

Holger Jessel (Hrsg.)



Lehren und Lernen in der Psychomotorik II

Werkstattberichte aus der Lehrqualifikation der
Deutschen Akademie für Psychomotorik

Band 16

verlag aktionskreis
psychom^otorik

Holger Jessel (Hrsg.)

Lehren und Lernen in der Psychomotorik II

Werkstattberichte aus der Lehrqualifikation der
Deutschen Akademie für Psychomotorik

Band 16

verlag aktionskreis
psychom^otorik

© 2018 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: 978-3-9813064-8-4

Inhalt

Holger Jessel & Silvia Bender-Joans Zur Professionalisierung von Lehr-Lern-Prozessen in der Psychomotorik – Einleitende Gedanken	7
Simone Kastel Lehre, Leib und Lernkonstrukt Embodied Communication in der psychomotorischen Lehre	21
Bruno Sardo Emotionsentwicklung und Psychomotorik	45
Melanie Drees „Wie finde ich mein Gleichgewicht?“ – Möglichkeiten und Grenzen der psychomotorischen Förderung bei persistierenden Restreaktionen frühkindlicher Reflexe	75
Jutta Hug Psychomotorik macht Schule	101
Uschi Germer Ressourcen stärken – Kultursensitive Psychomotorik Niedrigschwellige Unterstützung für Kinder mit traumatischen Erfahrungen im Kontext von Flucht	123
Sylvia Sydow Eine Stunde glücklich sein – Glücksmomente in der Psychomotorik als Orientierung in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen	149
Elisabeth Gumbrecht Bewegen – in Bewegung sein In pädagogischen, medizinischen und pflegerischen Non-Profit-Bereichen	171
Kristin Starck Fürsicht Offene Arbeit und Psychomotorik	197

Barbara Frech Reggio-Pädagogik und Psychomotorik	219
Claudia Hartmann Psychomotorik als Mehrwert für die Traumapädagogik	233
Sebastian Gappa Psychomotorik als ganzheitlicher Ansatz in der stationären Kinder- und Jugendhilfe	249
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	279

Holger Jessel & Silvia Bender-Joans

Zur Professionalisierung von Lehr-Lern-Prozessen in der Psychomotorik – Einleitende Gedanken

„Und selbst in dem Ausmaß, in dem wir Können
auf explizites Wissen abzubilden vermögen und
explizites Lernen ermöglichen,
muss dieses explizite Wissen
vom Lerner dann wieder subjektiviert,
in persönliches Können übersetzt werden.
Polanyi spricht [...] von *indwelling*,
davon, dass ein Lerner dieses Wissen
in Erfahrungs-, in Übungs-, in Trainingsprozessen
einverleiben muss.“

(Neuweg 2015b, 37)

Werkstätten der subjektiven Selbstverortung

Der Begriff „Werkstattberichte“ soll zum Ausdruck bringen, dass in diesem Band Prozesse beschrieben werden, in denen Phänomene wirken und Menschen etwas – körperlich-leiblich – bewirken, dass etwas entsteht bzw. hergestellt wird, das Zeit, Anstrengung und spezifische Kompetenzen erfordert. Es geht um die Darstellung dynamischer und in die Zukunft offener Entwicklungen, die allesamt eine Geschichte haben.

In der Lehrqualifikation der Deutschen Akademie – Aktionskreis Psychomotorik e.V. stehen naturgemäß Lehr- und Lernprozesse im Zentrum der Aufmerksamkeit. Diese Lehr- und Lernprozesse stellen jedoch weit mehr dar, als die Auseinandersetzung mit methodischem Handwerkszeug mit dem Ziel der Erweiterung der Handlungsfähigkeit als professionell Lehrende*r.

Mit Faulstich (2013) gehen wir von der Annahme aus, dass es Bildung nur in modernen Gesellschaften geben kann, „in denen der Ort, die Stellung und der Lebenslauf der Einzelnen nicht festgelegt sind“ (Faulstich 2013, 214). Diese Offenheit trifft auch auf die Akteure der Lehrqualifikation und deren Bildungsprozesse zu. Wir befassen uns in der Lehrqualifikation vor diesem Hintergrund nicht mit einem inhaltlichen Kanon, den es zu lehren bzw. zu lernen gilt, sondern mit Bildung. Dies bedeutet nach unserem Verständnis

„diejenigen Kompetenzen zu erwerben, um konkrete gesellschaftliche Probleme zu verstehen, die eigene Position dazu zu finden, entsprechende Entscheidungen zu treffen und handelnd einwirken zu können. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Sicherung von Identität und der Entfaltung von Persönlichkeit, ist demnach gebunden an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben, von erweiterter Handlungsfähigkeit, das heißt auch von Lernchancen“ (Faulstich 2013, 214).

Sich in den Prozess der Lehrqualifikation Psychomotorik zu begeben, beinhaltet demnach, die eigenen Kompetenzen zu erweitern, sich – gesellschaftlich, im psychomotorischen Fachdiskurs und im persönlichen beruflichen Setting – zu positionieren und dabei Souveränität für den eigenen (professionellen) Lebensentwurf zu gewinnen. Die damit verbundenen Lernprozesse verlaufen vor dem Hintergrund „eigener körperlicher Erfahrungen, sprachlicher Gebundenheit und lebensgeschichtlicher Perspektive“ (Faulstich 2013, 211). Dies macht auch Göhlich (2014) deutlich, wenn er davon ausgeht,

„dass ‚aus Erfahrung Lernen‘ nicht nur sachliches Wissen schafft, sondern den Lernenden insgesamt berührt und bewegt, dass also aus Erfahrung zu lernen immer auch eine Wendung, zumindest eine Episode in der Geschichte des Lernenden ist“ (Göhlich 2014, 199).

Die in diesem Band versammelten Beiträge verdeutlichen diese Entwicklungsprozesse – implizit wie explizit – auf eindrückliche Art und Weise.

In den Beiträgen zeigt sich darüber hinaus, dass die oben angesprochenen Lernchancen durch Fragen statt Antworten, durch Probleme statt Resultate entstehen (vgl. Faulstich 2013, 211). Auch Liebau (2014) macht deutlich, dass es für Lernprozesse „eine Herausforderung geben [muss; Anm. d. Verf.], die zur Wahrnehmung einer Differenz führt und es muss ein Interesse daran geben, die Schwierigkeiten in Wahrnehmung, Bewegung, Auftritt, Symbolisierung und Beziehung praktisch zu überwinden“ (Liebau 2014, 105).

In einer durch zahlreiche Brüche und Zerrissenheiten charakterisierten Gesellschaft stellen Beweglichkeit und Selbstreflexivität entscheidende Voraussetzungen für gelingende Lern- und Entwicklungsprozesse dar.

Diese Fähigkeiten müssen jedoch – möchten wir nicht zum Spielball komplexer Dynamiken werden – durch eine spürbare und sinnhafte Selbstverortung ergänzt werden. Die Beiträge dieses Bandes verdeutlichen – mit unterschiedlichen inhaltlich-konzeptionellen und handlungsfeldbezogenen Schwerpunkten – das Potenzial der Psychomotorik als Kompass und Anker im Sinne einer solchen subjektiven Selbstverortung im Kontext herausfordernder Mensch-Welt-Verhältnisse.

Mit Faulstich (2013) lässt sich dies in einem ersten Schritt wie folgt präzisieren:

„Menschliches Lernen beruht auf der sich im leiblichen Begegnen herstellenden Gemeinsamkeit und entfaltet und erweitert durch das Erfahren des Neuen die Bezüge in der Verbundenheit von Ich und Welt. Im Leib sind Geist und Körper eins, in der Gemeinschaft verbinden sich Individualität und Sozialität“ (Faulstich 2013, 214).

In dieser Formulierung zeigt sich die herausgehobene Bedeutung von (Zwischen-)Leiblichkeit, Dialog und Resonanz für Lernprozesse.

Zur Bedeutung von (Zwischen-)Leiblichkeit, Dialog und Resonanz für Lernprozesse

Verschiedene pädagogische Theorien des Lernens thematisieren die Relevanz der leiblichen Existenzweise des Menschen für Lernprozesse. Diese kommt z.B. im Begriff des mimetischen Lernens zum Ausdruck, das Wulf (2014) als „Lernen durch Nachahmung“ (Wulf 2014, 91) bezeichnet.

„Mimetisches Lernen bezeichnet nicht bloßes Imitieren oder Kopieren, sondern einen Prozess, in dem in der mimetischen Bezugnahme auf andere Menschen und Welten eine Erweiterung der Weltsicht, des Handelns und Verhaltens erfolgt. Mimetisches Lernen ist produktiv; es ist körperbezogen und verbindet den Einzelnen mit der Welt und anderen Menschen; es schafft ein praktisches Wissen und ist daher für soziales, künstlerisches und praktisches Handeln konstitutiv“ (Wulf 2014, 91).

Auch der Begriff des leiblichen Lernens (Liebau 2014) unterstreicht diese Bedeutung und verweist – in anderen Worten – auf den Stellenwert der Psychomotorik für das Verstehen und Gestalten von Lernprozessen. Beim leiblichen Lernen

„geht es immer um die Bildung und Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung, der aktiven Handlungsfähigkeit, der Fähigkeit zur Stilisierung und Gestaltung des Auftretens, um die Fähigkeit zu körpersprachlichem Ausdruck und um die Fähigkeit zur Intersubjektivität“ (Liebau 2014, 102).

Liebau (2014) macht deutlich, dass es beim leiblichen Lernen um „sinnesvermittelte Wahrnehmung und leibvermittelte Handlung“ (Liebau 2014, 104) geht. Das leibliche Lernen von Kindern zeigt besonders prägnant, dass anthropologisch betrachtet die praktische Beherrschung in der Regel der symbolischen Beherrschung vorausgeht (vgl. Liebau 2014, 104). Auch für Lernprozesse im Kontext der Psychomotorik ist diese Annahme grundlegend. Der Leibbegriff ist allerdings äußerst facettenreich und soll deshalb im Folgenden systematisiert werden (vgl. Fuchs 2013).

Erscheinungsformen der Leiblichkeit

Der Leib kann als tragender Grund aller Lebensvollzüge bezeichnet werden: „Alles Fühlen, Wahrnehmen, Vorstellen, Denken und Tun vollzieht

sich also auf der Basis eines leiblichen Hintergrunds, oder mit anderen Worten: Das Subjekt dieser Tätigkeiten ist immer leiblich" (Fuchs 2008, 98).

Fuchs geht weiterhin davon aus, „dass die spezifische Befähigung des Menschen zur symbolischen Intersubjektivität und Reflexivität (Sprache, Selbstbewusstsein, Rationalität) in seiner ‚Leiblichkeit und Zwischenleiblichkeit‘ selbst verankert ist" (Fuchs 2013, 12). Der menschliche Leib stellt für ihn einerseits das natürliche Subjekt (Merleau-Ponty 1966) dar, andererseits ist dieser Leib grundlegend auf Intersubjektivität hin angelegt.

