität“ (Stadelbacher; zit. n. Böhle & Wehrich 2010, 49f).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass sobald über den Körper geredet wird, dies in der Regel bereits auf einer Interpretationsebene geschieht. Gerade in den Geisteswissenschaften ist der Körper als physisch-materielles Konstrukt nicht in die Betrachtung des Mainstream geraten und eher von untergeordneter Bedeutung. Hier widmete man sich stets vorrangig der Seele und später dem Leib. Die Seele wurde meist in Abgrenzung zum Körper thematisiert. So ist der Körper als Thema dennoch mindestens indirekt im Denken und in den Erklärungsansätzen und Theorien von bedeutenden Wissenschaftlern ihrer Zeit verflochten worden.

Wie sehr das Leibliche mitunter als Phänomen oder praktisches Wunder wahrgenommen wird, zeigt allein die Tatsache, dass Ungeborene spezifisch reagieren, wenn die Mutter mit ihnen spricht. Bereits während der Schwangerschaft können durch Musik, die Stimme des Vaters, Bauchmassagen etc. solche Eindrücke beim ungeborenen Kind hinterlassen werden, dass es später als Neugeborenes auf bekannte Sinneseindrücke (bspw. Musik, Geschmack) mit Beruhigung und einer Senkung der Herzfrequenz reagiert.

„Spiegelperspektiven“

In der Biologie des Lernens geht Bauer (vgl. 2005) davon aus, dass alles, was wir lernen, erfahren und erleben, sich im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Beziehungen vollzieht. Was dabei an Gefühlen, Emotionen wie auch an Lernerfahrungen entsteht, wird in Nervenzellstrukturen (biologischen Netzwerken) des Gehirns gespeichert. Dabei steuern Denken, Handeln, Gefühle, Lebensstile etc. die Aktivität von Genen und verändern so ständig die biologische Struktur des Gehirns (vgl. Bauer 2005, 7). Die sogenannten Spiegelneurone machen es neurobiologisch erst möglich, dass diese Prozesse (Denken, Handeln, Fühlen etc.) im menschlichen Körper wirken können. So wird häufig bspw. bei Lachanfällen oder beim Gähnen anderer erlebt, dass Gefühle, Körperhaltungen oder Handlungen ansteckend sein können (vgl. Bauer 2005, 11f). Unbewusst wird spontan der emotionale Ausdruck eines beobachteten Menschen gespiegelt oder den Blicken anderer gefolgt (vgl. Krause-Girth 2014).

Hierfür hat u.a. die Spezies Mensch durch die Spiegelneurone ein

unbewusstes Schnellerkennungssystem entwickelt, weshalb der Mensch als Rasse bis in die heutige Zeit überleben konnte. Nur wenige Signale genügen, um bei jemandem zu erkennen oder zu sehen, was diese beobachtete Person gerade tut oder (möglicherweise) beabsichtigt, bspw. ob Gefahr droht (vgl. ebd.). Die Basis für dieses emotionale Verständnis bildet das System der Spiegelneurone. Dieses besteht aus Handlungs- und Bewegungsneuronen. Die Handlungsneuronen aktivieren sich bevor und auch ohne dass die Bewegungsneuronen aktiv sind, z.B. bei der reinen imaginären Vorstellung einer Handlung. Nicht nur die Beobachtung, sondern jede Wahrnehmung einer Handlung, welche bei anderen geschehen kann, das alleinige Sprechen oder die Vorstellung davon reichen aus, dass im Gehirn Spiegelneurone aktiviert werden. Sie agieren am stärksten, wenn eine Handlung imitiert wird. Auch die Beobachtung von Teilen einer Handlungssequenz reicht aus, um im Beobachter dazu passende Spiegelneurone zu aktivieren, die gleichzeitig jedoch die ganze Handlungssequenz wissen (vgl. Bauer 2007, 20-25). Auf dieser Grundlage werden Situationen scheinbar vorhersagbar bzw. intuitive Vorhersagen möglich.

Angst und Stress reduzieren allerdings die Signalrate der Spiegelneurone und damit die Fähigkeit zu lernen sowie die Fähigkeit, angemessen intuitiv zu reagieren. Nervenzellen speichern für die Vorstellung von Empfindungen, wie sich bestimmte Aktionen anfühlen. Sie ergänzen die Handlungsneurone und bilden zusammen die Basis für die Vorstellung, Planung und Ausführung von Aktionen (vgl. Krause-Girth 2014). Nach Bauer (vgl. 2005, 40f) fühlen Menschen während sie handeln. „Nervenzellen des Gehirns, die im eigenen Körper eine Handlung oder Empfindung steuern, zugleich aber auch dann aktiv werden können, wenn der gleiche Vorgang bei einer anderen Person nur beobachtet wird“ (ebd., 55), gehören zur genetischen Grundausstattung. Schon in den ersten Lebenstagen bewirken sie die Fähigkeit zur Imitation von Gesichtszügen, stimmlichen Äußerungen, motorischen Reaktionen und ermöglichen emotionalen Kontakt durch wechselseitigen Austausch von Signalen, bei dem sich ein Ur-Gefühl des Sich-Verstehens entwickeln kann, der „Startpunkt jeder zwischenmenschlichen Beziehung“ (ebd., 58).

