Das Redaktionsteam Psychomotorik : Band 5

Ausgewählte Zusammenfassungen der Vorträge, Seminare und Workshops des Kölner Kongresses, 6.–8. Oktober 2005

Klaus Fischer / Eckhart Knab / Melanie Behrens

# Bewegung in Bildung und Gesundheit

50 Jahre Psychomotorik in Deutschland

Herausgeber Aktionskreis Psychomotorik e.V.

50 JAHRE PSYCHOMOTORIK IN DEUTSCHLAND

akL

Band 5

Verlag Aktionskreis Literatur und Medien

Klaus Fischer / Eckhart Knab / Melanie Behrens

# Bewegung in Bildung und Gesundheit

Das Redaktionsteam Psychomotorik : Band 5

Ausgewählte Zusammenfassungen der Vorträge, Seminare und Workshops des Kölner Kongresses, 6.–8. Oktober 2005

Klaus Fischer / Eckhart Knab / Melanie Behrens

# Bewegung in Bildung und Gesundheit

50 Jahre Psychomotorik in Deutschland

Herausgeber Aktionskreis Psychomotorik e.V.

50 JAHRE PSYCHOMOTORIK IN DEUTSCHLAND

ak'L

Band 5

Verlag Aktionskreis Literatur und Medien

Bestellnummer 7915

© 2006 by Verlag Aktionskreis Literatur und Medien, 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: Antje Alicke
Zeichnungen und Fotos: Von den Autoren
DVD: Peter Butterly (Kamera), Lenka Sikulová (Schnitt)
(hergest. im AVMZ der Universität zu Köln ©2006)

Druck und Verarbeitung: Druckerei Hofmann GmbH & Co. KG, 73614 Schorndorf

ISBN 3-7780-7915-8

# Inhalt

**Vorwort ..... 11**

## Eröffnungsvortrag

*Katharina Braun*

Auf den Anfang kommt es an: Wie Gehirne laufen lernen .....13

## I. Lernforschung und Entwicklungsförderung

*Matthias Grünke*

Der Stellenwert der Psychomotorik in der Lernförderung von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Schulschwierigkeiten ..... ..... 32

*Michael Wendler*

Der Körper als Fundament des Lernens und seine Bedeutung im Spiegel der aktuellen Bildungsdiskussion ..... 44

*Barbara Wichelhaus*

Bewegung und Kunst aus ästhetischer und therapeutischer Sicht ..... 57

*Dorothea Beigel*

Wahrnehmung und Bewegung als Grundlage für Lernen und Verhalten ..... 63

*Rudolf Lensing – Conrady*

Intuitiv Lernen – Bedeutung und psychomotorische Förderung intuitven Wissens im Vorschulalter ..... 67

*Marc Wantz*

Früherkennung von und Förderung bei Problemen im Umgang mit Zahlen bei Kindern von 5 – 6 Jahren ..... 75

*Hans Jürgen Beins*

„Die spielen ja nur!?“ – Psychomotorik im Kindergarten ..... 81

*Constanze Schulze*
Körper – Bild – Erfahrung. Zur Bedeutung und Entwicklung bildnerisch - künstlerischer Ausdrucksformen im Kindes- und Jugendalter …….....84

*Horst Strohkendl*
Bewegungserleben mit dem Rollstuhl ……..... 92

*Martin Sowa*
„Das reißt uns vom Hocker“ – Lernwelten in Bewegung ……..... 94

*Richard Hammer*
„Einstein turnt“ ……..... 101

*Gerhard Preiß*
Bewegung im Zahlenland …….....106

*Hannelore Jänen / Brunhilde Nonnweiler*
Sensorische Integrationsförderung – Vermittlung von Lerninhalten des Faches Deutsch ……..... 114

*Barbara Sattler*
Die Durchführung von Kindergruppen zur Schreibvorbereitung mit Links ……. 120

*Wolfgang Beudels*
Spezielle Entwicklungsförderung für ruhelose und ablenkbare Kinder ……..... 127

*Ina von Dreusche / Petra Graul – Mayr*
Rhythmisch – musikalische Elemente in der psychomotorischen Entwicklungsförderung …….... 133

*Grit Reiß*
Bewegte Kinder – schlaue Köpfe ……..... 136

## II. Qualitätsentwicklung und konzeptionelle Profilbildung in der Psychomotorik

*Fritz Haverkamp*
Körperliche Bewegung und ihre Bedeutung für die Gesundheit …….....140

*Gerd Hölter / Peter Flosdorf*
Beziehung als dialogischer Prozess …….... 148

*Michael Passolt*
Profilentwicklung durch psychomotorische Diagnostik …….....160

*Eckhart Knab / Joachim Klein*
Qualitätsentwicklung in der Psychomotorik …….…. 166

*Fiona Martzy*
Evaluation in der Psychomotorik ……...…176

Jutta Schneider
Qualitätsentwicklung in der Frühförderung …….…..... 182

*Liselotte Schmidt*
Mototherapie – Konzept für Vorschulkinder …….187

*Peter Paulus*
Qualitätssicherung von Gesundheit und Bildung in Anschub.de …….....195

*Christiane Bohn*
Psychomotorik in der Sportlehrerausbildung …… 203

*Jan Schulz*
Interkulturelles Lernen über Bewegung ……207

*Mechthild Roswitha von Scheurl – Defersdorf*
Mit wahrnehmungsgestörten Kindern richtig reden ……214

*Heidi Langer – Bär*
Familie in Bewegung – Systemische Methoden: Anwendung und Umsetzung in der Mototherapie ……218

*Marianne Eisenburger*
Psychomotorik im Alter ……..... 225

## III. Psychomotorik in Europa

*Klaus Fischer (D)*
Psychomotorik in Europa …….....232

*Ruud Bosscher (NL)*
A Dutch view on psychomotricity …….....….....238

*Resi Seeberger – Wissing (D)*
Ausbildung in Europa ……...……..…247

*Rui Martins (P)*
Body movement and identity ..... 254

*Josef Voglsinger (A)*
„Bewegte Klasse“ – Eine Initiative zur Anregung gesundheitsfördernder Maßnahmen an niederösterreichischen Grundschulen …….……....265

*Cornelle Dieschburg (L)*
Fitifax: Persönlichkeits- und Sprachentwicklung im Rahmen der gesundheitsfördernden Vorschule (4 – 6 Jahre) ..……..…….....…271

## IV. Die Bedeutung der Bewegung für Salutogenese und Resilienz

*Jürgen Seewald*
Gesundheitsförderung als neues Paradigma der Motologie? …….….282

*Gerd E. Schäfer*
Bewegung als Grundlage von Bildung und Gesundheit …….……..291

*Renate Zimmer*
Bedeutung der Bewegung für Salutogenese und Resilienz …….…306

*Ingo Spitczok von Brisinski*
Bewegung in Diagnostik und Therapie von ADHS …….....…313

*Ruth Haas*
Praxis und Verortung einer psychomotorisch orientierten Gesundheitsförderung ……....323

*Klaus Balster*
Kinderwelt = Bewegungswelt …….……...337

*Amara Eckert*
Körperpsychotherapie und Psychomotorik …….……346

*Astrid Krus*
Psychomotorische Entwicklungsförderung zur Stärkung
der kindlichen Resilienz ……..…355

*Jörg Schröder*
Die Balance von Arbeit und Leben in Zeiten der Flexibilisierung –
leiborientierte Zugänge ……..…...…361

*Christina Reichenbach*
Förderung des Selbstkonzeptes in der Psychomotorik als Teil der
Gesundheitsförderung …….. ……..……365

*Holger Jessel*
Psychomotorische Gewaltprävention – ein mehrperspektivischer Ansatz ……371

*Melanie Behrens*
„Selbst einmal Artist sein“ – Sozial – emotionale Entwicklungsförderung
in der Psychomotorik mit Kindern ……..…376

*Reinhard Liebisch / Sonja Quante*
„Abenteuer im Weltall“ Wie kann der salutogenetische Ansatz in der
Psychomotorik umgesetzt werden? ……384

*Rüdiger Bockhorst*
Erfolgsfaktoren für die gute und gesunde Schule ……...393

*Stephan Kuntz*
Förderung grammatischer Fähigkeiten in psychomotorischen Kontexten ……..395

*Bernd Hoffart*
Adipositas und Bewegung bei Kindern und Jugendlichen ……....402

*Claudia Kade*
Motopädie und Unterstützte Kommunikation (UK) in der Werkstatt für Menschen mit Behinderung ……..…405

*Andrea Schönbauer*
Entspannung als zentrales Element in der Arbeit mit Erwachsenen ……...410

*Carsten Böhmer*
Stressbewältigung durch Bewegung ……....417

*Christian Uebele*
Neue Arbeitsgebiete am Beispiel der psychomotorischen Rückentherapie und der interdisziplinären Prävention ……..422

*Gabriele Krone*
Mototherapeutische Arbeit mit essgestörten Frauen und Mädchen ……..……..428

*Angelina Ribeiro*
Beteiligung von Eltern in Gesundheit und Bildung ……..…430

Autorenverzeichnis ……...…433

**Vorwort**

# 50 Jahre Psychomotorik in Deutschland

Das Wissenschaftsgebiet der Psychomotorik (Motologie) ist noch relativ jung; entsprechend gestaltet sich die Theoriekonstruktion des jungen akademischen Faches nicht ohne Widersprüche in dem System voreinander abhängiger Aussagen. Unbestrittener Hauptleitgedanke der Psychomotorik ist historisch wie aktuell die Entwicklungsthematik in der Anwendungsperspektive auf pädagogische und therapeutische Handlungsfelder über die Entwicklungsspanne.

Der vorliegende Kongressband fasst die wichtigsten Vorträge, Seminar- und Workshopbeiträge des Kölner Kongresses zur *Bewegung in Bildung und Gesundheit* zusammen. Wieso 50 Jahre Psychomotorik in Deutschland? „Von der psychomotorischen Idee zu den Gründungsjahren des Aktionskreises Psychomotorik“, so beschreibt Ingrid Schäfer (1998) ihren Rückblick auf die Entstehungsgeschichte der Psychomotorik als Konzept der Übungsbehandlung im Rahmen der kinder- und jugendpsychiatrischen Arbeit des Teams um Kiphard in Gütersloh. Das Jahr 1955 markierte den Beginn dieses Prozesses und war Anlass für die Jubiläums- und Kongressveranstaltung vom 6.-8. Oktober 2005 in Köln, die gleichberechtigt vom Aktionskreis Psychomotorik e.V., dem Berufsverband der Diplom-Motoginnen (BVDM e.V.), dem Deutschen Berufsverband der Motopädinnen / Mototherapeutinnen (DMBe.V.) und der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln durchgeführt wurde. Tatsächlich weisen Hölter (1998), Hölter / Flosdorf sowie Bosscher (in diesem Band) nach, dass die Psychomotorik auch in Deutschland historisch viel weiter zurückzuführen ist, als Praxeologische Psychomotorik die Idee in den Mittelpunkt stellt, dass Leibesübungen ein besonders geeignetes Mittel *zur* Erziehung (bzw. *zur* Therapie) seien und dies besonders bei Kindern in außergewöhnlichen Erziehungssituationen. Hatte sich die psychomotorische Theorielegung und Forschung in ihren Anfängen klar auf das Kindes- und Jugendalter konzentriert, so hat die Fachdiskussion ab den 90er Jahren die theoretischen Leitsätze der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne rezipiert und die Entwicklungsspannen des Erwachsenen- und Seniorenalters ausgewiesen. Längst ist die Psychomotorik in allen pädagogischen und therapeutischen Anwendungsfeldern von der Frühförderung bis zur Motogeragogik etabliert und es existiert ein internationales Netzwerk von 15 europäischen Ländern, die sich im Europäischen Forum für Psychomotorik (EFP) zusammengeschlossen haben (vgl. Teil III: Psychomotorik in Europa).