Mit Hilfe der Differenzierung in vier Erscheinungsformen der Leiblichkeit (vgl. Fuchs 2013, 13ff) lassen sich diese Phänomene präziser verstehen.

a) Der fungierende Leib

In unseren alltäglichen Handlungen, zum Beispiel beim Gehen, Sprechen oder in der Orientierung im Raum ist der Leib „das selbstverständliche Medium unserer Existenz“ (Fuchs 2013, 14). Maurice Merleau-Ponty (1966) spricht deshalb auch vom Leib als „natürliches Subjekt“, das allen bewussten und reflektierenden Handlungen vorausgeht und zugrunde liegt (vgl. 1966, 234). Über die genannten Fähigkeiten verfügt der Mensch aber nicht von vornherein. Der Säugling gewöhnt sich vielmehr im „wiederkehrenden Funktionskreis von spontaner Bewegung und wahrgenommener Antwort der Umgebung [...] an seinen Körper und lernt sich in der Umwelt geschickt zu bewegen“ (Fuchs 2013, 15). Diese sensomotorische Eingewöhnung, die lebenslang stattfindet, wird dem impliziten Gedächtnis oder Leibgedächtnis zugeschrieben. Diese Eingewöhnung hat auch für Lehr-Lern-Prozesse eine fundamentale Bedeutung (vgl. Neuweg 2015b).

b) Der pathische bzw. affizierbare Leib

Der pathische Leib umfasst Erlebnisformen wie Hunger, Müdigkeit, Schmerz etc. Leiblichkeit ist hier etwas, „was einem widerfährt, was man an sich selbst spürt, und wovon man betroffen ist“ (Fuchs 2013, 17). Damit sind zugleich die menschliche Empfindlichkeit und Verletzlichkeit, seine Bedürftigkeit und sein Angewiesensein angesprochen. Der Mensch ist mit leiblichen Impulsen bzw. Grundbewegungen konfrontiert, die mit intensiven Affekten und Bedürfnissen verbunden sind und schon Säuglinge in vielschichtige Beziehungsgeflechte mit den Anderen verstricken (Fuchs 2013, 18). Diese Offenheit ist die Basis für die Feinheit und Vielschichtigkeit menschlicher Beziehungen, wobei frühe Beziehungs- und Resonanzenerfahrungen maßgeblich auch die späteren Beziehungen sowie die Entwicklung der Sprach- und Gefühlsfähigkeit beeinflussen (Rosa

2016, 257). Dieser Zusammenhang ist für sämtliche Lehr-Lern-Interaktionen von grundlegender Bedeutung. Er verweist auf die Notwendigkeit von (biografischer) Selbstreflexion als wesentliche Voraussetzung der Professionalisierung sowie auf den Stellenwert der Spürfähigkeit für Lehrende und Lernende.

c) Der mimetische bzw. resonante Leib

Babys verfügen bereits kurz nach der Geburt über eine angeborene Ausdrucksresonanz (Imitation von wiederholt ausgeführtem Mundöffnen, Zunge-Zeigen etc.) „und zwar nicht nur reflexartig, sondern gezielt. [...] Sie sind also von Geburt an in der Lage, eine wahrgenommene Mimik in ihre eigene, propriozeptive Körperempfindung und entsprechende Bewegung zu übersetzen“ (Fuchs 2013, 20). Wenn zwei Personen einander leiblich begegnen, so Fuchs (2008),

„sind sie von vornherein in ein systemisches Interaktionsgeschehen einbezogen, das ihre Körper miteinander verbindet und ein präverbales und präreflexives Verstehen herstellt. Die Gefühle des Anderen werden in seinem Ausdruck unmittelbar verständlich, weil dieser in uns einen meist unbemerkten leiblichen Eindruck mit subtilen Empfindungen, Bewegungs- und Gefühlsvorstufen hervorruft. Daraus ergibt sich eine zwischenleibliche Resonanz“ (Fuchs 2008, 186).

Dies erklärt auch, wie Kinder bereits sehr früh ein implizites Beziehungswissen erwerben, d.h. ein leibliches Wissen, wie man gelingende Kontakte zu anderen gestaltet. Daraus entstehen „implizite Beziehungsstile“, die die Grundstrukturen des lebenslangen Beziehungsraums prägen (Fuchs 2013, 22). Dieses implizite Beziehungswissen sowie dessen Reflexion sind für die Gestaltung professioneller Lehr-Lern-Interaktionen von grundlegender Bedeutung.

d) Der inkorporative bzw. kultivierte Leib

Mit ca. 16-18 Monaten erkennen sich Kinder im Spiegel und spätestens ab diesem Moment wird der Körper auch zum gesehenen Körper und zum Träger sozialer Symbolik. Hier verdeutlicht sich bereits sehr früh in der kindlichen Entwicklung das von Helmuth Plessner (vgl. 1975) formulierte ambivalente Verhältnis des Menschen zu seiner körperlichen Existenz, die er ist (Leib-Sein) und gleichzeitig hat (Körper-Haben).

Der Mensch kann sich dadurch einerseits in seinem Körper selbst darstellen, er muss es aber auch. Dazu gehört auch die Fähigkeit, sich zu verstellen, verschiedene Rollen zu spielen und das spontane Ausdrucksverhalten zu hemmen.

Mit der Entwicklung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird der Leib zunehmend auch der von anderen gesehene bzw. missachtete, der

sich zeigende bzw. verbergende oder der wertgeschätzte bzw. abgewertete Leib (vgl. Fuchs 2013, 25).

Insgesamt gehen sämtliche zwischenleiblichen Beziehungs- und Erfahrungserfahrungen des Menschen sowie das Erleben von Kultur und gesellschaftlichen Strukturen (u.a. Normen, Werte, Umgangsweisen in der Familie, in Bildungseinrichtungen etc.) als Habitus (vgl. Bourdieu 1982) in das Leibgedächtnis ein. Der Habitus ist damit die einverlebte, gleichsam zur Natur gewordene (Lebens-)Geschichte des Menschen. Da diese hochindividuell ist und mit großer Wahrscheinlichkeit von der der*des Lehrenden abweicht, sind diese auf die Entwicklung und Kultivierung einer neugierig-forschenden Grundhaltung angewiesen.

Die Perspektive der Resonanztheorie

Hartmut Rosa (2016) hat sich in umfassender Weise mit dem Phänomen der Resonanz befasst und auf dieser Grundlage eine Soziologie der Weltbeziehung bzw. des gelingenden Lebens entworfen. Seine Theorie besitzt das Potenzial, den Wirkfaktor Beziehungsgestaltung im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen in der Psychomotorik grundlegend zu rahmen.

Resonanz ist für Rosa (2016) „eine emotionale, neuronale und vor allem durch und durch leibliche Realität. Sie ist die primäre Form unserer Weltbeziehung“ (2016, 747). Diese Weltbeziehung enthält die folgenden Charakteristika (vgl. Rosa 2016, 298):

1. Sie wird durch Affizierung (von lat. *adfacere* bzw. *afficere* – antun) und Emotion (von lat. *emovere* – hinausbewegen), intrinsisches Interesse und Selbstwirksamkeitserwartung gebildet; dadurch berühren sich Mensch und Welt gegenseitig.
2. Es handelt sich um eine Antwortbeziehung; Voraussetzung ist, dass beide Seiten mit eigener Stimme sprechen, und dies setzt wiederum starke Wertungen voraus. Damit impliziert Resonanz auch ein Moment der Unverfügbarkeit, der Nichtkontrollierbarkeit.
3. Resonanzbeziehungen basieren darauf, dass Mensch und Welt einerseits hinreichend geschlossen sind, um mit eigener Stimme zu sprechen, und andererseits offen genug, um sich erreichen zu lassen.
4. Resonanz ist kein emotionaler Zustand, sondern ein Beziehungsmodus; dieser ist gegenüber emotionalen Inhalten neutral.

Resonanz kann als Kernelement menschlichen In-der-Welt-Seins gefasst werden. „Menschen sehnen sich danach, die Welt als tragend, nährend, wärmend und entgegenkommend und sich selbst als in ihr wirksam zu erfahren, und sie fürchten sich vor einer schweigenden, mitleidlosen Welt,

der sie ohnmächtig ausgesetzt sind“ (Rosa 2016, 747f). Daraus entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Bedürfnis nach Begegnung und Kontakt (mit uns, mit anderen und mit der dinglich-natürlichen Umwelt) einerseits und dem Bedürfnis nach Eigenmächtigkeit und Selbstwirksamkeit (und der Vermeidung von Ohnmacht) andererseits.

Welche konkreten inhaltlichen Erfahrungen für ein gutes und gelingendes Leben, für die Qualität unserer Weltbeziehung, elementar sind, lässt sich von außen nicht bestimmen. Entscheidend dürfte hingegen die Erfahrung einer existentiellen „Resonanzgewissheit“ (Rosa 2016, 297) sein, die Erfahrung, gesehen und gehört zu werden, die Erfahrung, antworten zu können und Antworten zu erhalten. Dieses Grundbedürfnis scheint nicht nur im Kontext der psychomotorischen Entwicklungsbegleitung fundamental zu sein, sondern ebenso in der Begleitung von Lernprozessen.

Implikationen für die Begleitung von Lernprozessen in der Psychomotorik

Dass Menschen aus Erfahrung lernen, scheint auf der Hand zu liegen (vgl. Göhlich 2014, 191), John Deweys „learning by experience“ (Dewey 1934) ist vielfach zitiert worden. Andererseits scheint es jedoch auch so zu sein, „als würden manche in der Erfahrung nichts erfahren“ (Neuweg 2015b, 41), was Shaw zu dem Bonmot veranlasste „Wir lernen aus Erfahrung, dass die Menschen nichts aus Erfahrung lernen“ (Göhlich 2014, 191). Hier zeigt sich, dass Erfahrungslernen einerseits professionell begleitet werden muss und dass sich Lernende andererseits in diesem Prozess selbst begleiten können müssen (vgl. Neuweg 2015b, 41).

Im Rückgriff auf die Vorstellung der einbindenden Kulturen von Kegan (vgl. 2008) wird davon ausgegangen, dass die „Situation des Gehaltenwerdens [...] kein Charakteristikum des empfindlichen Zustandes des Kleinkindes [ist, Anm. d. Verf.], sondern des Zustandes des Eingebundenseins, der für die gesamte Entwicklung kennzeichnend ist. Wie weit unsere Entwicklung auch gehen wird, wir bleiben immer eingebunden“ (Kegan 2008, 333). Dieses Eingebundensein erfordert nach Kegan (2008) eine einbindende Kultur, die drei Funktionen zu erfüllen hat: „Sie muss festhalten, sie muss loslassen, und sie muss in der Nähe bleiben, damit sie reintegriert werden kann“ (Kegan 2008, 165).

Vor diesem Hintergrund stellen sich für die professionelle Begleitung von Lernprozessen in der Psychomotorik die folgenden Fragen: Was bedeutet es, Halt zu geben? Was sind die Voraussetzungen, um loslassen zu können? Wie kann eine professionelle Lernbegleitung in diesem Spannungsfeld umgesetzt werden?

Halt erfahren und gehalten werden gehören zu den ersten und wesentlichen Erfahrungen, die der Mensch in seinem Leben machen kann. Eine haltende Umgebung ermöglicht das Wachstum von zwischenmenschlicher Beziehung und die Anerkennung von Gefühlen und Bedürfnissen (vgl. Kegan 2008, 165ff). Darüber hinaus bedarf es Anregungen und Situationen von Welterfahrung, von „Selbst-wirksam werden“, in denen der Mensch – „losgelassen“ und seinen eigenen Impulsen und Antrieben folgend – die Welt erobert. Eigenständigkeit und Unabhängigkeit entwickeln sich, die Individualität des Einzelnen wird deutlich. Gemeinsam gemachte Erfahrungen des Haltens und des Loslassens erlauben in dieser Balance ein immerwährendes „in der Nähe bleiben“, in dem Menschen, eingebunden in ihre familiären und kulturellen Strukturen, gemeinsam wachsen und sich entwickeln können – im stetigen dialogischen Austausch.

In der Begleitung von Lehrprozessen kann das „Halt geben“ darin bestehen, die Bedürfnisse und Gefühle der Lernenden wahrzunehmen, sie anzuerkennen als einen individuellen Prozess der Beziehungsgestaltung im Setting von Lehre.

Daneben steht jedoch auch ein immer wieder stattfindendes „Loslassen“, da „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) und Lernenden zugetraut werden darf, ihre eigenen Kompetenzen so zu erweitern, wie es zu ihrer Persönlichkeit passt, unabhängig von Konformität und messbarer Vergleichbarkeit.

Der Umgang mit individuellen Entwicklungsaufgaben setzt eine ressourcenorientierte Haltung und den wertschätzenden Respekt vor der Individualität des Menschen voraus.

Eine professionelle Haltung ist ein „hoch individualisiertes [...] Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014, 107). Sie prägt die Begleitung von Menschen sowohl in und mit der Psychomotorik, als auch in der psychomotorischen Lehre. Bei den Begleiter*innen bzw. Lehrenden wird dafür „einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkeiten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen“ (Kuhl, Schwer & Solzbacher 2014, 107) vorausgesetzt.

Diese individuellen Potenziale, Erkenntnisinteressen und Kompetenzen kommen in den Beiträgen dieses Bandes auf beeindruckende Art und Weise zum Ausdruck.

Auch wenn der Könnler nach Neuweg (vgl. 2015b, 28) nicht immer sagen kann, wie er warum vorgeht, was als Explikationsproblem der ersten

Person bzw. als Nichtverbalisierbarkeit bezeichnet wird, so bringen die Darstellungen der einzelnen Autor*innen dennoch Kernhaftes zum Ausdruck und umkreisen damit wesentliche Aspekte der Psychomotorik.

Dabei bleibt jedoch auch ein Rest an Nichtformalisierbarkeit, was Neuweg (vgl. 2015b, 29) als Explikationsproblem der dritten Person bezeichnet und was mit der Situationsspezifität psychomotorischen Handelns zu tun hat. Mit Neuweg (2015b) lässt sich dieses Phänomen wie folgt erklären:

„Wann immer sie einen Könnler, der wirklich ein Könnler ist, danach fragen, was allgemein denn wann zu tun ist, wie allgemein denn dieses oder jenes Phänomen zu erkennen sei, wird er mit dem Satz antworten: ‚Das kommt darauf an.‘“ (Neuweg 2015b, 30).