Spiegelneurone benutzen das neurobiologische Inventar des Beobachters, um ihn in einer Art innerer Simulation spüren zu lassen, was in der beobachteten Person vorgeht. „Ihre Resonanz setzt spontan, unwillkürlich und ohne Nachdenken ein“ (ebd., 56). Sie können sich nur dann entfalten und weiterentwickeln, wenn es zu einem geeigneten Beziehungsangebot kommt, d.h. wenn die Bezugsperson auch den Säugling spiegelt und zwar in erweiterter angereicherter Form

(Markierung). Dies stimuliert den Säugling zu weiteren Resonanzreaktionen – zur Kommunikation. Geglückte Spiegelungen im frühkindlichen Alter entsprechen einem emotionalen und neurobiologischen Grundbedürfnis des Neugeborenen und führen zu seelischem und körperlichem Glück. Demzufolge bewirken sie ein intuitives Grundgefühl der Verbundenheit und führen zum Ausstoß körpereigener Opioide. In der Folge wird so die Grundlage emotionaler Intelligenz gebildet. Schon mit zwei Monaten bemühen sich Säuglinge aktiv um eine gefühlsmäßige Übereinstimmung mit der Mutter, wenig später richten sie ihre Aufmerksamkeit nach der Blickrichtung der Mutter – die sogenannte beginnende „joint attention“ (vgl. Krause-Girth 2014). Laut Krause-Girth lernen Kinder am meisten von bewegten Gesichtern.

Eine Grundregel des Gehirns ist es, dass Nervenzellensysteme, die nicht benutzt werden, verloren gehen.

„Spiegelsysteme müssen durch zwischenmenschliche Erfahrungen ausreichend eingespielt und in Funktion gebracht werden. Die Fähigkeit zu emotionaler Resonanz braucht eigene persönlich erlebte Erfahrungen von Mitgefühl ab der Geburt und entwickelt sich in den ersten zwei bis drei Jahren durch Übung, z.B. im Spiel. Eine fehlende Spiegelung bewirkt Unlustreaktionen und emotionalen Rückzug beim Säugling“ (Krause-Girth 2014).

Ein Kind mit fehlender Resonanz aus der direkten Umwelt, dem die Erfahrung fehlt, dass seine Bezugspersonen auf seine Gefühle eingehen, kann nur schwerlich eigene emotionale Resonanz entwickeln (vgl. Bauer 2005, 70).

Psychomotorisches Verstehen für den Bildungskontext

Psychomotorisches Verstehen ist stets getrieben von der Suche nach dem Sinn. Wenn etwas Sinn macht, ist es leichter zu verstehen und kann nachhaltiger im menschlichen Gedächtnis abgespeichert werden. Während alle psychomotorischen Ansätze ihre Berechtigung haben und positive Wirkungen entfalten können, ist für den Kontext dieses Artikels der (Sinn-)Verstehende Ansatz nach Seewald (vgl. u.a. 2007) besonders interessant.

Dieser Ansatz leitet sein Menschenbild aus der Leibphänomenologie und der Symboltheorie ab. Der Mensch wird als leibbewusstes und symbolisierungsfähiges Wesen angesehen. Leibbewusstsein ist hier als innerer Dialog mit der eigenen leiblichen Gestimmtheit und Resonanz auf die Umwelt außerhalb oder vor dem Denken gemeint. Es ist wie eine Antenne für Resonanzphänomene, die im professionellen Setting einen bewussten Umgang mit ihr einfordert. Dabei ist die Sinnsuche für den Menschen selbst von unerlässlicher Wichtigkeit, ist sie doch an für

sich in unserer Kultur zunächst nicht direkt vorgegeben. Der Sinn für Handlungen findet sich in unterschiedlichen Symbolisierungen verbal wie nonverbal wieder. Demzufolge zeigt sich der Sinn in einer für ihn passenden Gestalt. Leiblich wird der implizite Sinn erfasst bzw. er moduliert das eigenleibliche Spüren. In der professionellen Reflexion geht es darum, den Sinn der Sprache zuzuführen, ihn zu verbalisieren. Bewegung gilt hierfür als wichtigste Form der Weltzuwendung und Einverleibung. Die Einverleibung der Welt geschieht meist unbewusst. Die gewonnenen taktilen Erfahrungserlebnisse und deren Emotionen werden im Gedächtnis abgespeichert und auf andere sichtbare Dinge übertragen. Dies fördert die Fantasieentwicklung. Zustände kommende Bewegungsfantasien sind sehr eng mit den Spielbedürfnissen und Spielthemen eines Menschen verknüpft (vgl. Seewald 2007, 16-22).