Der vorliegende Kongressbericht ist eine Standortbestimmung und versteht sich als Profilschärfung durch neue Themen zwischen Bildungsdebatte und Gesundheitspolitik.

Teil I versucht die Bewegung und die Körperthematik in ihrer Bedeutung für Lernforschung und Entwicklungsförderung zu fokussieren. Dabei sind die Bezugsfelder sowohl die aktuellen Vorschul- und Schulprogrammatiken (Bewegung und frühe Bildung, Intuitives Lernen, Bewegung und Mathematik, Bewegung und Schreibvorbereitung) als auch spezielle Bereiche der Entwicklungsförderung (Rhythmik und Musikerziehung, Ästhetik und Kunsterziehung). Bei aller Euphorie für die Sache ist wissenschaftlich-objektive Distanz anzumahnen. Grünke (in diesem Band) referiert den Stand der Wirksamkeitsforschungen in Bezug auf Interventionsformen bei Lernstörungen. Die Kritik unter Rückbezug auf internationale Metaanalysen ist berechtigt; leider werden in der Regel die älteren perceptual trainings der 60er und 70er Jahre (Frostig, Kephart, Delacato, Ayres) mit neurophysiologisch-funktionaler Grundlegung und unspezifischer Anwendungspraxis - hierzu zählt auch Kiphards „Psychomotorische Übungsbehandlung“ (1960) – zugrunde gelegt. Inhaltsschwerpunkt II thematisiert denn auch aktuelle Überlegungen zur konzeptionellen Profilbildung und zur Qualitätsentwicklung in der Psychomotorik. Z.B. referieren Knab / Klein (in diesem Band) den aktuellen Stand in der Entwicklung wissenschaftlicher Instrumente zur Dokumentation und Evaluation psychomotorischer Interventionseffekte.
Ist die Gesundheitsförderung ein neues Paradigma in der Psychomotorik (Motologie)? Zahlreiche Grundsatzreferate und Anwendungskonzepte (z.B. Seewald, Haas, Zimmer, Spitczok von Brisinski, Behrens, Jessel, Reichenbach; in diesem Band) vermitteln die Bezugstheorien zur Salutogenese- und Resilienzforschung und weisen der Psychomotorik einen hervorragenden Platz beim Aufbau von personalen und sozialen Widerstandsressourcen zu.
Mit diesem Kongressbericht leistet die Psychomotorik einen Beitrag zur interdisziplinären Fachdiskussion um Bildung und Gesundheit.

Köln im April 2006

***Literatur***

FISCHER, K. (2001): *Etablierung der Psychomotorik als Wissenschaftsdisziplin – psychomotorische Konzepte im Wandel* (74-97). In: Fischer, K./Holland-Moritz, H. (Red.): Mosaiksteine der Motologie. Schorndorf: Hofmann.
HÖLTER, G. (1998): Entwicklungslinien *in der Psychomotorik im deutschsprachigen Raum* (43-49). Motorik 21 (2).
SCHÄFER, I. (1998): *Von der psychomotorischen Idee zu den Gründungsjahren des Aktionskreises Psychomotorik* (82-86). Motorik 21 (3).

*Melanie Behrens*

*Klaus Fischer*

*Eckhart Knab*

RICHTER, J. (2004): *Psychomotorische Familienberatung. Überlegungen zu einer Eltern-, Erziehungs- und Familienberatung nach psychomotorischen Gesichtspunkten*. 24-30, Praxis der Psychomotorik 1.
RICHTER, J./ HEITKÖTTER, T. (2006): *Praxis der psychomotorischen Familienberatung*. Erscheint in Praxis der Psychomotorik 2.
SATIR, V. (1999): *Familientherapie in Aktion*. Paderborn: Junfermann.
SCHLIPPE, von A. / SCHWEITZER, J. (2002): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
SIMON, F.B. / RECH - SIMON, C. (2001): *Zirkuläres Fragen.* Heidelberg, Carl-Auer-Systeme Verlag.
ZIMMER, R. (1999): *Handbuch der Psychomotorik*. Freiburg i. B.: Herder.

*Marianne Eisenburger*

# Psychomotorik im Alter

## 1 Einleitung

*Das Alter* wird auf allgemeinster Ebene definiert ist als *bestimmter Lebensabschnitt vom mittleren Erwachsenenalter bis zum Tod* und suggeriert so eine gewisse Einheitlichkeit der Lebensspanne. Das aber ist irreführend, denn es davon auszugehen, dass dieser Entwicklungsabschnitt, der bis zu 30 Jahre umfasst, in seiner interindividuellen Verschiedenheit unübertroffen ist. Eine psychomotorische Förderung, Stützung oder Begleitung der Menschen muss dementsprechend differenziert sein, sollen individuumsgerechte Angebote gemacht werden, die auf die jeweiligen Bedürfnisse abgestimmt sind. Sonst erreichen wir die Menschen nicht. Eine Förderung kann nur einsetzen, wenn wir sie jeweils in ihren aktuellen Lebensbezügen und -themen ansprechen – und sie sich dadurch angesprochen fühlen. Am Beispiel dreier verschiedener Szenen soll gezeigt werden, wie unterschiedlich die *Seinsweise* in dieser Lebensspanne sein kann und welch unterschiedlichste Themen und Entwicklungsaufgaben sich stellen können.

## 2 Die Seinsweise in der Lebensspanne Alter

Das Leben einer vielbeschäftigten, frisch in den Ruhestand eingetretenen erfolgreichen Dame unterscheidet sich sehr von dem Leben einer alten Frau, die gebeugt und gebrechlich am Stock daherschlurft und keine Anregungen mehr hat. Ganz zu schweigen von der demenzkranken Frau, der mit ihrem aufgrund ihrer Krankheit veränderten Erleben und Verhalten wiederum anders begegnet werden muss. Eine Möglichkeit, diesem Anspruch nach differenzierter Förderung gerecht zu werden, bietet das Konzept der Motogeragogik. Dieser *Ordnungsrahmen* kann als Gerüst dienen, dessen Inhalte dann jeweils an die unterschiedlichen Bedürfnisse angepasst werden. In der Grundstruktur bleiben die Erfahrungsfelder jedoch die gleichen, denn die Bereiche im Menschen, die wir über eine Bewegungsarbeit ansprechen können und auf die wir fördernd und anregend einwirken können, sind universell gültig. Warum wir diesen Anspruch erheben können, wird deutlich, wenn wir uns zunächst dem Entwicklungsbegriff in der Psychomotorik zuwenden. Danach verstehen wir Entwicklung

als Abfolge von Entwicklungsaufgaben, die zwar je nach Lebensabschnitt verschieden sind, aber im *Grundprinzip* gleich bleiben:
Der Mensch muss *mit sich selbst und seinem Körper, eingebunden in seinem sozialen Netzwerk und in der Umwelt* zurecht kommen. Und dieser Lebenssatz gilt als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Motogeragogik. Dazu braucht er bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen, *Ich-Kompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Sach-Kompetenz* und zwar lebenslang. Diese verändern sich, je nachdem, in welchem Lebensabschnitt sich der Mensch gerade befindet und welche Aufgaben bewältigt werden müssen. So muss ein Kindergartenkind beispielsweise lernen, was rechts und links, vorne und hinten ist, es muss Kontakte zu andern Kindern aufbauen und es muss sich das Außengelände des Kindergartens erobern, während ein junger Erwachsener berufliche Leistungen erbringen, eine Partnerschaft zufriedenstellend gestalten und adäquat mit den Anforderungen der Technik umgehen muss. Aber es bleibt das gleiche: der Mensch muss mit sich in seinen sozialen Bezügen in der Umwelt zurechtkommen.

**3 Motogeragogik als Unterstütung zur Bewältigung anstehender Lebensaufgaben**

Psychomotorik unterstützt den Menschen in diesen Kompetenzen, indem sie ihm Erfahrungen in bestimmten Bereichen ermöglicht. *Lernen durch Erfahrung* – wenn wir erleben, spüren, fühlen wird es möglich, dass wir uns weiter entwickeln. In der pädagogischen Förderung können wir nicht die realen Lebenssituationen eines jeden Einzelnen bearbeiten, wohl aber können wir die persönlichen Ressourcen und Kompetenz jedes Einzelnen stärken, damit er besser in die Lage versetzt wird, seine individuellen Aufgaben zu lösen. So sind die Erfahrungsfelder der Motogeragogik entstanden, die theoriegeleitet und praxiserprobt psychomotorische Förderung älterer und alter Menschen gestalten können.

Abb. 1: Psychomotorik im Alter (Motogeragogik)

Im Folgenden seien hier drei verschiedene Blickwinkel gezeichnet, um dieses Konzept besser verstehen zu können. Zunächst fällt auf, dass dieses Ordnungssystem sehr statisch erscheint, isolierte Aspekte anspricht, die im Menschen sowieso nicht getrennt voneinander existieren. Die Einheit Körper, Geist, Seele wird zwar abstrakt formuliert, aber in der Realität nicht eingelöst. Eine Antwort ergibt sich, wenn man durch die Brille der Praxis schaut: wie gestalte ich meine Stunde? Welche Möglichkeiten habe ich konkret, abwechslungsreiche Angebote zu machen? Das Konzept der Motogeragogik wird zu einem *Schubladenkasten*, der hilft, die Praxisangebote zu ordnen und zielgerichtet anzubieten.

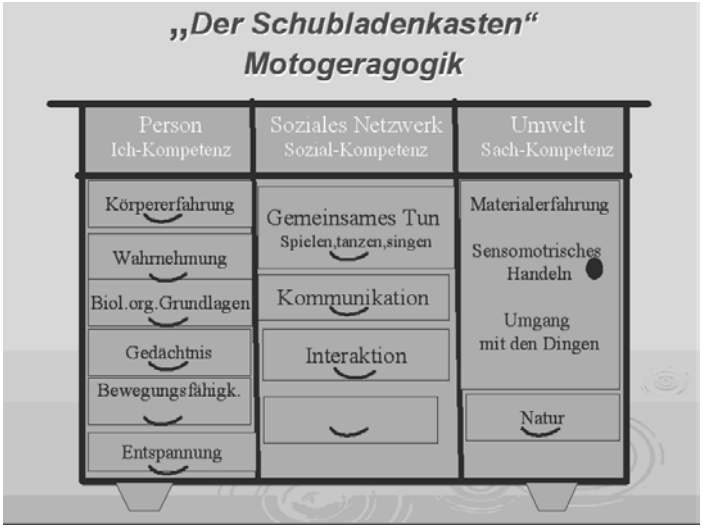


Abb. 2: -*Der Schubladenkasten*- Motogeragogik

Prinzipiell gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie man mit den vorgestellten Erfahrungsfeldern umgehen und seine psychomotorischen Stunden gestalten kann.

***Möglichkeit 1***
Man wählt einen Schwerpunkt, also ein einziges Erfahrungsfeld aus, zu dem man in dieser Stunde verschiedene Aufgaben und Übungen anbietet. Der Spannungsbogen sorgt dafür, dass die Aufgaben nicht einfach *aneinandergereiht* werden, sondern in einem sinnvollen Zusammenhang stehen. In unserem Bild öffnet man also eine einzige Schublade, holt aus dieser einige der darin enthaltenen Aufgaben heraus und ordnet sie nach einem bestimmten Spannungsborgen, abgestimmt auf die jeweilige Bezugsgruppe (Beispiel: Wir öffnen die Schublade *gemeinsames Tun* und machen eine Spielstunde oder wir öffnen die Schublade *Wahrnehmung* und gestalten eine Stunde, in der wir verschiedene Sinneskanäle ansprechen).

