

Thorsten Späker / Holger Jessel



## **Brücken bauen in der Psychomotorik**

... damit Theorie in Praxis übergeht  
- und umgekehrt!

Band 8

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



**Thorsten Späker / Holger Jessel**

**Brücken bauen in der Psychomotorik  
... damit Theorie in Praxis übergeht  
- und umgekehrt!**

**Verlag Aktionskreis Psychomotorik Band 8**

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

2010 © 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: Thorsten Späker / Holger Jessel  
Zeichnungen, Tabellen und Fotos: von den Autorinnen und Autoren

Druck und Verarbeitung: Druckerei Breitschuh & Kock, 24109 Kiel

ISBN: 978-3-9813064-1-5

## Inhalt

<b>Vorwort</b>	4
Holger Jessel <b>Brücken bauen – psychomotorische Konstruktionen zwischen Theorie und Praxis</b>	7
Thorsten Späker <b>Psychomotorik in der Natur - Eine praktische Annäherung</b>	31
Katrin Raschka <b>Bindung und Spiegelungsprozesse in der frühen Kindheit- Zum Umgang mit zwischenmenschlichen Traumata in der angewandten Motologie</b>	51
Jessica Casanova <b>Die Idee der Zone der nächsten Entwicklung als Anschluss- stelle für motologische Entwicklungsförderung</b>	67
Damian Badners <b>Die Bedeutung der Gruppe in der psychomotorischen Entwicklungsförderung</b>	83
Vanessa Kelch <b>Bewegte Entspannung – ein Konzept psychomotorischer Entwicklungsförderung für Kinder im Grundschulalter</b>	97
Anne Christine Kaiser <b>Von der Lebenswelt zur Theorie: Gender in Motologie und Psychomotorik oder `Was Menschen mit Fischen gemeinsam haben`</b>	115
Sandra Münch <b>Migrationsorientierte Psychomotorik mit Erwachsenen</b>	129
Eleonora Castro <b>Konzeptionelle Überlegungen zu einer Ressourcen- orientierten Gesundheitsförderung in der Motologie</b>	139
Claudia Boebel <b>Entspannung im Rahmen der motologischen Gesundheitsförderung</b>	157

Ulf Henrik Göhle <b>Ideokinese: Mit Imagination Körperwissen aktivieren</b>	171
Lemmer Schmid <b>Lebensqualität durch Tanz-Improvisation Ein Zusammenspiel von Flow-Erleben und Achtsamkeit</b>	185
Judith Klingelhöfer-Eckhardt <b>Der Psychomotoriker und sein Leib. Reflexionen leiblicher Aspekte im Kontext der psychomotorischen Begleitung von Menschen</b>	203
Benajir Wolf <b>Bearbeiten können, was angestoßen wird – Körperpsychotherapie in der Motologie</b>	217
Hannelore Immel, Susanne Ließegang <b>Dialog - Potentiale der „bildenden Kunst“ in psychomotorischen Prozessen nutzen</b>	231
Claudia Wesche <b>Die Bedeutung des Malausdrucks für die psychomotorische Arbeit mit Menschen mit Demenz</b>	245
<b>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</b>	260

## Vorwort

Der Fluss der Psychomotorik scheint immer schneller zu fließen, er gewinnt zunehmend an Breite, fließt an immer zahlreicheren Stromschnellen vorbei und verzweigt sich zunehmend in – größere und kleinere – Seitenarme, die in teilweise sehr unterschiedliche Richtungen fließen. Die professionellen Akteure der Psychomotorik halten sich an einer steigenden Zahl verschiedener Flussufer und in unterschiedlicher Entfernung zum Fluss auf oder schwimmen mitten im Strom bzw. in seinen Seitenarmen. Dabei machen sie äußerst unterschiedliche Erfahrungen, die vor allem durch ihre Perspektive auf den Fluss geprägt sind. Diejenigen, die sich im Fluss befinden, müssen sich zunächst einmal über Wasser halten, sind häufig so intensiv mit dem Schwimmen (mit ihren Klienten) beschäftigt und auch dadurch fasziniert, so dass sie die Uferlandschaft nur selten in den Blick bekommen (möchten). Manchmal schwimmen sie jedoch auch ans Ufer, um Luft zu holen oder sich neu zu orientieren. Diejenigen, die mehr oder weniger nah am Ufer entlang gehen, haben häufig nicht den Handlungsdruck des Schwimmers und können den Flussverlauf, die Stromschnellen und Seitenarme und auch die Schwimmer in Ruhe beobachten und beschreiben. Manchmal ist ihnen das jedoch auch zu trocken und sie steigen an ruhigen oder reibenderen Stellen ins Wasser.

Dieses kurz skizzierte Bild wirft verschiedene Fragen auf:

- Welche Motive und Motivationen treiben die Akteure in den Fluss bzw. ans Ufer?
- Inwiefern sind ihnen diese Motive und Motivationen bewusst?
- Wie kommt es, dass sie genau diesen Seitenarm entlang schwimmen bzw. gehen?
- Wie häufig können bzw. wollen die Akteure von einem Ufer in einen Seitenarm springen bzw. vom Fluss an Land gehen, um mit den Schwimmern bzw. Uferbewohnern in Kontakt zu kommen?
- Welche Seitenarme bzw. Uferbereiche favorisieren sie dabei und warum?
- Welche Kompetenzen benötigen die Beteiligten, um gute Schwimmer bzw. Uferbewohner zu werden?
- Wie viel wissen die Schwimmer von den sich permanent verändernden Uferlandschaften? Wie viel wissen die Uferbewohner vom Schwimmen im Fluss?

- Und die Hauptfragen: Wie können die Uferbewohner Schwimmhilfen schaffen, die Schwimmer Einfluss darauf nehmen und Rückmeldung geben, welche Hilfen sie brauchen bzw. welche nützlich sind? Wie können also die verschiedenen Akteure optimal voneinander profitieren, um den Fluss der Psychomotorik zukunftsfähig zu machen und den Klienten die jeweils passende Entwicklungsförderung bzw. -begleitung anbieten zu können?

Hierzu müssen offensichtlich ganz besondere Brücken gebaut werden; sie sollten einerseits die verschiedenen Ufer miteinander verbinden, andererseits aber auch die verschiedenen Ufer mit dem Fluss bzw. seinen Seitenarmen in Kontakt bringen. Es geht demnach in hohem Maße auch um Übergänge zwischen Ufer und Fluss bzw. zwischen Theorie und Praxis der Psychomotorik. Diese sind unabdingbar, allein schon deshalb, weil der Fluss nicht ohne Ufer existieren kann, umgekehrt es aber auch ohne Fluss keine Ufer gibt. Beide Landschaftsformen oder Welten sind auf's Engste miteinander verbunden und voneinander abhängig. Aus diesem Grund macht es auch keinen Sinn, das Ufer gegen den Fluss bzw. die Theorie gegen die Praxis auszuspielen oder umgekehrt. Die sinnvollere und zielführendere Frage lautet vielmehr: Wie können Fluss und Ufer, Theorie und Praxis, verschiedene Ansätze, Konzepte und Praxisfelder in einen Dialog jenseits von besser oder schlechter, jenseits von richtig oder falsch treten? Welche Praxisherausforderungen kann die Theorie beantworten und bearbeiten helfen, welche Fragen kann und muss die Theorie der Praxis stellen, welche Fragen, Suchrichtungen und Antworten kann die Praxis der Theorie aber auch anbieten? Wie sieht eine professionelle und theoriegeleitete Praxis aus und wie müssen Forschungsfragen und -designs beschaffen sein, damit sie praxisrelevant sind?

All diese Fragen sowie das Bedürfnis nach einem fruchtbaren Theorie-Praxis-Dialog waren der Anstoß dafür, diesen Sammelband unter das Motto „Brücken bauen in der Psychomotorik ... damit Theorie in Praxis übergeht – und umgekehrt“ zu stellen. Die hier versammelten Beiträge verfolgen alle das Ziel, Vorschläge für eine theoriegeleitete Praxis bzw. eine praxisrelevante Theorie- und Konzeptentwicklung zu formulieren. Sie sind in der Hoffnung verfasst, dass Theorie und Praxis der Psychomotorik wechselseitig voneinander profitieren können und dadurch möglichst viele unserer Klienten zu selbständigen und guten Schwimmern werden.

Holger Jessel / Thorsten Späker

— |

| —

— |

| —

Holger Jessel

## **Brücken bauen – psychomotorische Konstruktionen zwischen Theorie und Praxis**

„Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie.“  
(Immanuel Kant)

„Praktisch gesehen können wir uns viele Theorien schenken.“  
(Wolfgang Eschker)

### **Einleitung**

Um sich den Sprengstoff zu vergegenwärtigen, der im Verhältnis von psychomotorischer<sup>1</sup> Theorie und Praxis nach wie vor enthalten ist, braucht es keine ausführlichen historischen Analysen, es genügt vielmehr der Blick auf die jüngsten Auseinandersetzungen innerhalb des psychomotorischen Fachdiskurses (vgl. hierzu Seewald 2009; <http://www.ibp-psychomotorik.de/index.php> (letzter Zugriff am 09.03.2010)). Dabei wird deutlich, dass die Landkarte nicht mit der Landschaft übereinstimmt, die Speisekarte anders schmeckt als das eigentliche Menü und das Sprechen über einen Dialog etwas vollkommen anderes ist, als tatsächlich in einen Dialog, in eine lebendige Begegnung einzutreten. Es scheint, als wäre die Dekonstruktion von Brücken eine leichtere Aufgabe als deren Konstruktion. Das unter diesen (De-)Konstruktionen der mitunter reißende Fluss menschlicher und damit auch psychomotorischer Entwicklung entlang rast, macht die Herausforderung nicht einfacher. Das größte Hindernis scheint jedoch zu sein, dass diese sogenannten Dialoge bzw. der „gleichberechtigte Meinungsaustausch“ (Passolt) nicht im privaten, sondern im öffentlichen

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Psychomotorik und Motologie synonym gebraucht. In Übereinstimmung mit der Vorstellung Jürgen Seewalds (vgl. 2006, 282) wird davon ausgegangen, dass sich die beiden Gebiete lediglich institutionell, nicht jedoch inhaltlich unterscheiden: „Die Motologie versteht sich als ein Lehr- und Forschungsgebiet mit eigener Fachsystematik. Diese wird durch die Ausbildungsfunktion im Rahmen des Masterstudienganges Motologie geradezu erzwungen. Die Psychomotorik ist akademisch in größere Fachdiskurse eingebunden, etwa den der Sonderpädagogik, und hat deshalb keinen Bedarf nach einer eigenen Fachsystematik. Dieser institutionelle Unterschied hat auch Auswirkungen auf die inhaltliche Ebene. So wird der Motologie in besonderer Weise ein systematisierender Überblick über die Konzepte der Psychomotorik und ihre Hintergründe von ihren Studierenden abverlangt. Es gibt deshalb in der Motologie ein Ordnungsinteresse, nämlich die bunte Vielfalt der praktischen Psychomotorik immer wieder nach theoretischen Zusammenhängen zu durchleuchten bzw. solche Zusammenhänge zu erzeugen und als Ordnungsvorschläge in den Fachdiskurs einzuspeisen“ (ebd.).



Raum stattfinden und damit der – natürlich auch antizipierten – sozialen Beobachtung und Bewertung unterliegen. Mit anderen Worten: Ein persönlicher Wettstreit mit dem Ziel, den anderen argumentativ zu besiegen, ist möglicherweise bereits das Aus für den Dialog.

Aus Sicht des Autors ist eine echte Verständigung wahrscheinlich nur in Form einer lebendigen Begegnung, in der Qualität eines psychomotorischen/tonischen Dialogs möglich. Hierzu ist es unerlässlich, dass die Dialogpartner ihre persönlichen Bedürfnisse, Motivationen und Berufsbiographien hinreichend reflektiert haben, diese auch artikulieren wollen bzw. können und bereit sind, sich – auch sprachlich – aufeinander einzuschwingen. Demnach wäre der psychomotorischen Bewegung zu wünschen, dass sich die Bewohner der verschiedenen (Diskurs-)Welten häufiger und regelmäßig leibhaftig begegnen, um etwas voneinander zu lernen, um sich in ihren Haltungen zu spiegeln, um sich anzuregen (und evtl. auch zu verstören) und um sich an- und miteinander wechselseitig zu entwickeln.

Hierfür gibt es glücklicherweise bereits zahlreiche gelungene Beispiele, sei es in Form von differenzierten Theorie-Praxis-Verknüpfungen in Hochschul-Curricula, Praxisforschungsprojekten (vgl. u.a. Eckert 2008), breit angelegten Evaluationsprojekten (z.B. SPES (vgl. u.a. Klein/Knab/Fischer 2006)), qualitativ wie quantitativ orientierten empirischen Dissertationen und Masterarbeiten (vgl. u.a. Klingelhöfer-Eckhardt 2009; Schmid 2007; Wolf 2010) oder auch in verschiedensten Gremien (des Europäischen Forums für Psychomotorik (EFP), der Deutschen Gesellschaft für Psychomotorik (DGfPM), der Wissenschaftlichen Vereinigung für Psychomotorik und Motologie (WVPM), des Aktionskreises Psychomotorik (AKP), der Deutschen Akademie für Psychomotorik (DAKP)) und Arbeitsgruppen (u.a. der Steuerungsgruppe B.A. Psychomotorik), in denen sich Vertreter aus Theorie und Praxis der Psychomotorik regelmäßig begegnen.

Trotz dieser positiven Entwicklungen gibt es jedoch nach wie vor (zu?!) viele Stellen entlang des Psychomotorik-Flusses, an denen keine Brücken zwischen der Theorie- und der Praxiswelt zu erkennen sind. Die Ursachen hierfür sollen zu Beginn des Beitrags kurz erläutert werden. Hierzu wird zunächst ein Verständnis für die unterschiedliche Beschaffenheit der Theorie- bzw. Praxiswelt entwickelt. Im Hauptteil werden anschließend Haltungen beschrieben, die den Bau von Brücken erleichtern können. Da diese etwas vollkommen anderes darstellen als bloße Techniken, Rezepte oder Strukturen, geht es einmal mehr um eine Einladung zur Selbstreflexion.

## 1. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis erfolgt auf der Basis von *zwei Grundprämissen* (vgl. Schubarth 2000, 118):

1. Wissenschaft ist genau wie andere Systeme (z.B. das Bildungssystem oder die Soziale Arbeit) ein relativ autonomes System, das eigenen Regeln folgt. Die durch die Eigenlogiken<sup>2</sup> des Wissenschafts- und verschiedener Praxissysteme hervorgerufenen Differenzen führen dazu, dass wissenschaftlich erzeugtes Wissen nicht im Verhältnis eins zu eins auf die Praxis übertragen werden kann.
2. Wissenschaft als Teil der Gesellschaft ist kein Selbstzweck. Deshalb sollten die Berührungspunkte zwischen Entdeckungs- und Verwertungszusammenhang von erziehungs- und sozialwissenschaftlichem Wissen reflektiert werden. Die Bereitstellung von Wissen über spezifische Zusammenhänge und die Erzeugung von Lösungsoptionen für konkrete Praxisprobleme müssen im Vordergrund stehen.

Eine anwendungsorientierte Wissenschaft wie die Pädagogik sollte sich demnach zwar in ihren Fragestellungen und Präsentationsformen auf die Praxis beziehen und umgekehrt sollte eine professionell verstandene Praxis auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen und For-

---

<sup>2</sup> Zu diesem auch als Codierung bezeichneten Phänomen vgl. Luhmann, N. (1981): Selbstreferenz und binäre Schematisierung. In: ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik Bd. 1. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt a. M., 301–313; ders. (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M. Die Codierungen innerhalb der einzelnen Systeme folgen einer zweiwertigen Logik unter Ausschluss dritter Möglichkeiten. Das Wissenschaftssystem operiert Luhmann zufolge anhand des Codes Wahrheit - Unwahrheit, d.h. über Wahrheit kann nur gesprochen werden, wenn man Falschheit gleichzeitig mitdenkt. Mit von Glasersfeld (vgl. 1997, 23) kann allerdings auch eine kritische Gegenposition zu dieser Auffassung eingenommen werden; in diesem Fall würde der Code Wahrheit – Unwahrheit durch den Code Passung – Nicht-Passung ersetzt werden.

