



Schwarze Reihe

(Hrsg.)
Christina Reichenbach & Joseph Richter-Mackenstein

Forschungsansätze und Methodendiskussion

Von prä- und perinatalen Erfahrungen, Identitäten und
Geschlechterkonstruktionen bis körperorientierten Methoden in
Psychomotorik und Motologie

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-944254-06-7

Umschlagabbildungen by Jessica Casanova

© 2015 Wissenschaftlicher Verlag für Psychomotorik und Motologie (wvpm)

Sektion der Wissenschaftlichen Vereinigung für Psychomotorik und Motologie e.V. Marburg

www.wvpm.org

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Genehmigung durch den Verlag.

Printed in Germany

Buch-Cover-Layout & Gestaltung: wvpm

Satz: wvpm

INHALT

Geschlechtssensibles Handeln in Psychomotorik und Motologie

Auf den Charakter kommt es an. Professionalität in der
frühkindlichen Bildung kennt (k)ein Geschlecht

Nicola Böcker

11

Körper ohne Geschlecht? Zusammenhänge zwischen
Geschlechter-Konstruktionen, Körpererfahrungen und Identitäten
Hildegard Mogge-Grotjahn

27

Geschlechtsidentität im Kindes- und Jugendalter.
Entwicklungspsychologische Perspektiven,
Stellenwert in und Bedeutung für die Psychomotorik
Mone Welsche

37

Körper und Leib. Zur Grundlagen-, Interventions- und Anwendungs- forschung in Psychomotorik und Motologie

Der Ausdruck prä- und perinataler Erfahrungen
in Spiel und Bewegung

Amara R. Eckert

55

Psychomotorik am eigenen Leibe
Dieter Mattner

69

Anwendungs- und Interventionsforschung
in der Körperorientierten Psychotherapie
Frank Röhrich

87

Grundlagen- und Anwendungsforschung
Eine Unterscheidung für die Motologie?
Jürgen Seewald

99

Autor_innen

111

Geschlechtssensibles Handeln in Psychomotorik und Motologie

Auf den Charakter kommt es an

Professionalität in der frühkindlichen Bildung kennt (k)ein Geschlecht

Nicola Böcker

Einleitung

Im vorliegenden Artikel wird die Entwicklung des Frauenberufs der frühpädagogischen Fachkraft in Korrelation zur Entwicklung der „Polarität der ‚Geschlechtscharaktere‘“ (Hausen, 1976) nachgezeichnet und anhand einzelner Teilergebnisse einer in Arbeit befindlichen Dissertation mit dem Titel „Bewegungserfahrungen und doing gender – Bewegungsbiografien von pädagogischen Fachkräften als Ressource geschlechtsspezifischer Kompetenz in Kindertagesstätten“ weiter expliziert. Grundlage bilden hierbei v.a. Aussagen frühpädagogischer Fachkräfte zum Thema Fußball sowie eine Sequenz einer Gruppendiskussion mit dem Fokus „männliche Fachkräfte im Kindergarten“. Die Dissertation gründet auf der Methodologie der Grounded Theory und nutzt in der Analyse das „Integrative Basisverfahren“ nach Kruse (2014).¹

Fragestellung

Die Auswertung persönlicher Bewegungsbiografien beruht auf der Analyse von subjektiven Sichtweisen zum doing gender² und undoing gender³ von frühpä-

¹ Die Dissertation war angedockt an das Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK). Dieses war eingebettet in die Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (AWIFF) und wurde gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Förderkennzeichen 01NV1104, 01NV1105, 01NV1106, 01NV1107). Weitere Informationen zum Verbundprojekt sind zu finden unter: www.kompetenzprofil-bik.de

² Der Ansatz des doing genders geht, wie er auch im Folgenden verstanden wird, davon aus, dass Geschlecht sozial konstruiert ist und permanent durch verbale und non-verbale Handlungen hergestellt wird. In seinem Ursprung basiert der Ansatz auf Haronld Garfinkels 1967 entstandenen „Agnes Studie“ und nimmt die Arbeiten von Erving Goffmann (1977, 1979) auf.

dagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten in Deutschland. Auf Grundlage bewegungsbiografischer Erzählungen und subjektiver Wahrnehmung der Interviewten wird analysiert, ob – und wenn ja, wo, wie und wann – doing gender-Prozesse stattfinden und analog dazu, wo, wie und wann Geschlecht in den Interviews keine typisierende Variable ist und sich Neutralität zeigt (vgl. un-doing gender [Hirschauer, 2001, 1994]).