Seewald bedient sich für seinen Ansatz verschiedener *Verstehenstheorien*:

Das hermeneutische Verstehen bedingt ein mögliches Nicht-Verstehen. Es benötigt einen Kontext und bindet zukünftig das erworbene Wissen im Sinne einer hermeneutischen Spirale als Vorwissen ein. Es zielt auf den sogenannten expliziten Sinn ab und führt durch seine Verbalisierung des möglichen Sinns das Erworbene der wissenschaftlichen Reflexivität zu (vgl. ebd., 39). Der Verstehensprozess ordnet das zu Verstehende in das bereits vorhandene Vorverständnis ein.

Beim leibphänomenologischen Verstehen wird davon ausgegangen, dass man nicht nicht sein kann wie man auch nicht nicht kommunizieren kann. So lässt sich der Mensch etwa häufig leiten, unbewusste Entscheidungen zu treffen, was bei einem Gang durch die Innenstadt bzw. einer Menschenmasse deutlich wird. Hier wird der Weg „einfach“ gegangen und nicht jeder Schritt voll bewusst und wohlüberlegt getan. Im Nachhinein kann allerdings geschaut werden, was zu den Entscheidungen – und hier wieder allgemein gesprochen – des unbewussten Verhaltens geführt hat. Als Hilfe dient hierfür wieder die bereits erwähnte Leiblichkeit als Antenne für das Empfangen und Wirken von (tonischen) Resonanzen oder auch die leibliche Reflexivität.⁴ Um diese Leiblichkeit gezielt zu nutzen, bedarf es nach Seewald einer Vier-Schritt-Methodik: Schritt eins ist ein aufmerksames, absichtsloses Nichts-Tun, Schritt zwei will leiblichen Regungen nachspüren bei einem gleichzeitigen aktiven Passiv-Bleiben, Schritt drei will die leiblichen Regungen im Körper verorten, um sie im vierten Schritt zu verbalisieren oder zumindest in Bewegung oder Skulpturform sich selbst oder anderen zugänglich zu machen. Es geht hierbei um

⁴ Zum Konzept der leiblichen Reflexivität siehe Seewald 2007, 95f.

eine wechselseitige Klärung von Leiblichkeit und Symbolisierungen, nicht um kognitive Akte. Leiblichkeit ist hier nicht nur ein Medium zum Verstehen, sondern auch Bestandteil der Verstehensmethode selbst (vgl. ebd., 27-32).

Das tiefenhermeneutische Verstehen ist an die Psychoanalyse angelehnt und bedient sich bei der Anwendung psychoanalytischer Methoden in einem gleichzeitig anderen Setting. Über die drei Konzepte Bildverstehen, Übertragung und Gegenübertragung sowie freischwebende Aufmerksamkeit sollen tiefere Sinnebenen erreicht werden, welche unbewusst und emotional miteinander verwoben sind (vgl. ebd., 32-36).

„Das dialektische Verstehen richtet sich auf den Widerspruch als einer dynamischen Entfaltungsform von Sinn“ (ebd., 39). Der Widerspruch wird hier als positives und erweiterndes Element einer Situation gesehen. Manche Widersprüche dulden eine Aufhebung/Versöhnung, andere nicht. Implizit ist hier wichtiger als explizit, um nicht in ein mechanisches Denkmuster zu fallen, dennoch ist die Dialektik an Sprache gekoppelt. Sie richtet sich dabei auf die andere Seite des gezeigten Verhaltens bzw. Ausdrucks (vgl. ebd., 36-39).

Leibphänomenologisches, tiefenhermeneutisches und dialektisches Verstehen helfen dem hermeneutischen Verstehen zum expliziten Sinn. Es ist ein ständiges Suchen nach verschiedenen Sinnmöglichkeiten aus verschiedenen Blickwinkeln und Quellen bei gleichzeitigem Gegenprüfen und bedarf einer professionellen Reflexion.

Die reflexive Leiblichkeit zielt auf die Entwicklung und Erhaltung der Identität im Wechselspiel von (leiblicher) Erfahrung und (kognitiver) Reflexion (vgl. ebd., 95f).