Mit Hilfe der Ausgliederung eines eigenständigen Codes kann sich ein System fortsetzen und reproduzieren und es kann durch den Akt der Exklusion gleichzeitig andere Codierungen ausschließen. Dies ist letztendlich die Voraussetzung für die Ausdifferenzierung selbstreferentieller Kommunikationssysteme. Das Erziehungssystem operiert z.B. anhand des Codes bzw. der Leitdifferenz besser - schlechter, das Medizinsystem folgt der binären Logik von krank – gesund, während die Leitdifferenz des Systems Entwicklungsförderung spezieller Förderbedarf versus kein spezieller Förderbedarf heißt (vgl. Seewald 1998, 141) und in der sozialen Arbeit der Code Hilfe – Nichthilfe (bzw. Selbsthilfe) dominiert (vgl. Kleve 2006, 140ff).

schungsergebnisse zur Selbstreflexion nutzen.<sup>3</sup> Es muss allerdings davon ausgegangen werden, dass theoretische wie empirische Ergebnisse der methodologischen Forschung nicht ohne Weiteres auf die konkrete Arbeit mit Klienten übertragen werden können. Bei näherer Betrachtung des Theorie-Praxis-Diskurses ist nach Schubarth (vgl. 2000, 119) eine Entwicklung von einem „Anwendungsoptimismus“ in den 1960er Jahren hin zu einem „Anwendungspessimismus“ in den 1970er und 1980er Jahren feststellbar, die schließlich zu einer „realistischen Wendung“ führte, zu der die folgenden Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung beigetragen haben:

1. Wissenschaft und Praxis liefern kein besseres oder schlechteres Wissen, sondern ein jeweils *anderes*, die Differenz ist demzufolge nicht hierarchisch, sondern *qualitativ*. Da die Wissenschaft die konkreten Handlungszwänge der Praxis nicht zur Grundlage, sondern eher zum Gegenstand hat, kann sie unter anderem ungewohnte Zusammenhänge darstellen und damit neue Perspektiven eröffnen. Aufgabe der Praxis ist es dann, die Informationen so zu interpretieren, dass sie für konkrete Handlungssituationen anschlussfähig werden.
2. Die Wissenschaftsansprüche und –wahrnehmungen der Praxis sind für Schubarth (vgl. ebd.) mit zwei Gefahren verbunden. Einerseits werden teilweise nur solche Erkenntnisse als praxisrelevant betrachtet, die streng objektiv sind. Damit ist unter anderem die Problematik des Rezeptdenkens angesprochen, welches häufig auf Präventions- und Interventionsprogramme zurückgreift und damit der tendenziellen *Gefahr der Generalisierung* unterliegt, die dem konkreten Einzelfall nicht gerecht werden kann. Andererseits werden häufig einzelne Versatzstücke aus unterschiedlichen Wissensangeboten in praktisches Handeln umgesetzt, ohne Kohärenzen und logische Zusammenhänge zu berücksichtigen. Das verweist auf die *Gefahr eines unreflektierten Eklektizismus*, der zu Beliebigkeit im psychomotorischen Handeln führen kann.

Das Spannungsfeld zwischen Programmatik und Eklektizismus, in dem sich die Praxis der Psychomotorik bewegt, ist damit auch für die Theorie- und Ansatzentwicklung grundsätzlich zu berücksichtigen.

Den zentralen Unterschied zwischen Wissenschaft und Praxis fasst Schubarth folgendermaßen zusammen: „Während es im Praxissystem um Intervention und Veränderung, um flexibles Handlungswissen und

---

<sup>3</sup> Auch Schiepek (vgl. 1991, 16) geht davon aus, dass die Aufgaben der Theorie in Bezug auf die Praxis in erster Linie darin liegen, diese besser zu verstehen, sie heuristisch anzuregen und kritisierbar zu machen.

Lösungen für den konkreten Einzelfall geht, ist Wissenschaft an Abstraktionen, Generalisierungen und an der Aufdeckung von Regelmäßigkeit interessiert, was sie wiederum ungeeignet macht, konkrete Handlungsanleitungen für spezifische Handlungskontexte vorzugeben“ (Schubarth 2000, 120). Die Verwendung wissenschaftlichen Wissens kann demnach nicht deduktiv erfolgen, sondern muss „als ein Prozeß des induktiven Umgangs mit handlungsentlastet produzierten Deutungsangeboten aufgefaßt werden“ (ebd., 121).<sup>4</sup> Praxisrelevanz entsteht dann, wenn eine Passung zwischen wissenschaftlichem Wissen und den Interessen der Praxis besteht, d.h. wenn Anschlussfähigkeit hergestellt werden kann.<sup>5</sup>

Dabei erhält Wissenschaft einen Teil ihrer Legitimation „aus ihrem Beitrag zur Untersuchung und Mitgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd., 122). Sie besitzt damit grundsätzlich auch kritisches Potential und kann auf krisenhafte gesellschaftliche Entwicklungen hinweisen, die möglicherweise Ursache für spezifische Problemsituationen sind.<sup>6</sup>

In zunehmend komplexer werdenden Entwicklungszusammenhängen kann auch die Motologie einerseits eine potentiell produktive Wirkung für die Praxis entfalten, andererseits jedoch ebenso zu starken Irritationen führen. Hier geht es um das richtige Maß an „verstörendem“ bzw. Sicherheit bietendem Wissen sowie um einen gleichberechtigten Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis (vgl. hierzu auch Hammer 2004, 185). Dabei kann es für die Motologie nicht ausschließlich um die Erfüllung direkter praktischer Verwertungshoffnungen gehen; vielmehr sollte sie auch auf mittel- und längerfristige Forschungsprogramme setzen, in denen unter anderem die Grundlagenforschung, die Analyse komplexer und dynamischer Zusammenhänge und die theoretische Aufklärung im Vordergrund stehen. Die Wissenschaft der Motologie kann der psychomotorischen Praxis hierbei keine Normen liefern, die konkrete Handlungsanweisungen beschreiben, sondern viel eher *Selbstbeobachtungskompetenzen*, die die Basis für eine lernende Praxis darstellen.

---

<sup>4</sup> Deduktiv meint, vom Allgemeinen auf das Besondere schließend, induktiv bedeutet, vom Besonderen auf das Allgemeine schließend.

<sup>5</sup> Vergleiche hierzu das Konzept der Viabilität (u.a. von Glasersfeld 1997).

<sup>6</sup> Eine Entwicklung, der durchaus krisenhafte Elemente zugeschrieben werden können, ist beispielsweise die gesellschaftliche, theoretische und praktische Vernachlässigung körperlich-leiblicher Aspekte menschlicher Entwicklung sowie deren mangelnde Berücksichtigung innerhalb zahlreicher pädagogischer und therapeutischer Konzepte. Die Motologie/Psychomotorik hat in den vergangenen Jahren differenzierte Argumente vorgelegt, warum und inwiefern Körper, Leib und Bewegung grundlegende Dimensionen menschlicher Entwicklung darstellen und wie diese in Entwicklungs- und Gesundheitsförderung, Bildung und Erziehung sowie in Therapie berücksichtigt werden können (und müssen) (vgl. stellvertretend Seewald 2007).

## 2. Haltungen als Brückenpfeiler des Theorie-Praxis-Dialogs

Pädagogisches und therapeutisches Handeln ist untrennbar mit der Person des Pädagogen bzw. Therapeuten verbunden und gleiches gilt auch für den Kontext der Psychomotorik. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit wesentlichen pädagogisch-therapeutischen Wirkfaktoren, die nicht nur im systemisch-konstruktivistischen Fachdiskurs intensiv geführt wird (vgl. u.a. Rotthaus 2005; Schiepek 1999; von Schlippe/Kriz 2004; von Schlippe/Schweitzer 2000, 116ff), sondern auch im Kontext der Psychomotorik zunehmende Beachtung erfährt (vgl. z.B. Grensemann/Sammann 2005; Hölter 2005; Richter 2005; Seewald 2007), spielt die Qualität und die Gestaltung der pädagogischen bzw. therapeutischen Beziehung eine zentrale Rolle. Als zentrale Variable psychomotorischen Arbeitens verweist die Beziehungsgestaltung auf verschiedene *entwicklungsfördernde Haltungen*, die im Rahmen von *zehn Annäherungen* dargestellt werden.

Die *Hauptthese* dieses Beitrags lautet: Eben diese Haltungen stellen die entscheidenden Brückenpfeiler für einen fruchtbaren Theorie-Praxis-Dialog dar! Es sind dies:

1. Nicht-Wissen und Vertrauen,
2. Vergrößerung des Möglichkeitsraumes,
3. Hypothesenbildung,
4. zirkuläres Denken,
5. Offenheit und Neugier,
6. Respekt(losigkeit),
7. Verstörung bzw. Anregung,
8. Umdeutung,
9. Ressourcen- und Lösungsorientierung und
10. Bewusstheit.

### 2.1 Nicht-Wissen und Vertrauen

Der Begriff des Wissens wird in erster Linie von der Wissenschaft beansprucht. Diese ist als „Inbegriff dessen, was an wissenschaftlich gewonnenem Wissen bereits zur Verfügung steht, zu verstehen“ (Schmid 2000, 297f). Das wirft die Frage auf, welche Form von Wissen in psychomotorischen Handlungsfeldern eigentlich erforderlich ist und wie gewiss dieses Wissen sein kann bzw. sein sollte.

Wilhelm Schmid stellt dem wissenschaftlichen Wissen das sogenannte *Lebenwissen* gegenüber, das keine Objektivitätsansprüche erhebt, sondern „ausdrücklich mit dem Subjekt und den möglichen Perspektiven seines Lebens befasst ist“ (ebd., 298). Dieses Lebenwissen ist ein handlungsorientiertes Wissen, das eine Verbindung aus hermeneutisch

vermitteltem wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen darstellt. Es lässt sich in die folgenden zentralen Aspekte differenzieren:

- sensitives Wissen (basiert auf sinnlich erfahrbaren Zusammenhängen (die ja für die Psychomotorik elementar sind)),
- strukturelles Wissen (bezieht sich auf abstrakte Zusammenhänge),
- virtuelles Wissen (bezieht sich auf (theoretische und praktische) Möglichkeitsräume),
- hermeneutisches Wissen (Wissen über Möglichkeiten des Sinnverstehens sowie über verschiedene Beobachterperspektiven),
- pragmatisch-anthropologisches Wissen (bezieht sich auf die individuellen Besonderheiten von Menschen),
- praktisches Wissen (dient der Handhabung alltäglicher Dinge),
- poetisches Wissen (ermöglicht die Herstellung neuer Zusammenhänge sowie eine schöpferische Lebensgestaltung),
- Metawissen (Wissen über die Beschaffung und Auswahl von Wissen) und
- Orientierungswissen (Werte, Normen; stimmige, authentische Lebensführung).

Das Lebenwissen scheint demnach genau dem Wissen zu entsprechen, das Psychomotoriker in ihrem konkret-praktischen Handeln einsetzen und welches wiederum durch praktische Erfahrungen modifiziert und angereichert wird. Dieses Lebenwissen ist nicht vollständig systematisierbar, es ist episodisch, d.h. einem bestimmten Menschen zugehörig, sowie auf bestimmte Situationen und Lebenskontexte bezogen und im Gegensatz zum kognitiven Wissen „tritt hier ein *leibliches Wissen* in den Vordergrund, das im Gespür zum Vorschein kommt. Wissen und Wahrnehmungsfähigkeit, Sensibilität und Erfahrung finden Eingang in das intelligente (...) Gespür und ermöglichen die sichere Orientierung des Subjekts auch in überraschenden und schwierigen Situationen“ (ebd., 299). Darüber hinaus besteht das Lebenwissen nicht nur aus der Wahrnehmung und Einverleibung von verfügbarem Wissen, sondern es produziert Erfahrungswissen, welches aus dem permanenten Umgang mit Menschen, Dingen und Verhältnissen resultiert. Dieses Erfahrungswissen ist reflektierbar und es kann mit anderen Menschen erzählend aufgearbeitet werden; im Kontext psychomotorischen Arbeitens ist diese Reflexivität unabdingbar. Damit kann das Erfahrungswissen – ganz im Gegensatz zur Logik und Systematik des wissenschaftlichen Wissens – „der *Logik des Lebens*, so wie sie im gelebten Leben erfahrbar ist, Rechnung tragen“ (ebd., 302). Anders als das Wissen in wissenschaftlichen Kontexten kann ein solches Lebenwissen auch ein „grundlegen-

des *Nichtwissen*“ (ebd., 299) akzeptieren, auch wenn dies mitunter beunruhigend und verunsichernd ist.

Im Kontext der systemischen Therapie haben sich insbesondere Anderson und Goolishian (vgl. 1992) mit einem Ansatz des Nicht-Wissens auseinandergesetzt; ihre Ausführungen können wichtige Impulse für psychomotorisches Arbeiten liefern. Die beiden Autoren gehen davon aus, dass eine Position des Wissens die gemeinsame Entwicklung neuer Bedeutungen von vornherein begrenzt, da sie in erster Linie das betont, was bereits bekannt ist (vgl. ebd., 181). Die Haltung des Nicht-Wissens führt demgegenüber zu einer Erweiterung des Horizontes, da sie nicht auf bestehende Erfahrungen oder theoretische Wahrheiten zurückgreift, sondern den Prozess der unmittelbaren Erfahrung in den Vordergrund stellt (vgl. ebd., 179). Aus einer solchen „Erstmaligkeit“ (ebd.) kann ein Dialog entstehen, im Laufe dessen die jeweils eigenen Erfahrungen erforscht werden können, in dem neuer Sinn entdeckt bzw. erfunden werden kann und dessen Ergebnis nicht vorgeschrieben ist, da es auch der Psychomotoriker nicht kennt oder weiß. Die Haltung des Nicht-Wissens kann die potentielle Last des Expertentums relativieren, indem sie die unterschiedlichen Bereiche der Kundigkeit – das Lebenwissen des psychomotorischen Praktikers, das wissenschaftliche Wissen des Forschers und die Kompetenz für das eigene Leben auf Seiten der Klienten – anerkennt und nutzt (vgl. Loth 2005, 27).

Die hier formulierte Relativierung der eigenen Expertenrolle und die Distanzierung von Richtig-Falsch-Kategorien ist allerdings mit einigen Einschränkungen verbunden. Sie hängen einerseits mit der Erwartung von Antworten und Wissen seitens verschiedenster Auftraggeber und des Klienten zusammen und andererseits mit den Vorerfahrungen des Psychomotorikers. So kann die Haltung des Nicht-Wissens schnell mit Vorstellungen oder Erwartungen der gezielten und kontrollierten Verhaltenssteuerung kollidieren. Ein Psychomotoriker, der die Haltung des Nichtwissens einnimmt, muss also einerseits die Erwartungen aller am Prozess Beteiligten berücksichtigen und dabei andererseits die klassische Expertenrolle vermeiden. Bei dieser Gratwanderung drohen Gefahren sowohl für die Klienten und Auftraggeber als auch für den Psychomotoriker selbst. Signalisiert letzterer beispielsweise, dass er imstande ist, Prozesse und Ziele (z.B. die Lösung eines Problems, Gewaltlosigkeit) tatsächlich zu kontrollieren, so stellt das für manche Klienten unter Umständen eine Bedrohung dar, weil dadurch ein Teil ihrer Eigenmächtigkeit in Frage gestellt wird. Gleichzeitig unterliegt der Psychomotoriker in einem solchen Fall der potentiellen Gefahr der Instrumentalisierung, beispielsweise durch Institutionen der sozialen Kontrolle. Signalisiert der Psychomotoriker hingegen zu viel Zurückhaltung, so



kann dies als Missachtung des Bedürfnisses nach Unterstützung bzw. nach Sicherheit (beispielsweise auf Seiten der (potenziellen) Opfer) oder als mangelnde Professionalität verstanden werden.

Die Ausführungen von Schmid machen allerdings auch deutlich, dass es ein Nicht-Wissen genau genommen nicht geben kann; jeder Psychomotoriker greift in vielfältiger Form auf sein Erfahrungswissen zurück. Darüber hinaus ist psychomotorisches Handeln nicht absichtslos und insofern muss die Haltung des Nicht-Wissens differenziert werden. Ihre besondere Qualität ergibt sich keinesfalls aus Teilnahmslosigkeit, sondern vielmehr aus dem *Vertrauen* in das Wissen, die Ressourcen, die Kompetenzen und die Selbstorganisationsfähigkeiten des Klienten bzw. einer Gruppe. Dieses Vertrauen führt zu einer tendenziellen Zurücknahme der eigenen Erfahrungen, die jedoch bei Bedarf in den psychomotorischen Prozess einfließen können, um daraus einen gemeinsamen Sinn und neue Möglichkeiten zu konstruieren. Übergeordnet geht es demnach um die realitätsangemessene Kommunikation der Begrenztheit des eigenen Wissens, um die Anerkennung von Unsicherheiten als Lernchancen, um die Orientierung an den Kompetenzen und Ressourcen aller Beteiligten sowie um die Herstellung einer authentischen Beziehung. Diese Aspekte gilt es im Sinne des oben skizzierten Lebenswissens in einen reflexiv-leiblichen Dialog mit den Klienten bzw. in einen Dialog zwischen Theorie und Praxis umzusetzen, der sich zwar um prinzipielle Freiheit bemüht, diese jedoch immer an dieselbe Freiheit des Anderen zurückbindet.