***Möglichkeit 2***
Man stellt die Stunde unter *ein* Thema, unter dem sich verschiedene Erfahrungsfelder wieder finden und die Teilnehmer vielfältige Erfahrungen machen können.
Um im Bild zu bleiben: Man findet ein Thema, öffnet verschiedene Schubladen ein bisschen, und holt daraus jeweils einzelne Aufgaben, mit denen man das Thema umsetzen kann. (Beispiel: Wir machen gemeinsam einen „Wandertag“ an dem wir vom Recken und Strecken im Bett, sich wach klopfen (Körpererfahrung) über gemeinsames Auspacken der Frühstücksrucksäcke (Gedächtnis) bis hin zur Heimkehr zum Lieblingsplätzchen (Entspannung) je nach eigener Phantasie und Vorlieben der Gruppe vielfältige Situationen und Aufgaben anbieten)

***Möglichkeit 3***
In jeder Stunde findet eine ausführliche Gymnastik statt (die *Stammübungen*), dazu wählt man jeweils einen (kürzeren) weiteren Schwerpunkt aus den Erfahrungsfeldern. Im Bild: Man hat eine feste, gleich bleibende Säule, öffnet darüber hinaus in jeder Stunde *eine einzige* Schublade in einer *bunten Reihe* oder entsprechend den Bedürfnissen oder Wünschen der Gruppe und holt daraus einige Aufgaben.

Natürlich ist auch das nicht so starr zu sehen, es gibt in der Realität ein *sowohl als auch*, sind Wechsel in der Art des Stundenaufbaus angebracht. In der eine Woche *Möglichkeit 3,* in der anderen *Möglichkeit 1* – es hängt vom persönlichen Stil ab, von den eigenen Vorlieben und den Teilnehmern der Gruppe. Betrachtet man das Ganze nun durch die *Brille der Methode*, helfen folgende Bilder zum Verstehen: Das eine Bild bezieht sich auf die Fähigkeit des Menschen zur Figur--Grund--Wahrnehmung. Die menschliche Wahrnehmung ist fähig, aus einer Vielzahl von Reizen diejenigen herauszufiltern, die von besonderer Bedeutung sind und die anderen als Hintergrund zwar bestehen zu lassen, aber weniger deutlich wahrzunehmen. Dadurch erscheint eine Figur klar vor einem unscharfen Hintergrund.
Das andere Bild kommt aus der Kameratechnik: Mit Hilfe des *Zoomens* werden bestimmte Kleinstteile so weit vergrößert, dass sie genau betrachtet werden können. Die Umgebung bleibt in ihrer bisherigen Größe und wird dadurch nicht mehr richtig wahrgenommen.
Selbstverständlich machen wir auch, wenn wir die Wahrnehmung schulen, Körpererfahrungen, stärken wir bei Spielen, Tanzen und Singen das Gedächtnis oder gewinnen wir, indem wir mit Materialien umgehen, auch Einsichten über uns selbst – und doch: Der menschliche Geist vermag immer nur eines aufmerksam zu registrieren. Wenn mir beispielsweise mein Körper und seine Bewegungen selbstverständlich zur Verfügung stehen, vergesse ich ihn und kann mich ganz auf mein Handeln konzentrieren.

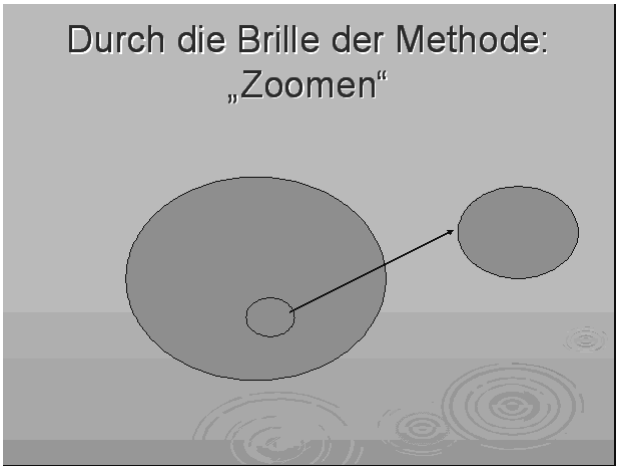


Abb. 3: Durch die Brille der Methode: *Zoomen*

Ist er *sperrig* geworden, schiebt er sich zwischen mich und die Welt und bindet meine Aufmerksamkeit. Meine Bewegungen geschehen nicht mehr unbewusst, sondern werden zu

wahrgenommenen Teilen des Handelns. Im Positiven ausgedrückt, liegt bei entsprechender Lenkung die Aufmerksamkeit auf dem jeweils angesprochenen Aspekt, alle anderen sind weitgehend für eine bestimmte Zeit ausgeklammert. Erst wenn die Wirkung in ihrer Stärke nachlässt (oder andere Aspekte aus diversen Gründen in den Vordergrund treten), rücken sie wieder ins Bewusstsein. Sie waren aber immer da und - nicht bewusstseinspflichtig - natürlich auch *beteiligt*. *Zoomen* bedeutet also im übertragenen Sinn ein Akzentuieren bestimmter Aspekte für eine gewisse Zeitdauer, danach werden sie wieder in das gesamt Bild integriert - und wirken weiter. Um zu verstehen, wie sich dieses Phänomen des *Weiterwirkens* vorstellen lässt, betrachten wir das Gesamt durch die Brille der Wirkung: *Wie wirkt es? Wie fühlt es sich an?* Hier hilft das Bild eines Mobiles weiter. Gleich den fragilen Elementen eines Mobiles schwingen die Aspekte im Menschen, die durch die jeweiligen Erfahrungsfelder besonders akzentuiert werden, stärker als die anderen. Sie setzen wiederum andere in Schwingung, diese wieder andere und so fort. Je nach Intensität der ersten Anstöße werden mehr oder weniger die gesamten Mobiles in Schwingung kommen. Die (intensiven) Erfahrungen in einem der Erfahrungsfelder breiten sich aus, berühren die anderen Bereiche der Person, schwingen weiter. Kehren wir zu unserem Ausgangpunkt zurück. Die riesengroße Bandbreite der Entwicklungsaufgaben, Themen und Seinsweisen im Lebensabschnitt Alter machen auch eine Anpassung der jeweiligen Inhalte nötig. Aber der Ordnungsrahmen, das *Raster Motogeragogik* bietet die notwenige Grundstruktur gesichert an. Ob *Körpererfahrung* möglicherweise die reflektierte Wahrnehmung der eigenen körperlichen Befindlichkeit bedeutet oder die konkret-sinnliche Erfahrung einer Schultermassage, ob bewegungsorientierte Gedächtnisübungen differenzierte Bewegungsaufgaben beinhalten oder *nur* den sensomotorischen Umgang mit z.B. harten/ weichen Gegenständen, ob Spielen komplizierten Regelwerken entspricht oder darin besteht, einen Ball weiter zu geben - solche Unterschiede entsprechen nur den jeweiligen Bedürfnisse und Möglichkeiten der verschiedenen Gruppen, die *Erfahrungsfelder*, in denen wir Angebote machen können, bleiben gleich.

Abb. 4: *Das Mobile* – Motogeragogik

Das entscheidende Bindeglied ist das *Herz* der Psychomotorik: *Psychomotorik ist Begegnung*. Es kommt nicht nur darauf an, was wir machen, sondern wie wir es machen. Unsere Stunden müssen Stunden der Begegnung sein. Wir bewegen die Menschen – und begegnen ihnen. In lebendigen Bildern, die für sich sprechen, wurde in drei Videobeispielen vorgestellt, wie psychomotorische Förderung mit vitalen Senioren in einem Bewegungsraum, mit körperlich eingeschränkten und behinderten alten Menschen im Stuhlkreis eines Altenheimes und in der Arbeit mit Demenzkranken Menschen aussehen kann – sehr unterschiedlich und dennoch dem gleichen Konzept folgend.

## 4 Literatur

EISENBURGER, M. (2004): *Psychomotorik im Alter* (531-570). In, Köckenberger, H; Hammer, R.: Psychomotorik – Ansätze und Arbeitsfelder. Dortmund: modernes Lernen.
EISENBURGER, M. (2005): *„Zuerst muss die Seele bewegt werden“. Psychomotorik im Pflegeheim*. Dortmund: verlag modernes lernen.

*Klaus Fischer (D)*

# Psychomotorik in Europa

## 1 Psychomotorik - europäische Entwicklungen

Das Konzept der Psychomotorik existiert seit den Jahren des 20. Jahrhunderts.In den frühen 40er Jahren wurden die ersten Ausbildungen im Bereich der Psychomotorik eingerichtet. Über die Jahre entwickelten sich in verschiedenen Ländern zeitlich nebeneinander unterschiedliche Formen der Psychomotorik. Vorerst gab es nicht viel Kontakt zwischen den einzelnen Ländern. Die Ähnlichkeiten der Konzepte müssen also im Lichte einer gemeinsamen kulturellen Geschichte verstanden werden. Einige Länder schauen schon auf eine lange psychomotorische Tradition zurück – andere begannen sich erst vor etwa 10 Jahren mit dem Fachgebiet zu beschäftigen.

Die europäischen Vereinigungen, die die Psychomotorik repräsentieren, hatten über die Jahre nur lose Kontakte. Allenfalls trafen sich Wissenschaftler wie Praktiker auf internationalen Kongressen (etwa Paris, Florenz, Nizza, Den Haag, Amsterdam, Löwen in den 70er und 80er Jahren. Ein erster internationaler Kongress für Psychomotorik in Therapie und Pädagogik in Deutschland fand im September 1989 in Heidelberg statt. Zusammen mit dem Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Heidelberg (Prof. Dr. H. Rieder) ist der Aktionskreis Psychomotorik e.V. Veranstalter. Von diesem Jahr an ist die „Psychomotorische Aktivität“ zunehmend international ausgerichtet.

Im Jahre 1994 treffen sich Fachleute aus Deutschland, Belgien und den Niederlanden unter dem Motto „Psychomotorik in Europa - ein Länder übergreifender Erfahrungsaustausch“ auf Initiative der Europäischen Akademie des Sports e. V., Rhede, und des Aktionskreises Psychomotorik. Zur Diskussion stehen die Entwicklungstendenzen der psychomotorischen Konzepte der beteiligten Länder sowie ein Erfahrungsaustausch zu den nationalen Ausbildungsbedingungen. Hieraus entwickelt sich ein regelmäßiger Austausch in einem immer größer werdenden Teilnehmerkreis. Im Mai 1995 findet ein Symposium in Marburg statt. 55 Delegierte aus 15 europäischen Ländern (Norwegen, Schweden, Dänemark, Belgien, Niederlande, Luxemburg, Frankreich, Spanien, Portugal, Italien, Schweiz, Österreich, Slowenien,

Abb. 1: Die Mitgliedsländer des Europäischen Forums (dunkle Markierung)

Tschechien, Deutschland) kommen zusammen, um über das Verständnis von Psychomotorik, über wissenschaftliche und Ausbildungskonzepte, Verbandstätigkeiten und über Erwartungen in Europa des Jahres 1995 zu diskutieren. Bereits im Vorfeld konnten die Stellungnahmen der Partnerländer eingeholt werden und in einer zweisprachigen Dokumentation (deutsch und französisch) den teilnehmenden Delegationen zur Verfügung gestellt werden. Dieses Treffen wird zur Geburtsstunde einer Europäischen Bewegung, vereinbaren die Teilnehmer doch

Abb. 2: Logo des European Congress (1996) in Marburg (D)

- die *wissenschaftliche Literatur* zur Psychomotorik sowie zu Bewegung, Spiel und Sport für Behinderte auf europäischer Ebene zu einem stärkeren Austausch zu bringen und möglicherweise in einer gemeinsamen Datenbank zusammenzubringen;
- ein *Europäisches Forum für Psychomotorik* zu gründen, dessen Ziele und Statuten von einer Kommission erarbeitet werden soll;
- vom 19.-21. September 1996 einen 1. Europäischen Kongress für Psychomotorik unter dem Motto „Psychomotorik in der Entwicklung“ an der Universität Marburg unter Beteiligung aller Partnerländer durchzuführen.