Die Beiträge dieses Bandes

Der vorliegende zweite Band zum Thema „Lehren und Lernen in der Psychomotorik“ verdeutlicht die Vielfalt und Entwicklung im Rahmen der psychomotorischen Lehrqualifikation im Zeitraum von 2016 bis 2018. Die einzelnen Beiträge verdeutlichen in spürbarer Weise, wie sich die Verfasser*innen mit ihren eigenen Themen inhaltlich-konzeptionell, berufsbio-graphisch, handlungsorientiert und methodisch auseinandergesetzt und sich auf ihren individuellen psychomotorischen Professionalisierungsweg begeben haben.

Simone Kastel geht in ihrem Beitrag zum Thema „Lehre, Leib und Lernkonstrukt – Embodied Communication in der psychomotorischen Lehre“ der fundamentalen Frage nach, wie gelingende Kommunikation im Kontext psychomotorischer Lehr-Lern-Prozesse mit Erwachsenen aussehen kann und mit welcher Haltung Lehrende mit Lernenden in Kontakt gehen können, um bereichernde Dialoge und einen Raum für nachhaltige Lernerfahrungen eröffnen zu können. Antworten findet sie in der Theorie der Embodied Communication und sie entwickelt daraus konkrete Handlungsperspektiven für die Dialoggestaltung in der psychomotorischen Lehre.

Bruno Sardo beschreibt in seinem Beitrag „Emotionsentwicklung und Psychomotorik“ anhand einer theoretischen Einführung sowie durch einfühlsame und große Achtung verkörpernde Fallbeispiele eine psychomotorische Intervention, in der die emotionale Entwicklung des Kindes eine zentrale und entscheidende Rolle in der gesamten Entfaltung der Persönlichkeit spielt. Im Fokus seiner Ausführungen steht die prä-, peri- und postnatale Entwicklung sowie die Frage, welches Potenzial die Psychomotorische Praxis Aucouturier in der Begleitung von Kindern im Autismus-Spektrum entfalten kann.

Melanie Drees befasst sich in ihrem Beitrag zum Thema „Wie finde ich mein Gleichgewicht?“ mit den Möglichkeiten und Grenzen der psychomotorischen Förderung bei persistierenden Restreaktionen frühkindlicher Reflexe. Sie geht dabei der Frage nach, in wie weit persistierende Restreaktionen frühkindlicher Reflexe durch psychomotorische Förderung abgebaut bzw. positiv beeinflusst werden können und welche Vorteile diese gegenüber anderen Reflextherapien für sich beanspruchen kann. Sie verdeutlicht, welchen Stellenwert eine ressourcenorientierte Entwicklungsbegleitung, die Entwicklung des Körper- und Bewegungsgefühls und die Unterstützung motivationalen Lernens für den Aufbau eines positiven Selbstkonzepts haben.

Jutta Hug geht in ihrem Beitrag „Psychomotorik macht Schule“ von der These aus, dass sich das Konzept der Psychomotorik geradezu anbietet, um dem zunehmenden gesellschafts- und bildungspolitischen Druck auf Schulen ein stärkendes Angebot entgegen zu setzen. Sie beschreibt das lernförderliche Potenzial der Psychomotorik und zeigt auf, wie Psychomotorik als Basisunterricht für alle Kinder, als eigenständiges Unterrichtsfach und für Kinder mit Unterstützungs- und Förderbedarf sowie als fächerübergreifende Unterrichtsmethode im Schulalltag integriert und umgesetzt werden kann.

Uschi Germer diskutiert in ihrem Beitrag „Ressourcen stärken – Kultursensitive Psychomotorik“ die Frage, wie eine niedrigschwellige Unterstützung für Kinder mit traumatischen Erfahrungen im Kontext von Flucht aussehen kann. Sie plädiert für eine bewusste Auseinandersetzung mit einer Haltung auf der Basis psychomotorischer Prinzipien sowie für eine Eröffnung von Räumen für leibliche Erfahrungen. Zentrale Ausgangspunkte für einen psychomotorischen Zugang vor dem Hintergrund der biografischen Erfahrungen der Adressat*innen sind für Germer die Stabilisierung und die Ressourcenaktivierung.

Sylvia Sydow untersucht in ihrem Beitrag „Eine Stunde glücklich sein“ Glücksmomente in der Psychomotorik als Orientierung in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen. Auf der Grundlage einer Diskussion des Phänomens Glück beschreibt sie zentrale Parallelen zwischen der Glücksforschung und der Psychomotorik und verdeutlicht anhand von eindrucksvollen Fallvignetten, wie Glücksmomente in der psychomotorischen Praxis entstehen können. Die Analyse der Fallvignetten zeigt Wege für professionelles Handeln in der Entwicklungsbegleitung auf, die in hohem Maße auf der Fähigkeit zum leiblichen Spüren und zur zwischenleiblichen Resonanz basieren.

Elisabeth Gumbrecht schildert in ihrem Beitrag „Bewegen – in Bewegung sein“, wie Psychomotorik als Gesundheitsförderung in pädagogischen, medizinischen und pflegerischen Non-Profit-Bereichen eingesetzt

werden kann. Hierzu beschreibt sie zunächst die einzelnen Handlungsebenen der Gesundheitsförderung und diskutiert im Anschluss zwei wichtige theoretische Ansatzpunkte der psychomotorischen Gesundheitsförderung, das Salutogenese-Modell nach Antonovsky (1997) und das Systemische-Anforderungs-Ressourcenmodell (SAR) nach Becker (2006). Der Hauptfokus der Ausführungen von Gumbrecht sind Schutzfaktoren als Ausgangspunkt der Psychomotorischen Gesundheitsförderung, wobei die leib-seelische Regulation von grundlegender Bedeutung ist.

Kristin Starck Fürsicht befasst sich in ihrem Beitrag „Offene Arbeit und Psychomotorik“ zum einen mit der Frage, wie sich die Offene Arbeit und die Psychomotorik in pädagogischen Einrichtungen verbinden lassen, und zum anderen mit der Frage, wie sich Teamprozesse im Kindertagesstätten-Alltag mit Hilfe von psychomotorischen Impulsen, Aufgaben oder Fragen begleiten lassen. Auf der Grundlage einer Beschreibung zentraler Merkmale der Offenen Arbeit und der Psychomotorik schildert sie, wie die beiden Konzepte in der Kita „Haus der Entdecker“ mit Leben gefüllt werden. Im Vordergrund stehen dabei Selbstwirksamkeits- und Sozialerfahrungen, das Erleben einer Streitkultur sowie Prozesse der Eigen- und Fremd-Reflexion. Starck Fürsicht stellt dar, wie Aufmerksamkeit, Präsenz und Verstehen im pädagogischen Alltag realisiert werden können und welche Konsequenzen sich daraus für die Teamprozessgestaltung ergeben.

Barbara Frech formuliert in ihrem Beitrag „Ein Kind hat hundert Sprachen“ Impulse aus der Reggio-Pädagogik für die Weiterentwicklung der psychomotorischen Arbeit. Sie untersucht hierfür zunächst Gemeinsamkeiten in Haltung, Menschenbild und Konzeption, wobei sie die Reggio-Pädagogik nicht als Methode begreift, sondern als Erziehungsphilosophie mit dem unbedingten Wunsch nach einer humanen und gewaltfreien Pädagogik. Ihre Darstellung fokussiert insbesondere den Stellenwert von Material, Raum und Umwelt. Im Hinblick auf Inspirationen für die Psychomotorik kommt den reggianischen Besonderheiten der ästhetischen Bildung und des gemeinschaftlichen Denkens im Kollektiv sowie der Kreativwerkstatt ReMida besondere Bedeutung zu.

Claudia Hartmann beschreibt in ihrem Beitrag „Psychomotorik als Mehrwert für die Traumapädagogik“ am Beispiel des tonischen Dialogs und der zwischenleiblichen Resonanz das Potenzial der Psychomotorik für die traumapädagogische Arbeit. Sie geht der pragmatischen Frage nach, welches Wissen und welche Kompetenzen pädagogische Fachkräfte benötigen, um Klient*innen mit einer traumatisierenden Erfahrung zu begleiten und dabei die eigene Handlungsfähigkeit sicherzustellen. Sie beschreibt zunächst das Phänomen des Traumas und diskutiert im Anschluss Gemeinsamkeiten von Psychomotorik und Traumapädagogik.

Die Unterschiede der beiden Konzepte bestehen für Hartmann in der verwendeten Sprache sowie im Stellenwert leiblicher Erfahrung. Anhand des Phänomens des tonischen Dialogs arbeitet sie den Mehrwert der Psychomotorik heraus und formuliert Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte aus psychomotorischer Perspektive.

Sebastian Gappa schildert in seinem Beitrag „Psychomotorik als ganzheitlicher Ansatz in der stationären Kinder- und Jugendhilfe“, wie sich psychomotorisches Arbeiten im Alltag einer Intensivwohngruppe umsetzen lässt. Der Beitrag spiegelt seine Erfahrungen beim Aufbau der Intensivwohngruppe „Deine Chance“ wider, die als speziellen Konzeptbau hat. Er beschreibt zunächst die stationäre Kinder- und Jugendhilfe und hier vor allem die Intensivpädagogik, um einen Einblick in das dort lebende Klientel und die Umstände zu geben, die zur Aufnahme in eine Intensivwohngruppe führen. Im Anschluss beschreibt er, wie Psychomotorik als ganzheitlicher Ansatz innerhalb eines solchen Settings zu verstehen ist. Hierzu verbindet er theoretische Darstellungen mit konkreten Fallbeispielen. Abschließend diskutiert er Anforderungen, die psychomotorisches Arbeiten im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe an Fachkräfte stellt. Hierbei kommt der Arbeit am Selbstkonzept sowie der Entwicklung von Selbstkompetenzen eine besondere Bedeutung zu.

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.
- BOURDIEU, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- DEWEY, J. (1934). Eine Erfahrung machen. In: ders. (1986): *Erziehung durch und für Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- FAULSTICH, P. (2013). Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld: transcript.
- 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.
- FUCHS, T. (2008). Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart: Kohlhammer.
- FUCHS, T. (2013). Verkörperung, Sozialität und Kultur. In: BREYER, T./ETZELMÜLLER, G./FUCHS, T./SCHWARZKOPF, G. (Hrsg.): *Interdisziplinäre Anthropologie. Leib – Geist – Kultur*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 11-33.
- GÖHLICH, M. (2014). Aus Erfahrung lernen. In: GÖHLICH, M./WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 191-202.

- KEGAN, R. (2008). Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben (5., unveränd. Aufl.). München: Kindt.
- KRUS, A. (2016). Lehren lernen – Qualifikation für Lehrende im Themenfeld Bewegung. In: *Motorik*. 39 (2016) 3, 116-122.
- KUHL, J./SCHWER, C./SOLZBACHER, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: SCHWER, C./SOLZBACHER, C. (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-120.
- LIEBAU, E. (2014). Leibliches Lernen. In: GÖHLICH, M./WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 102-112.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966). Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.
- NEUWEG, G. H. (2004). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- NEUWEG, G. H. (2015a). Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster: Waxmann.
- NEUWEG, G. H. (2015b). Das Schweigen der Könner. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. In: ders.: *Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Münster: Waxmann, 19-42.
- PLESSNER, H. (1975; im Orig. 1928): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. Berlin, New York: de Gruyter.
- ROSA, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- WULF, C. (2014). Mimetisches Lernen. In: GÖHLICH, M./WULF, C./ZIRFAS, J. (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 91-101.

Sylvia Sydow

Eine Stunde glücklich sein – Glücksmomente in der Psychomotorik als Orientierung in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen

Eine Stunde glücklich sein – dieses zunächst einmal „geheime Motto“ schoss mir gleich zu Beginn meiner psychomotorischen Praxis vor vier Jahren in den Kopf, denn mich selbst überschwappte so oft eine Welle der Freude und des Glückes in den Stunden.

Zurückgezogene Kinder sprudelten aus sich heraus, traumatisierte Kinder fassten Vertrauen und eroberten den freien Raum, geistig beeinträchtigte Jugendliche zeigten ihre starken, mutigen Seiten und wurden zu stolzen Unterstützer*innen und geängstigten Kindern huschte ein Lächeln über das Gesicht. Diese Momente wirkten heilsam, stärkend, aufbauend und entwicklungsunterstützend. Mir schien, als könnten diese Momente Kinder stärken, als könnten sie ihr Vertrauen in sich und die eigenen Fähigkeiten bestärken und Lust auf Leben machen.