Mit der Haltung des Nicht-Wissens ist insgesamt vor allem das Interesse verbunden, das eigene Handeln (als psychomotorischer Praktiker und/oder als Wissenschaftler) in einem selbstreflexiven Prozess zu erforschen und damit offen zu bleiben für Lernmöglichkeiten, die in jedem neuen Dialog enthalten sind.

## **2.2 Vergrößerung des Möglichkeitsraumes**

Diese Haltung geht auf den ethischen Imperativ „Handle stets so, daß weitere Möglichkeiten entstehen“ (von Foerster 1997, 60) zurück. Mit einer solchen Haltung sollen freiheitseinschränkende Denk-, Fühl- und Verhaltensprozesse (Tabus, Dogmen, Denkverbote, Richtig-Falsch-Kategorien, scheinbare theoretische Gewissheiten etc.) aufgelöst bzw. erschüttert werden. Schiepek schreibt dazu: „Die Stabilisierung pathologischer Funktionsmuster beruht u.a. darauf, daß diese Muster Verhaltensspielräume einengen, die zu weiteren Restriktionen führen und schließlich auch das Selbstkonzept und die Verhaltenserwartungen eines Individuums bzw. einer Personengemeinschaft in entsprechender Weise prägen“ (Schiepek 1998, 77; zit. nach Rotthaus 2005, 13). Er plädiert aufgrund dessen für „Interventionen, die dazu geeignet sind,



Handlungsspielräume zu erweitern und auch kognitiv einen flexibleren Umgang mit verhaltensprägenden Konzepten zu ermöglichen. Es gilt, neue und alternative Verhaltens-, Erlebnis- und Wahrnehmungsweisen zu entwickeln“ (ebd.). Aufschlussreich und für die Psychomotorik außerordentlich relevant ist in diesem Zusammenhang die folgende Aussage von Arist von Schlippe:

„Alle Therapie versucht im weitesten Sinne, die Beschreibungen zu verändern, über die Wirklichkeit erfahren wird. Therapie ist in meinen Augen ein gemeinsames Ringen um Wirklichkeitsdefinitionen. Alle psychologischen Maßnahmen verändern, wenn sie erfolgreich sein sollen, die Art und Weise, wie in der Familie übereinander, über Probleme, über psychische Störungen, Krankheit und die damit zusammenhängenden Optionen gesprochen wird. Sie verändern also die den Betroffenen gemeinsamen Sinnstrukturen im Kontext eines jeweiligen Systems. Und dabei braucht es (...) neben neuen *kognitiven* Konzepten auch neue *Erfahrungen*, nicht nur der *Kopf* muß eine neue Geschichte erfinden, sondern der *Leib* muß sie neu erfahren“ (von Schlippe 1995, 23f).

Diese Aussage gilt nicht nur für therapeutische Kontexte und Familiensysteme, sondern kann gleichermaßen auf psychomotorische Arbeitsfelder und die in diesen stattfindenden Kommunikationsprozesse übertragen werden. Noch einen Schritt weiter gedacht kann dieser Gedankengang auch auf den (leibhaftigen) Dialog zwischen Theorie und Praxis der Psychomotorik übertragen werden. Entscheidend ist hier möglicherweise eine Grundhaltung, mit der die Protagonisten ihre Bereitschaft signalisieren, sich jenseits von starren Wirklichkeitskonstruktionen anregen oder verstören zu lassen und die Suche nach kreativen, ungewöhnlichen und neuen Lösungen bzw. Kommunikationsformen zu unterstützen. Eine solche Haltung bleibt offen für das Ungewisse und sie muss Unsicherheiten und Unvermutetes aushalten können. Sie kann jedoch auf das oben dargestellte Lebenwissen und damit auch auf die Potenziale einer leiblich spürbaren Gewissheit zurückgreifen.

### **2.3 Hypothesenbildung**

„Bewußte oder unbewußte Hypothesenbildungen liegen letztlich jeder Handlung (...) zugrunde“ (Simon/Clement/Stierlin 2004, 142); dasselbe kann damit auch für psychomotorische Kontexte behauptet werden. Für den vorliegenden Zusammenhang entscheidend ist eine Haltung, die den permanenten Prozess der Hypothesenbildung als subjektive Beobachtung der Wirklichkeit sowie als vorläufige, unter Umständen wieder zu verwerfende Konstruktion betrachtet. Mit einer solchen Haltung einher geht die Infragestellung von Selbstverständlichkeiten und linearen Kausalitäten, im Vordergrund steht vielmehr die Anerkennung von Mehrperspektivität und Zirkularität (Kreisförmigkeit). Dies dürfte auch für den Dialog von Theorie und Praxis von entscheidender Bedeutung sein.

Von Schlippe und Schweitzer gehen davon aus, dass eine systemische Hypothese „mit um so größerer Wahrscheinlichkeit passend und nützlich (ist; Anm. d. Verf.), je mehr Mitglieder eines Problemsystems sie umfaßt und je mehr sie in der Lage ist, die Handlungen der verschiedenen Akteure in wertschätzender Weise zu verbinden“ (von Schlippe/Schweitzer 2000, 117f). Entscheidend ist demnach nicht die Suche nach der einen richtigen Hypothese, vielmehr „führt gerade die Vielfalt der Hypothesen auch zu einer Vielfalt von Perspektiven und Möglichkeiten“ (ebd., 117). Im Vordergrund steht jeweils die Frage nach der Nützlichkeit einer Hypothese für sämtliche Beteiligten. Diese Nützlichkeit misst sich einerseits an ihrer *Ordnungsfunktion*, die sich auf die Auswahl und Strukturierung der Vielzahl an Informationen zu einer bestimmten Entwicklungssituation oder auch wissenschaftlichen Fragestellung bezieht, und andererseits an ihrer *Anregungsfunktion*, die den Neuigkeitscharakter, den Überraschungsgehalt und damit die Förderung des Unerwarteten und Unwahrscheinlichen betrifft (vgl. ebd.).

Auf einer reflexiven Ebene kann es darüber hinaus aufschlussreich sein, die beteiligten Akteure (z.B. eine Familie; Wissenschaftler und Praktiker) in den Prozess der Hypothesenbildung einzubinden und in einen Dialog über die unterschiedlichen Erklärungs- und Deutungsmuster hinsichtlich bestimmter Verhaltens- und Erlebensweisen oder Theorien zu kommen. Ein solches Spiel mit Ideen und Vorstellungen kann einen positiven Einfluss auf wichtige Metakompetenzen (z.B. Perspektivenübernahme, Empathie, Problemlösungsfähigkeit) haben. Und: Hypothesen muss man ja nicht gleich heiraten, es kann auch Freude bereiten, mit ihnen einfach nur zu flirten!

#### **2.4 Zirkuläres Denken**

Zirkularität bezeichnet eine „Folge von Ursachen und Wirkungen, die zur Ausgangsursache zurückführt und diese bestätigt oder verändert“ (Simon/Clement/Stierlin 2004, 355). Hinter der Haltung des zirkulären Denkens steht damit die Beobachtung, dass sich zahlreiche Phänomene unserer Welt (z.B. Prozesse der Evolution, Prozesse der Homöostase, Entwicklungsprozesse, sozialer Wandel, das Verhältnis von Theorie und Praxis der Psychomotorik) nur erklären lassen, wenn man die Wechselwirkungen verschiedener Variablen erfasst. Hierzu muss man von der Dimension Zeit abstrahieren, denn innerhalb der Zeitdimension, wie sie der Mensch erlebt, ist Zirkularität unmöglich: „Aufgrund der Nichtumkehrbarkeit der Zeit läßt sich die Vergangenheit objektiv nicht rückwirkend verändern“ (ebd.). In der Erinnerung kann die Geschichte jedoch so „umgeschrieben“ werden, dass die Vergangenheit auch von der Gegenwart „beeinflusst“ ist. Überall dort, wo die Vergangenheit ihren Niederschlag in bestimmten Strukturen, Regeln (z.B. in

Beziehungen) etc. fand, kommt Zirkularität ins Spiel. Erst dort, wo ein inneres Modell der Welt erstellt wurde und wo konkrete Ereignisse, Erlebnisse oder Verhaltensweisen in bestimmte Zeichen übersetzt wurden, kann Zirkularität im zwischenmenschlichen Bereich entstehen.

Zirkuläres Denken kann die Komplexität zwischenmenschlichen Handelns einerseits erhöhen (z.B. im Vergleich zu linear-kausalem Denken), es kann sie andererseits jedoch auch reduzieren (z.B. wenn die eigene Beobachtung bestimmte zirkuläre Zusammenhänge fokussiert und gleichzeitig andere ausblendet). Im ersten wie im zweiten Fall kann der Rückgriff auf zirkuläre Modelle funktional und ökonomisch oder aber auch dysfunktional und entwicklungshemmend sein. Der Mehrwert zirkulären Denkens besteht jedoch in jedem der beiden Fälle darin, dass lineare Kausalitäten kritisch in Frage gestellt werden und dass der Blick auf die (vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen) Beziehungen zwischen sämtlichen Mitgliedern eines Systems bzw. mehrerer Systeme gelenkt werden kann. Ein solcher grundlegender Perspektivenwechsel spielt bei der Erklärung jeglicher Interaktionsphänomene (in der psychomotorischen Praxis, in der Kommunikation zwischen Theorie und Praxis, in interdisziplinären Zusammenhängen) eine entscheidende Rolle.

Zirkuläres Denken hat allerdings noch weitere Konsequenzen: „Vom Konzept linearer Zwangsläufigkeit befreit, wie es nahtlos von den Naturwissenschaften in die Psychotherapie übernommen worden war, tritt an dessen Stelle ein Bekenntnis zum Instabilen, Zufälligen und Unerwarteten, damit einhergehend eine optimistische Ausrichtung auf Wandel und Besserung“ (Ludewig 2002, 37). Dieser Optimismus ist eng mit einer Haltung der Offenheit und der Neugier verbunden.

## **2.5 Offenheit und Neugier**

Im Gegensatz zur Gewissheit linearen Kausalitätsdenkens endet Neugier nicht mit ihrer Befriedigung, sie arbeitet nicht mit Richtig-Falsch-Kategorien und sie produziert keine Wahrheiten. Eine solche Haltung bleibt vielmehr offen für Entwicklungsprozesse und sie geht davon aus, dass diese prinzipiell nur individuell verlaufen bzw. gestaltet werden können.

Für Cecchin (vgl. 1988) beinhaltet Neugier ein Sich-Einlassen auf alternative, neue und eventuell auch ungewöhnliche Perspektiven. Beschreibungen und darauf folgende Erklärungen können darüber hinaus neutraler betrachtet werden, wenn man zuvor verschiedene Erzählungen auf sich wirken lassen hat (vgl. ebd., 193). Voraussetzung hierfür ist wiederum eine Fragehaltung, die auf schnelle Antworten verzichtet, die Unterschiede und Klarheit produziert und die bewusst mit Wirklichkeiten und Möglichkeiten spielt.

Die Idee der Neugier steht damit insgesamt „einer Reparaturlogik entgegen – der Idee nämlich, man könne ein anderes System vollständig durchschauen und dann steuern (...)“ (ebd.). Neugier interessiert sich vielmehr für die Eigenlogik eines jeden Systems, „die als weder gut noch schlecht, sondern schlicht als wirksam angesehen wird, weil sie sich für dieses System offensichtlich evolutionär bewährt hat“ (ebd.). Dies betrifft auch das Wissenschaftssystem, die verschiedenen psychomotorischen Praxissysteme sowie die in ihnen handelnden Akteure. Mit einer solchen Haltung wird es dann auch möglich, hinter die Außenfassaden verschiedener Verhaltensweisen zu blicken und sich der spezifischen Eigenlogik der einzelnen Beteiligten in ihrer individuellen Biographie und in ihrem persönlichen Kontext verstehend zu nähern. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sinndimensionen menschlichen Erlebens und Verhaltens beinhaltet eine grundlegende Wertschätzung aller Beteiligten. Diese ist wiederum Voraussetzung für einen gleichberechtigten Dialog über konkrete Praxisentscheidungen, Beobachtungen, Einstellungen, Theorievorlieben oder Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster.

## **2.6 Respekt(losigkeit)**

Der oben beschriebene Zusammenhang wird in den Überlegungen zum Verhältnis von Respekt und Respektlosigkeit von Cecchin und Mitarbeitern (vgl. 1993) aufgegriffen. Während ein respektvoller und wertschätzender Umgang mit sämtlichen Personen einerseits von grundlegender Bedeutung für psychomotorische Prozesse ist, kann es andererseits außerordentlich hilfreich sein, sich eine potentielle Respektlosigkeit gegenüber jeglichen Ideen und Gewissheiten zu erlauben. Damit werden nicht nur die Erklärungs-, Interpretations- und Rechtfertigungsmuster für bestimmte Verhaltensweisen (z.B. eine inhaltlich-methodische Entscheidung im Rahmen einer Psychomotorik-Stunde, die Entscheidung für bestimmte Theorien oder ein empirisches Untersuchungsdesign) grundsätzlich hinterfragbar, sondern auch die Ideen, die den Psychomotoriker in seiner affektlogischen und tatsächlichen Bewegungsfähigkeit einzuschränken drohen. Ziel ist es also einerseits, nicht zum Anhänger eigener Wahrheiten und Standpunkte zu werden, und andererseits, die Ideen und Glaubenssätze aller Beteiligten – wenn nötig – zu irritieren und dadurch zu einer erhöhten Selbstverantwortung sowie zu Perspektivenwechseln aufzufordern.

Mit der hier beschriebenen Haltung ist allerdings immer auch die Gefahr einer Grenzüberschreitung verbunden, wie Gilsdorf betont: „Ideen sind auf einer abstrakten Ebene ganz eindeutig von Menschen zu trennen. Sobald man aber die Grenze zu einer Respektlosigkeit gegenüber Menschen überschreitet – und entscheidend ist hier ja, wie die Betroffenen

das empfinden – gerät man unweigerlich in einen Widerspruch zu einer anderen therapeutischen Haltung, nämlich der Wertschätzung oder auch positiven Konnotation“ (Gilsdorf 2004, 296). Der mit einer Haltung der Respektlosigkeit verbundene spielerische Umgang mit Ideen, Meinungen, Werten und Positionen bei gleichzeitiger Wertschätzung der Person stellt vor diesem Hintergrund eine permanente Gratwanderung dar. Nichtsdestotrotz ist die an diese Haltung gekoppelte Aufforderung, die Suche nach eindeutigen und wahren Antworten und Glaubenssätzen aufzugeben (vgl. ebd., 477), für den Prozess der psychomotorischen Entwicklungsförderung von großer Bedeutung. Entscheidend hierfür ist die Aufrechterhaltung eines positiven Spannungsverhältnisses zwischen Respekt und Respektlosigkeit und die Vermeidung entwertender Übertreibungen (im Hinblick auf Respekt die Verklärung und in Bezug auf Respektlosigkeit die Geringschätzung des Verhaltens bzw. der Person) (vgl. ebd., 478). In einem solchen positiven Spannungsverhältnis ist es dann auch möglich, situativ eine Haltung der Respektlosigkeit gegenüber so unterschiedlichen Aspekten wie dem eigenen Methodenrepertoire, routinemäßigen Abläufen, Zielen und Anliegen, theoretischen Ansätzen und Vorlieben, Handlungstheorien der Klienten sowie gegenüber der eigenen Rolle als (praktisch oder/und theoretisch arbeitender) Psychomotoriker einzunehmen (vgl. ebd., 478ff).

Die Haltung der Respektlosigkeit steht in engem Zusammenhang mit einem weiteren systemischen Prinzip, welches Beratung und Kommunikation als einen Prozess der Verstörung bzw. Anregung auffasst. Dieses Prinzip ist auch für die Konstruktion von Brücken zwischen Theorie und Praxis von zentraler Bedeutung.

## **2.7 Verstörung bzw. Anregung**

Das Konzept der Verstörung steht im Gegensatz zur Vorstellung der instruktiven Interaktion und betont demgegenüber die Autonomie des Klienten und damit auch den Anregungscharakter von Beratung: „Ob eine Intervention eine signifikante Verstörung wird, entscheidet das Klientensystem“ (von Schlippe/Schweitzer 2000, 124). Im Vordergrund des Konzeptes steht also die Veränderung von Wahrnehmungs-, Erlebens- und Verhaltensmustern, wobei davon ausgegangen werden muss, dass die Entscheidung für eine solche Veränderung und für die Art der Modifikation grundsätzlich beim Klienten liegt. Die Intensität und die Form der Anregung bzw. Verstörung ist demgegenüber eine Entscheidung des Beraters bzw. Psychomotorikers. Aus diesem Zusammenhang ergibt sich einerseits eine große Verantwortung, andererseits führt er jedoch auch zu einer deutlichen Entlastung: das Ergebnis einer Intervention ist in letzter Konsequenz nicht plan- und steuerbar und damit ist Verantwortung prinzipiell als Mitverantwortung zu verstehen.