Methodisches Design

Der gesamte Forschungsprozess erfolgt auf Grundlage des Forschungsprogramms der „Grounded Theory Methodologie“ (GMT) (vgl. Glaser & Strauss, 2010). Als Erhebungsmethoden wurden teilnarrative Leitfadeninterviews (vgl. Helfferich, Klindworth & Kruse, 2006) und Gruppendiskussionen miteinander kombiniert. Die teilnarrativen Leitfadeninterviews sind dabei als Mischform aus narrativem und leitfadengestütztem Interview anzusehen (vgl. Helfferich, 2011). In der Dissertation konnten zehn Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften (acht weibliche und zwei männliche Erzählpersonen), die im Rahmen der Hauptuntersuchung des BiK Projektes durchgeführt wurden, in einer ersten Erhebung als Basis genutzt und vor dem Hintergrund der veränderten Forschungsfragestellung erneut analysiert werden. Da kaum Aussagen zum Themenbereich des doing genders generiert werden konnten, wurden in einer zweiten Erhebungswelle acht der bereits interviewten frühpädagogischen Fachkräfte (sechs weibliche und zwei männliche Erzählpersonen) in einem weiteren leitfadengestützten Interview erneut speziell zu diesem Schwerpunkt befragt. Die expliziten Fragen zum Themenbereich des doing genders machten es dabei notwendig, sich im Forschungsprozess mit dem Problem der Reifizierung von Geschlecht auseinander zu setzen, da die Gefahr besteht, dass „in die Untersuchung [wird] hineingetragen [wird], was man eigentlich erforschen möchte, nämlich die Alltagsbedeutung von Geschlecht“ (Degele & Schirmer, 2004, 107). Durch die Zuschreibung von Geschlecht bereits in der Fragestellung kann der Blick der Erzählpersonen sowie der Interviewerin frühzeitig auf die vorgegebene Dualität der Geschlechter und deren Differenz gerichtet sein. Hirschauer formuliert dazu, „solche Adressierungen können Teilnehmer in ihrer Zuständigkeit (Hirschauer, 1993, 53) für eine Geschlechtszugehörigkeit aktivieren, sie veranschlagen das Geschlecht als ‚membership category‘ (Sacks) und machen Per-

³ Vgl. Stefan Hirschauer (1994). Hirschauer spricht in seinen Ausführungen von der „Neutralisierung von Geschlecht“ (2013, 159) und plädiert dabei dafür, die von Garfinkel im doing gender intendierte Omnirelevanz-Annahme fallen zu lassen.

sonen zu Subjekten ihrer Geschlechtszugehörigkeit“ (2001, 218). In der Auswertung der Daten besteht somit die Gefahr, die duale Ordnung der Geschlechter und dabei die Geschlechterdifferenz zwischen Frau und Mann in das Datenmaterial hineinzutragen. Um diesem Problem entgegenzuwirken, wurden zusätzlich drei Gruppendiskussionen (jeweils fünf bis sieben Personen einer natürlichen Gruppe eines Kindergartenteams) in die Untersuchung einbezogen, „weil dort gemeinsam geteilte Sinnhorizonte und Orientierungsmuster als genuin Soziales sichtbar werden“ (Degele, 2006, 19). Außerdem wurde das gesamte Datenmaterial mit dem „Integrativen Basisverfahren“ (vgl. Kruse, 2011; Helfferich et al., 2006; Helfferich & Kruse, 2007; Kruse, 2014) nach sprachlich-kommunikativen Phänomenen hin untersucht.