Über die letzten Jahre habe ich dieses Phänomen genauer beobachtet, mein eigenes Handeln daran orientiert, diese Lebendigkeit entstehen zu lassen und reflektiert, wenn die Lebendigkeit mal nicht so spürbar und erfahrbar gewesen ist.

Mein Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizont haben sich seit letztem Jahr erweitert und verändert, da sich meine Arbeitssituation geändert hat. Nun bin ich nicht mehr im Nachmittagsbereich vorwiegend mit lebendigen Kindern im Grundschulalter und jungen Jugendlichen tätig, sondern in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie mit Kindern bis zu 18 Jahren, die oft sehr belastet sind von ihren Problemen. Auch hier beobachte ich diese lebendigen Momente, halte nach ihnen Ausschau und versuche, sie zu initiieren.

Nun habe ich die Gelegenheit wahrgenommen, dieses „geheime Motto“ offen zu legen und ihm in der theoretischen Auseinandersetzung auf den Grund zu gehen. Dabei haben mich die folgenden Fragen geleitet:

- Kann ich Glück definieren?
- Was sind Glücksmomente?
- Was können sie im Inneren eines Menschen bewegen?
- Wie entsteht ein positives Selbstkonzept?
- Können Glücksmomente das Selbstkonzept stärken?

- Wie kann ich die Erfahrung von Glücksmomenten in der Psychomotorik ermöglichen bzw. unterstützen?
- Wie können diese Überlegungen Psychomotoriker*innen in der Praxis Möglichkeiten eröffnen, inspirieren, unterstützen?

Kann ich Glück definieren?

Als ich nun damit begann, mich einer möglichen Definition des Glücks zu nähern, kam mir eine Flut an Begriffsverwendungen entgegen.

„Glück im Glas“ ist käuflich zu erwerben, Glückskarten und Glückstaschengebücker können uns im Alltag begleiten. Glück ist aber auch ein Eyecatcher für profane und ebenso für tiefgründigere Auseinandersetzungen mit dem Leben.

Mir scheint, dass das Thema Glück, die Sehnsucht und Suche danach in den letzten 15 bis 20 Jahren in der Öffentlichkeit Hochkonjunktur hat, wortwörtlich zum Verkaufsschlager geworden ist. 2002 hat sich Francois Lelord auf die „Suche nach dem Glück“ (Lelord 2002) gemacht. Viele Buchtitel ziehen den*die Leser*in mit dem Thema Glück in den Bann. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff ist auf literarischer, philosophischer, psychologischer und pädagogischer Ebene zu finden.

Das Thema, das Gefühl, die Sehnsucht danach und die damit verbundenen Fragen mögen uns Menschen wohl seit Anbeginn unserer Auseinandersetzung mit den Lebensfragen beschäftigen. In Bhutan wurde das Glück im Jahre 1972 als Staatsziel in die Verfassung aufgenommen (vgl. Coen 2011).

Auf der Suche nach einer Begriffsklärung sind im Deutschen zunächst einmal zwei Bedeutungsaspekte des Wortes Glück zu finden. Zum einen das Glück, das man *hat* und das durch glückliche Umstände hervorgebracht werden kann, wie zum Beispiel ein Gewinn (vgl. Baer & Frick-Baer 2014, 244ff). Im Englischen wird dieser Aspekt des Glückes als „luck“ bezeichnet. Zum anderen das Gefühl, glücklich zu *sein* (vgl. Baer & Frick-Baer 2014, 244ff). Im Englischen wird dies als „happiness“ oder „joy“ bezeichnet, im Deutschen auch mit Freude und dem Gefühl der Erfüllung beschrieben. Das Ehepaar Baer und Frick-Baer (2014) beschreibt Glücksgefühle als „im Moment“ spürbar, in einer bestimmten Situation, eben in einem Glücksmoment, besonders erfüllend erlebbar. Gleichzeitig existiert das „Glücklichsein [...] auch als Grundgestimmtsein über einen längeren oder langen Zeitraum“ (Baer & Frick-Baer 2014, 245).

Für die Auseinandersetzung mit dem Thema ist das Gefühl des Glückes interessant, welches im Moment, in einem Glücksmoment oder in vielen bzw. über einen längeren Zeitpunkt, erlebbar wird.

Auch beim Gefühl des Glückes existiert eine Unterscheidung zwischen *äußeren und inneren Wirkfaktoren*. Sind es äußere Bedingungen, die mich glücklich fühlen lassen oder Sorge ich mit meiner Haltung, meinem Handeln dafür, dass ich glücklich bin? Baer und Frick-Baer diskutieren diese kontroversen Ansätze und betrachten die Auffassung, „dass jeder Mensch nur oder vor allem selbst dafür verantwortlich sei, ob er oder sie glücklich ist oder nicht“ (Baer & Frick-Baer 2014, 249), sehr kritisch und halten diese sogar für gefährlich. Wenn die äußeren Umstände außer Acht gelassen würden und von jedem erwartet würde, ungeachtet dieser glücklich zu sein, vergleichen die beiden Pädagog*innen diesen Ansatz in extremer Weise mit einer „Philosophie von Sklavenhändlern, die den Sklaven einreden, ihr Unglück sei ‚ihr Werk‘“ (Baer & Frick-Baer 2014, 250). Sklaven wären wir allerdings auch, wenn wir in erster Linie äußere Umstände für unser Glück, unsere Erfüllung, verantwortlich machten.

So liegt, wie so oft, die Wahrheit wohl zwischen den Extremen. Baer und Frick-Baer (vgl. 2014, 250) erkennen zwar die Relevanz des eigenen Bemühens, betrachten jedoch das gewisse Glück von außen als unabdingbar. Diese Erklärung des eigenen Beitrages, des eigenen Gelingens oder Ringens um Glück und Erfüllung scheint mir bei Baer und Frick-Baer (2014) nur unzureichend beleuchtet.

Bei der Auseinandersetzung mit den Ansätzen der Psychologen Viktor Frankl (2015) und Mihaly Csikszentmihalyi (2012) und auch des buddhistischen Zen-Meisters Thich Nhat Hanh (2010a, 2010b) bin ich auf differenzierte Antworten gestoßen, die interessanterweise einige Überschneidungen zeigen und sich außerdem in einigen Teilen in psychomotorischen Prinzipien wiederfinden.

Mihaly Csikszentmihalyi (2012) ist einer der derzeit bekanntesten Menschen, die sich mit der Erforschung von Glück beschäftigen. Er ist Psychologe und hat im Verlauf seiner Glücksforschung den Begriff des „Flow“ geprägt. Er beschreibt die Flow-Erfahrung als eine, bei der der Mensch ganz und gar in seiner Tätigkeit aufgeht, sich hingibt, sie um seiner selbst willen tut, wobei diese Tätigkeit genau zwischen einer Unterforderung und Überforderung liegt. Menschen beschreiben ihre Gefühle in dieser Erfahrung als „schwerelos, leicht, getragen“ (Csikszentmihalyi 2012, 149), sie können auch als Glücksgefühle oder Glücksmomente beschrieben werden.

Flow-Erfahrungen können in allen Lebensbereichen gemacht werden, es bedarf dazu nicht unbedingt einer exotischen Erfahrung. Um beglückende und erfüllende Momente erleben zu können, sind nach Csikszentmihalyi (vgl. 2012, 15) die Gestaltung des eigenen Lebens, der eigenen Situation, die Aufmerksamkeit und Fokussierung und die spielerische Haltung im Leben von zentraler Bedeutung. Wenn man von einer Tätigkeit als Spiel spricht, dann „gibt [man; Anm. d. Verf.] zu verstehen, wie

sehr der Mensch, der sie vollzieht, kreativ und gestalterisch wirkt, wie sehr er darin aufgeht und darin seinen freien Ausdruck findet“ (Csikszentmihalyi 2012, 26). Wenn der spielerische Moment wegfällt, man davon ausgeht, etwas „sei ganz und gar real [...], dann gibt es nichts mehr zu ändern, alles hat sich verhärtet“ (Csikszentmihalyi 2012, 27). In der spielerischen Haltung sieht Csikszentmihalyi also die Möglichkeit der Gestaltung des eigenen Lebens und damit auch die Möglichkeit, „die ungünstigen Lebensbedingungen, die äußeren Hindernisse zu überwinden [und; Anm. d. Verf.] dem sinnvollen und glücklichen Leben auf die Sprünge zu helfen“ (Csikszentmihalyi 2012, 29f).

Die Gestaltung des eigenen Lebens zeigt sich für Csikszentmihalyi (2012) nicht nur in dem, was man tut, sondern vielmehr in der Art und Weise, wie man es tut. Er ist davon überzeugt, dass „Glück nicht davon abhängt, was man tut, sondern wie man es tut - alles kann zum Spiel werden“ (Csikszentmihalyi 2012, 33). Hier ist unsere eigene Haltung gegenüber dem Leben gefragt. Wir sind herausgefordert, aktiv zu sein. Die Voraussetzung für die Erfahrung von Flow und Freude sieht er sowohl in der Fähigkeit, sich zu öffnen, als auch in der Fähigkeit, unsere Aufmerksamkeit zu fokussieren (vgl. Csikszentmihalyi 2012, 62). Es geht um die Fähigkeit, sagen zu können: „Dies ist es, was ich tun möchte und nichts anderes!“ (Csikszentmihalyi 2012, 62).

Im Buddhismus wird die Aufmerksamkeitsfokussierung ebenfalls als zentrale Voraussetzung für die Fähigkeit gesehen, Glück, Freude und Erfüllung zu erleben. Der Zen-Meister Thich Nhat Hanh (2010a, 2010b) beschreibt Achtsamkeit als „Quelle des Glücks“ (Thich Nhat Hanh 2010a, 10). Er lädt den Menschen ein, durch vielfältige Übungen im täglichen Leben diese Achtsamkeit zu praktizieren und damit die „Gelegenheit zur Freude und zum Glück“ (Thich Nhat Hanh 2010a, 11) zu erleben. Er sieht die Möglichkeit, Reserven von Glück durch das Praktizieren der Achtsamkeit aufzubauen, „so dass wir mit den Herausforderungen unseres Lebens besser umgehen können“ (Thich Nhat Hanh 2010a, 11.).

In beiden Ansätzen wird uns nahegelegt, das eigene Leben und unsere Haltung ihm gegenüber in die Hand zu nehmen, unser Leben zu gestalten. Es fordert auf und macht Mut, dass wir uns im Glück, in der Erfüllung üben können, und dass wir nicht Opfer von äußeren Umständen sind. Ebenso setzen beide Ansätze am alltäglichen Leben an, zeigen reale Wege für ein erfülltes Leben auf und verzichten auf unrealistische Heilsverkündigungen, die Baer und Frick-Baer (vgl. 2014, 250) befürchten, wenn wir uns als unseres Glückes Schmied anerkennen. Es wird uns die Verantwortung für unser Leben in die Hand gegeben und es werden Möglichkeiten der Gestaltung aufgezeigt. Csikszentmihalyi (2012) weist darauf hin, dass diese Möglichkeiten nicht immer leicht daher kommen

müssen, sondern „dass Freude auch durch schwierige Handlungen entstehen kann“ (Csikszentmihalyi 2012, 155). Es gibt viele Formen der Freude: Neben der leichten, spontanen Freude des Kindes zum Beispiel die Freude einer Poetin bzw. eines Poeten, einer Wissenschaftlerin bzw. eines Wissenschaftlers oder einer Mathematikerin bzw. eines Mathematikers, die nach langem Tun ihr Ergebnis, ihre Lösung gefunden haben. Csikszentmihalyi (vgl. 2012, 155) macht uns bewusst, dass keine Freude der anderen gleicht, gleichwohl sie alle aus der Hingabe an die Herausforderungen des Lebens erwachsen.

Hier schließt Csikszentmihalyis Ansatz an die Überzeugungen Viktor Frankls (2015) an, dessen Hauptaugenmerk in seinen psychologischen und psychotherapeutischen Arbeiten nicht direkt das Forschen nach dem Glück gewesen ist, sondern die Wichtigkeit des Lebenssinns eines jeden Menschen. Und doch kommt Frankl (2015) in seinem Buch „Das Leiden am sinnlosen Leben“ immer wieder auf das Glück und die Erfüllung im Leben zu sprechen. Denn es tritt, wie auch Csikszentmihalyi (2012) erwähnt, genau dann auf, wenn wir uns dem Leben mit seinen Herausforderungen stellen. Dabei geht es Frankl (2015) vor allem darum, den eigenen Sinn im Leben zu finden. Er betont, dass „Sinn [...] nicht gegeben werden [kann; Anm. d. Verf.], sondern [...] gefunden werden [muss; Anm. d. Verf.]“ (Frankl 2015, 28). Darin liegt zugleich auch die Chance der Gestaltung für den Menschen. Für Frankl (2015) stellt sich Glück also als Begleiterscheinung des Findens und Erfüllens unseres (Lebens-)Sinnes ein. Dieser Sinn ist nicht nur ein einziger übergeordneter, sondern „jeder Tag, jede Stunde wartet also mit einem neuen Sinn auf, und auf jeden Menschen wartet ein anderer Sinn. So gibt es einen Sinn für einen jeden, und für einen jeden gibt es einen besonderen Sinn“ (Frankl 2015, 32). Darin liegt, ähnlich wie bei Csikszentmihalyi (2012), die Aufforderung und Chance der Gestaltung der eigenen Lebensumstände und des Findens derjenigen Haltung, die uns das Gefühl der Erfüllung bescheren kann.