Tatsächlich wird der Marburger Kongress ein großer Erfolg, kommen doch fast 800 teilnehmende Fachleute aus 16 europäischen Ländern zusammen, die über 200 Vorträge, Workshops, Praxisdemonstrationen, Film- und Posterausstellungen einbringen. Während des Kongresses entsteht ein großer Bilderreigen, der die Vielfalt der Psychomotorik Europas in Theorie und Praxis widerspiegelt. Es wird aber auch die Notwendigkeit deutlich, diese Vielfalt zu vergleichen, zu analysieren, um die zugrunde liegenden Konzepte zu verstehen. Dazu wird das Europäische Forum für Psychomotorik gegründet (www.psychomot.org. Tilo Irmischer, der 1. Präsident des Forums, verdeutlicht den inhaltlichen Konsens über den gemeinsamen Gegenstand, der nach langen Diskussionen in einer Präambel definiert wird: Auf Grund eines holistischen Menschenbildes, das von einer Einheit von Körper, Seele und Geist ausgeht, beschreibt der Begriff *Psychomotorik* die Wechselwirkung von Kognition, Emotion und Bewegung und deren Bedeutung für die Entwicklung der Handlungskompetenz des Individuums im psychosozialen Kontext. Das übergeordnete Ziel des „Europäischen Forums für Psychomotorik” ist die Förderung der Psychomotorik in Europa, in der pädagogischen und therapeutischen Anwendung in der Aus- und Weiterbildung, in der Professiona

lisierung und in der wissenschaftlichen Forschung. Daraus abgeleitet stellt sich das „Europäische Forum für Psychomotorik" folgende konkrete Aufgaben:

- Förderung der Zusammenarbeit zwischen Psychomotorikern und Psychomotorikerinnen in den Europäischen Ländern und Regionen (Austausch, Kongresse, Projekte, Forschungsvorhaben);
- Unterstützung für Länder und Regionen, in denen die Psychomotorik noch nicht ausreichend etabliert ist: organisatorische und finanzielle Hilfen, Unterstützung in der Fort- und Weiterbildung;
- Koordination der Aus- und Weiterbildung: Abstimmung von Inhalten, Richtlinien, Prüfungen, Förderung der Harmonisierung der beruflichen Ausbildung auf dem Niveau staatlicher Anerkennung;
- gegenseitige Anerkennung;
- Vertretung gemeinsamer berufspolitischer Interessen, Anerkennung durch die Krankenkassen, Lohnniveau, Schutz der Ausbildung (Irmischer 1998, 136).

Diese Ziele sollen durch die Einrichtung ständiger Kommissionen zu den Aufgabenbereichen „Aus- und Weiterbildung", „Berufe" sowie „ Wissenschaft und Forschung" mit Leben erfüllt und spätestens aus Anlass des 2. Europäischen Kongresses für Psychomotorik im Frühjahr des Jahres 2000 in Straßburg zu einem weiteren Austausch gebracht werden.

Abb. 3: Logo des European Congress (2000) in Strasbourg (F)

Abb. 4: Logo des European Congress (2004) in Lisbon (P)

Da sich auch der spanischsprachige Weltverband Psychomotorik an diesem Kongress beteiligt, kommt es im Mai 2000 zu einem Weltkongress für Psychomotorik in Straßburg mit

dem Thema „Psychomotorik im Wandel der Gesellschaft an der Schwelle ins 3. Jahrtausend“, an dem sich über 1200 Personen aus 25 Nationen beteiligen.
Die Tradition wurde im Jahre 2004 fortgeführt mit dem Lissabonner Kongress zum Thema „Psychomotorische Identität – Besonderheit und Verschiedenheit und im Jahre 2008 werden die Holländischen Kollegen mit einem großen Kongress in Amsterdam den Staffelstab weiter reichen. *Inhaltlich* hat sich die Psychomotorik in den Ländern Europas relativ eigenständig entwickelt. Dabei hat *Dänemark* die längste Tradition. Schon in den 30er Jahren gründen Gerda Alexander und Morrussia Bergh die ersten Ausbildungsinstitute zum „Entspannungspädagogen“, dessen berufliche Qualifikation im Spannungsfeld zwischen Kunst, Ballet, Rhythmik, Theater und der Gesundheitspädagogik angesiedelt ist. Seit 1978 existiert die Berufsvereinigung der Dänischen Entspannungspädagogen, die seitdem eine klar gegliederte Ausbildungsstruktur von drei Jahren in sieben verschiedenen Ausbildungsstätten entwickelt, eine staatliche Anerkennung des Berufsbildes erreicht und eine konzeptionelle Abgrenzung und Absprache mit dem Berufsbild der Physiotherapeuten erreicht hat.
Die weitestgehende Anerkennung im gesellschaftlich-staatlichen Sinne hat die Psychomotorik in Frankreich mit einer Tradition von mehr als einem halben Jahrhundert. Durch die Arbeiten des Psychiaters de Ajuriaguerra und der Beschäftigungstherapeutin Soubiran etabliert sich die psychomotorische Arbeit zuerst im klinischen Bereich mit eher funktionellen Methoden, die im Laufe der Zeit zu einer ganzheitlichen Methode der Körperarbeit mit Unterstützung von Entspannungstechniken weiterentwickelt werden. Heute existieren in Frankreich sechs staatlich anerkannte Ausbildungsinstitute zum „Psychmotricien“ und das Berufsbild ist gesetzlich geschützt. Parallel dazu hat sich eine erzieherische Strömung der Psychomotorik im Kindergarten und im Grundschulbereich etabliert.
Von Frankreich ausgehend werden psychomotorisch orientierte Ausbildungen in den romanischen Ländern (Italien, Spanien, Portugal) initiiert, die aber sehr schnell eigenen Entwicklungen unterliegen. *Italien* ist dabei noch näher am französischen Modell einer klinisch-therapeutischen Berufsbildung. Allerdings existiert hier eine konkurrierende Strömung, die psychomotorische Inhalte eher als Bestandteile pädagogischer und psychologischer Hochschulausbildungen vermittelt sehen möchte. In *Portugal* hat die Psychomotorik eine rapide Entwicklung genommen: Vor wenigen Jahren im therapeutischen Feld noch nicht offiziell anerkannt, existiert heute in Lissabon eine vierjährige Bachelor-Ausbildung, deren Absolventen eine staatliche Berufsanerkennung erlangt haben.
In BeNeLux-Staaten sind die Entwicklungen sehr differenziert zu sehen. Sowohl in den Niederlanden als auch im flämischen Teil *Belgiens* sind psychomotorische Ausbildungen seit mehr als 25 Jahren universitär ausgerichtet und den Fakultäten für Bewegungswissenschaften (Amsterdam, Zwolle, Leuwen) zugeordnet. Der Psychomotorik-Therapeut wird

stärker für den klinisch-ambulanten Bereich ausgebildet, erhält aber eine umfassende, auch philosophisch begründete bewegungswissenschaftliche Ausbildung. Das *belgisch-wallonische* Ausbildungssystem folgt eher dem französischen Muster mit recht unterschiedlichen berufsspezifischen Akzentsetzungen zwischen Therapie und Pädagogik. Die psychomotorische Erziehung in *Luxemburg* untersteht dem Erziehungsministerium und wird von einer kleinen Gruppe von Spezialisten, die meistens eine Aus- oder Weiterbildung in Frankreich oder Deutschland genossen haben, in unterschiedlichen Ausbildungsbereichen (Vorschule, Schule, klinischer und rehabilitativer Bereich) vertreten.
Das *schweizer* Psychomotorikkonzept ist ursprünglich durch eine enge Zusammenarbeit der Tanzpädagogin Suzanne Naville und dem Psychiater de Ajuriaguerra entstanden, hat sich aber von dem ursprünglich klinischen Vorbild Frankreichs sehr schnell zu einer anerkannten Ausbildung zum Psychomotorik-Therapeuten mit einer Qualifikation für den *heilpädagogischen* Bereich entwickelt. In der Schweiz werden in Zürich, Basel und Genf die Ausbildungen in Psychomotorischer Therapie auf universitäter Ebene vermittelt.
*Österreich* folgt stark dem Entwicklungsweg Deutschlands und versucht Psychomotorik durch die bevorzugte Verwendung der Begriffe *Motologie* und *Motopädagogik* sowohl als Fort- und Weiterbildung als auch wissenschaftlich-universitär mit einer Akzentsetzung im pädagogischen Feld zu etablieren. Der Aktionskreis Psychomotorik Österreich (AKMÖ) existiert seit 1993 und führt seitdem erfolgreich zahlreiche Zertifizierungen in motopädagogischen Teildisziplinen (etwa Motogeragogik) durch. Ein interdisziplinär und international begleiteter Modell-Studiengang an der Donau-Universität Krems und der Niederösterreichischen Landesakademie St. Pölten entwickelt in den Jahren 1996-1998 ein Fachcurriculum nach europäischem Standard. Danach wurde die Ausbildung in Form von BA- und MA-Lehrgängen an der Universität in Wien weiter geführt.

## 2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der psychomotorischen Entwicklung in Europa

Mit Bezug auf eine Darstellung Irmischers (1998,134) sollen die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede der europäischen Besonderheiten zusammenfassend dargestellt werden.

***Gemeinsamkeiten in der Entwicklung***

- die Ursprünge der praktischen und theoretischen Überlegungen, die zu den unterschiedlichen Verfahren in den Ländern führen konnten, ergeben sich sehr oft aus der therapeutischen Arbeit in psychiatrischen Einrichtungen mit gesellschaftlichen Randgruppen;
- die jeweiligen Initiatoren und Initiatorinnen hatten erkannt, dass nur ein holistisches Menschenbild Grundlage ihrer Arbeit, die über die Körper-, Sinnes-, und Bewegungsfunktionen hinaus ganzheitlich auf den Menschen wirken sollte, sein konnte;

- eine differenzierte Analyse der theoretischen Hintergründe lässt gemeinsame philosophische und anthropologische Quellen erkennen, die sicherlich erst auf der Grundlage der gemeinsamen Kulturgeschichte zu verstehen sind;
- die jeweiligen Initiatoren und Initiatorinnen fokussieren ihre Arbeit auf ein enges Zusammenspiel von motorischen und psychischen Vorgängen, um das Verhalten des Menschen beeinflussen zu können;
- das jeweilige Zentrum der Bemühungen ist die Behandlung von Beeinträchtigungen, die einen ursächlichen psychomotorischen Hintergrund haben können oder deren Auswirkungen sich in psychomotorischen Veränderungen darstellen lassen.

***Unterschiede in der Entwicklung***

- die Begründer hatten durch ihre jeweilige Ausbildung unterschiedliche Ausgangspositionen (Entspannungstherapeutin, Beschäftigungstherapeutin, Tanztherapeutin, Sportlehrer), die bei ähnlichen Grundannahmen im Detail zu unterschiedlichen theoretischen und praktischen Konzepten führen mussten;
- in der französisch beeinflussten südeuropäischen, der dänischen und der holländischen Psychomotorik wird intensiver mit dem Körper und am Körper gearbeitet. Hier findet das „Symbolische“ eine stärkere Beachtung;
- in der deutschen, schweizerischen, flämisch-belgischen Psychomotorik werden die Konstrukte Wahrnehmung und Bewegung intensiver in die Arbeit einbezogen;
- in Frankreich und Dänemark sind differenzierte Modelle der Entspannung entwickelt worden;
- im deutschsprachigen Raum ist der Aspekt des Erlebnisses, der Sensation viel stärker berücksichtigt.