Für den Bildungskontext ist wichtig zu wissen, dass die Psychomotorik ein pädagogisch wie therapeutisch wirkendes Konzept ist. Sie will ausgehend von einem humanistischen Menschenbild vorrangig sinnverstehend, aber auch kompetenzorientiert oder ggf. klientenzentriert einen Zugang zum Menschen über Spiel und Bewegung arrangieren und korrigierende emotionale Erfahrungen ermöglichen. Die Grundhaltung sollte dabei stets offen, empathisch und authentisch sein. Das wissenschaftliche Theoriegebilde ist dabei interdisziplinär gestaltet.

Der Psychomotoriker bzw. die Psychomotorikerin kann im psychomotorischen Dialog eine arrangierende Position einnehmen, indem er bzw. sie durch vorbereitete Spiel- oder Bewegungsideen oder vorbereitete Spiel- und Bewegungslandschaften leibliche Prozesse anstößt. Er bzw. sie kann aber auch eine dienende Position einnehmen, indem er bzw. sie bei selbstständig entstehenden leiblichen Prozessen

in der Psychomotorikstunde begleitend unterstützt. Dafür muss er oder sie sich als Medium zur Verfügung stellen und in einem intermediären Raum Halt und Vertrauen geben, sodass sich schöpferische Potenziale – ungestört vom Alltäglichen – entwickeln und ausgestaltet werden können.

Bewegung fungiert hier als Bedeutungsphänomen (vgl. den Verstehenden Ansatz von Seewald (u.a. 2007)) oder als Medium zur echten Emotionswelt, Vitalität und Erlebnisfähigkeit (vgl. den körperenergetischen Ansatz nach Eckert (u.a. 2004)). Es wird davon ausgegangen, dass biografische Erfahrungen leiblich internalisiert sind.

Mit Hilfe des Spiels und/oder der Bewegung erhält das Kind bzw. der oder die Klient_in die Möglichkeit, innerpsychisches Geschehen und/oder leiblich Gespeichertes zu symbolisieren und es damit einer Be- und Verarbeitung zugänglich zu machen.

Materialien helfen Spielprozesse einzuleiten, weil sie den Charakter von Übergangsobjekten (vgl. Winnicott 2010) besitzen. Durch den kreativen Umgang mit Materialien werden Botschaften von sich selbst, über sich selbst und für andere gesendet.

Die genannten Aspekte aus diesem Hauptkapitel finden bereits in der psychomotorischen Praxis ihre Anwendung und sollten nach unserer Meinung in einem didaktischen Kontext aufgrund ihrer Bedeutungen für die und in der Beziehungsgestaltung methodisch einbezogen werden und in Lehrsituationen bewusst zur Anwendung kommen. So ist ein empathischer wie auch prozessorientierter Bildungsvorgang möglich. Persönliche Erfahrungen, die mit Gefühlen besetzt sind, bleiben meist nachhaltiger in Erinnerung. Gleichzeitig empfehlen wir, eine geeignete, entspannte Lernatmosphäre zu gestalten, um optimale Lernergebnisse erzielen zu können. Die genannten Aspekte helfen dabei, diese Empfehlungen umsetzen zu können. In der aktuellen Lehrqualifikation der Deutschen Akademie für Psychomotorik (dakp) finden sich in den Bildungsprozessen bewusst wie unbewusst u.a. die in diesem Artikel genannten Aspekte erfolgreich wieder.

Aus der Praxis für die Praxis – Erfahrungen aus der Praxis und einer praktischen Lehrinheit in der Lehrqualifikation der dakp

Nach dem zuvor dargestellten theoretischen Hintergrund zu Spiel, Körper und Körperlichkeit, Gesellschaft wie auch Spiegeln durch Spiegelneurone und Verstehen stellt sich nun die Frage, ob sich dies auch in der beruflichen Praxis tatsächlich wiederfinden lässt. Und dies lässt sich bejahen. Bildung findet überall statt, im Spiel, in den Medien,

im Umgang mit sich und anderen. So unterscheidet sich Bildung auch von Erziehung, da sich Bildung auch ohne tradierte Rollendefinitionen und eigenständig vollziehen kann.

In der beruflichen Praxis finden sich die genannten Aspekte im kompletten sozialen Bereich wieder, weil hier zwischenmenschlich agiert wird, sei es in den psychomotorischen Einheiten für Kinder oder für Erwachsene, sei es im pädagogischen oder therapeutischen Kontext, sei es auf Weiterbildungskursen. Körperlichkeit, Spiegelungen durch Spiegelneurone etc. finden in jeder zwischenmenschlichen Begegnung – zumeist unbewusst – statt. Deshalb sollten sie auch für den Bildungskontext bewusst genutzt werden.

Um Theorien auch einmal anders als rein kognitiv zu vermitteln, haben wir, die Verfasser, in der aktuellen Lehrqualifikation der dakp eine Einheit gestaltet, in der es darum ging, eine Theorie – in diesem Falle die der Spiegelneurone – spielerisch bzw. bewegt erlebbar zu machen.