Frankl (vgl. 2015, 33) beschreibt drei Möglichkeiten, seinen Sinn zu finden: Erstens, etwas zu tun oder zu schaffen, zweitens etwas zu erleben, in Beziehung zu treten, jemanden zu lieben und drittens Sinn im Leiden zu finden. Hier kommt es auf die Haltung an, mit der der Mensch „einem unvermeidlichen und unabänderlichen Schicksal begegnet“ (Frankl 2015, 33). Diese Haltung ermöglicht es uns, „das Leiden auf der menschlichen Ebene in eine Leistung umzusetzen und umzugestalten“ (Frankl 2015, 33). Diese Einstellung findet sich auch in den buddhistischen Lehren Thich Nhat Hanhs (2010a, 2010b) wieder, wenn er uns auffordert, tiefer zu blicken: „All our happiness has the taste of suffering in it. It's like the flower. When you look deeply into the flower, you see the garbage, the soil, the compost in it. We know, that without the compost,

the flower cannot be“ (Thich Nhat Hanh 2010b, 61). Für Frankl (2015) gibt es „keine Lebenssituation, die wirklich sinnlos wäre“ (Frankl 2015, 33).

Und wenn es Sinn gibt, so auch Sinnerfüllung und damit verbunden die Möglichkeit, auch im Leid ein Gefühl der Erfüllung und Freude, das Gefühl des Glücks finden zu können.

... und was hat das mit Psychomotorik zu tun?

Beim Vertiefen in die Literatur über das Glück entwickelte sich die Hypothese, dass hier bedeutsame Parallelen zur Psychomotorik existieren. Eine Parallele zeigt sich im Aspekt der Ermächtigung des Menschen, das eigene Leben in die Hand zu nehmen.

Auch die bereits angesprochenen Aspekte der Gestaltung, der Aufmerksamkeit und der spielerischen Haltung decken sich mit den Inhalten und Prinzipien der Psychomotorik.

In der Psychomotorik ist eines der Ziele die „Eigentätigkeit des Kindes zu fördern und zum selbstständigen Handeln anzuregen“ (Zimmer 2012, 22). Psychomotorik kann als Einladung zum Gestalten gesehen werden. Diese Gestaltung basiert auf den Handlungsimpulsen des Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen und entspricht damit deren ganz individuellen Bedürfnissen (vgl. Zimmer 2012, 140-143). Als Prinzip gilt es einen Handlungsrahmen zu schaffen, in dem die eigenen Handlungen sinnvoll sind. Und ganz im Sinne Frankls (2015) liegt hier die große Chance, erfüllende Momente des Glücks zu erfahren. In der Psychomotorik wird immer wieder die Wichtigkeit der Erfahrung der Selbstwirksamkeit betont (vgl. Zimmer 2012, 64ff). Es geht darum, zu spüren, dass wir etwas bewegen können, dass unsere Erfolge von uns abhängen.

Die spielerische Haltung spielt in der Psychomotorik eine zentrale Rolle (vgl. Kühlenkamp 2017, 131ff). Die Klient*innen sind zum spielerischen Umgang mit Material, Themen und dem sozialen Umfeld eingeladen. Wesentliche Prinzipien sind Offenheit und Freiwilligkeit (vgl. Keßel 2014). Hier findet sich der Gedanke Csikszentmihalyis (2012) wieder, dass jeglicher Zwang und Druck ineffizient, ja sogar kontraproduktiv ist.

In der Summe lassen sich damit zahlreiche Übereinstimmungen und Bezüge zwischen der Glücksforschung und der Psychomotorik identifizieren.

Im Folgenden sollen die dargestellten Aspekte anhand kurzer Fallvignetten aus der psychomotorischen Praxis illustriert werden.

... wie sieht denn Glück in der Praxis aus?

Um einen Eindruck zu vermitteln, wie sich mir die Glücksmomente der Kinder und Jugendlichen präsentiert haben, beschreibe ich einige ausgewählte Szenen.

Klaas²⁴

Klaas ist ein achtjähriger Junge, der in der Schule durch seine zurückhaltende Art auffällt. Augenscheinlich verschließt er sich seiner Umwelt, macht häufiger störende Geräusche und fühlt sich gleichzeitig extrem gestört, sobald ein anderes Kind ihm zu nahe kommt. Mit seinem öfter verschlossenen und teilweise angespannten Gesichtsausdruck scheint er die anderen Kinder auf Abstand zu halten. Er scheint sich latent gegen seine Außenwelt wehren zu wollen oder zu müssen. Auch seine Motorik zeugt eher von einem widerstrebenden Kontakt zur Außenwelt.

Seit einiger Zeit kommt Klaas regelmäßig zu den Psychomotorik-Stunden und seine Anspannung in seiner Motorik und im Miteinander löst sich in kleinen Schritten.

An einem Tag ergab sich ein Durchbruch auf verschiedenen Ebenen und Klaas wirkte durchstrahlt von Selbstbewusstsein, Zuversicht und Erfolgserleben: und einem großen Glücksgefühl.

An diesem Tag konnten die anderen Kinder nicht zur Stunde kommen und so waren Klaas und ich alleine. Die Stunde konnte ganz nach seinen Bedürfnissen gestaltet werden bzw. er konnte sie ganz nach seinen Bedürfnissen gestalten, was er auch mit Tatendrang in Anspruch nahm. Er wollte Basketball spielen und so spielten wir in der kleinen Halle mit einem Basketball auf einen Korbballständer. Die Stimmung heizte sich auf, bei jedem Korbwurf wuchs die Intensität. Wir waren in einem Team – ohne Konkurrenz. Und trotzdem verlor unser Spiel nicht an Spannung, immer wieder jubelten wir uns zu, wenn ein Korbwurf gelang. Wir siegten, das war klar. Der imaginäre Konkurrent war im Raum und konnte unserem Spiel nichts anhaben.

Wir strahlten, Klaas wuchs förmlich über sich hinaus, jeder Erfolg wurde gefeiert. Motorisch wurde er geschmeidiger, emotional blühte er auf, konnte seine Begeisterung mitteilen – jegliche Anspannung löste sich auf.

²⁴ Sämtliche Namen und biografischen Bezüge wurden so verändert, dass eine Identifizierung der Personen unmöglich ist.

Maurice

Maurice ist ein neunjähriger Junge, dessen Besonderheit darin liegt, dass er in repetitiver Weise sexualisierende Handlungen ausführt oder Geräusche von sich gibt. Zu seinen Gefühlen hat er im Alltag nur wenig Zugang, er kann sich mit Ihnen nur schwer verbinden und diese auch nur ungenau benennen. In der Gruppe legte er meist ein sehr störendes Verhalten an den Tag und konnte deshalb zunächst nicht mehr an der Gruppensituation teilnehmen. Stattdessen habe ich ihn einzeln in der Bewegungstherapie gesehen.

In der ersten Stunde hatte ich ihm große Schaumstoffklötze in den Raum gelegt, wie sie in der psychomotorischen Arbeit nach Aucouturier (vgl. 2006) bekannt sind. Er begann sogleich einen Turm bzw. eine Mauer zu bauen, stieß sie um und ich half ihm, diese wieder aufzurichten. Dies wiederholt er einige Male und suchte sich dann Herausforderungen, z.B. auf den Turm zu steigen und hinunterzuspringen. Hier war er direkt mit intensiven Gefühlen konfrontiert und drückte sie parallel zu seinem Empfinden aus: „Ich habe Angst. Ich möchte das schaffen. Das ist mein Ziel.“ Manche Ziele erreichte er nicht beim ersten Mal, aber er gab nicht auf. Die angebotene Hilfe war ihm sicher, er wollte seine Ziele aus eigener Kraft erreichen und schaffte dies auch. Im Raum herrschte eine spannungsgeladene, hoch emotionale Stimmung, absolut vertieft in seine Konzentration verfolgte Maurice seine Ziele, war eins mit seinem Vorhaben und strahlte über das ganze Gesicht, nachdem er genau sein Ziel erreicht hatte. Er konnte dies auch in Worte fassen – sein Erleben war erfüllt von Freude und Erfüllung.

Thomas

Thomas ist ein 13jähriger feinfühlig, intelligenter Junge, der eine schwere Depression entwickelt hat, die einhergeht mit suizidalen Gedanken, von denen er sich teilweise kaum distanzieren kann. Außerdem hat er häufiger den Drang, sich selbst zu verletzen, was er auch immer wieder tut. Oft sieht man ihn eher in sich eingefallen, bedrückt und belastet irgendwo sitzen, kaum im Kontakt mit seiner lebendigen Seite.

Seitdem Thomas im Rahmen der Bewegungstherapie zweimal wöchentlich gemeinsam mit Sebastian auf dem Trampolin gewesen ist, war er wie verwandelt. Lebensfreude wurde von der ersten Stunde an in ihm sichtbar und steigerte sich seitdem über die Wochen hinweg in den Therapiestunden immer mehr. Er wartete förmlich auf den Startschuss, um seine Kraft, seine Lebendigkeit, seine überschäumende Lebensfreude wie auch seine kraftvollen Anteile zu spüren, hinauszulassen und ihnen Ausdruck zu verleihen. Er strahlte, rief und lachte in unbändiger Weise. Er trat in gleichschwingender Weise in Kontakt mit Ralf, schwang sich auf

ihn ein. Gemeinsam gestalteten sie ihre Bewegungstherapie-Stunden, dachten sich Herausforderungen aus, übernahmen die Gestaltungskontrolle über ihre gemeinsame Zeit in der Bewegungstherapie und setzten sich Ziele, die sie immer geschmeidiger erreichten.

Franziska

Franziska ist ein 13jähriges Mädchen mit einem geringen Selbstwertgefühl. Sie fühlt sich aufgrund ihrer Geschichte oft dafür verantwortlich, Konflikte regeln zu müssen, was sie durchaus hoch belastet. Sie kann dann oft ihre eigenen Impulse nicht halten und sie brechen aus hier heraus.

In der Psychomotorik-Therapie konnte sie sich ihren Handlungsraum selbst gestalten und ergriff diese Möglichkeit: sie setzte ihren Wunsch um und lebte sich in unterschiedlicher Weise akrobatisch aus. Hier konnte sie ihre Festigkeit zeigen, ihre Kraft und Stärke und ihr Lebenswille. Ihre innerlich oft fehlende Stabilität konnte sie für diese Zeit oft hinter sich lassen. Sie war eins mit ihren Handlungen, kein Raum für Zweifel, Kränkung oder geringes Selbstwertgefühl.

Max

Als der 13jährige Max in die psychomotorische Gruppe kam, war auffällig, dass er unter Zwängen zu leiden schien und insgesamt eingeschüchtert und ängstlich wirkte. Er wirkte eher wie ein zehnjähriger Junge. Immer wieder hatte er das starke Bedürfnis, etwas zu berühren und wurde dadurch bei seinen Handlungsabläufen, wie umziehen, zur Toilette gehen, sich in der Halle bewegen, immer wieder unterbrochen. Er selbst wirkte müde davon und doch schien es, als gäben ihm all die Berührungen eine Sicherheit, eine Vergewisserung, dass er da ist, in Kontakt mit der Welt. Sprachlich war die Kontaktaufnahme eher einsilbig. In der Halle zeigte sich dann im Kontakt mit ihm und den Geräten, wie er selbst in seine Präsenz finden konnte, wie er sich zutraute, auf den Balancieraufbau zu gehen, in Begleitung mit meiner Aufmerksamkeit ein paar Schritte zu balancieren, die hohe Herausforderung anzunehmen und zu bewältigen. Sein Gesicht strahlte, etwas löste sich in ihm und es schien als öffnete sich ein Raum, in dem er für eine kurze Weile aus seiner Enge heraus-treten konnte. Ein Hauch von Glück war zu sehen und zu spüren.

Was können wir hier beobachten?