Seit den Anfängen der europäischen Idee und der Gründung des Europäischen Forums für Psychomotorik sind zahlreiche Ideen verwirklicht und es ist eine Kontinuität in der Arbeit entstanden. Es existiert ein Präsidium aus fünf gewählten Repräsentanten, das sich mit den Aufgaben der

- fachpolitischen Interessensvertretung des Forums,
- Öffentlichkeitsarbeit,
- Erstellung der Haushalte,
- Berufung von ad-hoc-Ausschüssen und der
- Durchführung von Kommissionssitzungen und der Mitgliederversammlung

auseinandersetzt.

## 3 Aufgaben des Europäischen Forums für Psychomotorik

Die Kommissionen „Aus- und Weiterbildung“, „Wissenschaft und Forschung“ sowie „Berufe“ verfolgen seit Jahren wichtige Initiativen. Hauptergebnis ist die Entwicklung eines gemein

samen Europäischen Bachelor-Curriculums „Psychomotorik“, das dreisprachig (deutsch, französisch, englisch) der Homepage des Forums zu entnehmen ist. Regelmäßig werden Studentenakademien (Kongresse) durchgeführt, die das Ziel verfolgen, in Ausbildung befindliche Psychomotoriker aller Mitgliedsstaaten zusammen zu bringen, damit diese praktische Erfahrungen und theoretische Einblicke in die jeweiligen Besonderheiten und die Gemeinsamkeiten der europäischen Psychomotorik erlangen. Aber auch die Wissenschaftler haben sich gemeinsame Ziele gesetzt. Unter der Leitung des derzeitigen Kommissionsvorsitzenden (E. Knab) und dem Autor des Beitrages als langjährigem Kommissionsvorsitzenden und Präsidiumsmitglied des Forums sollen wissenschaftliche Instrumente zur Evaluation und Dokumentation psychomotorischer Effekte in pädagogischen und therapeutischen Settings erarbeitet und in wissenschaftlichen Untersuchungen eingesetzt werden. Die internationale Arbeitsgruppe erachtet dieses für eine wesentliche wissenschaftliche europäische Aufgabe und Herausforderung.

### 4 Literatur

FISCHER, K. (2004): Einführung in die Psychomotorik. Kap. 1: Historie und Entwicklung der Psychomotorik (S. 11-36). München: Reinhardt.
IRMISCHER, T. (1998): Psychomotorik in Europa (133-137). Motorik 21 (3).

*Ruud Bosscher (NL)*

## A Dutch view on psychomotor therapy

### 1 Historical aspects

Psychomotor therapy (PMT), as it has developed over the years in Holland, was originally inspired by a German development in the twenties, the Aktivere Therapie, which had been developed by the psychiatrist *Hermann Simon* (1867-1947), who was director of the Provinzial Heil- und Pflegeanstalt Gütersloh from 1919 to 1934. Treatment consisted of activating the patient by a combination of work and keeping the patients busy by sports and creative activities. His theoretical concept emphasised the connection between the individual and his or her environment, the negative impact of hospitalisation, the need to appeal to those aspects of the patient that were healthy and giving the patient responsibility where possible (Simon 1929). The therapeutic principles were enthousiastically received and adopted by a number of Dutch psychiatrists who visited Simon in Gütersloh (van der Scheer, 1927).

Abb. 1: Hermann Simon

*Gerd E. Schäfer*

# Bewegung als Grundlage von Bildung und Gesundheit

## 1 Einleitung: Was ist Bildung?

*Bildung* ist das Können und Wissen, das wir tatsächlich als Werkzeug benutzen, um die Aufgaben zu lösen, die sich in unserem Alltag stellen oder die wir uns suchen. Allgemeiner noch, Bildung ist das Instrumentarium, mit welchem wir unsere Welterfahrungen deuten.
In diesem Sinne ist jeder Mensch zu jedem Zeitpunkt seines Lebens auf bestimmte Weise gebildet. Wir unterscheiden uns aber in unseren individuellen Weltdeutungen und auch darin, welche Aufgabenstellungen wir individuell durch das Instrumentarium unserer Bildung lösen können. Die wichtigste Frage aus dieser Sicht lautet dann nicht: *Was* müssen Kinder alles lernen? Sondern: *Wie* lernen sie etwas, damit sie es als ein Wissen und Können benutzen, das ihnen bei ihrem Weltverständnis und der Lösung ihrer Alltagsaufgaben hilft.

## 2 Frühe Bildungsprozesse

Kinder sind von Anfang an Phänomenologen, die mit der wachen Aufmerksamkeit ihrer Sinne durch die Welt gehen und alles in Gedanken verwandeln, was ihr Interesse berührt. Beim Thema frühkindlicher Bildung geht es also nicht um die Frage: "Wie wandert das heutige Wissen in den kindlichen Kopf?" Vielmehr benötigen wir eine Antwort auf die Frage: "Was müssen Kinder wahrnehmen können, damit sie von Denkern ihrer unmittelbaren sinnlichen Erfahrung zu Denkern werden, die auch die Welten erfassen und denken können, die sie mit der natürlich gegebenen sinnlichen Erfahrungen nicht mehr erfassen kann.
Wir müssen also den Ausgangsgedanken erweitern:
Nicht Bewegung bildet, sondern unser mit Sinnen ausgestatteter Körper bildet. Bewegung ist dabei ein – wesentlicher – Aspekt der unsere Körpersinne herausfordert und auch in Gang setzt. Ich werde also über Bewegung im Rahmen der sinnlichen Erfahrungen unseres Körpers sprechen.

***Der Körper als Ausgangspunkt für (frühkindliche) Bildung***

Es lohnt sich, über diese Körpersinne nachzudenken, zum einen, weil der Körper und seine Wahrnehmungsmöglichkeiten das Wahrnehmungsinstrument ist, das bei der Geburt so weit (intrauterin) ausgebildet wurde, dass die anderen Sinnes es als Referenzsystem benutzen können, an dem sie sich, wie an einer Leitfunktion, orientieren können.Der *zweite Grund*, sich mit dem Körper besonders zu beschäftigen, ergibt sich daraus, dass alle unsere Sinnessysteme und ihre inneren Verarbeitungsformen körperlich strukturiert sind. Sie zu gebrauchen, entwickelt den Geist. Wo sie nicht oder nur oberflächlich genutzt werden, bleibt auch der frühkindliche Geist unentwickelt und oberflächlich. Und - wie wir heute aus der Neurobiologie wissen – schlägt sich diese Grundstruktur des körperlich-sinnlichen

Sensoriums in der Architektur unseres Nervensystems nieder. Was nicht gebraucht wird, baut sich ab oder geht sogar ganz verloren. Was verloren gegangen ist, können wir nicht mehr wissen. Was wir nicht mehr wissen können, wird nicht mehr unterstützt oder herausgefordert. Deshalb besteht der *dritte Grund*, sich mit dem Körper besonders zu beschäftigen, darin, dass die Wahrnehmungen des Körpers auch in unserer Kultur zunehmend vernachlässigt werden. Damit wird ein zentrales Orientierungssystem des Menschen kulturell immer weniger gefordert und damit ausgebildet und differenziert. (z.B. in der Schule marginalisiert und anderen, scheinbar wichtigeren Fächern geopfert). Wir ahnen kaum, was uns dabei kulturell und für die individuelle, geistige Evolution verloren geht. Um das zu begreifen dürfte es nicht ausreichen, nur aus den Fehlern zu lernen, also aus den individuellen Schwierigkeiten, die aus solchen Vernachlässigungen und Mängeln hervorgehen könnten. Damit erreicht man allenfalls die Spitze des Eisbergs des Bildungsproblems. Wesentliche weitere Erkenntnisse wären aus der Säuglings- und Kleinkindforschung zu gewinnen. Ansätze dazu sind vorhanden. Dabei wird es notwendig sein, interdisziplinär vorzugehen und emprische Forschungen aus Entwicklungspsychologie und Kognitionsforschung mit pädagogischen sowie heilpädagogischen Feldforschungen und Fallstudien zu verbinden.

Einige Gesichtspunkte dazu möchte ich in den folgenden Überlegungen herausarbeiten.

***Zwei Blickwinkel auf den Körper***

Es geht mir um die körperlichen Grundlagen menschlichen Geistes. Ich studiere sie vor allem in der frühkindlichen Entwicklung. Die "embodied cognition", das verkörperte Können und Wissen bildet dabei den Ausgangspunkt und die Grundlage aller Formen des menschlichen Denkens. Deshalb frage ich nach dem Beitrag einer "embodied cognitive science" zu einer frühkindlichen Bildungstheorie. Ich bin überzeugt, dass die Beantwortung dieser Fragen für das gesamte Nachdenken über Bildung während der gesamten menschlichen Lebensspanne Bedeutung hat. Körper meint dabei zweierlei. Zum einen begründet der Körper alle sensorischen und motorischen Erfahrungen, sowie das menschlichen Denken. Insofern sind alle Sinnessysteme, neuronalen, chemischen oder psychischen Verarbeitungsprozesse Aspekte dieses Körpers in einem allgemeinen und umfassenden Sinn.

Zum anderen bietet der Körper bestimmte Werkzeuge im Umgang mit der Welt. Körper in diesem spezifischeren Sinn ist Werkzeugkörper. Im Folgenden will ich mich insbesondere mit dem zweiten Aspekt befassen. Dabei interessieren mich insbesondere die Verbindungen, die von dem materiellen Werkzeugkörper zu den Werkzeugen des Geistes gezogen werden (können), oder – genauer – die Abhängigkeit der geistigen Werkzeuge von diesem Werkzeugkörper.

***Werkzeugkörper***

Es sind insbesondere drei Werkzeuge, die der Körper zur Verfügung stellt:

Empfinden, Bewegen und Handeln. Ich möchte diese drei Begriffe kurz von einander abgerenzen:

***Empfinden und Wahrnehmen***

Empfinden und Wahrnehmen sind die grundlegenden sensorischen Eigenschaften des Körpers. Während die Fernsinne auf die Wahrnehmung der Welt außerhalb des Körpers gerichtet sind, erfassen die Körpersinne die Wirkung der äußeren Wirklichkeit auf den Körper und umgekehrt, die Wirkung dieses Körpers auf seine umgebende Wirklichkeit. Ich möchte jedoch noch – möglicherweise ungewohnt – ein drittes Wahrnehmungssystem hier einfügen, das der emotionalen Wahrnehmung. Es richtet sich auf die Qualitäten von Beziehungen, die der Körper zu seiner materiellen, sozialen und geistigen Umwelt unterhält. Wir wissen, dass wir nichts unternehmen können, ohne dass daran – bewusst, halb- oder unbewusst – Emotionen beteiligt sind. Das ist auch notwendig, denn Emotionen bewerten unsere Beziehungen und wenn wir sie ins Bewusstsein treten lassen, fungieren sie eben auch als Wahrnehmungsinstrument unserer Beziehungen.

***Bewegung***

Bewegung bezieht sich auf alle Veränderungen des Körpers im Raum. Ohne Raum keine Bewegung, wie dies das Ungeborene am Ende der Schwangerschaft vermutlich erfährt. Über Bewegung wird nicht nur der Raum erfasst sondern auch das Prozesshafte unserer Existenz. Denn, solange wir leben, befinden wir uns in Bewegung. Form bekommt diese Bewegung nur dadurch, dass sie in einem ständigen Zusammenspiel der Kräfte ausbalanziert wird. Leben ist ein ständiger Prozess, in dem die unterschiedlichsten Bewegungen und Veränderungen zusammenspielen und integriert werden müssen. Sobald dieser Prozess innehält, sind wir tot. Daher erfassen wir über Bewegung auch das Prozesshafte der lebenden Materie und lernen sie von den Bewegungen der unbelebten Materie zu unterscheiden. Dabei spielt die Frage *selbst-bewegt* oder durch äußeren Anstoß bewegt, die entscheidende Rolle. Über beide Aspekte – Bewegung im Raum und Bewegtheit lebender versus nichtbelebter Materie – wird schließlich auch das Konzept der Zeit physisch erschlossen.