Das Stundenkonzept sah wie folgt aus: Zunächst wurden zwei Gruppen gebildet. Jede Gruppe bildete einen Innen- und einen Außenkreis. Als „Warming-Up“ wurde der bzw. die gegenüberstehende Partner_in auf der Stelle, ohne Körperkontakt und ohne Worte gespiegelt. Die entstandenen Positionen, Ausdrücke, etc. wurden bildlich gesprochen eingefroren und schließlich der bzw. die Partner_in gewechselt bis jede_r aus dem Außenkreis mit jedem bzw. jeder aus dem Innenkreis jeweils einmal gespiegelt hatte. Als nächste Aufgabe wurde „Bildhauer“ gespielt: Der Innenkreis übernahm die Rolle einer Skulptur, der Außenkreis die Rolle der Bildhauer. Der Bildhauer bzw. die Bildhauerin formte (ohne Körperkontakt) die Skulptur nach eigenen Assoziationen und Emotionen. Die Skulptur wurde eingefroren und dann wechselte der Außenkreis zur nächsten Skulptur, die dann wieder nach eigenen Emotionen und Assoziationen geformt werden konnte. Kam der Bildhauer bzw. die Bildhauerin wieder bei seiner bzw. ihrer ersten Skulptur an, hatte er bzw. sie die Aufgabe, diese genau wahrzunehmen und anschließend in den verbalen Austausch mit dem Partner bzw. der Partnerin zu gehen über das, was die beiden in diesem Prozess erlebt und erfahren haben.

Die folgenden Fragen wurden den Teilnehmer_innen als Einstiegshilfe für diesen Austausch mitgegeben:

- „Hat sich die Skulptur verändert?“,
- „Wenn ja, wie und was hat sich verändert?“,
- „Wie wirkte die Skulptur auf mich am Anfang beim selbst modellieren und wie jetzt nach den unterschiedlichen Bearbeitungen?“

Bei den einzelnen Paaren konnten sich darüber hinaus auch andere Fragen ergeben.

Als nächstes wurden die Paare aufgelöst und man traf sich in der Gruppe, die den eigenen Innen- und Außenkreis gebildet hatte, und tauschte sich dort aus. Die Fragen, die wir hier als Einstiegsmoderation in die Gruppe gaben, waren: „Ging es den anderen Paaren genauso oder anders?“, „Was ist/war anders?“

Schließlich sollte im nächsten Schritt ein Transfer in die Arbeitswelt erfolgen: „Wie kann diese Übung in meinem oder unterschiedlichen Arbeitsfeldern genutzt werden?“, „Wofür ist sie gut?“, „Was ist zu beachten?“ Um eine gewisse Vielfalt zu ermöglichen, wurden die zwei Gruppen jeweils von einer Moderatorin bzw. einem Moderator begleitet, die bzw. der auch Fragen in den Raum stellte, um die Gruppe etwas zu leiten. Die eine Gruppe hatte demnach den Fokus auf Kinder, während die andere Gruppe den Fokus auf Erwachsene hatte. So wurden viele Aspekte, Beobachtungen und Optionen innerhalb der Gruppe thematisiert und diskutiert. Der örtliche wie zeitliche Raum ließ genügend Möglichkeiten hierfür offen. In einem Plenum fand schließlich noch einmal ein gemeinsamer Austausch statt, um die beiden Klientelfelder zusammenzuführen und Gemeinsamkeiten wie Unterschiede aufzudecken. Einige Ergebnisse der beschriebenen Einheit seien an dieser Stelle kurz unkommentiert aufgelistet:

- Erlebtes kann besser rübergebracht / weitergegeben werden,
- Grenzen selbst erleben / Was kann ich weitergeben => Nachempfinden,
- die Kombination (aus Theorie und Praxis),
- Selbsterfahrung hilft zum Hinterfragen,
- „Begreifen“ ist der Kern der Psychomotorik,
- zirkulärer Prozess,
- Theorie als Begründungsgrundlage.

Während in dieser Einheit im Plenum Bezug auf die Theorie aus dem vorangegangenen Wochenendmodul der Lehrqualifikation genommen wurde, kann eine rein theoretische Einheit auf kognitiver Ebene auch im Anschluss erfolgen. Die Verknüpfung von Theorie mit den gesammelten Erfahrungen war es schließlich, die diese Einheit für uns und die Gruppe stimmig werden ließ, was sich am Feedback der Gruppe zeigte.

An dieser Stelle kann auch ein Vergleich zum zuvor beschriebenen Sinnverstehenden Ansatz gezogen werden, bei dem es verschiedene Sinnebenen gibt, die spürbar werden und doch final verbalisiert werden müssen, damit ganzheitlich ein Sinn oder wie in diesem Kapitel beschrieben eine Theorie einverleibt und verstanden werden kann.