In allen Szenen ist zu beobachten, dass sich die Kinder und Jugendlichen ganz auf den Moment, auf das momentane Bewegen einlassen, sich darin vertiefen. Dabei spielt immer wieder das Element der Gestaltung eine

entscheidende Rolle: *Klaas* übernimmt die Gestaltung seines Basketballspiels und macht es so möglich, dass die Herausforderung ganz im Sinne einer zentralen Beobachtung Csikszentmihalyis (2012) genau zwischen Über- und Unterforderung liegt. Er setzt sich Ziele, die in diesem Moment sinngebend sind, und kann sich über deren Erfüllung freuen.

Bei *Maurice* zeigt sich dazu der Aspekt der Glücksmomente bei der Bewältigung einer schwierigen Herausforderung, wie sie auch Csikszentmihalyi (2012) beobachtet und erkannt hat. Er nimmt die Mühe auf sich, will sie selbst bewältigen und strahlt vor Glück bei Erreichen seines Ziels und seines momentan gefundenen Sinns. Nach Frankl (2015) könnte diese Situation dem ersten Weg zur Sinnerfüllung zugeordnet werden, dem Sinn, etwas zu schaffen.

Thomas' intensiv erfahrene Glücksmomente werden zum großen Teil schon in der starken Stimulation des Trampolinspringens begründet sein, wobei es auch als Brücke gesehen werden kann, die es ihm (wieder) ermöglicht, in die Bewegung an sich zu kommen. Es zeigt sich im weiteren Verlauf, dass sich Thomas während einer intensiven Woche des Trampolinspringens immer weiteren Bewegungsmöglichkeiten öffnet und hier ähnliche spürbare Glücksmomente erlebt. Neben der euphorisierenden Wirkung des Springens erlebt Thomas auf eindrückliche Art und Weise Selbstwirksamkeit. Er spürt deutlich, wie er von Mal zu Mal sicherer wird, entdeckt Gestaltungsmöglichkeiten, hat Erfolgserlebnisse, tritt in Beziehung, erlebt etwas – all dies sind den Leser*innen mittlerweile vertraute Aspekte, die zu Glücksempfinden und Glücksmomenten führen können.

In *Franziskas* erlebten Glücksmomenten zeigt sich erneut die Gestaltungsmöglichkeit der eigenen Situation als Grundlage eines Gefühls der Erfüllung. Unter diesen Umständen ist Erfolg möglich, Sinn und Glück erfahrbar durch ein erreichtes Ziel, das in diesem Moment individuell sinnvoll ist.

Max spürbare zarte Glücksmomente mögen in der Fokussierung seiner Aufmerksamkeit liegen. Im geschützten Rahmen ist es ihm möglich gewesen, für einen Moment seine Unsicherheiten hinter sich zu lassen und sich bei der Bewältigung der Herausforderung begleiten zu lassen und sie zu meistern.

Was können uns die Beobachtungen über ein inneres Erleben sagen?

Um die Frage nach einem inneren Erleben nicht zu spekulativ zu beantworten, möchte ich mich auf das Geäußerte, das Beobachtete oder Spürbare beziehen. Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik wurde für mich immer deutlicher, dass diese Szenen, die mich so

berührten, einerseits Glücksmomente spiegelten und andererseits die Phänomene der Zwischenleiblichkeit und der zwischenleiblichen Resonanz erfahrbar machten. Fuchs (2014) beschreibt die zwischenleibliche Resonanz so, dass sich der *Ausdruck* eines Gefühls eines Menschen in einen *Eindruck* beim anderen übersetzt, „in eine Wahrnehmung, die wiederum mit subtiler eigenleiblicher Resonanz verbunden ist“ (Fuchs 2014, 17). „Man spürt den anderen buchstäblich am eigenen Leib“ (Fuchs 2008, 186; zit. n. Jessel 2017, 109).

Diese Erfahrung der zwischenleiblichen Resonanz prägte sich bei mir besonders stark in der Interaktion mit *Max* ein und machte mich sensibel und wachsam für noch folgende Erfahrungen. *Max'* Handlung an sich war vorsichtig und genauso vorsichtig und zart empfand ich den Hauch eines Glücks, wie oben bereits beschrieben. Dennoch war meine intensive leibliche Wahrnehmung so stark, dass ich ihn „buchstäblich am eigenen Leib gespürt“ (s.o.) habe. Diese Erfahrung ließ mich spüren, das „Kommunikation nicht im Kopf beginnt, sondern im Körper“ (Tschacher & Storch 2014; zit. n. Jessel 2015, 119). Ich konnte seine leicht veränderte Mimik, seine nuancierte neue Körperhaltung, seine lächelnde Gestik leiblich wahrnehmen. Dies machte mir unsere zwischenleibliche Resonanz deutlich, die mir von seiner Erleichterung, seinem Vertrauen und seiner Zuversicht, seinem kleinen Glücksgefühl berichtete.

Die im Folgenden beschriebenen weiteren Szenen sind auf dem Hintergrund der leiblichen Resonanz und der Zwischenleiblichkeit zu verstehen:

Klaas strahlte aufgrund seiner Erfolge beim Basketball-Spiel. Seine Haltung drückte Stolz und Erfolg aus. Seine Lebensfreude war spürbar, genauso wie seine Motivation und Ausdauer, die er in seiner Aktivität zum Ausdruck brachte. In dieser Situation gab es keinen Grund mehr, sich zu verstecken. Mit seiner Freude zeigte er sich, wurde spürbar größer, füllte seine Präsenz aus.

Maurice drückte seine Zielvorstellung in Worte aus, vollbrachte die Erfüllung mit Taten und zeigte mit seinem Strahlen und seiner präsenten Körperhaltung seine innere Beteiligung, sein Empfinden des erfüllten Momentes. *Maurice* drückte seine Freude auch mit Worten aus, darin zeigte sich sein Stolz, sein gesetztes Ziel erreicht zu haben.

Thomas drückte das intensive Erleben nach der ersten Stunde spontan in Worte aus: „So glücklich war ich noch nie.“ Er und sein vertrauter Mitpatient brachten mit spürbarem Stolz zum Ausdruck, dass sie sich die Übung, über die Zauberschnur zu springen, selbst ausgedacht hatten. Genau diejenige Übung, die ihren eigenen Bedürfnissen entsprach, verfolgten sie bis zu einer gewissen Perfektion. Die Möglichkeit, sich eigene, vor allem subjektiv sinnvolle Ziele stecken zu können, motiviert und

macht es möglich, über sich selbst hinaus zu wachsen und somit erfüllende Momente erleben zu können.

Bei *Franziska* war, wie zuvor bereits erwähnt, ihre Festigkeit, Stärke und ihr Lebenswille in ihren Bewegungen und akrobatischen Erfolgen besonders spürbar. Ihre Freude und ein positives Körpergefühl waren dominant.

Max trat in zarten Begegnungen in Aktion, er stellte sich Herausforderungen, die ihm spürbar Angst machten. Es war eine Erleichterung spürbar, sein offener Gesichtsausdruck spiegelte eine Freude über die Überwindung einer Herausforderung wider.

Was können diese Erlebnisse über den Moment in der psychomotorischen Begleitung hinaus bewirken?

Um herauszufinden, was diese Erlebnisse über den Moment in der psychomotorischen Begleitung hinaus bewirken können, lohnt sich eine genauere Betrachtung der allgemeinen Ziele der psychomotorischen Begleitung und Förderung.

Neben dem Ziel, das Kind motorisch zu stärken, treffen wir auf das Ziel, „über Bewegungserlebnisse zur Stabilisierung der Persönlichkeit beizutragen“ (Zimmer 2012, 22) und das „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken“ (Zimmer 2012, 22). Des Weiteren ist es ein Ziel, „die Eigentätigkeit des Kindes zu fördern, es zum selbstständigen Handeln anzuregen“ (Zimmer 2012, 22) und Gelegenheiten zu geben, „die eigenen Ressourcen zu erfahren und sich als kompetent und selbstwirksam zu erleben“ (Zimmer 2012, 23).

Wie bereits erwähnt, finden sich in den Zielen der Psychomotorik interessanterweise die oben diskutierten Aspekte des möglichen Glücksempfindens wieder. Darüber hinaus können Aspekte der beschriebenen Szenen in den angestrebten Zielen wiedergefunden werden. Auch die in den Szenen beschriebenen Kinder konnten selbsttätig werden, haben immer mehr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gewinnen können. So wird deutlich, dass sich diese erlebten Glücksmomente in den angestrebten Zielen der Psychomotorik wiederfinden und gleichzeitig die Prinzipien der Psychomotorik dazu beitragen zu können, Glücksmomente zu erfahren.

Aus den genannten Teilzielen lässt sich ein übergeordnetes Ziel der Psychomotorik erkennen, das im kindzentrierten Ansatz einen besonderen Stellenwert besitzt:

„Im Vordergrund stehen erlebnisorientierte Bewegungsangebote, die dem Kind die Möglichkeit geben, sich selbst als wichtiges Mitglied der Gruppe zu erfahren, die den Aufbau eines positiven Selbstwirksam-Seins vermitteln“ (Zimmer 2012, 24).

Wie baut sich das Selbstkonzept auf? Und wie kann es gestärkt werden?

Die Selbstkonzeptforschung kann auf William James zurückgeführt werden (vgl. Weber 2016, 8). Bereits Ende des 19. Jahrhunderts unterscheidet er „im Selbst zwischen ‚I‘ (handelndes, betrachtendes Subjekt) und ‚Me‘ (Objekt der Betrachtung)“ (Weber 2016, 8). Damit legt er die Grundlage zur selbstreflexiven Betrachtung der eigenen Person und Persönlichkeit (vgl. Valkanover 2015, 31).

In der aktuelleren psychologischen Literatur wird das Selbstkonzept als „die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen und Bewertungen eines Individuums“ (Mummendey 2006, 7; zit. n. Valkanover 2015, 31) verstanden.

In deutschen Psychomotorik-Ansätzen betonen besonders Astrid Krus (2004) und Renate Zimmer (2012) die Wichtigkeit des Aufbaus eines positiven Selbstkonzeptes für die Persönlichkeitsentwicklung.

Der Begriff des Selbstkonzeptes hat eine zentrale Bedeutung in der Psychomotorik, da sich das Selbstkonzept über Erfahrungen in der Welt aufbaut (vgl. Zimmer 2012, 50ff) und „Bewegung [...] die Nahtstelle zwischen der Person und der Umwelt“ (Zimmer 2004, 50) ist. „Körper- und Bewegungserfahrungen stellen für das Kind [und den Menschen im Allgemeinen; Anm. d. Verf.] [...] wesentliche Mittel der Aneignung der Wirklichkeit dar“ (Zimmer 2004, 55).

Renate Zimmer (vgl. 2012, 22ff) nennt folgende Ziele der selbstkonzeptorientierten Psychomotorik:

- Förderung von Eigentätigkeit und selbstständigem Handeln,
- Erweiterung von Handlungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit,
- Stärkung der Selbstwahrnehmung,
- Erfahren eigener Ressourcen, Kompetenz und Selbstwirksamkeit.

Für Renate Zimmer gehört „die Selbstwirksamkeit [...] zu den wichtigsten Bestandteilen des Selbstkonzeptes“ (Zimmer 2012, 64).

Neben unterschiedlich schwer voneinander zu trennenden Begriffen in der Selbstkonzeptforschung findet sich übereinstimmend die Erkenntnis, dass das Selbstkonzept eine kognitive und eine emotionale Komponente hat (vgl. Zimmer 2012, 51). Für Zimmer (2012) basiert das Selbstkonzept demnach „auf zwei ‚Säulen‘, dem eher kognitiv orientierten Selbstbild und dem stärker emotional orientierten Selbstwertgefühl“ (Zimmer 2012, 52).

Das *Selbstbild* kann man als ein Wissen über sich selbst verstehen, die kognitive Komponente. Das *Selbstwertgefühl* bildet die emotionale Bewertung der eigenen Person ab.

Nun kann man sich vorstellen, dass wiederum beide Säulen im Austausch mit der äußeren und inneren Welt der Person stehen. So erhalte ich in der Auseinandersetzung, in der Bewegung Informationen über mich in der Welt: was funktioniert, was funktioniert nicht, was kann ich gut, was weniger. Genauso gibt mir die Außenwelt in Form meines gesamten Bezugssystems Rückmeldungen über mich in der Welt.

Daneben steht die wichtige Komponente meiner Gefühle zu den gewonnenen Informationen über mich. Wie fühlen sich meine Interaktionen mit der Welt und mit anderen Menschen an? Bin ich zufrieden damit? Auch auf emotionaler Ebene bekomme ich Rückmeldung von außen: Wie zufrieden sind andere mit meinen Fähigkeiten, Merkmalen, Besonderheiten? All diese Rückmeldungen können als Selbstwertgefühl zusammengefasst werden (vgl. Zimmer 2012, 51ff).