Auswertungsmethode

Auch die Auswertung der Daten wurde auf Basis der „Grounded Theory Methodologie“ (GMT) durchgeführt. Hierbei bildeten die von Strauss und Corbin (vgl. Strauss & Corbin, 1996) benannten drei Stufen des Kodierens, das offene, das axiale und das selektive Kodieren, die Grundlage. Ziel des Forschungsprozesses war es dabei, „eine Tiefenstruktur gesellschaftlichen Wissens herauszuarbeiten, die den Akteuren nicht bewusst ist, die sich aber in spezifischen Mustern oberflächlicher Sinnstrukturen ausdrücken, über welche dann eben auf jene Tiefenstruktur geschlossen werden kann im Sinne einer Interpretation“ (Kruse, 2011, 322). Zur Auswertung wurde das von Kruse entwickelte „Integrative Basisverfahren“ in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach Mannheim (1964) und die Ethnomethodologische Konversationsanalyse nach Garfinkel (1967) eingesetzt. Die Feinanalyse des Datenmaterials fand nach dem Prinzip der Verlangsamung des Analyseprozesses mit Hilfe der Sequenzanalyse statt (vgl. Kruse, Biesel & Schmieder, 2011; Deppermann, 2008), die eine Kombination verschiedener Analyseperspektiven, wie Positioning-, Agency- und Metaphernanalyse zulässt (vgl. Kruse, Biesel & Schmieder, 2011; Helfferich & Kruse 2007; Kruse, 2011). Übergreifendes Ziel der gesamten Analyse war es, Lesarten und Deutungen aus dem Textmaterial heraus zu entwickeln, die Motive und Thematisierungsregeln bilden.⁴ Um valide Ergebnisse zu eruieren, wurden ein-

⁴ Kruse versteht dabei „unter Motiv [werden] vielmehr symbolische Sinnfiguren [verstanden], die sich in wiederholt auftauchenden sprachlichen Bildern, Metaphern oder Argumentationsstrukturen, Modellen, Formen der thematischen Äußerungen und Positionierungen etc. ausdrücken; sie stehen in Zusammenhang von subjektiven oder sozialen Deutungen und Repräsentationen der befragten Personen. Als Thematisierungsregel soll

zelne Textpassagen auch in Analysegruppen ausgewertet. So konnten die erarbeiteten Motive und Thematisierungsregeln zu zentralen Motiven verdichtet werden.

Auswahl der Stichprobe

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte nach der Methode des „Theoretischen Samplings“ (vgl. Glaser & Strauss, 2010). Die Auswahl aller Erzählpersonen fand nach dem Prinzip der minimalen bzw. maximalen Kontrastierung der vorliegenden Fälle vor dem Hintergrund der Überprüfung, Weiterentwicklung oder ggf. Verwerfung der entwickelten Theorien statt (vgl. Strauss, & Corbin, 1996; Breuer, 2010; Kelle & Kluge, 2010). Dabei erfolgte der Zugang zu den Interviewpartner_innen über eine Mischform verschiedener Methoden (vgl. Helfferich, 2011; Flick, 2010). Neben der Ansprache durch Gatekeeper, die vor dem Hintergrund bereits bestehender Kontakte zum Untersuchungsfeld einen kurzfristigen Feldzugang sicherstellten, konnten mit Hilfe des Schneeballsystem weitere zur Samplingstrategie passende Proband_innen und Gruppen gefunden werden.

Im Folgenden wird der Beruf der frühpädagogischen Fachkraft⁵ in der historischen Entwicklung nachgezeichnet und anhand der im 18./19. Jahrhundert entstandenen „Geschlechtscharaktere“ (vgl. Hausen, 1976) expliziert.

Betreuung und Pflege – „Frauenberuf“ Frühpädagogische Fachkraft

Laut Statistischem Bundesamt arbeiteten im Jahr 2012 insgesamt 468 000 Menschen als frühpädagogische Fachkräfte, Leitungskräfte und Verwaltungsangestellte in deutschen Kindergärten. Der Anteil weiblicher Beschäftigter lag in dieser Zielgruppe bei 96% (vgl. 2012). Eine Veränderung gegenüber den Vorjahren konnte das Statistische Bundesamt in seiner Auswertung dabei nicht konstatieren (vgl. 2012). Obwohl Projekte und Aktionen wie beispielsweise „Mehr Männer in die Kitas“ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2011a) in den vergangenen Jahren ins Leben gerufen wurden, hat sich nur marginal etwas an der zahlenmäßigen Dominanz der Frauen im Berufsfeld der

verstanden werden ‚was‘ die befragte Person, ‚wie‘ thematisiert und was im Sinne von Thematisierungsgrenzen die Erzählperson nicht versprachlicht“ (2014, S. 347).