Schlussbemerkungen

Zunächst fassen wir die bisherigen Aussagen in Kürze zusammen, um danach Schlussfolgerungen für Theorie und Praxis vor allem im Kontext der psychomotorischen Lehre zu formulieren.

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, ob – und wenn ja, inwiefern – es Sinn macht, Theorie nicht rein kognitiv zu vermitteln, sondern im Sinne eines bewegten Lernens körperliche wie leibliche Lernerfahrungen in das didaktische Konzept einzubinden und sich von einer reinen theoretischen Vermittlung zu lösen.

Hierzu wird im Kapitel „*Theoretische Grundlagen zum Themenkomplex ‚Spiel‘*“ einführend dargelegt, dass das Spiel zur (Weiter-)Entwicklung in jedem Alter nachhaltig beiträgt. Es animiert zum Handeln.

Im Kapitel „*Körper, Leib und Psyche – ...*“ wird die Bedeutung von körperlichen Aspekten für den Menschen wie auch für die Gesellschaft betont.

Ein Beispiel, wie Theorie mehrdimensional vermittelt werden kann, beschreibt das Kapitel „*Aus der Praxis für die Praxis – ...*“. Wichtig ist der Verfasserin und dem Verfasser, dass die Vermittlung mehrdimensional stattfindet, um kognitive wie leibliche Erfahrungen im Sinne einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zu ermöglichen.

Generell gibt es auf körperlicher, leiblicher wie auch psychischer Ebene verschiedenste Resonanzphänomene, mit denen in der Psychomotorik bewusst wie unbewusst gearbeitet wird. Hierzu existieren unterschiedliche Erklärungsmodelle, was wiederum verschiedene Betrachtungs- und Erklärungsmöglichkeiten für eine bestimmte Situation, ein spezifisches Verhalten und auch für eine Position liefert. Die Fragen, welche sich der/die (psychomotorisch) Lehrende stellen muss und beantworten sollte, sind u.a.: „Welche weiteren Erklärungsmodelle gibt es?“, „Wer setzt welche Theoriebrille auf?“, „Wie wird damit umgegangen?“, „Wer erklärt das Phänomen wie und wie wird es bewusst genutzt?“

Ganz im Sinne des Verstehenden Ansatzes nach Seewald schafft die Lehre eine Basis für die Praxis. Die Praxis wiederum schafft Reflexion für die Lehre, weil sie eine Rückmeldung über erfolgreiche wie herausfordernde, durch die Lehre implizierte Arbeits- bzw. Lernprozesse geben kann, woraus wiederum eine hermeneutische Spirale entsteht (vgl. Seewald 2007). Diese gibt der Lehre die Möglichkeit, „ganzheitlich“ zu agieren und Praxis als Fundament in die Lehre mit einfließen zu lassen. Somit kommt nach Meinung der Verfasserin und des Verfassers auch dem Körpergedächtnis eine tragende und bis dato vielleicht

unterschätzte Rolle im Bildungskontext zu. Ferner lässt sich dies direkt wie indirekt in den Verstehenstheorien wiederfinden.

Sowohl die pädagogische Psychologie als auch die psychomotorische Lehre und die heutigen neurobiologischen Erkenntnisse legen nahe, für einen zu vermittelnden Lehrinhalt ein bewegtes Lernen mit verschiedenen Lehr-Lern-Dimensionen (kognitiv, taktil, auditiv, visuell etc.) zu ermöglichen, um folglich auch den verschiedenen Menschen mit ihren jeweiligen individuellen Arten zu lernen gerecht werden zu können.

Hierbei gilt es zudem zu beachten, dass unabhängig vom Arbeitsfeld das Arbeiten mit dem „Spiegeln“ bzw. mit (Gegen-)Übertragungen Emotionen anspricht und sogenannte Trigger aktivieren kann. Deshalb befürworten wir, die Verfasserin und der Verfasser, für die Lehre eine Teamleitung aus mindestens zwei Dozent_innen mit entsprechender Reflexion für die jeweiligen Kurseinheiten bzw. Kurse.

In allen Bezugstheorien lassen sich Prinzipien der Psychomotorik wiederfinden. Diese können die zukünftige Arbeit in der psychomotorischen Lehre im Sinne der Weiterentwicklung bei bewusster Einbindung unterstützend wie bestärkend beeinflussen. So könnte ein leibliches, ganzheitliches Lehren und Lernen zunehmend selbstverständlicher werden.