***Handeln***

Handeln ist nun eine besondere Form der Bewegung. In ihrem Mittelpunkt steht nicht so sehr die Raumerfahrung, sondern die Manipulation der äußeren Wirklichkeit mit Hilfe des Körpers und insbesondere eines dafür besonders geeigneten Instruments, der Hand. Über das Handeln gewinnt der menschliche Körper die Erfahrung der Zusammenhänge von Ursache und Wirkung (wenn auch nicht ausschließlich auf diesem Weg). Handeln ist der Ausgangspunkt von Kommunikation.

***Basale Bildungsprozesse***

***Konkretes Denken***[71]

Ich gehe davon aus, dass die erste Ordnung, die ein Kind in seiner Welt schaffen muss, eine handelnd-sinnlich-emotionale Ordnung ist. Diese Organisation der sinnlichen Erfahrungen, ihre Differenzierung und emotionale Bewertung nenne ich konkretes Denken. Erfahrung, die nicht durch konkretes Denken geordnet wurden, können auch nicht symbolisch strukturiert werden. Symbolisches Denken setzt konkretes Denken voraus.

*Was meint konkretes Denken?* Wenn ein Kind auf die Welt kommt, erfährt es die Welt zunächst vorwiegend körperlich. Es wird gehalten, hochgenommen, bewegt. Diesen Körpererfahrungen ist es erst einmal ausgesetzt. Es nimmt sie auf eine unbewusste Weise wahr und ordnet sie als angenehme oder weniger angenehme Erlebnisepisoden ein. Durch die emotionale Bewertung werden die erlebten Szenen zu Ereignissen organisiert, die mehr oder weniger freudig wieder erwartet oder aber auch gefürchtet werden können. Episoden, Szenen erlebten Lebens sind also Erfahrungen, die durch die Bewertung des Säuglings als irgendwie abgegrenzte Ereignisse markiert wurden. Abgrenzung und emotionale Markierung bilden die Voraussetzung dafür, dass diese Erfahrungsmuster durch die weiteren biografischen Erfahrungen differenziert werden können.

***Bildung der Sinne***

Die Welt mit den Sinnen zu erkunden wird als der Anfang des kindlichen Forschens begriffen. Bevor man die Welt nicht in ihrer Differenziertheit und Vielfältigkeit aufmerksam wahrgenommen hat, kann man keine sinnvollen Fragen an diese Welt stellen und herausbekommen, was sie bedeutet. Gleichzeitig gilt aber auch: Wenn man keine Ideen hat, über einzelne Bereiche der vorgefundenen Wirklichkeit nachzudenken, dann wird diese Wirklichkeit auch nicht differenziert wahrgenommen. Wahrnehmen und Denken hängen also sehr eng zusammen. Sinnlich-ästhetische Erfahrung wird zum Werkzeug, mit welchem Kinder und andere Menschen sich die Welt erschließen. Mit den Sinnen sind gemeint: Die Fernsinne, die Körpersinne und die emotionale Wahrnehmung.

***Bewegung ordnet die Welt***

Ein wesentlicher Bereich, in dem der Säugling zu seiner Welterfahrung selbst beiträgt, ist in den ersten Lebenswochen, die Nahrungsaufnahme, das Saugen. Die erste Welterfahrung des Säuglings, die durch sein eigenes Handeln entscheidend mitgeformt ist, *dürfte die Erfahrung der Wirklichkeit mit dem Mund* sein, umgeben von den Handlungen, die das kindliche Saugen begleiten. Wenig später kommen die Erfahrungen des *Greifens* hinzu. Entscheidend verändert wird die handelnd Welterschließung durch die Entwicklung des *Bewegungsapparates*. Kriechend, krabbelnd, schließlich laufend ordnet das Keinkind seine

---

[71] Literaturhinweise zu den folgenden Abschnitten finden sich in: Schäfer, G. E. (Hrsg.): Bildung beginnt mit der Geburt. a.a.O., sowie: Schäfer; G. E.: Sinnliche Erfahrung bei Kindern. In: Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht. Bd. 1: Lepenies, A., Nunner-Winkler, G., Schäfer, G. E., Walper, S. (Hrsg.): Kindliche Entwicklungspotentiale. Opladen 1999. S.152-290.

Wirklichkeitserfahrungen entlang den Pfaden seiner Fortbewegung. Es legt ein Netz von Wegen über die Welt, die es umgibt. Wirklichkeit erschließt sich ihm aus der Gesamtheit seiner sinnlich-emotionalen Erfahrung, die sich aus der Perspektive dieser Fortbewegungsmöglichkeiten ergeben.

***Tasten und Handeln***

Die Körperoberfläche insgesamt bildet ein Wahrnehmungsorgan, für alles, was auf den Körper einwirkt. Tasten, Wärme, Kälte, Trockenheit, Feuchtigkeit sind die wesentlichen Sinnesmöglichkeiten dieses Wahrnehmungsorgans, das mehr ist, als nur die Haut. Wenn man das alles einmal unter dem Begriff des Tastsinns subsumiert, dann spielen Bewegung im Raum, motorisches Handeln und Tasten sehr eng zusammen. Ohne ein solches Zusammenspiel kann man weder einen Lehmklumpen bearbeiten, noch in Kleisterfarbe rühren, noch Schachteln zu einem Wohnung für die Püppchen zusammenkleben. Man kann aber auch keine Tasse hochheben, keine Schraube eindrehen und keinen Computer bedienen. Tasten und Handeln sind zunächst ein Forschungsinstrument, mit welchem Wirklichkeit erfahren wird. Zu einer Sprache und damit zu einem Mittel des Ausdrucks und der Kommunikation wird es dann, wenn andere mit den dabei entstehenden Formen etwas anfangen können, ihnen eine Bedeutung geben. Diese Sprache wird umso subtiler sein, je differenzierter die Formen des Tastens und Bewegens sich durch Tätigsein ausbilden können.

***Bewegung des Körpers, Rhythmus***

Die Bewegungen eines Körpers bilden einen Zusammenhang. Dieser hängt ab vom Gewicht und der Größe der Glieder, die von den motorischen Mustern bewegt werden. Arme und Beine bilden ihre eigenen Bewegungsrhythmen, die vom kleinen Kind erst koordiniert werden müssen. Die Bewegungsformen von Mund oder Fingern ermöglichen weitere Rhythmen. Der Rhythmus der Atems, des Herzens bilden weitere Stimmen. Der Zusammenklang von unterschiedlichen Bewegungsmustern und Rhythmen oder auch ihre Disharmonie gestalten die Ausgangspunkte für eine individuelle Sprache der Bewegung des Leibes, die von den einfachen Bewegungen des Körpers im Alltag bis in die feinen Verästelungen einer differenzierten Gestik reicht.

***Die mimetische Ordnung der Welt***

Säuglinge sind von Geburt an zu einfachen Formen der Imitation mit der Gesichtsmimik in der Lage. Nachahmung ermöglicht zweierlei. Zum einen kann das Kleinkind durch Imitation Ausschnitte seiner Wirklichkeit erfassen und ordnen. Imitation ermöglicht ihm, Muster der Welterfahrung in Ansätzen von anderen zu übernehmen und sie zum Ausgangspunkt eigener Fortentwicklungen zu machen. Zum anderen bildet die Imitation einen wesentlichen Baustein für die Ordnung und Differenzierung der Kommunikation. Weshalb? Wir müssen davon ausgehen, das Säuglinge von Anfang an in der Lage sind, andere Menschen als so etwas wie sie selbst zu begreifen: Wenn ein anderer den Mund zu einem Lachen verzieht,

dann muss das das Gleiche sein, wie wenn ich den Mund zum Lachen verziehe. Wenn ich nicht wüsste, was Lachen bedeutet, wie könnte ich dann mit einem anderen Menschen in einen kommunikativen Austausch treten. Um mit jemandem zu kommunizieren brauchen Säuglinge eine Ausgangspunkt. Dieser Ausgangspunkt scheint mit der Nachahmung gegeben: Die Mutter lächelt, das Kleinkind lächelt. Wir sind uns beide einig, was das bedeutet. Wenn wir uns einig sind, dann haben wir einen Ausgangspunkt für unseren zwischenmenschlichen Austausch, an dem man alle Abweichungen ermessen kann. Die weitere Entwicklung der Kommunikation besteht darin, Felder der Übereinstimmung abzustecken, damit man dann über Abweichungen sprechen kann. Ein dritter Punkt, der die Bedeutung der Nachahmung bestätigt, wäre hervorzuheben: Nachahmung ist eine Form der Übernahme von komplexen Verhaltensmustern. Komplexe Verhaltensmuster sind solche, die rationale, emotionale, ästhetische, soziale und individuell-biografische Aspekte in einer Form zusammenbinden. Das meint, man kann keinen dieser Aspekte aus dem Verhaltensmuster herausnehmen, ohne dass sich die Bedeutung dieses Verhaltens verändert.
Z.B. werden durch Nachahmung komplexe Bewegungsmuster übernommen, so wie jener Junge zeigt, der sich auf Charly Chaplins watschelnde Weise gehend fortbewegt, bis man bemerkt, dass sein Vater eine Behinderung hat, die ihn nötigt, auf diese Weise zu gehen.
Das konkrete Denken kann immer nur in gegebenen Situationen stattfinden. Es ist an den Umgang mit Wirklichkeit gebunden. Von Denken in einem strengeren Sinn sprechen wir erst, wenn sich die Denkprozesse im Kopf, also unabhängig von konkreten Manipulationen abspielen. Wie also geht es weiter?

***Denken in Vorstellungen***

Von all diesen Erfahrungen bleiben Erinnerungen, Erinnerungen in Handlungsmustern, die sich wiederholen, zunächst; dann in bildhaften Episoden, erlebten Szenen. Aus diesen ergeben sich Vorstellungen von einer Wirklichkeit, die man erfahren und sich vertraut gemacht hat. Vertraut machen heißt nichts anderes, als diese Wirklichkeit in inneren Mustern zu strukturieren, die man wieder erkennen kann. Die Erinnerungsmuster einer durch Bewegung erschlossenen, sinnlich und emotional erfassten und geordneten Welt wird zu einer repräsentierten Welt verarbeitet. Erfahrene Szenen und Episoden bilden eine Vorstellungswelt, eine Welt im Kopf, die unabhängig von der gerade vorhandenen Außenwelt hervorgerufen werden kann. Sie ist ästhetisch geordnet. Sie kann im Gedächtnis nur gespeichert werden, wenn sie ästhetisch geordnet wurde. Ästhetisch heißt dabei, mit den Organisationsformen der sinnlichen Erfahrung. Diese sind uns in ersten Ansätzen mitgegeben. Jedes Kind kann mit einiger Übung Figur und Grund unterscheiden, die farbliche Ordnung der Dinge entziffern oder räumliche Beziehungen herstellen. Durch den Gebrauch und je nach dem Maße dieses Gebrauchs werden die ästhetischen Ordnungen jedoch weiter entwickelt und differenziert. Künstler, Architekten, Psychotherapeuten, Akrobaten sind z.B.

Menschengruppen, die für ganz bestimmte sinnlich-emotionalen Bereiche eine hochdifferenzierte Wahrnehmung haben, was nichts anderes bedeutet, dass sie diese Erfahrungen bis in kleine Details und in hoher Komplexität ordnen können. Aber jeder Mensch hat in den ersten Lebensjahren seine Sinneserfahrungen und Vorstellungswelten so weit differenziert, wie es notwendig war, um mit seiner spezifischen soziokulturellen Umwelt in Kontakt und Austausch zu treten.