⁵ Mit der Bezeichnung „Frühpädagogische Fachkraft“ sind im vorliegenden Artikel alle Personen, unabhängig von Geschlechtszuschreibungen, gemeint, die im pädagogischen Bereich der Kindergärten arbeiten. Der Begriff des/der Erzieher_in wird dagegen verwendet, wenn es um die historische Berufsbezeichnung geht.

frühkindlichen Bildung verändert. Die Gründe hierfür sind in der Literatur immer wieder benannt worden (vgl. Gildemeister & Robert, 2008; Faulstich-Wieland, 1995). Die spezifische historische Entwicklung des Berufes wird dabei ebenso angeführt, wie das gesellschaftliche Ansehen der Tätigkeit, welches sich damit auch in der oftmals noch geringen Qualität der Ausbildung, in der niedrigen Entlohnung der Fachkräfte sowie in den fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten widerspiegelt.

Die Gründung des ersten Kindergartens durch Fröbel im Jahr 1840 markiert den Startpunkt der Institutionalisierung der Betreuung von Kleinkindern und damit auch den der Notwendigkeit der Rekrutierung professionellen Personals. Während Fröbel zunächst Männer für diese Tätigkeit vorsah (vgl. Rohrmann, 2009; Rabe & Kleberg, 2003), konnte sich seine Idee in den Folgejahren nicht durchsetzen. Denn während Männer die Art und Weise der Kinderbetreuung erst hätten „erlernen“ müssen, so die verbreitete Einstellung im 19. Jahrhundert, sprach man Frauen „entsprechende Qualitäten als ‚Wesensmerkmale von Natur her‘“ zu (Gildemeister & Robert, 2008, 59). Hinfällig war damit auch der Versuch Fröbels, eine akademische Ausbildung für den Beruf zu etablieren. Für Frauen war der Beruf „Erzieherin“ dennoch eine der ersten Möglichkeiten, eigenes Geld zu verdienen. In diesem Kontext erfuhren „Mütter und Frauen als (potentielle) Erzieherinnen die eigentliche Aufwertung – aufgrund der ihnen zugeschriebenen naturgegebenen Prädestination zum gefühlvollen Umgang mit ihren Kindern bzw. ob ihrer Fähigkeit, auch jenseits leiblicher Mutterschaft soziale Mütterlichkeit im Sinne einer natürlichen und instinktgeleiteten Berufung zu praktizieren“ (Beinzger & Diehm, 2003, 11).

Die Ansicht von der pauschalen Eignung der Frau für den Beruf der Erzieherin geht einher mit den im 18. Jahrhundert entstehenden Geschlechtscharakteren, die „im 19. Jahrhundert allgemein dazu verwandt [wurden], die mit den physiologischen korrespondierend gedachten psychologischen Geschlechtsmerkmale zu bezeichnen. Ihrem Anspruch nach sollten Aussagen über die ‚Geschlechtscharaktere‘ die Natur bzw. das Wesen von Mann und Frau erfassen“ (Hausen, 1976, 363). Der weitere Entwicklungsverlauf der Geschlechtscharaktere lässt sich dabei an den Definitionen der diversen Lexika der Zeitgeschichte ablesen. So gibt Hausen (vgl. 1976) in ihrem Aufsatz über die „Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘“ eine Übersicht, die verschiedene Merkmalsgruppen zusammenfasst. Dabei „ist der Mann für den öffentlichen, die Frau für den häuslichen Bereich von Natur aus prädestiniert. Bestimmung und zugleich Fähigkeiten des Mannes verweisen auf die gesellschaftliche Produktion, die der Frau auf die private Reproduktion. Als immer wiederkehrende Merkmale werden beim Manne die Aktivität und Rationalität, bei der Frau die Passivität und