In diesem Beitrag wurden verschiedene Perspektiven dargestellt, die alle zusammen eine praktische Vermittlung von Lehrinhalten begründen. Die zentralen Phänomene werden abschließend noch einmal hervorgehoben:

- Das Spiel als Urphänomen,
- das Körpergedächtnis,
- die Einheit von Körper und Geist,
- die Spiegelneuronen als neurobiologisches Erklärungsmodell und Zugang zu unseren Emotionen,
- die verschiedenen Verstehenstheorien.

Um möglichst nachhaltig für sich als Lehrende_r wie auch für die Lernenden zu lehren, macht es daher auch Sinn, Theorie(n) spielerisch wie kognitiv in einer gelungenen Balance zu vermitteln, getreu dem Motto: „Erleben, Spüren und Begreifen!“

Literatur

- BAER, U./FRICK-BAER, G. (2015). *Leibbewegungen, Herzkreise und der Tanz der Würde – Methoden und Modelle der Tanz- und Bewegungstherapie* (3. Aufl.). Neukirchen-Vluyn: Semnos Verlag.
- BAER, J./ROTHER, W. (Hrsg.) (2012). *Körper: Aspekte der Körperlichkeit in Medizin und Kulturwissenschaften*. Basel: Schwabe Verlag.
- BAUER, J. (2005). *Warum ich fühle, was Du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone* (4. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.
- BAUER, J. (2011). *Das Gedächtnis des Körpers – Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern* (17., erw. Aufl.). München: Piper Verlag.
- BÖHLE, F./WEIHRICH, M. (Hrsg.) (2010). *Die Körperlichkeit sozialen Handelns: Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- EBERLE, S. G. (2015). *Want to Know What Constitutes Play?* URL: <https://www.psychologytoday.com/blog/play-in-mind/201505/want-know-what-constitutes-play>, Zugriff am 17.11.2016.
- ECKERT, A. R. (2004). *Bewegtes Sein. Eine körperenergetische Betrachtung psychomotorischer Praxis*. In: HAMMER, R./KÖCKENBERGER, H. (Hrsg.): *Psychomotorik – Ansätze und Arbeitsfelder*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- EINSIEDLER, W. (1999). *Das Spiel der Kinder* (3., akt. & erw. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- FALK, C. (2003). *Leibgedächtnis und Spielraum in der Gestalttherapie: Diskurs. Schriftliche Abschlussarbeit der Fortbildung in Gestalttherapie am Gestalt-Institut Frankfurt am Main (Kurs 070 -Uta Wahl-Witte / Rolf Heinzmann)*. Februar 2003. S. 12-19. URL: <http://www.gestalt-institut-frankfurt.de/download/Falk.pdf>, Zugriff am 01.05.2016.
- FISCHER, K. (2001). *Einführung in die Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- FRICK, H./LEONHARDT, H./STARCK, D. (1987). *Spezielle Anatomie II* (3., überarb. & erw. Aufl.). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag.
- FRITZ, J. (2004). *Das Spiel verstehen – Eine Einführung in Theorie und Bedeutung*. Weinheim: Juventa.
- GRISSEMANN, H. (1991). *Hyperaktive Kinder: Kinder mit minimaler zerebraler Dysfunktion und vegetativer Labilität als Aufgabe der Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule – Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto: Verlag Hans Huber.
- HANNE-BEHNKE, G. (2001). *Klinisch Orientierte Psychomotorik – Kompetenzerwerb im Spiel*. Heidelberg: Richard Pflaum Verlag.
- HUIZINGA, J. (1972). *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (11. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- IRMISCHER, T. (2004). *Spielen in der Psychomotorik*. Lemgo: Verlag Aktionskreis Literatur und Medien.
- JORASCHKY, P./LOEW, T./RÖHRICHT, F. (2009). *Körpererleben und Körperbild – Ein Handbuch zur Diagnostik*. Stuttgart: Schattauer.
- 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: Spielen lassen – Spielraum geben – Spielraum haben*. Lemgo: Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 49-74.
- KLINKE, R./SILBERNAGL, S. (2000). *Lehrbuch der Physiologie* (2., neugestalt. & überarb. Aufl.). Stuttgart, New York: Georg Thieme Verlag.
- KRAUSE-GIRTH, C. (2014). *Unveröffentlichte Seminarunterlagen zur Lehrveranstaltung „Einführung in die Psychologie“, Studiengang B.A. Soziale Arbeit, Hochschule Darmstadt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit*.