Anregungen oder Verstörungen können nicht nur durch ein kritisches Infragestellen bisheriger Glaubenssätze und Verhaltensweisen erfolgen, sondern ebenso durch die Entwicklung neuer, angemessen ungewöhnlicher Ideen und Vorstellungen, durch die die bisherigen irrelevant werden. Die kurze Darstellung des Verhältnisses von Theorie und Praxis der Psychomotorik (vgl. Kap. 1) legt die Vermutung nahe, dass immer wieder individuelle Komplettierungsdynamiken und automatisierte Wahrnehmungsmuster wirksam werden, die den Dialog und die Weiterentwicklung der Psychomotorik massiv erschweren. Je nach Rigidität und Eingeschliffenheit dieser einschränkenden Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster ist demnach auch die Intensität der Musterunterbrechung durch einen Professionellen – z.B. einen Berater oder Supervisor - zu gestalten; sie kann alternative Verhaltensweisen thematisieren, die das bisherige Spektrum erweitern, sie kann jedoch auch von vorsichtigen Anregungen bis hin zu deutlichen Verstörungen und Konfrontationen reichen.

## **2.8 Umdeutung**

Die Umdeutung (auch: Reframing) stellt für von Schlippe und Schweitzer „vielleicht die wichtigste systemische Intervention überhaupt“ (von Schlippe/Schweitzer 2000, 177) dar. Sie verfolgt das übergeordnete Ziel, die bisherige Sicht auf ein Phänomen bzw. einen Prozess zu verändern oder zu verstören. Es geht bei dieser Intervention darum, einem Geschehen dadurch einen anderen Sinn zu geben, dass man es in einen anderen Rahmen (engl. „frame“) stellt, der die Bedeutung des Geschehens verändert. Im Zusammenhang mit dem Thema „Brücken bauen“ steht die Frage im Vordergrund, unter welchen Kontextbedingungen das Verhalten der einzelnen Beteiligten sinnvoll ist und möglicherweise die individuell „beste“ Lösung darstellt. Die Umdeutung ist demnach mit einer Haltung verbunden, die in den folgenden Prämissen zum Ausdruck kommt:

- Jedes Verhalten macht Sinn, wenn man den Kontext kennt.
- Es gibt keine vom Kontext losgelösten Eigenschaften einer Person.
- Jedes Verhalten hat eine sinnvolle Bedeutung für die Kohärenz des Gesamtsystems.
- Es gibt nur Fähigkeiten, Probleme ergeben sich manchmal daraus, dass Kontext und Fähigkeit nicht optimal zueinander passen.
- Jeder scheinbare Nachteil in einem Teil des Systems zeigt sich an anderer Stelle als möglicher Vorteil.

Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass jegliches Verhalten in Wissenschaft und Praxis der Psychomotorik der Sinnverwirkli-

chung dient, dass es unabdingbar ist, die jeweiligen Sinndimensionen oder Motivationen zu hinterfragen und zu verstehen, dass ein Verhalten keine Eigenschaft irgendeines Protagonisten darstellt, sondern in einem ganz bestimmten Kontext stattfindet, dass dieses Verhalten eine Bedeutung für das System besitzt, in dem es gezeigt wird und dass dieses immer auch als Fähigkeit oder Ressource verstanden werden kann. Die mit Umdeutungen verbundene Haltung führt letztendlich wiederum zu einer Vergrößerung des Möglichkeitsraumes und erhöht dadurch die Wahrscheinlichkeit, zu gangbareren und befriedigenderen Wegen für alle Beteiligten zu gelangen.

## **2.9 Ressourcen- und Lösungsorientierung**

Von Klaus Rempe stammt eine Aussage, die die Haltung der Ressourcen- und Lösungsorientierung treffend umschreibt: „Willst du ein Problem lösen, musst du dich vom Problem lösen“. Die Vorstellung der Lösungsorientierung geht auf Steve de Shazer (vgl. 1988) und seine Arbeitsgruppe zurück. Sie entwickelten die zentrale Annahme, „daß jedes System bereits über alle Ressourcen verfügt, die es zur Lösung seiner Probleme benötigt – es nutzt sie nur derzeit nicht“ (von Schlippe/Schweitzer 2000, 124). Die Entdeckung der Ressourcen ist nicht auf eine Auseinandersetzung mit dem Problem angewiesen, es steht vielmehr von vornherein die Konstruktion von Lösungen im Rahmen der aktuell verfügbaren Kompetenzen im Vordergrund. Für Rolf Arnold, einen Vertreter der systemischen Pädagogik, geht es darum, die Wirklichkeitsschaffenden Wirkungen der eigenen Interpretationen zu erkennen und „(...) leidenschaftslos beobachten zu können, wie diese das Gegenüber festlegen und ihm immer weniger Möglichkeiten lassen, aus diesen Wirklichkeitszuschreibungen auszusteigen“ (Arnold 2007, 104f). Ressourcen- und lösungsorientiertes Denken und Handeln steht damit in deutlichem Gegensatz zu defizitorientierten Sichtweisen. Es setzt sich nicht mit der Frage auseinander, ob es Störungen oder Defizite tatsächlich „gibt“, sondern es fragt, welche Handlungs- und Problemlösungsmöglichkeiten diese dem Betroffenen eröffnen bzw. verschließen. Die Frage nach der Nützlichkeit bestimmter Konzepte und Vorstellungen führt zu der Annahme, dass es in Beratungs- und psychomotorischen Förderprozessen häufig hilfreicher ist, von der Existenz zahlreicher Ressourcen und Möglichkeiten der Klienten auszugehen, dass die Klienten jedoch „aus subjektiv respektablen Gründen – vieles von dem, was sie tun könnten, zumindest vorläufig noch nicht (oder nur manchmal) (...) tun“ (ebd., 124f). Eine solche Haltung schafft die Voraussetzungen dafür, dass der Psychomotoriker den Klienten fortwährend Möglichkeiten anbietet, „sich als wirksam zu erleben und eine positive Identitätsbeschreibung von sich zu entwickeln“ (Arnold 2007, 105). Die-



se in der konkreten Arbeit mit Klienten äußerst hilfreiche Haltung könnte auch für die Beziehungsgestaltung zwischen Theoretikern und Praktikern der Psychomotorik relevant sein, sie setzt jedoch die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem grundlegenden Perspektivenwechsel voraus. Dazu gehört auch, die jeweiligen Kompetenzen und Stärken, die ein Wissenschaftler oder ein Praktiker mitbringt, zu sehen und anzuerkennen und in der persönlichen Begegnung herauszufinden, wie man wechselseitig voneinander profitieren kann.

Die dargestellten Grundhaltungen sind wesentliche Voraussetzungen für den professionellen Dialog, ein Dialog, dessen Ausgang offen und nicht planbar ist, der jedoch häufig unter dem Druck steht, Effekte hervorbringen zu müssen. Hier kommt die paradoxe Struktur psychomotorischen Handelns zum Ausdruck; es stellt hohe Anforderungen an den Psychomotoriker, der zu einer permanenten Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten seines Arbeitsfeldes aufgefordert ist. Der Psychomotoriker kann dabei auf ein im Verlauf der individuellen und professionellen Entwicklung gewachsenes Lebenwissen (vgl. Schmid 2000) zurückgreifen, das zwar keine endgültigen Gewissheiten zur Verfügung stellt, das allerdings im Sinne einer reflexiven Leiblichkeit wichtiges – leiblich spürbares – Orientierungswissen bereithält. Dies verweist auf eine letzte zentrale Grundhaltung, die als Bewusstheit bezeichnet werden kann.

## **2.10 Bewusstheit**

Die Relevanz von Bewusstheit als elementarer Wirkfaktor in der Psychotherapie ist von zahlreichen Autoren hervorgehoben worden (vgl. u.a. Weiss 2006, 406). „Besonders die Körperpsychotherapie ist ohne Einflussnahme der Therapeutin auf den Aufmerksamkeitsprozess des Klienten schwer vorstellbar, denn es sollen in aller Regel körperliche Regionen oder Vorgänge ins Bewusstsein gehoben werden, die einen sonst unbemerkten – oder unzureichend bemerkten – Anteil am Erleben haben. So räumen fast alle körperpsychotherapeutischen Schulen der Qualität der Selbstwahrnehmung der Klienten eine hervorragende Bedeutung ein“ (ebd., 406f). Diese Einschätzung gilt auch für den Kontext der psychomotorischen Entwicklungsförderung.

Neben der Selbstwahrnehmung der Klienten ist jedoch auch die Bewusstheit des Psychomotorikers von entscheidender Bedeutung. In Anlehnung an Fuhr und Gremmler-Fuhr wird diese Bewusstheit als „das unmittelbare Wahrnehmen dessen, was uns erregt und worauf sich unsere gegenwärtige Aufmerksamkeit richtet“ (Fuhr/Gremmler-Fuhr 1995, 154), verstanden. „Dabei spielen sinnliche Wahrnehmungen ebenso eine Rolle wie körperliche Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken“ (ebd.). Bewusstheit ist demnach als ganzheitlicher



Prozess aufzufassen, der grundsätzlich im Hier-und-Jetzt stattfindet und der sehr komplex ist. Diesen Prozess differenzieren Fuhr und Gremmler-Fuhr (vgl. ebd., 156ff) in die folgenden *drei Aspekte*:

- *Achtsamkeit*: Sie kann als gerichtete Aufmerksamkeit oder Bewusstheit bezeichnet werden, d.h. sie richtet ihr „Augenmerk auf die auftauchenden Figuren, auf das unmittelbar Wahrgenommene, auf Empfindungen, Gefühle, Vorstellungen und Gedanken (...)“ (ebd., 156).
- *Gewahrsein*: Dieses kann als eher ungerichtete Aufmerksamkeit oder Bewusstheit bezeichnet werden, d.h. hier steht die Offenheit und Empfindlichkeit für umfassendere Beziehungen im Vordergrund. „Nicht auf Einzelheiten richtet sich unser Gewährsein, sondern wir erfassen die Strukturen, Muster und Zusammenhänge in der Ganzheit des wahrgenommenen Feldes“ (ebd., 156f).
- *Mittlerer Modus*: Diese Bezeichnung wurde von Salomon Friedlaender geprägt und bezeichnet einen „Zustand der Ausgeglichenheit und Ausgewogenheit vor jeder Differenzierung“ (ebd., 159). Es geht in diesem Modus demnach „um die Auflösung des Gegensatzes zwischen aktiv und passiv, um die Erkenntnis, dass Berühren und Berührt werden zwei Aspekte eines untrennbaren Phänomens sind. Unserem Glauben an die Machbarkeit von Veränderung setzt der Mittlere Modus vor allem die Idee der Nicht-Steuerbarkeit menschlicher Prozesse entgegen. Noch einmal anders ausgedrückt geht es also um eine Gelassenheit, aus der heraus alles, dessen man gewahr wird, anerkannt und angenommen werden kann“ (Gilsdorf 2004, 189).

Die Überlegungen von Fuhr und Gremmler-Fuhr lassen sich ohne Weiteres auf die Vorstellungen zur reflexiven Leiblichkeit (vgl. Gugutzer 2002, 85; Seewald 2000) beziehen. Der Mensch existiert auf eine grundlegende und tiefgreifende Art und Weise leiblich in und mit der Welt, was Merleau-Ponty (vgl. 1966) als leibliches Zur-Welt-Sein bezeichnet hat. Menschliches Leben und Erleben findet demnach nicht nur im expliziten (bewussten), sondern auch im impliziten Funktionsmodus statt (vgl. Grawe 1998, 593). Auch die Einbettung des Menschen in einen übergeordneten soziokulturellen Kontext sowie in konkrete Lebenswelten und Beziehungen ist als leiblich aufzufassen. Dementsprechend steht der Psychomotoriker nicht nur in einer reflexiven oder bewussten Beziehung zu seinen Klienten sowie zu anderen Professionellen, sondern insbesondere auch in einer zwischenleiblichen. Dieser Zwischenbereich ist der Kognition nur eingeschränkt zugänglich, es ist in erster Linie sein leibliches Zur-Welt-Sein, durch das der Psy-

chomotoriker einen Zugang zu dieser phänomenalen Welt erhält. Es ermöglicht ihm, andere Menschen in ihren Sinnbezügen, die ebenfalls in einem leiblichen Zur-Welt-Sein zum Ausdruck kommen, wahrnehmen zu können, und gleiches gilt für sein eigenes Wahrgenommenwerden (vgl. auch Seewald 2007; Eckert 2004).

Die Beziehungsgestaltung im Rahmen der psychomotorischen Entwicklungsförderung ist vor diesem Hintergrund mit besonderen Herausforderungen verbunden, die nicht zuletzt die psychische Gesundheit des Psychomotorikers selbst betreffen. In Anlehnung an die gestalttherapeutischen Überlegungen von Dreitzel (vgl. 1998) wird in diesem Zusammenhang die Auffassung vertreten, dass die Integration von sinnlicher Wahrnehmung, emotionalem Engagiertsein, innerer Aufmerksamkeit, reflexiver Distanznahme zu sich sowie einer „reflexiven Sinnlichkeit“ (ebd., 38) wesentliche Voraussetzungen für die psychische Gesundheit des Psychomotorikers und damit auch für die Qualität der Beziehungsgestaltung darstellen. Diese psychische Gesundheit kommt unter anderem in der Stimmigkeit und Authentizität des Psychomotorikers zum Ausdruck und diese basiert nicht zuletzt auf *leiblichen Empfindungen*. Laut Gugutzer (vgl. 2002, 301) entwickelt der Mensch Authentizität gerade dadurch, dass er seine *Kohärenz* leiblich-affektiv erfährt, d.h. Kohärenz ist in erster Linie ein leibliches Empfinden, welches immer dann auftaucht, wenn die Integration von Erfahrungen zu einem stimmigen Ganzen gelingt. Diese Stimmigkeit und Authentizität wird wiederum in erster Linie auf einer präkognitiven, zwischenleiblichen Beziehungsebene kommuniziert und wahrgenommen. Da Beziehungsprozesse im Rahmen der psychomotorischen Entwicklungsförderung durch zahlreiche innere und äußere Ambivalenzen geprägt sind, ist der Psychomotoriker unter anderem auf das leibliche Vermögen angewiesen, „den Spannungszustand widersprüchlicher Situationen als positiven Zustand der Betroffenheit hinnehmen und umsetzen zu können“ (ebd., 302). Aufgrund der Offenheit von Beziehungsprozessen benötigt er ein Selbstvertrauen, dass sich in leiblicher Hinsicht auf die *spürbare Gewissheit* bezieht, die Unsicherheiten und Ambivalenzen tatsächlich bewältigen zu können.

Die zahlreichen individuell zu verantwortenden Wahlentscheidungen, die während des Prozesses der psychomotorischen Entwicklungsförderung notwendig sind, können überdies durch die „leibliche Intelligenz des Gespürs“ (Schmid 2000, 199) in ihrer Hyperkomplexität reduziert werden. Es ist unmittelbar einleuchtend, dass der Psychomotoriker aufgrund von Zeitdruck und Informationsdichte nicht alle seine Entscheidungen bewusst und umfassend reflektieren kann. Darüber hinaus fehlen für eine ausschließlich rationale Wahl häufig die notwendigen Informationen. In diesem Zusammenhang kann das *leibliche Spüren*

das den Situationen zugrundeliegende erahnen, strukturelle Zusammenhänge und Bedingungen präreflexiv erfassen und für anstehende Wahlentscheidungen sensibilisieren bzw. diese anleiten.

Nicht zuletzt ist der Psychomotoriker in seiner Arbeit auf ein *reflexiv-leibliches Selbstverhältnis* angewiesen. Es ist davon auszugehen, dass die eigene Körperlichkeit und Leiblichkeit, die sich unter anderem in der Durchlässigkeit für Empfindungen und Emotionen zeigt, die Beziehungsgestaltung in psychomotorischen Prozessen maßgeblich beeinflusst. Hierzu ist jeder Psychomotoriker auf ein hohes Maß an Eigen- bzw. Selbsterfahrung angewiesen, auf ein reflexiv-leibliches Bewusstsein für die eigenen Themen, für die individuellen Möglichkeiten und Grenzen, für Vorlieben und Abneigungen sowie für den Umgang mit Emotionen und Bedürfnissen in der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit anderen. Wichtig ist hierbei unter anderem die Rückversicherung durch Team und Supervision, das Teilen von Verantwortung durch Einbezug des Umfeldes, das Knüpfen von Netzwerken, das Achten auf die eigenen Grenzen, eine stimmige „Work-Life-Balance“ sowie die Stärkung persönlicher Ressourcen.