Emotionalität hervorgehoben“ (Hausen, 1976, 367). Hier wird deutlich, dass „das Wesen von Mann und Frau so konzipiert [ist], daß nur beide zusammen die Summe aller menschlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse zu realisieren vermögen“ (Hausen, 1976, 377). Die Vorstellungen von den ‚Geschlechtscharakteren‘ im Sinne spezifisch weiblichem und männlichem Verhalten bleibt dabei bis weit in das 20. Jahrhundert hinein Allgemeingut (vgl. Hausen, 1976). Analog dazu verändert sich das Bild des Erzieher_innenberufes mit den entsprechenden pflegerischen Aufgaben als weibliches Tätigkeitsfeld ebenfalls kaum. So dienten auch in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts Kindergärten noch als „„Aufbewahrungsanstalt“ für Kinder, deren Mütter ‚arbeiten mussten‘, also für Kinder aus Familien, die nicht den normativen Ansprüchen entsprachen, dass die Mütter sich ausschließlich um die Kinder kümmerten“ (Gildemeister & Robert, 2008, 60). Die Vorstellung einer naturgegebenen Differenz zwischen den beiden Geschlechtern bildete bis dahin die Grundlage für den Beruf der Erzieher_in. Erst in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts rückte die Verwirklichung von Gleichheitsgrundsätzen auch zwischen den Geschlechtern in den Fokus der öffentlichen Wahrnehmung. Unter dem Eindruck von Bildungsreform, Studenten- und Frauenbewegung entstand zum Beispiel mit der Kinderladenbewegung für Mütter eine Möglichkeit, die gewonnenen Freiräume durch professionelle Betreuung der Kinder zu erweitern. „Der Konnex zwischen Mütterlichkeit und frühkindlicher Erziehung, den die erste Frauenbewegung noch als ‚natürlich‘ gegeben annahm, wurde jetzt – nicht zuletzt durch die praktische Organisation der Kinderbetreuung – in Frage gestellt“ (Beinzger & Diehm, 2003, 9).

Seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts rückte dann verstärkt das Thema Bildung im Kontext frühkindlicher Betreuungsinstitutionen immer mehr in den Fokus der Diskussion. Die viel zitierten PISA-Ergebnisse fachten dabei eine bereits schon vorher schwelende Debatte zum Bildungsauftrag frühpädagogischer Fachkräfte an und sorgten dafür, dass die Kleinkindpädagogik nun ebenso nach schulpädagogischen Maßstäben betrachtet wurde bzw. immer noch wird (vgl. Beinzger & Diehm, 2003). Mit der Einführung von Bildungsplänen für den Elementarbereich in allen Bundesländern und der zunehmenden Akademisierung des Berufsfeldes in den letzten Jahren sind auch die Ansprüche der Öffentlichkeit an das fachliche Know how von frühpädagogischen Fachkräften gestiegen. Im Zuge dessen wandelt sich heute das Bild von der historisch angelegten „Kindergartentante“, deren Aufgabe die Pflege und reine Betreuung der Kinder war, hin zur frühpädagogischen Fachkraft, deren Aufgabe es ist, Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern und Bildungsanreize zu schaffen. Wie dargestellt, zeigen jedoch die Ergebnisse des Statistischen Bundesamtes, dass der Beruf „Frühpädagogische Fachkraft“ nach wie vor noch überwiegend

Frauensache ist. Auch die Gründe, warum insbesondere Frauen diesen Beruf wählen, haben sich offensichtlich kaum verändert. So stellen Gildemeister und Robert fest, dass sich mit ihnen „vielfach die Vorstellung [verbindet], dass es in diesen Berufen selbstverständlich möglich ist, Familienpflichten und Erwerbsarbeit zu vereinbaren, eben weil es Frauenberufe sind. [...] Die Form diffuser Alltagsnähe/Familienähnlichkeit fügt sich einerseits bruchlos ein in tradierte und stereotypisierte Weiblichkeitsbilder, andererseits können die jungen Frauen dennoch als ‚modern‘ gelten, weil eine Berufsausbildung durchlaufen bzw. eine Berufstätigkeit angestrebt wird“ (Gildemeister & Robert, 2008, 62). Geblieben ist damit bis heute der niedrige soziale Status von frühpädagogischen Fachkräften, das weiterhin geringe Einkommen sowie fehlende Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten.