***Spielen, Gestalten, Planen***

Insofern diese episodische Welt im Kopf präsent ist, kann sie weiter gedacht werden.
Basis dieses Weiterdenkens ist das Spiel. Das Spiel, so scheint mir, ist vielleicht die wichtigste Form des „konkreten Denkens“. Spiel setzt Vorstellungen voraus. Im Spiel werden Vorstellungen in neuer Weise zusammengesetzt. Insofern ist Spiel eine Probebühne des Lebens.

Mit Hilfe von Werkzeugen und Materialien können imaginäre Wirklichkeiten gestaltet werden. Einerseits werden dadurch Vorstellungen realer: Durch Pläne oder Modelle lässt sich Wirklichkeit simulieren, bevor man ernsthafte Entscheidungen trifft. Andererseits können die nicht rationalen Anteile von Erfahrungen der Wirklichkeit gestaltend ausgedrückt und anderen zugänglich gemacht werden. Wirklichkeit wird als erlebte und denkend durchdrungene Wirklichkeit nachvollziehbar. Gestalten, sei es mit strukturierten oder mit unstrukturierten Materialien, besteht also in der Imagination einer Wahrnehmungswelt, ihrer Umerfindung und Neuformung , sei es im Kopf des Kindes, sei es mit irgendwelchen Werkzeugen und Gestaltungsmaterialien, sei es im kindlichen Spiel. Dadurch wird einerseits die Vorstellungswelt näher an die Wirklichkeit heran getragen, andererseits werden die unsichtbaren Dimensionen von Wirklichkeitserfahrungen wahrnehmbar gemacht.

Planen ist eine auf bestimmte Ziele gerichtete Form des Gestaltens.

***Drei Ebenen konkreten Denkens***

*Die Ebene des unmittelbaren Handelns und der Interaktion*

Dabei ist der Körper das Werkzeug der Erfahrung. Die Wirklichkeit wird durch die Instrumente verwandelt, die der Körper zu Verfügung stellt.

*Die Ebene der handelnden Interaktion mit Werkzeugen und Materialien*

Auf dieser Ebene wird die Wirklichkeit mit Hilfe von gegebenen Materialien und Werkzeugen verwandelt. Sie erweitern und ergänzen die Werkzeuge, die mit dem Körper gegeben sind. Bringt man verschiedenste Materialien und Werkzeuge, die eine Kultur zur Verfügung stellen, und die vielfältigen Formen der Sinneserfahrungen zusammen, so ergeben sich daraus die 100 Sprachen der Kinder.

*Die Ebene einer handelnden Interaktion mit Hilfe von inneren und/oder äußeren Repräsentationen*

Auf der dritten Ebene werden die handelnden Interaktionen in Vorstellungen verwandelt. Diese werden dadurch sichtbar gemacht, dass sie durch ein konventionalisiertes Formenrepertoir artikuliert werden. Das bedeutet auch, dass die hundert Sprachen der Kinder sich nur da aus ihren spontanen Ansätzen heraus weiter entwickeln und differenzieren können, wenn es jemanden gibt, der ihnen Aufmerksamkeit schenkt und der die Kinder mit Formen der soziokulturellen Repräsentation vertraut macht, die in einer Umgebung üblich oder wenigstens möglich sind.

Das *Zusammenspiel aller drei Ebenen*, sei es in Gedanken oder in Handlungen nenne ich auch *ästhetisches Denken*. Es ist an die verschiedensten Formen der Wahrnehmung gebunden, gewinnt innere Ordnung und differenziert in Vorstellungen sowie in Spielen und Gestalten. Es denkt mit inneren Bildern und Episoden. Ästhetisches Denken hat, so gesehen, nur in seinen spätesten Differenzierungen mit Kunst zu tun. Es wird hier als ein zentrales Werkzeug für die Welterforschung des Kindes betrachtet, das Werkzeug, das es – so verfeinert wie möglich – benötigt, um sich seine grundlegenden Bilder von der Welt zu schaffen. Es ist das Werkzeug, welches das Kind zum "Phänomenologen" seiner Wirklichkeit macht.

***Vom konkreten Denken zum symbolischen Denken***

*Sprache*

Dass sie schon einiges von der Welt kennen, ermöglicht ihnen dann auch, die Sprache zu lernen. Um zu verstehen, was gesprochen wird, muss man die Situation bereits kennen, in der und über die gesprochen wird. Darum sind es die vertrautesten Phänomene der Wirklichkeit des Kindes, die als erste mit einem Wort bezeichnet werden; Kinder wissen, wer Mama ist, was man mit ihr machen kann, wie sie sich anfühlt, wie sie reagiert, wie sie aussieht usw. aus vielen tausend erlebten Szenen, die ihr Bild in der Erinnerung formen. Und das Wort Mama bekommt dadurch einen Sinn, dass diese Vorstellungen ein lebendiges Bild von ihrer Wirklichkeit im Kopf des Kindes geworden sind. So kann man seine erste Sprache nur in einem vertrauten Umfeld erlernen, weil man nur dort weiß, welche Erlebnis- und Erfahrungseinheiten gemeint sind, wenn das Wort Mama, Papa, Auto oder Wauwau auftaucht.

*Konzepte*

Aus den Wahrnehmung entwickeln Kinder Konzepte über die Wirklichkeit, wie sie sie selbst erfahren haben. Sie bilden Konzepte von den Episoden der Erfahrung, die sich in vergleichbarer Weise wiederholen. Sie haben beispielsweise vielfache Episoden vom Schlafengehen im Kopf und wissen sehr wohl zu unterscheiden, welches das väterlich oder das mütterliche Konzept vom Ins-Bett-bringen ist. Diese Episoden werden im Gedächtnis als MERs (Mental-Event-Repräsentationen, Ereignisrepräsentationen; Katherine Nelson) gespeichert. Sie sind der Inhalt des episodischen Gedächtnisses, das nicht nur feste Bilder sondern ganze Szenen festhält. Diese Episoden oder Szenen können als Vorstellungskonzepte im Kopf weiter be

arbeitet werden; sie können aber auch im Spiel wieder konkretisiert werden. Mitteilbar werden diese Konzepte aber erst richtíg, wenn sie in Sprache verwandelt werden, als sprachliche Konzepte organisiert werden.

Ich wende mich nun einem anderen zentralen Bereich frühkindlicher Erfahrungen zu, den Anfängen "physikalischer" Erfahrungen, die für das frühkindliche Weltbild noch grundlegender sind als die der Sprache. Dabei soll deutliche werden, dass die Erfahrungen des Leibes die Anfänge der Erfahrung strukturieren, die wir später als physikalisch bezeichnen.

**3 Anfänge physikalischer Erfahrung**

*Frühe Zugänge zu physikalischen Phänomenen*

Abb. 1: Frühe Zugänge I

Abb. 2: Frühe Zugänge II

Abb. 3: Frühe Zugänge III

*Bauen drinnen*

Abb. 4: Bauen drinnen I

Abb. 4: Bauen drinnen II

Abb. 6: Bauen drinnen III

Abb. 7: Bauen drinnen IV

*Bauen draußen*

Abb. 8: Bauen draußen I

Senkrecht gestellte Gerüstbretter dienen als Begrenzung oder als Stütze. Sie verhindern auch, dass der trockene Sand nachrutscht.
Das erinnert an die Spundwände in einer Baustelle. Die Kinder erfinden dieses Prinzip neu, möglicherweise haben sie es auch an einer Baustelle in der Nähe gesehen.

Abb. 9: Bauen draußen II

Ein Graben wird durch eine Brücke überspannt, die sich an den Seitenwänden abstützt...

..., wie bei berühmten Vorbildern, zum Beispiel der Brücke in Mostar.

(Üblicherweise bestehen die Brücken, die Kinder bauen, einfach aus einem Balken, der über den Einschnitt gelegt wird. Das hier genutzte Prinzip ist wesentlich komplizierter.)

Abb. 10: Bauen draußen III

***Zusammenfassung***

Im Zusammenspiel der Sinne, des Handelns, der Bewegung, der Vorstellungswelt und des Denkens machen Kinder ihre physikalischen Grunderfahrungen, …

- … dass die Welt aus Materie besteht,
- … dass diese Materie verschiedenste Formen und Qualitäten annehmen kann,
- … dass unser Leben sich in räumlichen und zeitlichen Dimensionen abspielt,
- …dass die materiellen Dinge nicht in der eigenen Verfügung sind,
- … dass sie sich von lebender Materie unterscheiden,
- … dass sie bestimmten Gesetzlichkeiten der Bewegung folgt.

Diese Grunderfahrungen sind im Wesentlichen Erfahrungen, die mit dem Körper gemacht werden. Aus ihnen werden Denk-Konzepte abgeleitet: *naive* Theorien.

## 4 Embodied Cognitive Science

***Nochmals, was ist Bildung***

These: Erfahrung und Wissen ist Bildung

*Erfahrung*

Erfahrung entsteht aus dem Zusammenspiel von sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen und symbolischen Anteilen innerer Verarbeitung, die gedacht werden.
Dabei geht es nicht nur um diese Anteile, sondern um ihr wechselseitiges Zusammenspiel.

*Wissen*

Wissen ist der Bestand symbolisch strukturierter Konzepte die über Aspekte von Wirklichkeit im Laufe der individuellen und kulturellen Geschichte entwickelt werden und wurden. Es teilt sich somit in die Bestände des individuellen und des kulturell überlieferten Wissens.

*Bildung*

Bildung ist die individuelle Verbindung von Erfahrung und Wissen; entweder ein Wissen, welches aus der Erfahrung heraus in Verbindung mit Fassetten des kulturellen Wissens entsteht; oder überliefertes Wissen, welches mit der subjektiven Erfahrung legiert werden kann. Bildungsprozess führen entweder von der Erfahrung zum Wissen oder vom übernommenen Wissen zur Erfahrung.
In jedem Fall werden dazu Formen und Zeiten *der inneren Verarbeitung* benötigt. In diesen sollten alternativ zweierlei Prozesse ablaufen können. Zum einen die Überarbeitung und Reflexion von Erfahrungen bis sie – unter Zuhilfenahme kultureller Wissensbestände – in logisch geordneten Gedanken ausgesprochen werden können. Zum anderen, von logisch bereits geordnete Gedanken ausgehend, ein übernommenes Wissen, in den individuellen biografischen Erfahrungen zu verankern und damit anzureichern und zu sättigen.
Ich möchte diese Aufgabe der inneren Verarbeitung vor einem kognitionswissenschaftlichen Hintergrund näher erläutern.

***Innere Verarbeitung***

*Das Gehirn als Interface*

Turnbull und Solms entwerfen ein Modell der Verarbeitung durch das ZNS, das sich von einem Informationsverarbeitungsmodell deutlich unterscheidet. Nach dem Informationsverarbeitungsmodell beschäftigt sich das Gehirn mit den Informationen über Wirklichkeiten, die durch die Sinneserfahrungen in das Verarbeitungssystem des ZNS eingebracht werden. Für Solms und Turnbull ist das Gehirn jedoch nicht – wie ein Computer – Verarbeitungsinstrument von Informationen, sondern Vermittler zwischen der Außenwelt und der psychischen und somatischen Innenwelt. Es gleicht zum einen seine Wahrnehmungen aus der Außenwelt mit den Modellen ab, die bereits in der individuellen Vorstellungswelt vorhanden sind. Zum anderen muss es diese Wahrnehmungen mit dem Gesamtzustand des Körpers in Einklang bringen, so dass Wohlbefinden, Aufmerksamkeit, Leistungsbereitschaft und -fähigkeit sowie die Kreisläufe der inneren Regulierungen des Körpers mit einbezogen, zumindest nicht wesentlich gestört werden. Das Gehirn blickt gleichzeitig nach Innen und nach außen Es reguliert dieses Wechselverhältnis des Körpers mit seiner Umwelt im Rahmen der Möglichkeiten des Subjekts und seiner Geschichte.