Im Zusammenhang mit der tendenziellen Überbewertung reflexiver Prozesse sei an dieser Stelle auf den Ansatz der *Psychosynergetik* von Dietmar Hansch (vgl. 2002) hingewiesen. Er macht darauf aufmerksam, dass Phänomene wie Hyperreflexion, Hyperintention und Überkontrolle die Entfaltung effektiven und selbstorganisierenden Verhaltens geradezu verhindern können. Sein an Selbstorganisationskonzepten orientierter Ansatz ist demgegenüber mit Prinzipien wie Vertrauen, Geschehen- und Wachsenlassen, Geduld, spielerischer Gelassenheit, Akzeptanz, minimaler Intervention sowie mit ganzheitlichen und systemisch-dialektischen Denkmustern verbunden (vgl. Hansch/Haken 2004, 40).

### **Schlussgedanken**

Die Psychomotorik steht aktuell vor immensen Herausforderungen, die in erster Linie mit Fragen der Professionalisierung, der Qualitätssicherung und Evaluation sowie der interdisziplinären Anerkennung und Kooperation verbunden sind. All diese Herausforderungen sind nur dann erfolgreich zu bewältigen, wenn es der psychomotorischen Bewegung – und hierzu gehören Theoretiker wie Praktiker – gelingt, in zentralen Fragen an einem Strang zu ziehen. Um dies tun zu können, sind Brücken notwendig, die den Übergang zwischen den - teilweise sehr unterschiedlichen, teilweise jedoch erstaunlich ähnlichen - psychomotorischen Welten erleichtern bzw. erst ermöglichen. Da diese Welten nichts Abstraktes sind, sondern durch leibhaftige Menschen bewohnt werden, ist ein konstruktiver Dialog zwischen den einzelnen Protagonisten unerlässlich. Hierzu sind persönliche Begegnungen erforderlich, deren Qua-

lität maßgeblich von den Haltungen, Bedürfnissen und Erwartungen der einzelnen Beteiligten abhängt. Da diese in erster Linie implizit und damit unbewusst wirksam sind, ist eine bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiographie, mit eigenen Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern sowie mit persönlichen Motivationen, Haltungen und Menschenbildern von entscheidender Bedeutung. Und genau an dieser Stelle schließt sich der Kreis: Mit einer solchen Vorgehensweise würden wir im Rahmen eines Theorie-Praxis-Dialogs genau das tun, was wir auch im Umgang mit unseren Klienten von uns selbst verlangen, nämlich in einen sensiblen und lebendigen Dialog einzutreten, der durch Bewusstheit, Wertschätzung und Präsenz gekennzeichnet ist. Die dargestellten Haltungen können zur Realisierung solcher lebendiger, sinnvoller und bereichernder Dialoge für alle Beteiligten beitragen.

#### Literatur

- ANDERSON, H./GOOLISHIAN, H. (1992): Der Klient ist Experte. Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens. In: *Zeitschrift für systemische Therapie*, 10 (3), 176 – 189.
- ARNOLD, R. (2007): Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“. Heidelberg.
- CECCHIN, G. (1988): Zum gegenwärtigen Stand von Hypothesieren, Zirkularität und Neutralität. Eine Einladung zur Neugier. In: *Familiendynamik*, 13 (3), 190 – 203.
- CECCHIN, G./LANE, G./RAY, W. A. (1993): Respektlosigkeit – eine Überlebensstrategie für Therapeuten. Heidelberg.
- DREITZEL, H. P. (1998): Emotionales Gewahrsein. Psychologische und gesellschaftliche Perspektiven in der Gestalttherapie. München.
- ECKERT, A. R. (2004): Menschen psychomotorisch verstehen und begleiten. In: ECKERT, A. R./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur sinnverstehenden Psychomotorik und Motologie*. Lemgo, 59 - 73.
- ECKERT, A. R. (2008): Trauma - Gewalt – Autonomie. Psychomotorische Gewaltprävention als Hilfe zur Verarbeitung erlebter Traumatisierung. In: *Motorik*, 31 (2008) 1, 18 - 24.
- FOERSTER, H. v. (1997): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: WATZLAWICK, P. (Hg.) (9. Aufl., 1997): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München, 39 - 60.
- FUHR, R./GREMMLER-FUHR, M. (1995): Gestalt-Ansatz. Grundkonzepte und –modelle aus neuer Perspektive. Köln.

- GILSDORF, R. (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze. Bergisch Gladbach.
- GLASERSFELD, E. v. (1997): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: FOERSTER, E. v./GLASERSFELD, E. v./HEJL, P. M. et al. (1997): *Einführung in den Konstruktivismus*. Zürich, 9 – 40.
- GRAWE, K. (1998): Psychologische Therapie. Göttingen.
- GRENSEMANN, D./SAMMAN, C. (2005): Ist die Beziehungsgestaltung das A und O in der Psychomotorik? In: *Praxis der Psychomotorik*, 30 (3) 2005, 144 – 149.
- GUGUTZER, R. (2002): Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden.
- HAMMER, R. (2004): Der verstehende Ansatz in der Psychomotorik. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hg.) (2004): *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch*. Dortmund, 164 - 186.
- HANSCH, D. (2002): Evolution und Lebenskunst. Grundlagen der Psychosynergetik. Ein Selbstmanagement-Lehrbuch. Göttingen.
- HANSCH, D./HAKEN, H. (2004): Wie die Psyche sich selbst in Ordnung bringt. In *Psychologie heute*, 31 (2004) 7, 36 – 41.
- HÖLTER, G. (2005): Psychomotorik und Psychotherapie. Ähnlichkeiten und Unterschiede. In: *Motorik*, 28 (2005) 3, 130 – 137.
- KLEIN, J./KNAB, E./FISCHER, K. (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung im Bereich psychomotorischer Förderung und Therapie: SPES – das System Psychomotorischer Effekte-Sicherung. In: *Motorik*, 29 (2006) 4, 168 – 178.
- KLEVE, H. (2006): Zwischen Unwahrscheinlichkeit und Möglichkeit – Zur Ambivalenz des Erfolgs in der sozialen Arbeit. In: BALGO, R./LINDEMANN, H. (Hg.) (2006): *Theorie und Praxis systemischer Pädagogik*. Heidelberg, 134 – 151.
- KLINGELHÖFER-ECKHARDT, J. (2009): Körper/Leib als Ressource in der psychomotorischen Begleitung von Menschen. Unveröffentl. Masterarbeit. Philipps-Universität Marburg.
- LOTH, W. (2005): „Einiges könnte ganz schön anders sein“ – Systemische Grundlagen für das Klären von Aufträgen. In: SCHINDLER, H./SCHLIPPE, A. v. (Hg.) (2005): *Anwendungsfelder systemischer Praxis. Ein Handbuch*. Dortmund, 25 – 54.
- LUDEWIG, K. (1992): Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis. Stuttgart.
- LUDEWIG, K. (2002): Leitmotive systemischer Therapie. Stuttgart.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966; im Orig. 1945): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.

- RICHTER, J. (2005): Ich bin, was du bist, wenn du möchtest, das(s) ich bin. Bist du auch? Über das Arbeiten in und mit der Übertragung innerhalb des „Verstehenden Ansatzes“. In: *Praxis der Psychomotorik*, 30 (2005) 2, 76 – 85.
- ROTTHAUS, W. (2005): Zur Einführung: Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie – eine Erweiterung der therapeutischen Handlungskompetenz. In: ROTTHAUS, W. (Hg.) (3. Aufl., 2005): *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Heidelberg, 9 – 17.
- SCHIEPEK, G. (1991): Systemtheorie der Klinischen Psychologie. Beiträge zu ausgewählten Problemstellungen. Braunschweig, Wiesbaden.
- SCHIEPEK, G. (1999): Die Grundlagen der systemischen Therapie. Göttingen.
- SCHLIPPE, A. v. (1995): „Tu, was du willst“. Eine integrative Perspektive auf die systemische Therapie. In: *Kontext* 26 (1), 19 – 32.
- SCHLIPPE, A. v./KRIZ, W. C. (Hg.) (2004): Personenzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln. Göttingen.
- SCHLIPPE, A. v./SCHWEITZER, J. (7. Aufl., 2000): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.
- SCHMID, J. L. (2007): Flow-Erleben und Achtsamkeit. In: *Motorik*, 30 (2007) 3, 130 – 134.
- SCHMID, W. (6. Aufl., 2000): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M.
- SCHUBARTH, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied, Kriftel.
- SEEWALD, J. (1998): Zwischen Pädagogik und Therapie – Entwicklungsförderung als Paradigma der Psychomotorik. In: *Praxis der Psychomotorik*, 23 (1998) 3, 136 – 143.
- SEEWALD, J. (2000): Durch Bewegung zur Identität? Motologische Sichten auf das Identitätsproblem. In: *Motorik*, 23 (2000) 3, 94 - 101.
- SEEWALD, J. (2006): Gesundheitsförderung als neues Paradigma der Motologie? In: FISCHER, K./KNAB, E./BEHRENS, M. (Hg.) (2006): *Bewegung in Bildung und Gesundheit*. Lemgo, 282 – 290.
- SEEWALD, J. (2007): Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München, Basel.
- SEEWALD, J. (2009): Wann ist ein Ansatz ein Ansatz? Über Kriterien für psychomotorische Ansätze. In: *Praxis der Psychomotorik*, 34 (2009) 1, 31 – 34.

- SHAZER, ST. de (7., korr. Aufl.; 2002; im Orig. 1988): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg.
- SIMON, F. B./CLEMENT, U./STIERLIN, H. (6., überarb. & erw. Aufl.; 2004): Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Kritischer Überblick und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden. Stuttgart.
- WEISS, H. (2006): Bewusstsein, Gewährsein und Achtsamkeit. In: MARLOCK, G./WEISS, H. (Hg.) (2006): *Handbuch der Körperpsychotherapie*. Stuttgart, New York, 406 - 413.
- WOLF, B. (2010): Körperpsychotherapie studieren - Entwurf eines universitären Curriculums nach dem Vorbild US-amerikanischer Masterstudiengänge. Dissertation, Philipps-Universität Marburg.  
<http://www.ibp-psychomotorik.de/index.php> (letzter Zugriff am 09.03.2010)).



Thorsten Späker

## **Psychomotorik in der Natur – Eine praktische Annäherung**

„Ein köstlicher Abend, wenn der ganze Körper ein Sinn, eine Empfindung ist und mit jeder Pore Entzücken atmet! Ich bewege mich mit erstaunlicher Zwanglosigkeit in der Natur, ein Teil ihrer selbst. Wenn ich bei kühlem, bewölktem, windigem Wetter in Hemdsärmeln das steinige Seeufer entlanggehe und nichts meine besondere Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, fühle ich eine ungewöhnliche Übereinstimmung mit den Elementen, die mich umgeben.“

(Thoreau 2007, 142)



### **Einleitung**

Die Natur ist ein vielfältiges Setting für psychomotorische Bewegungs- und Wahrnehmungsangebote, indem spezielle Erfahrungen gemacht werden können, die in geschlossenen Räumen nicht möglich sind. Viele psychomotorische Praktiker nutzen diese besonderen Möglichkeiten bereits, und erfahren in ihrer täglichen Praxis die vielen positiven ressourcenaktivierenden Effekte und Wirkungsfähigkeiten der entwicklungsfördernden Arbeit in der Natur. Dies sollte Anlass sein, sich intensiver mit einer Psychomotorik in der Natur in Praxis und Theorie zu beschäftigen (vgl. auch Späker 2010). Das Ziel einer theoretisch fundierten praktischen Annäherung in diesem Beitrag ist es hierbei nicht, konkrete Handlungsanweisungen zu geben. Vielmehr sollen Strukturierungshilfen und Begründungszusammenhänge vorgestellt werden, da-



mit Psychomotoriker<sup>1</sup> in ihrer professionellen Praxis auf wissenschaftliche Erkenntnisse zurückgreifen und Forschungsergebnisse zur Selbstreflexion nutzen können (vgl. Beitrag Jessel in diesem Band). Hierzu wird sich der erste Teil mit der Beziehung von Mensch und Natur beschäftigen, um im zweiten Teil die gesellschaftliche Bedeutung einer Psychomotorik in der Natur darzustellen. Über die Aufführung von konkret erforschten Effekten von Naturerfahrungen in der Praxis im dritten Teil, betrachtet der vierte und letzte Teil die psychomotorische Praxis aus der Sicht verschiedener allgemeiner, klienten- und institutionsspezifischer Ansätze.

### **Die Beziehung von Mensch und Natur**

Im Alltagssprachgebrauch oft verwendet, ist der Begriff „Natur“ bei genauerer Betrachtung nicht ohne weiteres widerspruchsfrei zu definieren. Der Begriff wird bei „Naturvölkern“<sup>2</sup> sicher anders verstanden als in „Hightech-Gesellschaften“, wobei auch innerhalb von Gesellschaften die Bedeutung und Verwendung des Naturbegriffs sehr unterschiedlich sein kann. Es lohnt sich daher, sich einige Aspekte des Naturverständnisses genauer anzusehen. So ist es z.B. denkbar, die belebte Natur (z.B. Pflanzen und Tiere) von der unbelebten Natur (z.B. Steine, Wasser etc.) zu unterscheiden. Hier stellt sich die direkte Anschlussfrage, ab wann ein Sache, ein Ding oder Subjekt „belebt“ ist und was unter dem Begriff „Leben“ verstanden wird, der dem Naturbegriff sehr nahe steht? Darüber hinaus wird in westlichen Kulturkreisen die Natur oft in Abgrenzung zur „Kultur“ beschrieben, also als alles, was nicht vom Menschen geschaffen wurde. Hier ist fraglich, ob der Mensch dann selber zur Natur gehört oder ob nur seine Handlungen und die Dinge, die er herstellt nicht natürlich sind? Aber auch hier ist nicht klar, wo Natur aufhört und wo Kultur anfängt. Schaut man sich z.B. ein Handy als Produkt modernen Gesellschaften an, würde man wohl eher dazu tendieren, dieses alltägliche Utensil als Kulturgegenstand zu bezeichnen und weniger als Naturprodukt. Vergewahrtigt man sich aber, dass jedes der Einzelteile irgendwann mal aus einem natürlichem Rohstoff gewonnen wurde, bleibt offen, wo genau im Produktionsverlauf und in der menschlichen Verarbeitungskette die Einzelteile aufgehört haben, Natur zu sein, beim Schmelzen, Erhitzen, Lackieren, Zusammenbauen? Der Begriff Natur

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnungen Psychomotoriker, Klient und alle anderen Personenbezeichnungen werden zur vereinfachten Lesbarkeit in männlicher Schreibweise verwendet, beziehen aber selbstverständlich beide Geschlechter mit ein.