An anderer Stelle fächert Renate Zimmer (2012) die Informationsquellen in vier Bereiche auf, aus denen das Kind sein Bild über sich formt, d.h. sein Selbstkonzept entwickelt:

- Sinneswahrnehmung,
- Erfahrung der Wirksamkeit des eigenen Verhaltens,
- Folgerungen aus dem Vergleichen mit anderen,
- Zuordnung von Eigenschaften durch andere (vgl. Zimmer 2012, 61).

Meines Erachtens stehen die einzelnen Quellen nicht nur als kognitive Wissensquelle zur Verfügung, sondern zu jeder Quelle kann die emotionale Komponente hinzugedacht werden: Wie fühlt sich das an? Wie bewerte ich mich? Wie bewerten mich andere?

Diese Eigen- oder Fremdbewertung spielt eine so große Rolle, dass das Selbstkonzept bei weitem kein genaues Abbild einer Situation oder der eigenen Fähigkeiten sein muss. Renate Zimmer (2012) drückt es so aus: „Ausschlaggebend sind also nicht die objektiven Ergebnisse oder Handlungen, sondern die subjektive Interpretation der Situation“ (Zimmer 2012, 67).

Bei der subjektiven Interpretation spielt die zweite Informationsquelle eine große Rolle: die Erfahrung der Wirksamkeit des eigenen Handelns: Die Selbstwirksamkeit. Der Psychologe Albert Bandura hat in den 1970er Jahren das Konzept der Selbstwirksamkeit(erwartung) entwickelt (vgl. Fuchs 2005). Bei positiver Ausprägung der eigenen Selbstwirksamkeit bzw. Selbstwirksamkeitserwartung traut sich die Person die Bewältigung einer jeweiligen Situation zu. „Eigene Erfahrungen haben den wichtigsten

Einfluss auf die Ausbildung der Selbstwirksamkeit. Das Erlebnis, durch eigene Anstrengungen ein Ziel zu erreichen, bewirkt, dass man sich auch in Zukunft für fähig halten wird, schwierige Aufgaben zu bewältigen“ (Stangl 2018, o.S.).

Die Selbstwirksamkeit vermittelt im positiven Fall: Ich habe etwas geschafft, ich kann es. Hinzu kommt m.E. auch das wichtige Gefühl: Ich bewirke etwas in der Welt, ich spiele eine wirksame, also wichtige Rolle.

Abhängig vom eigenen Erleben, eigenen Erfahrungen und deren Bewertungen kann sich nun eine Aufwärts- oder Abwärtsspirale ergeben. Diese sich selbsterhaltenden Kreisläufe erkennt Seligman und hat für den negativen Fall den Begriff der „erlernten Hilflosigkeit“ geprägt (vgl. Seligman 2003; zit. n. Zimmer 2012, 67).

Hier tritt der Auftrag der Psychomotorik in Kraft, das Kind zu stärken, indem vielfältige Erlebnisse, Erfahrungen und Situationen geschaffen werden, in denen das Kind seine Selbstwirksamkeit positiv erleben kann.

Dies kann natürlich eine große Herausforderung darstellen, wenn ein negatives Selbstkonzept bereits etabliert ist. Denn „das Selbstkonzept [ist; Anm. Verf.] meist sehr stabil und änderungsresistent“ (Zimmer 2012, 58). „Die meisten Menschen tendieren dazu, eine gewisse Grundeinstellung sich selbst gegenüber beizubehalten und spätere Erfahrungen so zu steuern, dass eine Übereinstimmung zwischen dem Selbstkonzept, dem eigenen Verhalten und den Erwartungen vonseiten anderer besteht“ (Zimmer 2012, 58).

Um nun einem negativen Selbstkonzept entgegenzuwirken, scheint es unbedingt wichtig, die eigenen Handlungen und ihren Erfolg erlebbar zu machen. Wichtig ist, dass das Kind erfährt, dass der Erfolg wirklich mit dem eigenen Handeln zusammenhängt, es selbst eine Wirkung verursacht hat, es also selbstwirksam gewesen ist. Im Spüren der eigenen Selbstwirksamkeit liegt eine Chance, dass sich positive Erfahrungen in der Person verankern und eine Veränderung des Selbstkonzeptes ermöglicht wird (vgl. Zimmer 2012, 64 & 69).

Welche Rolle spielen die erlebten Glücksmomente in der Unterstützung des positiven Selbstkonzeptes?

Glücksmomente als erfahrenes Selbstwirksamkeitserleben haben demnach eine klare Relevanz in der Unterstützung eines positiven Selbstkonzeptes. Renate Zimmer nennt es „das Glück der gelungenen Tat“ (Zimmer 2015, 35). Dabei beschreibt sie eine Szene, in der sich ein Mädchen vor der Herausforderung sieht, über einen Mattengraben zu springen, fragend davor steht, sich der Herausforderung stellt und diese erfolgreich meistert.

Renate Zimmers (2015) Erkenntnisse über die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe, wie die geglückte Überwindung eines Hindernisses, decken sich mit den Ausführungen über das Glück wie auch mit den dargestellten Szenen aus der Praxis: „Eine Tätigkeit, für die sie sich selbst entschieden hat, bei der sie den Schwierigkeitsgrad selbst steigern konnte, bei der sie das Gelingen spüren kann. Mit dem Körper und der erlebten Freude“ (Zimmer 2015, 35). Die Erfahrungen der Selbstwirksamkeit tragen entscheidend zur Bildung eines positiven Selbstkonzeptes bei.

Was können wir für die psychomotorische Praxis lernen?

Für die Beantwortung lohnt es sich, zunächst einmal in die anfangs beschriebenen Szenen zu schauen und zu analysieren, welche Faktoren jeweils zu den erlebten Glücksmomenten geführt haben.

Klaas war schon eine Weile regelmäßig zu den Psychomotorik-Stunden gekommen. Er war mit dem Raum und dem Rahmen vertraut und konnte schon viele positive Erfahrungen machen. So konnte sich Vertrauen aufbauen. Seine Vorliebe für Basketball bestand schon eine längere Zeit. Er ergriff die Möglichkeit zur Gestaltung, teilte seinen Vorschlag mit und setzte sich ein, um seinen Wunsch umzusetzen.

Maurice erlebte den sicheren und stabilisierenden Rahmen einer Einzeltherapiestunde. Der Fokus war auf ihn gerichtet. Er war nicht abgelenkt und hatte auch keine „Bühne“, auf der er sich darstellen musste. Für ihn waren das passende Voraussetzungen, sich fokussieren zu können. Er konnte offensichtlich von diesem Rahmen profitieren. Er kam offen in die Stunde. Er war ein interessierter Junge und mochte Herausforderungen. Er konnte sich auf das Angebot der Schaumstoffklötze offen einlassen und ihnen einen individuellen Sinn geben. Er fand für sich zu bewältigende Herausforderungen.

Es schien, als ob *Thomas* in erster Linie leiblich, über seinen Körper von der Bewegungslust auf dem Trampolin erreicht wurde. Vorbewusst, ohne einen Riegel davor schieben zu können. So wirkte es, dass er sich von diesem leiblichen Gefühl führen und berühren ließ. Dazu kam der sich immer vertrauter gestaltende Kontakt zu Ralf. Diese emotionalen Rahmenbedingungen öffneten Thomas immer weiter für verschiedene Glücksmomente. Er ergriff immer öfter die Möglichkeit, Situationen Bedürfnisorientiert für sich zu gestalten.

Franziska hatte eine angesehene Stellung in der Gruppe. Die anderen Mädchen und Jungs hörten auf sie. Sie hatte mittlerweile eine Position eingenommen, in der sie viel gestaltet hat und sich selbstwirksam erleben konnte. Sie hatte bereits ein gewisses Maß an Vertrauen in der Gruppe aufgebaut. Sie brachte das Interesse an akrobatischen Kunststücken mit.

Sie konnte den wertschätzenden Rahmen der Bewegungstherapie annehmen, schätzen und davon profitieren. So konnte sie ihn für sich und ihre Gestaltungsmöglichkeiten nutzen.

Trotz seiner offensichtlichen Unsicherheiten konnte sich *Max* auf den Rahmen der kleinen, gemütlichen Halle, die kleine Gruppe und auf mein Kontaktangebot einlassen und ist in Beziehung gegangen. Der Rahmen bot Material, Herausforderungen, aber keine zu hohen Anforderungen oder Erwartungen. Er konnte die dargebotenen Möglichkeiten für sich nutzen.

In der genauen Betrachtung der Szenen wird deutlich, dass für das Entstehen der Glücksmomente anscheinend mehrere Faktoren eine Rolle spielen: Ein Rahmen, der dem jeweiligen Kind Sicherheit und gleichzeitig Anregungen bietet, angebotenes Material, ein für das Kind passendes Beziehungsangebot sowie Vertrauen. Darüber hinaus ist ein gewisses Interesse, ein Wunsch, eine Vorliebe anscheinend wichtig, die es für das Kind möglich machen, Initiative zu ergreifen.

Die Analyse enthält Berührungspunkte zu Silvia Benders Spurensuche nach den „Zaubermomenten“ (Bender 2015, 223ff). Wichtig für eine gelingende psychomotorische Begleitung ist für sie der emotionale Anschluss, eine positive Atmosphäre, das Erkennen und Folgen von Initiativen, ein sicherer Rahmen und die Bestätigung (vgl. Bender 2015, 223ff).

Wenn nun diese Zauber- oder Glücksmomente von zahlreichen Faktoren abhängen, wird deutlich, dass es ganz natürlich ist, wenn sie nicht immer gelingen. Interessen können sich verändern, Offenheit ist an bestimmten Tagen in bestimmten Situationen nicht möglich. Neue Kinder in der Gruppe können verunsichern. Störende Einflüsse von außen können den sicheren Rahmen „sprengen“. All diese Faktoren gelten gleichermaßen für die Kinder wie auch für die Psychomotoriker*innen.

Und vielleicht sind „nicht gelingende“ Glücksmomente in der psychomotorischen Begleitung auch hilfreich auf dem Weg der Entwicklungsbegleitung, denn sie weisen uns den Weg: in eine andere Richtung.

Auf unserem Weg, die unterschiedlichen Richtungsweiser hilfreich nutzen zu können, kommen uns auf der Beziehungsebene unser leibliches Spüren sowie zwischenleibliche Resonanzphänomene zugute.

Holger Jessel (2015) erkennt: „Professionelle sind auf die Fähigkeit angewiesen, mit Kindern in einen tonischen bzw. zwischenleiblichen Dialog zu treten“ (Jessel 2015, 118). Auch Thomas Fuchs (2014) erkennt die Wichtigkeit, „die Wahrnehmungsfähigkeiten [...] für zwischenleibliche Phänomene zu schulen“ (Fuchs 2014, 18). Wenn wir uns immer mehr auf diese nonverbale Verbindung einlassen, gibt sie uns die Möglichkeit, uns „als feinfühlig und spürbare Beziehungspartner“ (Jessel 2015, 118) anzubieten. Und als solche ist es uns wiederum möglich, immer mehr zu

erkennen, wo die Bedürfnisse des Einzelnen liegen, und im besten Fall eine passende Antwort darauf zu finden. Diese Antwort kann meiner Ansicht nach auf der Beziehungsebene liegen oder in einem speziellen Angebot, Material oder einem bestimmten Rahmen. Diese Antworten können dem Einzelnen als Grundlage dienen, sich im besten Sinne entfalten zu können, frei zu gestalten und so seine ganz eigenen erfüllenden Momente des Glücks zu erleben, die ihn in seiner Persönlichkeit stärken können.

Der Weg der zwischenleiblichen Resonanz führt nicht immer geradeaus, denn hier befinden wir uns in einem Raum der „Verletzlichkeit und Demut“ (Siegel 2010, 95; zit. n. Jessel 2015, 116). „Wir tauchen bei Resonanz ins Unbekannte ein und kommen in Berührung mit Ungewissheit“ (Siegel 2010, 95; zit. n. Jessel 2015, 116).

Dies soll und muss uns aber den nicht den Mut nehmen, sondern kann uns Mut machen, uns auf eine große Chance der Begleitung einzulassen. Wenn wir den Mut haben, uns auf diese Verletzlichkeit einzulassen, auch Fehler zu machen, zeigen wir uns als Beziehungspartner, die da sind, ungeachtet dessen, was als Nächstes kommt. Das kann den Kindern und Jugendlichen Mut machen, denn sie spüren unseren Mut in der Zwischenleiblichkeit. Holger Jessel macht Mut, indem er betont, dass sich in den zwischenleiblichen Erfahrungen „unzählige Impulse für eine gelingende Entwicklungsbegleitung [ergeben; Anm. d. Verf.], sofern wir uns selbst als körperlich-leiblich präsente Person und als feinfühlig und spürbare Beziehungspartner anbieten“ (Jessel 2015, 119).