Das führt auch zu einer neuen Form in der Betrachtung des Gedächtnisses:

*Gedächtnis*

Wir können das Gedächtnis nicht mehr an einen Ort im Gehirn verlagern oder an einer partiellen Struktur festmachen. "Gedächtnis ist eine Eigenschaft, die von einem Beobachter dem gesamten Oranismus zugeschrieben wird, und nicht eine abgrenzbare Entität im Organismus selbst" (Leutzinger, Pfeifer, Röckerath, 545; kursiv im Original).

Es werden keine Aussagen über einen Gedächtnisapparat gemacht. Vielmehr wird das Gedächtnis als eine "sich ständig umschreibende Geschichte" (Leutzinger, Pfeifer, Röckerath, S. 555) begriffen. Die Gedächtnisforschung spricht vom *episodischen Gedächtnis*. Es enthält die Gesamtheit aller expliziten und impliziten Arten des Erinnerns und fügt sie in einen erlebten und sinnstiftenden Kontext ein. Dieser "bildet die Basis dafür, dass einzelne Zusammenhänge aus unserer Vergangenheit und unserem biographischen Erleben als lebensgeschichtliche Episoden, als ‚meine' Vergangenheit konturiert werden können." (Welzer 2002, S. 24). In dieser Geschichte sind dann alle Erfahrungs- und Wissensdimensionen, die eine Episode ausmachen, miteinander verbunden. Ja – mehr noch – die gleiche Wissens-und-Erfahrungs-Einheit ist auf vielfache Weise mit sich überlagernden, ähnlichen Geschichten verknüpft. Die in ihnen enthaltene Information ist *degeneriert*, wie die Hirnforscher sagen, das meint, als Erinnerung auf vielerlei Weise *niedergeschrieben*. Das hat zur Folge, dass sie auch auf vielfache Weise und durch die verschiedensten Anlässe wieder erinnert werden kann. Es genügen teilweise sehr unvollständige Hinweise, um dem Gedächtnis eine Erinnerung zu entlocken. Es ist, wie wenn man ein Netz aus dem Wasser zieht. An welcher Stelle

man es zu fassen bekommt, ist verhältnismäßig gleichgültig (wenn auch nicht immer gleich praktisch). Am Ende zieht man immer das ganze Netz an Land.

*Innere Verarbeitung*

Damit ein Ereignis zu solchen Episoden gerinnt, muss die *Innere Verarbeitung* dreierlei leisten. Sie muss zum einen vergleichbare Erinnerungen aus der Vergangenheit mit der neuen Episode verknüpfen. Zweitens muss ihr gemeinsamer, vergleichbarer Kern identifiziert werden. Drittens werden diese Episoden mit anderen Episoden aus anderen Erfahrungs-und Wissenskontexten verknüpft. Es ist diese notwendige, teilweise umfangreiche Nacharbeit, die es möglich macht, dass einzelne Informationen (z.B. eine neue, mathematische Lösung) im Langzeitgedächtnis überdauern. Innere Verarbeitung bezeichnet dabei das Geschehen, durch welches der Abgleich zwischen dem, was in der Außenwelt wahrgenommen wird und dem, was die Kreisläufe des psychischen und somatischen Innenlebens zu ihrer Aufrechterhaltung und ihrem Wohlbefinden benötigen, geregelt wird.

Ein Modell der inneren Verarbeitung muss aus meiner Sicht folgende sehr unterschiedliche Bereiche ein- und auf einander beziehen:

- die Systeme sinnlich ästhetischer Wahrnehmungsverarbeitung,
- die körpersensorischen Systeme der Berührung, der Bewegung und des Handelns,
- der Systeme emotionaler Verarbeitung, die eine wesentliche Schnittstelle zur Innenwahrnehmung des Körpers sind,
- der Systeme vitaler Regulierung, die über Hypothalamus und Rückenmark sich auf das gesamte Körperinnere beziehen
- die Erkenntnisse strukturierenden, im engeren Sinn kognitiven Systeme,
- sowie die Gedächtnissysteme (insbesondere das episodische, das semantische und das prozedurale Gedächtnis)

Vermutlich müssen wir aber noch mit weiteren Systemen rechnen, wie z.B. dem Traumsystem, dessen Bedeutung für die Bildungserfahrungen des Menschen bislang nicht wirklich erfasst wurde. Es geht aber nicht nur um die *Beteiligung* dieser Systeme, sondern ebenfalls um ihr *Zusammenwirken*. Dabei ist wichtig, dass diese Systeme nicht nur hierarchisch hintereinander geschaltet sind, sondern parallel arbeiten.

Das Gehirn wird ja nicht erst tätig, wenn es auf einen neuen Input reagiert. Vielmehr ist es in einer ständigen Tätigkeit mit seinen eigenen Prozessen und Inhalten beschäftigt, die es überarbeitet, sortiert oder umformuliert; manchmal spielt es auch damit. Hirnprozesse kennen keinen Stillstand. Kommen nun neue Wahrnehmungen über die Sinne herein, dann wird diese Eigentätigkeit des Gehirns entlang den neuen Erfahrungen bestenfalls verändert, moduliert und angenähert. Im gegensätzlichen Fall werden sie ignoriert und von der Verarbeitung ausgeschlossen. Das hier skzzierte Modell der inneren Verarbeitung stützt die bisherigen Überlegungen zu Bildungsprozessen auf der Grundlage im menschlichen Körper verankerter, sensorisch-ästhetisch-emotionaler Erfahrungsstrukturen. Dauerhafte Bildungsprozesse sind auf die Qualtiät dieser inneren Verarbeitung angewiesen, denn sie entscheidet

darüber, in wie weit eine wahrgenommenes Ereignis zu einer langwirkenden Modulation der Erfahrungen und des Wissens im Gedächtnis werden.

## 5 Fazit: Der Körper bildet, den Körper bilden

### *Eine Zusammenfassung und ein Ausblick auf die öffentliche Bildungsdiskussion*

*Der Körper bildet*

Halten wir dazu fest: *Erfahrungen* sind auf den Körper, seine Sinnestätigkeit, sein Handeln und Sich-bewegen angewiesen. Denken, das aus Erfahrungen hervorgeht, trägt stets diesen Stempel des Körpers. *Wissen*, das nicht mit Erfahrung verbunden werden kann, bleibt beliebig, belanglos und sinnlos für die eigene Lebensführung. Es macht die eigentliche Bildungsarbeit aus, Wissen mit Erfahrung zu verknüpfen. Wo dies geschieht, wird Wissen in die biografischen Erfahrungen eingefügt und damit letztlich auch verkörpert.

*Den Körper bilden*

Den Körper bilden meint dann zweierlei. Zum einen, den Körper als Instrumentarium der Welterfahrung auszudifferenzieren. Wenn ich mehr und differenzierter wahrnehme, kann ich auch genauer denken. Was nicht wahrgenommen wird, kann auch nicht gedacht werden. Dabei bildet "Bewegung" einen Aspekt sensorisch-motorischer Erfahrungen. Um die Erfahrungen der Psychomotorik für breiter angelegte Bildungsüberlegungen fruchtbar zu machen, muss man sie in eine Theorie der Erfahrung einbetten, die den ästhetischen Erfahrungs- und Verarbeitungsweisen Raum gibt. Zum zweiten verändert jede wirkliche Erfahrung und jeder nennenswerte Bildungsprozess uns bis ins Körperliche. Es sind die vertieften Erfahrungs- und Bildungsprozesse im Sinne der bisherigen Überlegungen, die auch den Körper als Intrumentarium der Welterfahrung lebenslang weiter bilden, weiter differenzieren.

*Ein Ausblick auf die gegenwärtige Bildungsdiskussion*

Ich möchte am Ende diese Überlegungen mit einem Aspekt der derzeitigen öffentliche Bildungsdiskussion verknüpfen. Dort wird von medizinischer, heilpädagogischer und schulpädagogischer Seite – sicherlich zu Recht – auf die immer mehr vernachlässigten fein- und grobmotorischen Erfahrungen kleiner und heranwachsender Kinder hingewiesen. Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen müssen wir uns aber nicht nur die Frage stellen, wie man im Einzelfall solche "Defizite" – z.B. durch psychomotorische Verfahren – wieder ausgleichen kann. Vielmehr muss man diese Überlegungen in einen gesellschaftlichen und kulturellen Horizont ausdehnen. So glaube ich beispielsweise, dass wir kaum erahnen und noch weniger prognostizieren können, was dieser sukzessive Verlust körperlich-sinnlicher Wahrnehmungsdifferenzierung für die soziokulturelle Weiterentwicklung ganzer Generationen insgesamt bedeutet. Es sind – wie der Klimawandel – schleichende Veränderungen, die einer langfristigen und genauen Aufmerksamkeit bedürfen. Wir haben dafür - ander als die Klimaforschung – weder Forschungsprojekte noch Modellrechnungen.

Deshalb kann ich an dieser Stelle nur auf einen eklatanten Widerspruch in der öffentlichen Diskussion des Bildungsproblems nach PISA aufmerksam machen. Dort wird in einer erstaunlich unwidersprochenen Selbstverständlichkeit immer wieder gefordert, wir müssten die Kinder auf die Notwendigkeiten einer globalisierten Gesellschaft vorbereiten, Notwendigkeiten, wie sie uns beispielsweise die Delfi-Studie vorgegeben hat. Der Ruf nach mehr und flexiblem Wissen der Kinder ist dabei eine der Hauptforderungen. Ich frage mich allerdings, welche Folgen es individuell, sozial, gesellschaftlich und kulturell hat, wenn unter dieser Forderung nach mehr und flexiblerem Wissen die Spielräume für die grundlegenden Differenzierungen der sensorischen, sachbezogenen und sozialen Wahrnehmungsfähigkeiten verringert, vernachlässigt, ja marginalisiert werden. Man kann nicht einerseits die sensorischen Defizite von Kindern beklagen und sich gleichzeitig eifrig daran beteiligen, nach der Versiegelung der öffentlichen Spielräumen nun auch noch die institutionellen Spielräume für die eigenständigen sinnlich-ästhetischen Welterfahrungen der Kinder abzubauen zugunsten von noch mehr und noch früherem bloßem Wissen. Wir verschlechtern damit nicht nur die Bedingungen für diesen sensorisch-ästhetischen Erfahrungsbereich, sondern - darüber hinaus – für das, was ich hier als Erfahrung bezeichnet habe, das Zusammenspiel von sensorischen, motorischen, emotionalen, ästhetischen und symbolischen Anteilen innerer Verarbeitung als Grundlage des Denkens. Und diese Einengung trifft die Kinder umso mehr, je jünger sie sind. Ohne diese Grundlage aber bleibt Wissen totes Wissen. Mit totem Wissen werden die Probleme einer globalisierten Gesellschaft – wenn man diese Rede überhaupt so stehen lässt – schon gar nicht gelöst werden können.

*Renate Zimmer*

# Bedeutung der Bewegung für Salutogenese und Resilienz

## 1 Einleitung

Der Perspektivenwechsel, der sich in den letzten Jahren in den Gesundheitswissenschaften zeigte, stellt die gezielte Stärkung der Schutzfaktoren, die uns vor den tagtäglichen Belastungen bewahren bzw. uns befähigen, mit ihnen umzugehen, in den Vordergrund.
Welche Kompetenzen sind nun erforderlich, um mit alltäglichen Belastungen umgehen zu können? Welche Kompetenzen können und sollten bereits im Kindergarten- und Grundschulalter entwickelt, gefördert, unterstützt werden? Welche Rolle spielt dabei die Bewegung, die psychomotorische Förderung? Die Beschäftigung mit diesen Fragen steht im Zentrum der folgenden Überlegungen.