<sup>2</sup> auch in diesem Ausdruck zeigt sich schon die Diffusität des Begriffs. Ist das Gegenteil des Naturvolkes ein Kulturvolk und wann genau wird dann ein Naturvolk zum Kulturvolk oder umgekehrt?

wird also immer dort ungenau, wenn es um die Beziehung zum Menschen geht, weshalb dieses Verhältnis genauer zu betrachten ist. So sieht Oldemeyer (1983) in dem menschlichen Verständnis von Natur eine geschichtliche Ordnung, die sich überlagert und überformt. Er beschreibt vier Phasen in der Entwicklung und Ausformung vom menschlichen Naturverhältnis: Das magisch-mythische Verhältnis zur Natur, das biomorph-ganzheitliche Denken der Natur, die Natur als Gegenstand und Gegenbegriff und schließlich die Natur als offenes, umfangreiches Gesamtsystem. Im Magisch-mythischen Naturverhältnis gibt es eine ungetrennte Mischung aus Menschen, Tieren und Pflanzen, sowie verdeckten Kräften, Mächten und personalen Gottheiten, mit denen auf rituelle Weise verkehrt wird. Hinweise auf diese auflösbaren Grenzen zwischen Menschen und Natur finden sich auch in vielen Märchen, in denen Menschen sich in Tiere verwandeln können und umgekehrt, eine leblose Holzpuppe zum Mensch wird oder Bäume sprechen können. Im biomorph-ganzheitlichen Denken steht der Hauptwesenszug des Seienden in einer kosmischen Harmonie und Ordnung, als Ausdruck des selbstständigen Hervorgehens, Wachsens, Zeugens etc. im Vordergrund, so dass die Gesetze des Makrokosmos auch für den Mikrokosmos des Menschen gelten. Hieraus entwickelte sich im modernen Zeitalter eine Tendenz zur naturwissenschaftlichen und technischen Beherrschung der Natur, die dem Menschen eine Sonderstellung gab. Nach Oldemeyer ist die Natur in diesem Verständnis zum Gegenstand der Nutzung degradiert und wird vorwiegend als Gegenbegriff für eine Kultur betrachtet, wodurch der Mensch sich von der Natur zusehends entfremdet (vgl. ebd., 24). Angesichts vielfältiger Umweltkrisen und einer allgemeinen Tendenz zum systemorientierten Denken, verändert sich zurzeit auch dieses Bild von Mensch und Natur wieder, hin zu einer Sichtweise, in welcher der Mensch zugleich Teil und Gegenüber der Natur ist. Dies bedeutet, Mensch und Natur sind stets zusammen und in Wechselwirkung als „unauflösbares Ineinander“ (vgl. Kattmann 1997, 126) zu betrachten. Damit hat der Mensch eine ethische Verantwortung für die Natur, die er sich als Gegenüber nutzbar macht, diese Verantwortung zielt aber gleichermaßen auf ihn selber, da der Umgang mit der nichtmenschlichen Natur immer zugleich ein Umgang des Menschen mit sich selbst ist (vgl. ebd., 126). Oldemeyer (1983) beschreibt in dieser vierten Phase des Naturverständnisses eine Auffassung, welche die Natur als ein offenes umfangreiches Gesamtsystem versteht, indem der Mensch, als Teil des Systems, ebenso agiert wie die Natur. In diesem System muss die Entgegensetzung von Kultur und Natur aufgehoben werden (vgl. ebd., 36f.). Hier liegt auch der Ansatzpunkt für eine Begründung und ein Verständnis von Natur für die Praxis einer Psychomotorik außerhalb geschlossener Räume. So beziehen sich

nach Kükelhaus/Zur Lippe (1982) die äußere und innere Natur des Menschen immer gleichermaßen aufeinander. Naturphänomene erkennen, erfahren und verstehen, beinhaltet für sie den Transfer auf die eigene individuelle Leib- und Befindlichkeit jedes einzelnen. Die Natürlichkeit des Menschen lässt sich hiernach nicht abgrenzen von der Natur im eigentlichen Sinne (vgl. ebd., 14). Sichler (1993) hebt hervor, dass die Mensch-Natur-Beziehung nur am Leitfaden des eigenen Leibes, als Natur die wir selbst sind, behandelt werden kann. Er stellt fest, dass unsere Kompetenzen, den Körper und Leib zu erfahren und zuerspüren verkümmert sind: „Wir trauen uns selbst als der Natur, die wir selbst sind, nichts (mehr) zu.“ (ebd., 87). Eine erster Schritt für eine Annäherung der Mensch-Natur-Beziehung kann es daher sein, seine eigene leibliche Natur zu entdecken und zu verstehen, also zu lernen, selbst Natur zu sein (vgl. ebd., 87). In diesem Zusammenhang beschreibt Von Engelhardt (1981) ein, in der heutigen Zeit wiederkehrendes Naturverständnis der Romantik, in welchem besonderer Wert auf die Einheit von Mensch und Natur gelegt wurde und Naturerkenntnis aus rationalen und sinnlichen Elementen besteht, da die Gesetze der Natur, den Gesetzen der menschlichen Vernunft entsprechen und der Mensch sich in der Natur selbst begegnet (vgl. ebd., 99). „Das Verhältnis des Menschen zur Natur ist in der Geschichte vielen Wandlungen unterworfen gewesen. Dieses Verhältnis ist immer auch ein Verhältnis des Menschen zu sich selbst, zu seinem Körper, seiner geistigen Wirklichkeit und seiner sozialen Umwelt“ (ebd., 96). In diesem Sinne wird bei psychomotorischen Angeboten in der Natur immer auch eine lebendige Selbstbegegnung ermöglicht, die für eine individuelle Entwicklungsförderung genutzt werden kann und sollte.



## **Gesellschaft und Natur – Welche Bedeutung hat die Psychomotorik?**

Die lebensweltlichen Veränderungen in der postmodernen Gesellschaft gehen einher mit Phänomenen wie Entstandardisierung, Pluralisierung und Individualisierung (vgl. Seewald 2007, 88ff.). Gleichzeitig findet in wachsendem Maße eine Entfremdung von der Natur statt (vgl. Brämer 2006, 17ff. oder Sichler 1992, 106ff.) und die Forderung nach einem nachhaltigen Umgang mit der natürlichen Umwelt steht vermehrt im öffentlichen Interesse. Brämer (2006) weist speziell darauf hin, dass die Natur zusehends aus dem alltäglichen Erfahrungs- und Interessenshorizont von Kindern und Jugendlichen verschwindet. Er konnte in einer umfangreichen Vergleichsstudie der Jahre 1997, 2003 und 2005 den zunehmenden Naturentfremdungsprozess nachweisen, der in immer jüngeren Jahren einsetzt und mit immer weniger Verständnis für die grundlegende Abhängigkeit des Menschen von natürlichen Gegebenheiten einhergeht (vgl. ebd.172). Dies deutet darauf hin, dass die Arbeit in, mit und um die Natur in den kommenden Jahren zunehmend gesucht und gefördert werden wird. Zum einen, um der allgemein fortschreitenden Umweltzerstörung entgegenzuwirken und eine größere Verbundenheit zwischen Mensch und Natur zu schaffen. Zum anderen kann die Natur in der postmodernen Gesellschaft aber auch identitäts- und sinnstiftend als Orientierungsanker genutzt werden. Die Natur als kultureller Deutungsaspekt für Ursprünglichkeit, Einfachheit und Wirklichkeit kann Identitätsaspekte wie Sicherheit, Bezogenheit, Zugehörigkeit und Vertrautheit ansprechen. In Kombination mit einer identitätsfördernden Körper- und Bewegungsarbeit, wie z.B. im Konzept der „reflexiven Leiblichkeit“ nach Seewald (2007, 95) verankert, kann hier mit einer `Psychomotorik in der Natur` ein neues Konzept entstehen, welches Natur- und Selbstentfremdungsprozessen in wechselseitiger Beziehung entgegenwirkt und einen individuellen Orientierungsrahmen zur Navigation in postmodernen Lebensbezügen generieren kann.

Wenn Angebote im Freien oder im Wald stattfinden, wird unweigerlich auch eine Auseinandersetzung mit dem Umwelt- und Naturschutz erfolgen müssen. Generell spielen hierbei Naturbegegnungen insbesondere im Rahmen von Umweltbildung und -erziehung eine immer größer werdende Rolle, so dass sie z.B. auch im Bildungs- und Erziehungsplan des Landes Hessens im Rahmen einer Verantwortungs- und Wertevermittlung verankert sind (vgl. Hessisches Sozial- und Kultusministerium 2007, 86). Damit werden Naturerfahrungen besonders im Vorschul- und Primarbereich auch in Zukunft vermehrt gefördert und gefordert werden, wozu eine Psychomotorik in der Natur ihren Beitrag leisten kann. Dass Naturerfahrungen auch ein umweltfreundliches Handeln bei Kindern und Jugendlichen im Alltag unterstützt, hat Bögeholz (2000) nachgewiesen.

Besonders wirksam sind in diesem Zusammenhang das Erforschen von Tieren und Pflanzen („erkundende Naturerfahrungen“), längerfristig verantwortliche naturschützerische Aktivitäten („ökologische Naturerfahrung“) und für die Psychomotorik besonders interessant, die intensive Erfahrung von „Schönheit und Eigenart“ der Natur mit allen Sinnen („ästhetische Naturerfahrung“). Hierbei sind individuell ausgerichtete Naturerfahrungen um ein vielfaches Effektiver als die alleinige Vermittlung von Umweltwissen (vgl. ebd., 17). Kals et al. (1998) haben auch bei Erwachsenen empirisch überprüft, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen emotionaler Naturerfahrung und -verbundenheit einerseits und naturbezogenen Entscheidungen andererseits gibt. Sie schließen daraus, dass in der Begegnung von Mensch und Natur Erfahrungen in der Natur stattfinden sollen, die intensive positive Gefühlseindrücke hervorrufen (vgl. ebd., 17). Für die Praxis würde dies bedeuten, dass emotionale erlebnisorientierte Aspekte für eine Bindung an die Natur berücksichtigt werden müssen, um grundlegende Voraussetzungen für den Aufbau eines ökologischen Bewusstseins zum Schutz der Natur zu schaffen. Schaar (1995) warnt aber davor, davon auszugehen, dass intensives Naturerleben immer automatisch mit einer erhöhten ökologischen Verantwortung einhergeht. Besonders bei der Arbeit mit Kindern sieht sie es als bedeutsam an, nicht zwangsweise eine normierte positive Einstellung zur Natur initialisieren zu wollen. Vielmehr können Differenzen in der individuellen Naturerfahrung herausgestellt werden, die nicht alle positiv sein müssen, woran deutlich werden kann, wie unterschiedlich das Mensch-Natur-Verhältnis bestimmt ist. Diese Differenzenerfahrungen führen dann nach Schaar zu einer wirklichen Auseinandersetzung und einem reflektierten Umgang mit der Natur (vgl. ebd., 514). Ein bisher noch nicht beachteter Aspekt des Naturerlebens, ist eine urban ausgerichtete Psychomotorik in der Natur, z.B. in „städtischen Naturerfahrungsräumen“<sup>3</sup> (ehemalige Gewerbeflächen, Brachfläche etc.). Hier gibt es nach Schemel et al. (2005) drei Eckpfeiler für die Gestaltung natürlicher Erfahrungsräume in der Stadt, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren. Erstens ist die Naturnähe von Bedeutung, d.h. auf der Hälfte der Fläche kann sich die Pflanzen- und Tierwelt frei entwickeln. Zweitens wird die freie Erlebbar- und Gestaltbarkeit hervorgehoben, was einen Verzicht auf vorgeplante Ausstattungselemente beinhaltet. Der dritte Eckpfeiler ist die eigenständige Naturbegegnung, womit die Freiheit von Belehrungen oder Anleitungen durch Erwachsene gemeint ist (vgl. ebd., 32). Hierdurch soll eine Vielfalt an Spielgelegenheiten angeregt werden, die Kreativität und Entdeckungsdrang anregen. Ein Naturerfahrungsraum sollte im Rahmen der

---

<sup>3</sup> siehe auch [www.naturerfahrungsraum.de](http://www.naturerfahrungsraum.de)

kommunalen Bauleitplanung ausgewiesen werden, nahe an Wohngebieten liegen und möglichst zwei, mindestens ein Hektar groß sein. Stehen nicht so große Flächen zur Verfügung, kann auch als kleine Variante ein `Naturspielberg` geplant, bzw. genutzt werden (vgl. Schemel 2008, 150-151). Für eine Psychomotorik in der Natur bedeutet dies zum einen, vorhandene Naturerfahrungsräume für eine Entwicklungsförderung zu nutzen, aber zum anderen auch, sich im kommunalen Bereich für die Planung und Erschaffung solcher naturnahen Bewegungs-, Spiel- und Wahrnehmungsräume einzusetzen.

Insgesamt kann sich der Mensch also in einer ökologisch orientierten Psychomotorik als Teil der Natur erleben, sich ihr anpassen oder sie verändern, d.h. sich respektvoll und achtsam integrieren. Eine ethische Reflexion von ökologischen Werten und Einstellungen müsste hierbei für die Psychomotorik noch erfolgen. Gesellschaftlich eröffnen sich damit für Psychomotoriker neue potentielle Handlungs- und Arbeitsfelder. Der inhaltliche Kern der psychomotorischen Arbeit bleibt aber bei aller Öffnung, die individuelle Entwicklungsbegleitung im Dialog mit der Natur und dem Psychomotoriker, die sich nicht auf eine umweltpädagogische Maßnahme beschränken darf. Der Mensch und die Natur, als entwicklungsförderndes Setting, werden in ihrer gegenseitigen Beeinflussung gleichwertig in den Mittelpunkt gestellt. Erkenntnisse und Verstehen der Natur stehen immer im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Verständnis und den Einsichten des Menschen über sich selbst und umgekehrt.

### **Effekte - Was bringt die Natur in der Praxis?**

An dieser Stelle sollen einige empirische Befunde zu den Effekten von Naturerfahrungen aufgezeigt werden, die auch in Verbindung mit einer Psychomotorik in der Natur zu erwarten sein können:

Taylor/Kuo (2006) gehen in einer Metastudie der Frage nach, ob der Kontakt mit Natur für eine gesunde Entwicklung des Kindes bedeutsam ist. Sie beziehen sich hierbei auf verschiedene Untersuchungen zur Wirkung von Naturräumen, z.B. in Wohnnähe, mit Blick aus dem Fenster oder als Spielplatz und zum Einfluss von Tieren im privaten oder therapeutischen Kontakt. Die berücksichtigten Studien konnten insgesamt eindeutige Befunde liefern, die darauf hindeuten, dass der Erfahrungsraum Natur ein wichtiger Aspekt für die Entwicklung von kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten ist. Sie zeigen aber auch, dass viele Untersuchungen methodische Mängel haben, die in folgenden empirischen Studien verbessert werden sollten: „Während wir mehr stärker kontrollierte Studien erwarten, die kausale Zusammenhänge empirisch belegen, legen die vorliegenden Untersuchungen nahe, dass die generelle Aussage getroffen werden kann, dass Naturkontakte die



gesunde kindliche Entwicklung in vielen Bereichen - kognitiv, sozial und emotional – unterstützen“ (ebd., 136).

Bixler et al. (2002) wiesen nach, dass mit vermehrten Naturerfahrungen in der Kindheit, auch als Jugendlicher und Erwachsener eine Verbundenheit mit der Natur bestehen bleibt. Demnach sind die Kinder, die sich viel in der Natur aufgehalten haben, im Verlauf ihres Lebens aufmerksamer gegenüber der natürlichen Umwelt, verbinden diese eher mit Entspannung, können sich eher einen naturnahen Arbeitsplatz und Wohnort vorstellen, finden sich besser in ihrer Umgebung zu recht und haben weniger Angst vor unbekanntem Terrain als Stadtkinder mit weniger Naturkontakten.

Wells (2000) untersuchte den Einfluss von natürlicher Umgebung auf die kognitive Leistungsfähigkeit. In einer Befragung der Eltern konnte nachgewiesen werden, dass je mehr Grünfläche in der Nähe des Wohnumfeldes von Kindern vorhanden ist, desto mehr Konzentrationsfähigkeit zeigt sich bei ihnen. Auch Studierende mit Sicht auf grüne Natur aus dem Fenster hatten im Vergleich zu Studierenden mit „unnatürlicher“ Aussicht bessere Aufmerksamkeitswerte.

Schemel et al. (2005) beschäftigten sich in einer sehr umfangreichen Studie in vier Großstädten mit der Wirkung, Akzeptanz und Planung von Naturerfahrungsräumen (s.o.) im Wohnumfeld. Im Spielverhalten der Kinder, die auf Naturflächen spielen zeigten sich einige Unterschiede im Vergleich zu Kindern, die sich auf konventionellen Spielplätzen aufhalten. Zunächst spielen die Kinder, welche Naturerfahrungsräume nutzen, dort häufiger, ausdauernder und lieber als die Vergleichsgruppe auf den „normalen“ Spielplätzen, weshalb sie die Flächen auch insgesamt positiver bewerten. Sie halten sich dort zudem vermehrt aus eigenem Antrieb ohne Begleitung Erwachsener auf und finden mehr unbeobachtete Freiräume zum Spielen. Außerdem spielen Kindern in den Naturerfahrungsräumen erheblich häufiger mit anderen Kindern und in großen Gruppen. Überdies sind die gespielten Spiele im Naturerfahrungsraum sehr viel komplexer, planvoller, gezielter und kreativer im Vergleich zu den eher monotonen und einfachen Spielverläufen auf den Regelspielplätzen. Daneben zeigte sich, dass die Naturerfahrungsräume Spielmöglichkeiten für alle Altersstufen bieten. Kinder in Naturerfahrungsräumen haben mehr Interesse an und Wissen über Tiere und Pflanzen, sie gestalten ihre Umgebung vermehrt nach eigenen Vorstellungen und sie berichten ausführlicher, begeisterter und interessierter von ihren Spielen und Erlebnissen, als die Kinder der Vergleichsgruppe auf den herkömmlichen Spielplätzen (vgl. ebd., 35). Die Autoren fassen dies wie folgt zusammen: „Die Beobachtung der Kinder und die Interviews haben deutlich gemacht, dass für Kinder geeignete Naturflächen im Wohnumfeld von großer Bedeutung für die Ausbildung ihrer Umweltwahrneh-

mung, von Interaktionspotentialen, - also positivem Sozialverhalten -, und damit für ihre gesamte Entwicklung sind“ (ebd., 36).

In einer Untersuchung von Scholz/Krombholz (2007) wurde die körperliche Leistungsfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten mit der von Kindern aus Regelkindergärten (Stadt und Land) verglichen. Hierbei zeigte sich bei den Waldkindergartenkindern, insbesondere im Vergleich mit den Stadtkindern, eine bessere motorische Leistung und körperliche Fitness in fast allen Bereichen: Balancieren, Halten an der Reckstange, seitliches Hin- und Herspringen, Pendellauf und Vorwärts Hüpfen links (vgl. ebd., 19ff.).