- KÜCHENHOFF, J./WIEGERLING, K. (2008). *Leib und Körper*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- KÜNZLER, A./BÖTTCHER, C./HARTMANN, R./NUSSBAUM, M.-H. (Hrsg.) (2010). Körperzentrierte Psychotherapie im Dialog: Grundlagen, Anwendungen, Integration. Der IKP-Ansatz von Yvonne Maurer. Heidelberg: Springer Medizin Verlag. DOI 10.1007/978-3-642-01060-6.
- LAY, B. (2012). Die Sorge um Figur und Gewicht – Welchen Einfluss haben gesellschaftliche Entwicklungen auf das Körperbild? In: BAER, J./ROTHER, W. (Hrsg.): *Körper: Aspekte der Körperlichkeit in Medizin und Kulturwissenschaften*. Basel: Schwabe Verlag, 65-86.
- LEUZINGER-BOHLEBER, M. (2013). Chronische Depression und Trauma – Konzeptionelle Überlegungen zu ersten klinischen Ergebnissen der LAC-Depressionsstudie. In: LEUZINGER-BOHLEBER, M./BAHRKE, U./NEGELE, A. (Hrsg.): *Chronische Depression: Verstehen – Behandeln – Erforschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 56-81.
- LEUZINGER-BOHLEBER, M./BAHRKE, U./NEGELE, A. (Hrsg.) (2013). Chronische Depression: Verstehen – Behandeln – Erforschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MARLOCK, G. (2010). Sinnliche Selbstreflexivität: Zum Arbeitsmodus der Körperpsychotherapie. In: MÜLLER-BRAUNSCHWEIG, H./STILLER, N. (Hrsg.): *Körperorientierte Psychotherapie: Methoden – Anwendungen – Grundlagen*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 47-57.
- MARZANO, M. (2013). Philosophie des Körpers. München: Diederichs Verlag.
- MÜLLER-BRAUNSCHWEIG, H./STILLER, N. (Hrsg.) (2010). Körperorientierte Psychotherapie: Methoden – Anwendungen – Grundlagen. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- OERTER, R. (1999). Psychologie des Spiels. Weinheim, Basel: Beltz.
- OTTEN, H. (2012). Professionelle Beziehungen – Theorie und Praxis der Balintgruppenarbeit. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. DOI 10.1007/978-3-642-03610-1.
- PENZ, O. (2001). Metamorphosen der Schönheit: Eine Kulturgeschichte moderner Körperlichkeit. Wien: Verlag Turia + Kant.
- PÖHLMANN, K./JORASCHKY, P. (2006). Körperbild und Körperbildstörungen: Der Körper als gestaltbare Identitätskomponente. In: *Psychotherapie im Dialog*. Heft 2 (2006), Volume 7, 191-195. DOI: 10.1055/s-2006-932635.
- RENNER, M. (2008). Spieltheorie und Spielpraxis – Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe (3., neu bearb. Aufl.). Freiburg: Lambertus-Verlag.
- RÖHRICHT, F. (2009). Das Körperbild im Spannungsfeld von Sprache und Erleben – terminologische Überlegungen. In: JORASCHKY, P./LOEW, T./RÖHRICHT, F. (Hrsg.): *Körpererleben und Körperbild – Ein Handbuch zur Diagnostik*. Stuttgart: Schattauer, 25-34.
- SCHILLER, F. (2000). Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam.
- SEEWALD, J. (2007). Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- STADELBACHER, S. (2010). Die klassische Soziologie und der Körper – Handlungstheoretische Zugänge und ihr Verhältnis zur Körperlichkeit der Akteure. In: BÖHLE, F./WEIHRICH, M. (Hrsg.): *Die Körperlichkeit sozialen Handelns: Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen*. Bielefeld: transcript Verlag, 35-58.
- TSCHACHER, W./STORCH, M. (2010). Embodiment und Körperpsychotherapie. In: KÜNZLER, A./BÖTTCHER, C./HARTMANN, R./NUSSBAUM, M.-H. (Hrsg.): *Körperzentrierte Psychotherapie im Dialog: Grundlagen, Anwendungen, Integration. Der IKP-Ansatz von Yvonne Maurer*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 161-175. DOI 10.1007/978-3-642-01060-6.
- WEIDERT, S. (2007). Leiblichkeit in der Pflege mit Demenz: Zum Umgang mit

anspruchsvollen Pflegesituationen im Klinikalltag. Frankfurt a. M.: Mabuse-Verlag.
WIEGERLING, K. (2008). Leib und Körper. In: KÜCHENHOFF, J./WIEGERLING, K.: *Leib und Körper*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 7-71.
WINNICOTT, D. W. (2010). Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett-Cotta.
WYGOTSKI, L. S. (1980). Das Spiel und seine Bedeutung in der Entwicklung des Kindes.
In: EL'KONIN, D. (Hrsg.): *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein, 441-465.
ZIMMER, R. (2006). Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern (8. Gesamtafl.). Freiburg: Herder.

Sonstige Quellen:

URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Spiel>, Zugriff am 21.11.2016.

URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Theorie>, Zugriff am 22.11.2016.