Je mehr wir uns auf unser leibliches Sein einstimmen können, desto mehr kann es uns die Richtung weisen, die für uns zum Beispiel gefüllt ist mit erfüllenden, glücklichen Momenten, weil wir spüren, was (sinn)erfüllend für uns ist. Außerdem machen die Überlegungen deutlich, dass das leibliche Erleben und dessen Wahrnehmung ein Fundament für eine positive Intervention für Selbstwirksamkeit und ein positives Selbstkonzept sein können. So lohnt es sich, mit immer feinerem Augenmerk auf die eigene Leiblichkeit und die der Kinder und Jugendlichen zu schauen. „Über ihn [den Körper; Anm. d. V.] bzw. mit ihm können wir Erfahrungen der Kontrolle und Selbstwirksamkeit, des Lustgewinns, der Selbstwerterhöhung bzw. -stabilisierung [...] machen“ (Jessel 2015, 119).

Neben der nonverbalen leiblichen Kommunikation bleibt natürlich weiterhin die sprachliche Ebene, die ebenfalls die Beziehungsebene berührt. „Durch Verbalisieren von Tätigkeiten, Interessen oder Handlungen der Kinder wird das Gesehene, Gehörte und Erlebte bewusst gemacht“ (Bender 2015, 224). „Dies trägt dazu bei, dass das Kind sich selbst besser verstehen und kennen lernt, seine Fähigkeiten und Ressourcen benennen kann“ (Bender 2015, 224).

Dieser Beitrag möchte auf der praktischen Ebene dazu ermutigen, Erfahrungen zu machen, sich einzulassen auf ein gemeinsames Abenteuer der Bewegung und Begegnung, wie es die Szenen aus der Praxis illustriert haben. Ausgestattet mit dem Handwerkszeug der Psychomotorik, den praktischen Ideen mit vielfältigem Material, dem Fokus auf Selbstwirksamkeit und Freiwilligkeit und der Spielfreude des Menschen können wir uns gemeinsam auf den Weg machen und Kinder und Jugendliche begleiten und auch ihnen Mut für glückliche Momente machen und ihnen vielfältige Angebote unterbreiten, in denen diese Erfahrungen möglich sind.

Die besondere Chance in der Psychomotorik

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die enge Verknüpfung von Glücksmomenten, psychomotorischen Zielen und Prinzipien und die darin liegenden Möglichkeiten, das Selbstkonzept von Kindern und Jugendlichen positiv zu unterstützen.

Ich sehe den Raum zum leiblichen Spüren in der Psychomotorik als große Chance im Umgang mit den Glücksmomenten und auch anderen Gefühlen. Bewegung und Leiblichkeit sind die zentralen Medien. Leiblichkeit geht über das Physiologische hinaus und beschreibt das, „was überhaupt das Leben in der Welt ausmacht“ (Waldenfels 2000, 16; zit. n. Jessel 2017, 110). So geht die Bewegung in der Psychomotorik über bloße Fertigkeiten hinaus und öffnet den Raum, selbstwirksam in der Welt zu sein, dies leiblich erfahren zu können und sich selbst wiederum über den Körper auszudrücken. In der Leiblichkeit erleben wir das In-der-Welt-sein auf „grundlegende Weise“ (Fuchs 2005, 15; zit. n. Jessel 2015, 116). In der Leiblichkeit besteht zwischen Geist und Gefühlen ein wechselseitiger Übergang, darüber hinaus beschreibt die Leiblichkeit nicht nur das Subjekt Mensch als alleinstehend, sondern die Leiblichkeit schafft die Grundlage, mit der Welt verbunden zu sein, in ihr ist damit die Fähigkeit zu Intersubjektivität angelegt (vgl. Fuchs 2013, 12; zit. n. Jessel 2017, 11).

Neben diesem zentralen Aspekt der Leiblichkeit, der in der Psychomotorik zum Tragen kommt, stellen die bereits erwähnten Gestaltungsmöglichkeiten im psychomotorischen Rahmen eine besondere Chance dar, da Kinder und Jugendliche mit dem ganzen Körper ins Handeln kommen können. Sie können unterschiedliche Situationen so gestalten, dass sie für sie sinnvoll werden, sie sich darin Herausforderungen suchen können, die für sie bewältigbar sind und in denen sie dadurch glücklich, be-seelt und erfüllt sein können.

Auch das spielerische Moment ist hier noch einmal zu benennen, das wiederum die Brücke zu den oben beschriebenen Definitionsversuchen

zum Glück schafft. Das Spielerische ermöglicht uns, frei zu gestalten, frei zu wählen, worauf wir uns fokussieren wollen. Dadurch ist uns das Erleben unserer eigenen Selbstwirksamkeit möglich, die uns glücklich macht und die leiblich spürbar ist. Csikszentmihalyi (2012) schreibt über die spielerische Freiheit: „Du folgst also freiwillig einer Regel und wirst dabei in den Genuss einer dich voll und ganz erfüllenden Erfahrung kommen – du staunst über deine Fähigkeiten, mit einer neuen Schwierigkeit umgehen zu können und sie zu überwinden. Und das erfüllt dich mit Glück“ (Csikszentmihalyi 2012, 21). Verknüpft mit der Erkenntnis des leiblichen Erfahrens wird deutlich, dass wir unser Selbstwirksamkeitserleben und die damit verbundenen Glücksmomente mit dem ganzen Körper spüren.

Reflexion

In der Auseinandersetzung mit dem Thema bin ich von einer ganz persönlichen Wahrnehmung ausgegangen, den Glücksmomenten, die mir in den Psychomotorik-Stunden entgegengesprungen sind. Den vorliegenden Beitrag habe ich zum Anlass genommen, diese persönliche Wahrnehmung auf den Prüfstand zu stellen und mich ähnlich wie Silvia Bender (2015) in ihrem Artikel „Zaubermomente“ – gelingende psychomotorische Entwicklungsbegleitung“ auf eine Spurensuche zu begeben.

Meine Fragen aus der Einleitung haben mir dabei den Weg gewiesen. In der theoretischen Auseinandersetzung haben sich für mich Puzzleteile zusammengesetzt, meine intuitive Wahrnehmung habe ich bestätigt und in einem größeren Zusammenhang sehen können.

So habe ich Antworten auf eine mögliche Definition des Glücks und von Glücksmomenten finden können. Besonders eindrücklich war für mich die Bestätigung in der Suche nach Erklärungen von Glück und Glücksmomenten. Hier habe ich die Antworten auf meine Wahrnehmung erhalten, die gleichzeitig richtungsweisend zur Psychomotorik zeigten.

Ich konnte mir erschließen, was möglicherweise im Inneren der begleiteten Kinder und Jugendlichen bewegt wird. Die Entwicklung unseres Selbstkonzeptes unter Berücksichtigung dieser Glücksmomente fügte sich ebenfalls zu einem schlüssigen Bild, auch wenn Glücksmomente natürlich nur einzelne Puzzleteile auf dem Weg zur Stärkung des Selbstkonzeptes sein können. Und doch bestätigte sich für mich eine bedeutende Rolle der Glücksmomente in der Stärkung unserer Persönlichkeit, da sie weit über den Moment hinausweisen.

Für meine eigene Praxis habe ich ein festeres Fundament gefunden. Ich schätze die immer wiederkehrenden Glücksmomente und erkenne, dass dies keine flüchtigen Momente sein müssen, sondern dass sie eine

wachsende Bedeutung für die Kinder haben können. Das gibt mir eine neue Sicherheit in meiner Arbeit und auch für meine intuitive Wahrnehmung. Die Möglichkeiten der Psychomotorik kann ich unter dem Gesichtspunkt der emotionalen Berührung neu entdecken und dies hat mich in meiner praktischen wie auch theoretischen Arbeit auf das leibliche Wahrnehmen gestoßen.

Hierin habe ich immer mehr einen ganz praktischen Wegweiser, einen leiblichen Seismographen entdeckt, der mich in der Praxis in der „Berührung mit Ungewissheit“ (Siegel 2012, 59; zit. n. Jessel 2015, 116) treu begleitet.

Ich hoffe, ich habe mit diesem Beitrag allen Interessierten Anregungen geben und sie auf meine gedankliche Reise mitnehmen können. Ich hoffe weiterhin, dass der Beitrag Mut macht, sich auf Begegnungen einzulassen, andere Menschen zu begleiten, sich berühren zu lassen und der eigenen Intuition nachzugehen. Und nicht zuletzt möchte ich die Augen für die kleinen Momente öffnen, in denen große Geschenke liegen können.

Literatur

- AUCOUTURIER, B. (2006). Der Ansatz Aucoutourier. Handlungsfantasmen und psychomotorische Praxis. Bonn: projecta Verlag.
- BAER, U./FRICK-BAER, G. (2017). Das große Buch der Gefühle. Weinheim: Beltz.
- BENDER, S. (2015). „Zaubermomente“ – gelingende psychomotorische Entwicklungsbegleitung. In: HUNGER, I./ZIMMER, R. (Hrsg.): *Bewegungschancen bilden*. Schorndorf: Hofmann, 220-225.
- COEN, A. (2011). Bhutan. 40,9 % sind schon glücklich. In: Die Zeit, Nr. 49/2011. 01.12.2011. URL: <https://www.zeit.de/2011/49/Kapitalismuskritik-Bhutan>, Zugriff am 17.10.2018.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2012). Flow – der Weg zum Glück. Freiburg: Herder.
- FRANKL, V. (2015). Das Leiden am sinnlosen Leben. Freiburg: Kreuz.
- FUCHS, C. (2005). Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FUCHS, T. (2014). Verkörperte Emotionen – Wie Gefühl und Leib zusammenhängen. In: *Psychologische Medizin*. 15 (2014), 13- 20.
- JESSEL, H. (2015). (Zwischen-)Leiblichkeit und Resonanz als Schlüssel gelingender Entwicklungsbegleitung. In: HUNGER, I./ZIMMER, R. (Hrsg.): *Bewegungschancen bilden*. Schorndorf: Hofmann, 116-119.
- JESSEL, H. (2017). Embodiment – Leiblichkeit – Psychomotorik. In: *Motorik*. 40 (2017) 3, 108-113.
- KEßEL, P. (2014). Prinzipien psychomotorischer Entwicklungsförderung. In: *Motorik*. 37 (2014) 1, 23-27.
- KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hrsg.) (2004). Psychomotorik – Ansätze und Arbeitsfelder Ein Lehrbuch. Dortmund: verlag modernes lernen.
- KOPELSKY, C. (2016). Embodiment – Körper und Geist im ständigen Dialog. In: *Praxis der Psychomotorik*. 41 (2016) 2, 113-118.
- KRUS, A. (2004). Mut zur Entwicklung: Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie. Schorndorf: Hofmann.
- KUHLENKAMP, S. (2017). Lehrbuch Psychomotorik. München: Reinhardt.
- LELORD, F. (2002). Hectors reise oder die Suche nach dem Glück. München: Piper.

- NHAT HANH, T. (2010a). Alles, was du tun kannst für dein Glück. Freiburg: Herder.
- NHAT HANH, T. (2010b). Reconciliation – healing the inner child. Berkeley: Parallax Press.
- STANGL, W. (2018). Stichwort: Selbstwirksamkeit. In: Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. URL: <http://lexikon.stangl.eu/1535/selbstwirksamkeit-selbstwirksamkeitserwartung/>, Zugriff am 17.10.2018.
- VALKANOVER, S. (2015). Wissen kompakt: Selbstkonzept. In: *Motorik*. 38 (2015) 1, 31-33.
- WEBER, K. (2016). Selbstkonzeptforschung im schulischen Kontext unter Berücksichtigung aktueller gesellschaftlicher und bildungspolitischer Entwicklungen. Lüneburg: Fakultät Bildung.
- ZIMMER, R. (2004). Kindzentrierte psychomotorische Entwicklungsförderung. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hrsg.): *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder*. Dortmund: verlag modernes lernen, 55-67.
- ZIMMER, R. (2012). Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung (1. Ausg. der überarb. Neuausg.; 13. Gesamtauf.). Freiburg: Herder.
- ZIMMER, R. (2015). Das Glück der gelungenen Tat. In: HUNGER, I./ZIMMER, R. (Hrsg.): *Bewegungschancen bilden*. Schorndorf: Hofmann, 30-35.