Häfner (2002) untersuchte vergleichend die Kompetenzen von Erstklässler aus acht Bundesländern, die zuvor einen Waldkindergarten besucht hatten mit denen, die vorher im Regelkindergarten waren. Mit Hilfe eines Fragebogens wurden die Kinder von ihren Lehrern bewertet. Die Kinder aus den Waldkindergärten hatten signifikant bessere Ergebnisse in den Bereichen `Mitarbeit im Unterricht`, `Sozialverhalten` und `Motivation und Konzentration`. Statistisch zwar nicht signifikant, aber in der Tendenz eindeutig zu Gunsten der Kinder aus den Waldkindergärten, präsentieren sich die Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen auf den Faktoren `Musischer Bereich`, `Kognitiver Bereich` und `Körperlicher Bereich`. Bei den einzelnen Items `Finger- und Handgeschicklichkeit` sowie `Unterscheidung von Farben, Formen und Größen`, wurden die `Waldkinder`, statistisch ebenfalls nicht signifikant, aber in der Tendenz dennoch leicht schlechter bewertet (vgl. ebd., 114ff.).

Kiener (2003) untersuchte mit einer Motoriktestbatterie, einem Kreativitätstest und einem Eltern-Fragebogen ebenfalls die Effekte von Wald- im Vergleich zu Regelkindergärten. Ihre Studie ergab, dass die Kinder im Waldkindergarten bessere grobmotorische Fähigkeiten besaßen und höhere Werte in den Kreativitätstests erzielten. Bezüglich der Feinmotorik (Finger- und Handgeschicklichkeit) ergaben sich keine relevanten Unterschiede.

Da es sich bei allen drei Untersuchungen zu den Wirkungen des Waldkindergartens um Querschnittsvergleiche handelt, müsste in einer Längsschnittstudie weiter erforscht werden, ob die Effekte wirklich auf den Aufenthalt in der freien Natur zurückzuführen sind, oder schon bei Eintritt in den Kindergarten durch entsprechende Herkunftsdispositionen Unterschiede in der Entwicklung vorhanden waren. Interessant wäre in diesem Zusammenhang auch eine weitergehende Untersuchung zur spezifischen Effektivität einer Psychomotorik in der Natur im Vergleich zu anderen körper- und bewegungsorientierten Angeboten im Freien, bzw. im Unterschied zur Psychomotorik in geschlossenen Räumen. Eine besondere Herausforderung wäre es hierbei, die Effekte des Wirk-



faktors „Natur“ in Differenz zu anderen Wirkfaktoren, wie der Beziehungsgestaltung oder der Wirkung eines speziellen psychomotorischen Ansatzes herauszustellen. Methodisch wäre es hier z.B. denkbar, mit Fragebögen eine Veränderung des Erlebens der nichtmenschlichen Umwelt zu untersuchen (vgl. Fragebogen ENU, Seiwert 1987). Neben quantitativen Messinstrumenten (vgl. z.B. Scholz/Krombholz 2007) können auch qualitative Verfahren, wie die Durchführung eines Interviews, eine teilnehmende Beobachtung oder eine Gruppendiskussion (vgl. Gebhard et al. 1997) zu spezifischen Fragestellungen im Rahmen einer Effekte- und Wirkungsevaluation der psychomotorischen Arbeit in der Natur eingesetzt werden. Speziell für Kinder und Jugendliche bietet sich auch der Einsatz von projektiven Verfahren, wie Geschichten erzählen, szenisches Darstellen, Bilder malen (vgl. Gebhard 2001, 259ff.) oder das Schreiben von Aufsätzen (vgl. Fischerlehner 1993) an.



### **Psychomotorik in der Natur - Eine ansatzspezifische Betrachtung**

#### *Abgrenzung*

Um sich den Besonderheiten einer Psychomotorik in der Natur zu nähern, wird hier zunächst versucht, eine Abgrenzung zu benachbarten Fachdiskursen vorzunehmen, die ebenfalls körper- und bewegungsorientiert in der Natur tätig sind. So zielt die *Sportpädagogik* in der Natur auf eine bildungsbezogene Bewegungsförderung, z.B. bei Outdoorsportarten wie Mountainbike, Sportklettern, Kanu fahren etc. Bewegungs-

vermittlung, Training und eine individuelle oder gemeinschaftliche Sportausführung stehen im Mittelpunkt. Die *Naturpädagogik* beabsichtigt eine erzieherische Annäherung an die Natur, mit angeleiteten Spiel- und Übungsformen zur Umwelterziehung und zum Erlernen von Naturkenntnissen. In der *Abenteuer- und Erlebnispädagogik* steht die Förderung von bildungsorientierten Handlungskompetenzen (Natur nicht zwangsweise als Medium) im Vordergrund, um über Problemlöseaufgaben und Aktivitäten mit hohem Aufforderungscharakter, z.B. Kooperationsaufgaben, Hochseilgarten, Canyoning etc., innere Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Methodisch werden Bewegungs- und Handlungsaufgaben angeleitet, reflektiert und ggf. auf den Alltag übertragen. Eine *Psychomotorik in der Natur* zielt hierbei nicht auf Wissenserweiterung, Training oder Bildung spezifischer Kompetenzen, vielmehr auf Selbsterfahrung, das Selbst- und Körperkonzept, basale Erlebnisse und die Identitätsentwicklung (vgl. Seewald 1998, 140). Die Prinzipien für eine Psychomotorik in der Natur stellen daher die Bedürfnisorientierung, die Systemorientierung, die Selbstentwicklung, die Begleitung, der dialogische Austausch, die Offenheit, die Ressourcenausrichtung und das Agieren in kleinen Gruppen oder in Einzelbegleitung dar. Überschneidungen zur anderen Fachdisziplinen wird es immer in den Bereichen geben, wo Bildung und Erziehung als Persönlichkeitsentwicklung aufgefasst wird und sich das Angebot am Individuum ausrichtet und orientiert (vgl. Späker 2009).

#### *Allgemeine Ansätze*

Innerhalb des psychomotorischen Fachdiskurses ist eine abgrenzende Differenzierung notwendig, um der Vielfalt der Ansätze und Methoden gerecht zu werden. Am Beispiel des „Bergaufgehens durch den Wald“ wird dies für die Betrachtung einer Bewegungssituation im Fokus ausgewählter allgemeiner Ansätze der Psychomotorik kurz verdeutlicht. Aus der Perspektive des *neuropsychologischer Ansatzes* findet beim „Bergaufgehen“ eine Förderung der kinästhetischen und vestibulären Wahrnehmung und eine Anpassungsreaktionen an gegebene sensorische Reize statt, die zu einer Integration im Nervensystem führen. Daraus resultiert das Förderziel, über häufiges Üben z.B. eine Verbesserung des Gleichgewichts, der Körperorientierung und der Bewegungsplanung anzuregen. Im *systemisch-konstruktivistischen Ansatz* stehen die Interaktionen der beteiligten Personen im Mittelpunkt. Das Bewegungsangebot wird im Dialog ausgehandelt und eine Verstörung üblicher Wahrnehmungs- und Interaktionsmuster wird angeregt, z.B. durch die Annahme von Hilfestellungen oder das Aushandeln eines alternativen Weges. Blickt man durch die Brille des *kompetenztheoretischen Ansatzes*, werden neue Handlungserfahrungen in einer ungeübten Erfahrungssituation ermöglicht. Der passende Schwierigkeits-

grad und Variationen des „Bergaufgehens“ werden über die Steigung selbst gewählt, Seile können als Hilfsmittel eingebracht oder gegenseitige Hilfestellungen in Seilschaften erprobt werden, um die Ich-, Sach-, und Sozialkompetenz zu fördern. In der Betrachtung des *verstehenden Ansatzes*, steht die individuelle Bedeutung der Bewegungserfahrung, z.B. das „Erklimmen eines Berges“ oder „Widerstände überwinden“ im Vordergrund. Hier liegt das Ziel im dialogischen Verstehen von Entwicklungsthemen und im Angebot passender Förderangebote in individuellen Sinnbezügen, z.B. zum Thema „Finden des passenden und mir gemäßen Weges“.

#### *Klientenspezifische Ansätze – junges und mittleres Erwachsenenalter*

Im Rahmen der Mototherapie mit Erwachsenen nach Hölter (1993) könnte der Erfahrungsraum Natur in den Inhaltskatalog, der sich dabei an den anthropologisch-phänomenologischen Überlegungen zum Sinn und zur Funktion menschlicher Bewegungshandlungen orientiert, integriert werden. In allen Bereichen, `Gesundheit und Wohlbefinden`, `Spielen-Leisten-Kämpfen`, `Entspannung und Kontemplation`, `Kommunikation und Interaktion`, `Exploration und Awareness`, `Expression und Gestaltung` sowie den `Inhalten mit Bezug zu anderen kreativen Medien`, ließen sich vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten in der Natur finden (vgl. ebd., 28ff.). In der `angewandte Motologie im Erwachsenenalter` nach Haas (1999) sind die Bewegungsthemen methodisch entwickelte und theoretisch begründbare Antworten auf die Problemstellungen der Klienten. Hier könnte der Naturbezug im Rahmen der Diagnostik im multifaktoriellen Gesamtbild z.B. innerhalb der Lebensweltanalyse berücksichtigt werden (vgl. ebd., 204). Denkbar wäre es hier z.B. eine persönlichkeits-umweltbezogene Diagnostik einzubeziehen<sup>4</sup>. Wie bei Hölter (1993) könnte eine Übertragung der körper- und bewegungsthematischen Angebote in den Erfahrungsraum Natur stattfinden, um den Klienten eine Erweiterung des Handlungsrepertoires und der Erfahrungsmöglichkeiten zu ermöglichen. Zudem sollten auch Erkenntnisse der `Wilderness Therapy` einfließen, welche die Wirkung der Natur, als Lernfeld in einer ungewohnten Umgebung nutzt (vgl. Gilsdorf 2004, 126). Durch die Aufbereitung von Bewegungs- und Wahrnehmungsinhalten, können hiermit Entwicklungsthemen in der Natur erfahrbar gemacht werden. Spezifische Entwicklungsthemen des Erwachsenenalters, die sich im symbolischen Echo wieder finden sind nach Seewald (2007) z.B. `Seinen eigenen Standort finden`, `Geben und Nehmen`, `Sich kreative Räume öffnen und füllen`, `Festhalten und Loslassen`, `Platz nehmen und Platz geben`, `Veränderbarkeit und Un-

---

<sup>4</sup> siehe z.B. das `Environmental Response Inventory` von McKechnie (1974), zit. nach Krampen 1982, 16

veränderbarkeit` etc. (vgl. ebd., 78ff.). Hier ergänzen sich naturnahe Entwicklungsthemen, wie `Kontinuität und Veränderung`, `Sich Behaupten und Nachgeben`, `Vorhersehbarkeit und Unvorhersehbarkeit` oder `Flexibilität und Einseitigkeit`. Alles in allem eröffnen sich vielfältige Wege, im Rahmen einer angewandten Motologie, entwicklungs- aber auch gesundheitsfördernd mit Erwachsenen zu arbeiten. Zahlreiche praktische Übungen zu einer bewussten und verantwortungsvollen Selbstwahrnehmung in Anlehnung an die Gestalttherapie, die für den Erfahrungsraum Natur ggf. zu modifizieren wären, finden sich z.B. bei Stevens (2000). Weitere Anregungen für praktische Ideen, individuelle Bewusstseinsprozesse im Naturerleben speziell mit Erwachsenen zu fördern, werden bei Cornell (1991) und Joller (2008) dargestellt.

#### *Klientenspezifische Ansätze – spätes Erwachsenenalter*

Im Konzept der Motogeragogik nach Eisenburger (2005) ist die „Natur“ ein Erfahrungsfeld im Rahmen der Förderung der Sachkompetenz. In der handelnden Auseinandersetzung mit Naturmaterialien oder der psychomotorischen Arbeit im Freien können gesundheitsfördernde Ressourcen gefördert werden: „Eine beruhigende, heilsame, aber auch anregende Wirkung geht vom Erleben der Natur aus. Gerade in dem anregungsarmen Dasein in einem Alten- und Pflegeheim können die heilsamen Einflüsse der Natur ihre harmonisierende, identitätsfördernde und sinnstiftende Wirkung entfalten“ (ebd., 116). Lehmann (1996) stellt zudem die biographische Bedeutung der Landschaft, des Naturerlebnisses und des Naturbewusstseins heraus. Er sieht entsprechende Erinnerungsbilder und -muster als wesentlich für eine Orientierung in der eigenen Lebensgeschichte an, da Ereignisse sowie Lebensabschnitte und damit verbundene Stimmungen an Landschafts- und Naturerfahrungen geknüpft sind. Am Beispiel der lebensgeschichtlichen Bedeutung des Waldes zeigt er auf, dass häufig Kindheitserinnerungen an Familie und Lebensumfeld (Familienwanderungen, Pilzesuchen, Bunker, Heizmaterial etc.) mit dem Lebensstichwort „Wald“ verknüpft sind und dass der Stellenwert von Natur und Wald in der Kindheit und Jugend den Umgang mit Natur lebenslang prägen kann (vgl. ebd., 143ff.). Zumbült (2002) stellt die Bedeutung und Möglichkeiten der Verbesserung und Erhaltung der Wahrnehmungsfähigkeit im Alter durch Naturerfahrungen im Rahmen eines motogeragogischen Förderangebots in Theorie und Praxis dar. Sie begründet die Relevanz von Naturerfahrungen im Alter mit den Argumenten, dass die Sinne auch für den Alltag wieder vielfältig angeregt werden und dass im Alter die Natur wieder eine besondere Bedeutung bekommt. Dies tut sie zum Einen zur Bewältigung des körperlichen Älterwerdens und zum Anderen aufgrund der biographischen, emotional besetzten Bewegungsräume der Kindheit, die für die heutige ältere Generation vorwiegend im Freien lagen (vgl.

ebd., 50f.). Tille und Tille (2003) stellen viele praktische Übungen vor, psychomotorische Elemente in eine Wanderung mit Älteren in der Natur einzubauen. Mit dem Ziel die Bewegung und Wahrnehmung sowie die psychische, körperliche und soziale Leistungsfähigkeit zu fördern, wird eine Mischung aus geistigen sowie kleinen handwerklichen Tätigkeiten und Naturerlebnisspielen im Rahmen einer Wanderung durchgeführt (vgl. ebd., 266ff.). Hier zeigen sich einige Anknüpfungspunkte, Naturerfahrungen in der motogeragogischen Arbeit zu nutzen, um Ressourcen und Potentiale der Klienten zu fördern.

#### *Klientenspezifische Ansätze – Kinder mit Behinderung*

Wieczorek (2006) stellt aus ihrer Sicht wichtige Elemente für Naturerfahrungen mit Kindern mit schwerster Behinderung vor. Ihr ist es wichtig, dass die Kinder nicht nur passiv im Rollstuhl gefahren werden, sondern auch eigene Erlebnisprozesse im direkten Kontakt mit der Natur durch Beobachten, Anfassen, Ausprobieren und Erkunden durchlaufen können: „Erleben heißt den Weg zu verlassen, über die Wiese geschoben zu werden, im duftenden Gras zu liegen, durchs Unterholz getragen zu werden, am See zu spielen, den Baum zu spüren, die Blätter in den Händen zerrieseln zu lassen, im Bach die Füße zu kühlen“ (ebd., 164). Die Aufgabe der begleitenden Person ist es, einfühlsam im Dialog mit dem Kind zu erspüren, welche Interessen vorhanden sind und welche Entwicklungsimpulse sich zeigen, um daraufhin entsprechende Erfahrungsangebote in der Natur vorzuschlagen. Durch diese selbstbestimmten und eigenaktiven Zugänge, werden die Kinder mit schwerster Behinderung angeregt, ihre eigenen Beziehungen zur Natur und der sie umgebenden Welt zu knüpfen. Hierbei wird deutlich, dass die Kinder die gemeinsam erlebten Naturerfahrungen im Besonderen auch nutzen können, in Form von Tierlaute-Doppelsilben (z.B. wauwau, gackgack) oder lautmalerischen Nachahmungen von Geräuschen (z.B. Wind pusten), erste Symbolisierungen zur Sprach- und Lautentwicklung zu vollziehen (vgl. ebd., 164ff.). Benger/Keimer (1995) stellen einige Überlegungen zu Naturerfahrungen und Bewegungserlebnissen im Schnee mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung unter motopädagogischen Gesichtspunkten dar. Hierbei stellen sie wichtige motopädagogische Prinzipien für den Erfahrungsraum `Natur im Schnee` heraus und verdeutlichen eine praktische Umsetzung anhand der Handlungsbereiche `Skilanglauf`, `Rodeln` `Bauen und Formen` sowie `Natur` (vgl. ebd., 39ff.). Außerdem gibt Scheel (1994) Hinweise, wie ein Herbstspaziergang mit Kindern mit Behinderung genutzt werden kann, das Interesse für die Natur zu wecken und Naturmaterialien zum Gestalten und Basteln zu benutzen und zu sammeln (vgl. ebd., 166f.).

### *Institutionsspezifische Ansätze*

Im Rahmen einer psychomotorischen Organisationsberatung von Institutionen, die mit Kindern arbeiten (Kindergarten, Schule, Hort etc.) ist es denkbar, einen Schwerpunkt auf einen entwicklungsfördernden Naturspielraum im Außengelände zu legen. Cox (2000) beschreibt die Zielstellungen zur Gestaltung des Außengeländes in der ganzheitlichen Naturbegegnung, dem spielerischen Naturentdecken und der Ermöglichung verschiedener Bewegungsformen. Sie stellt im Einzelnen umfangreiche potentielle Tätigkeiten und Elemente im Außengelände als Bewegungs-, Erfahrungs-, Gestaltungs- und Lernraum vor (vgl. ebd., 246ff.). Konkrete Erläuterungen zur Gestaltung eines Naturspielraumes mit Weiden, Tischbeeten, Wasserspielen, Spielhügeln und -hecken, Sinnenwegen, Themengärten etc., als Grundlage für umfangreiche psychomotorische Wahrnehmungs-, Spiel und Bewegungserfahrungen, finden sich auch bei Wagner (1995) Seeger (2001) oder Sandring (2000, 86ff.). Czernawski (1999) betont die Bedeutung von Außengeländen für die Bewegungsentwicklung von Vorschulkindern. Sie hebt hervor, bei der Planung und Gestaltung von Außengeländen stets die Kinder einzubeziehen und den besonderen Wert der variationsreichen Naturelemente (Riechpfad, Wasserlandschaft, Büsche und Bäume etc.) zu nutzen. Nach ihrer Auffassung bieten Außengelände im Vergleich zu Innenräumen mehr Möglichkeiten für weite und große Bewegungen, die Erfahrung von Rhythmus in der Natur, weniger Lärmbelastung, mehr Rückzugsmöglichkeiten zum Entspannen und Spielen, mehr Platz für Bewegungsspiele in Gruppen, mehr natürliche Wahrnehmungsangebote, einen geringeren Bedarf an Regeln, ein stressfreieres Arbeiten für ErzieherInnen, eine Vorbeugung vor Erkältungen und ein höheres Umwelt-Bewusstsein bei den Kindern (vgl. ebd., 107). Ein positives Beispiel für die Umgestaltung eines Außengeländes zum `naturnahen Spielgarten` zum Entdecken der Sinne gibt Kramer-Jonas (1999). Sie beschreibt ein Projekt einer Kindertagesstätte, in dem ein Kinder-Spielgarten mit verschiedenen Spielzonen entstanden ist. Diese Zonen sind im Einzelnen: `Wasser und Sand`, `Weidentippi und Baumhaus`, `Holz- und Steinbaustelle`, `Sinnenweg`, `Feuerstelle`, `Klangxylophone`, `Pflanzen-Bäume-Kleintiere` und `Wege-Plätze-Hügel` (vgl. ebd., 228ff.). Neben den Naturspielräumen kann sich die Beratung von Organisationen auch auf die Durchführung psychomotorischer Aktivitäten in der Natur richten (z.B. Organisation von psychomotorischen Waldtagen oder -wochen).

Für ein psychomotorisches Arbeiten in der Natur, stellt der Waldkindergarten eine besondere Erziehungs- und Bildungsinstitution im Zusammenhang mit einem ganzheitlichen Lernen über Bewegungs- und Wahrnehmungsprozesse dar. In Deutschland gibt es mittlerweile über



300 Waldkindergärten, die im Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten e.V. organisiert sind<sup>5</sup>. Hier werden zwangsläufig viele psychomotorische Inhalte in die alltägliche Arbeit miteinbezogen. Scheuring (2000) stellt in einer qualitativen Untersuchung, die ganzheitliche Erziehung, die Bewegungserziehung, die Naturerfahrung, die Sinnesschulung und die gruppenpädagogischen Effekte als die besonderen Stärken des Waldkindergartens heraus (vgl. ebd., 174). So wundert es auch nicht, dass z.B. im Konzept des Marburger-Waldkindergartens e.V. (2004, 13ff.) die Psychomotorik, die sinnliche Wahrnehmung, die soziale Entwicklung, das kindliche Spiel oder die Gesundheitsförderung explizit ausgearbeitete Zielbereiche der Arbeit darstellen. Duhr (2006) beschreibt in diesem Zusammenhang das Bildungspotential des Waldes in der Begegnung mit der Natur, mit der Kultur, mit der Gesellschaft und mit sich selbst (vgl. ebd., 67 ff.). Eine Alternative zum Waldkindergarten beschreibt Muhs (2008) in der Darstellung des bundesweit ersten Vereinsprojekt zum „Bauernhof-Kindergarten“ (Start im Jahr 2000), in dem sechzehn Kindergartenplätze am Vormittag und andere naturpädagogische Erlebnisinhalte am Nachmittag angeboten werden. Mittlerweile gibt es ca. zwölf Einrichtungen dieser Art in Deutschland (vgl. ebd., 53-59). Kiener Wauquiez (2008) wiederum berichtet von einem Schulprojekt "Natur erleben an der Schoul" aus Luxemburg, bei dem der Unterricht regelmäßig über die gesamte Schulzeit hinweg in der freien Natur stattfindet (vgl. ebd., 3-7). Neben den hier genannten Institutionen könnten auch Waldhorte, Jugendbauerhöfe, Waldjugendheime, Naturschulen oder Umweltbildungszentren in Zukunft potentielle Arbeitsfelder für eine Psychomotorik in der Natur darstellen.



---

<sup>5</sup> siehe [www.waldkinder.de](http://www.waldkinder.de)

## Literatur

- BENGER, D./KEIMER, J.: Naturerfahrung und Bewegungserlebnisse im Schnee in der motopädagogischen Förderung geistigbehinderter Kinder und Jugendlicher. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Marburg 1995.
- BIXLER, R.D./FLOYD, M.F./HAMMITT, W.E.: Environmental Socialization: Quantitative Tests of the Childhood Play Hypothesis. *ZS Environment and Behavior* 34, 2002, 795-818.
- BÖGEHOLZ, S.: Natur erleben und gestalten. In *ZS Politische Ökologie. Sonderheft 12*. Oekom Verlag. München 2000, 17-18.
- BRÄMER, R.: Natur obskur. Wie Jugendliche heute Natur erfahren. Oekom Verlag. München 2006.
- CORNELL, J.: Auf die Natur hören. Wege zur Naturerfahrung. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr 1991.
- COX, S.: Der psychomotorische Kindergarten - oder wie Bewegen, Spielen, Lernen „sinn-voll“ ist. In: Lensing-Conrady, R./Schönrade, S. (Hrsg.): „Adler steigen keine Treppe ...“ Kindesentwicklung auf individuellen Wegen. Borgmann Verlag. Dortmund 2000, 227-253.
- CZERNAWSKI, J.: Das Außengelände - ein vergessener Handlungs- und Spielraum. In: *ZS Praxis der Psychomotorik. Jg.24, Heft 2*. Verlag Modernes Lernen. Dortmund 1999, 103-112.
- DUHR, M.: Das Kulturphänomen Wald, eine Bildungsressource für die Schule. In: Corleis, F. (Hrsg.): *Schule: Wald. Schriftenreihe: Kleine Schriften zur Erlebnispädagogik*, Band 31. Verlag Edition Erlebnispädagogik. Lüneburg 2006, 21-77.
- EISENBURGER, M.: Zuerst muss die Seele bewegt werden. Psychomotorik im Pflegeheim. Ein theoriegeleitetes Praxisbuch. Verlag Modernes Lernen, Dortmund 2005.
- FISCHERLEHNER, B.: „Die Natur ist für die Tiere ein Lebensraum und für uns Kinder ist es eine Art Spielplatz“ – Über die Bedeutung von Naturerleben für das 9-13 jährige Kind. In: Seel, H.-J./Sichler, R./Fischerlehner, B.: *Mensch – Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung*. Opladen 1993, 148-168.
- GEBHARD, U./BILLMANN-MAHECHA, E./NEVERS, P.: Naturphilosophische Gespräche mit Kindern. Ein qualitativer Forschungsansatz. In: Schreier, H. (Hrsg.): *Mit Kindern über Natur philosophieren*. Heinsberg 1997, 130-153.
- GEBHARD, U.: *Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung*. VS-Verlag. Wiesbaden 2001.
- GILSDORF, R.: *Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze*. Verlag EHP. Bergisch Gladbach 2004.



- HAAS, R.: Entwicklung und Bewegung. Reihe Motorik, Band 22. Verlag Karl Hofmann. Schorndorf 1999.
- HÄFNER, P.: Natur- und Waldkindergärten in Deutschland - eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung. Inauguraldissertation. Universität Heidelberg 2002.
- HESSISCHES Sozial- UND KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden 2007.
- HÖLTER G (Hrsg.): Mototherapie mit Erwachsenen Sport, Spiel und Bewegung in Psychiatrie, Psychosomatik und Suchtbehandlung. Reihe Motorik, Band 13. Verlag Karl Hoffmann. Schorndorf 1993.
- JOLLER, K.: Naturerfahrungen mit allen Sinnen: Ein Praxisbuch mit vielen Übungen. AT Verlag, Baden und München 2008.
- KALS, E., SCHUMACHER, D., MONTADA, L.: Naturerfahrungen, Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als determinanten naturschützenden Verhaltens. In: ZS für Sozialpsychologie 29, Verlag Hans Huber. Bern 1998, 5-19.
- KATTMANN, U.: Der Mensch in der Natur. Die Doppelrolle des Menschen als Schlüssel für Tier- und Umweltethik. In: ZS Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur 8, Heft 2. 1997, 123-130.
- KIENER, S.: Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur? Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? Lizentiatsarbeit Institut für Psychologie, Universität Fribourg (CH). 2003. (<http://www.waldkindergarten.ch/0321b099a91325d06/index.php>, Zugriff am 16.09.08)
- KIENER WAUQUIEZ, S.: Natur erleben an der Schule. In ZS für Erlebnispädagogik. Jg.28, Heft 7. Verlag edition erlebnispädagogik. Lüneburg 2008, 3-7.
- KRAMER-JONAS, V.: Vom Entdecken der Sinne - der naturnahe Spielgarten in der Kita Ermelinhof. In: ZS Praxis der Psychomotorik. Jg.24, Heft 4. Verlag Modernes Lernen. Dortmund 1999, 228-235.
- KÜKELHAUS, H./ZUR LIPPE, R.: Entfaltung der Sinne. Ein „Erfahrungsfeld“ zur Bewegung und Besinnung. Fischer Verlag. Frankfurt/M. 1982.
- LEHMANN, A.: Wald als „Lebensstichwort“. Zur biographischen Bedeutung der Landschaft, des Naturerlebnisses und des Naturbewusstseins. In: BIOS, ZS für Biographieforschung und Oral History 9, 2. 1996, 143-154.
- MARBURGER-WALDKINDERGARTEN e.V.: Unveröffentlichte Konzeption. Marburg 2004.

- MUHS, A.-M.: Projekt: Bauerhof-Kindergarten. In ZS für Erlebnispädagogik. Jg.28, Heft 7. Verlag edition erlebnispädagogik. Lüneburg 2008, 53-59.
- OLDENMEYER, E.: Entwurf einer Typologie des menschlichen Verhältnisses zur Natur. In: Großklaus, G./Oldemeyer, E.: Natur als Gegenwelt. Karlsruhe 1983. 15-42.
- SANDRING, H.: Entwicklung durch Natur- und Bewegungserfahrungen - Das Konzept des Bewegungskindergartens als Rahmen für die Entwicklungsförderung im Vorschulalter. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Marburg 2000.
- SCHAAR, K.: Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz? Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt. In: ZS Die deutsche Schule 87, 4. 1995, 509-516.
- SHEEL, K.: Ein Herbstspaziergang - nicht nur! In: ZS Praxis der Psychomotorik. Jg.19, Heft 3. Verlag Modernes Lernen. Dortmund 1994, 166-167.
- SCHEMEL, H.J./REIDL, K./BLINKERT, B.: Kinder brauchen Natur in der Stadt. Ergebnisse einer Forschung zur Wirkung, Akzeptanz und Planung von Naturerfahrungsräumen im Wohnumfeld. In ZS Stadt und Grün, Heft 12. 2005, 32-39.
- SCHEMEL, H.J.: Naturerfahrungsräume in Städten. Ein natürlicher Spielort für Kinder. In: ZS Praxis der Psychomotorik. Jg.33, Heft 3. Verlag Modernes Lernen. Dortmund 2008, 149-152.
- SCHURING, W.-D.: Qualität und Evaluation im Kindergarten - Beispiel Waldkindergarten. PAIS-Verlag. Oberried 2000.
- SCHOLZ, U./KROMBHOLZ, H.: Untersuchung zur körperlichen Leistungsfähigkeit von Kindern aus Waldkindergärten und Regelkindergärten. In: ZS Motorik. Jg.30, Heft 1. Verlag Karl Hofmann. Schorndorf 2007, 17-22.
- SEEGER, C. & R.: Naturnahe Spiel- und Begegnungsräume. Handbuch für Planung und Gestaltung. Ökotoxia Verlag. Münster 2001.
- SEEWALD, J.: Zwischen Pädagogik und Therapie - Entwicklungsförderung als Paradigma der Psychomotorik. In: ZS Praxis der Psychomotorik. Jg.23, Heft 3. Verlag Modernes Lernen. Dortmund 1998, 136-143.
- SEEWALD, J.: Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. Ernst Reinhardt Verlag. München 2007.
- SEIWERT, M.: Skalen zum Erleben der nichtmenschlichen Umwelt. In: Hoffmann, H.-J.: Zeichen – Rezeption und Wandel in Gesellschaft und Massenkommunikation. Hildesheim, Zürich, New York, 1987, 273-299.
- SICHLER, R.: Naturerfahrung im Zeichen der ökologischen Krise. Kulturpsychologische Anmerkungen zum Wandel des modernen Naturverständnisses. In: Allesch, C.G./Billmann-Mahecha, E./Lang, A.

- (Hrsg.): Psychologische Aspekte des kulturellen Wandels. Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs. Wien 1992, 106-115.
- SICHLER, R.: Psychologische Naturhermeneutik. Moderne Naturerfahrung im Gespinnst tradierter Symbole. In: Seel, H.-J./Sichler, R./Fischerlehner, B.: Mensch - Natur. Zur Psychologie einer problematischen Beziehung. Opladen 1993, 71-87.
- SPÄKER, T.: Psychomotorik in der Natur. Eine Abgrenzung und Einordnung. In: ZS Praxis der Psychomotorik. Jg.34, Heft 3. Verlag Modernes Lernen. Dortmund 2009.
- SPÄKER, T.: Psychomotorik in der Natur – Eine theoretische Spurensuche. In: ZS Motorik. Jg.33, Heft 3. Verlag Karl Hofmann. Schorndorf 2010.
- STEVENS, J.O.: Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalttherapie. 15. Aufl., Gütersloher Verlagshaus. Gütersloh 2000.
- TAYLOR, A.F./ KUO, F.E.: Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. In Spencer, C./Blades, M. (Hrsg.), Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006.
- THOREAU, H.D.: Walden. Ein Leben in der Natur. 5. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag. München 2007.
- TILLE, H. & G.: Leitmotiv für eine Wanderung mit Älteren: „Wir wollen die Natur kennen lernen!“. In: ZS Praxis der Psychomotorik. Jg.28, Heft 4. Verlag Modernes Lernen. Dortmund 2003, 266-275.
- VON ENGELHARDT, D.: Spiritualisierung der Natur und Naturalisierung des Menschen. In: Rapp, F. (Hrsg.): Naturverständnis und Naturbeherrschung. München 1981, 96-110.
- WAGNER, R.: Naturspielräume gestalten und erleben. Ökotopia Verlag. Münster 1995.
- WELLS, N.M.: At home with nature: Effects of “Greenness” on children’s cognitive Functioning. In: ZS Environment and Behavior 32, 2000, 775-795.
- WIECZOREK, M.: Vertraut werden mit der Welt. Naturerfahrungen mit Kindern mit schwerster Behinderung. In: ZS Praxis der Psychomotorik. Jg.31, Heft 3. Verlag Modernes Lernen. Dortmund 2006, 163-167.
- ZUMBÜLT, H.: Bedeutung und Möglichkeiten der Verbesserung und Erhaltung der Wahrnehmungsfähigkeit im Alter durch Naturerfahrungen - ein motogeragogisches Förderangebot. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Marburg 2002.