„In den Gärten der Frauen fehlt das männliche Element“ (Rohrmann, 2005, 78) ist somit eine Aussage, die den Status quo der Geschlechterverteilung in deutschen Kindergärten prägnant zusammenfasst und die naheliegende Forderung nach mehr Männern in Kindergärten intendiert. Doch die in dieser Aussage implizit enthaltende Forderung schließt die Annahme ein, dass ein bestimmter „Typ“ an pädagogischem Fachpersonal in den Einrichtungen fehlt. Legt man die gängigen geschlechtsrollenstereotypisierenden Eigenschaften zugrunde, so ist zu vermuten, dass dieser „Typ“ die männlich konnotierten Tätigkeiten wie zum Beispiel das Bauen, Werken und Konstruieren und entsprechende Bewegungsangebote wie etwa das Toben und Fußballspielen abbildet (vgl. auch Kasüschke, 2004; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2011b).

Kampf und Leistung – „Männersport“ Fußball im Kindergarten

In den teilnarrativen Leitfadeninterviews ist im Zusammenhang mit den obigen Ausführungen insbesondere der Abschnitt aussagekräftig, in welchem Erzählpersonen über Bewegungsangebote ihrer Kolleg_innen berichten. In den entsprechenden Antworten wird Männern dabei, in der Regel von weiblichen Fachkräften, eine naturgegebene Affinität zum (Fuß)Ball unterstellt. So antwortet eine Erzählperson auf die entsprechende Fragestellung „Ich glaube, wenn eine Frau zum Beispiel eine halbe Stunde überlegt, was sie für ein Angebot macht, nimmt ein junger Praktikant oder ein Mann einfach einen Ball und macht das und ist da ein bisschen unbefangener, glaube ich“ (GFK10/196⁶). Ge-

⁶ Die Abkürzung markieren die jeweilige Erzählperson (GFK10) sowie den entsprechenden Abschnitt (196) in welchem die Zitate zu finden sind.

rade Angebote mit dem Ball scheinen dabei universell unabhängig vom Alter der Männer (junger Praktikant oder Mann) zu sein. Zum Thema Fußball stellt eine andere Erzählperson fest. „Fußball spielen nun mal die Jungs gerne, aber ich gehe mit den Kleinen auch mal rein und stoß mal den Ball an und erkläre denen mal, dass sie jetzt schon nicht jeder einen Ball haben und so [...] aber jetzt so, dass ich direkt Fußball spiele, auch mit Vorschulkindern und so, also das ist überhaupt nicht mein Ding“ (GFK8/75). Fußball wird in vielen Interviews zum Symbol für Männlichkeit stilisiert. Weibliche Fachkräfte rekurren dabei darauf, dass Fußball in Deutschland eine genuin männlich konnotierte Sportart ist⁷. Ein Blick in die Literatur verdeutlicht, dass die Entwicklung hin zu einer „Männersportart“ in seiner finalen Ausprägung erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts in Deutschland mit dem Verbot des Frauenfußballs (1955) seinen Abschluss fand (vgl. Müller, 2007). Als Referenz kann hier die im 18./19. Jahrhundert entstandene Vorstellung der ‚Geschlechtscharaktere‘ dienen. Die bis ins 20. Jahrhundert hinein geltenden Vorstellungen vom „Wesen“ der Frauen und Männer wurden auch beim Verbot des Frauenfußballs als Argument herangezogen. „In den offiziellen Begründungen der Verbote wurde vor allem auf die körperlichen Unterschiede zwischen Frauen und Männern und ästhetische Geschlechternormen verwiesen. Hierin spiegeln sich die ‚neuen‘ polarisierten Geschlechtscharaktere, deren idealisierte Vorstellung von Weiblichkeit sich nicht mit den sportlichen Ideen von Leistung, Wettbewerb und Konkurrenzkampf vereinbaren ließen“ (Müller, 2007, 134). Interessant ist in diesem Zusammenhang auf sprachlicher Ebene, dass schon die Wortwahl Fußball den Männerfußball meint. Dabei ist Fußball „die abstrakte, universelle Bezeichnung der Sportart und der geschlechtsspezifisch-männliche Begriff für diese Sportart [...] Wenn also Männer Fußball spielen, handelt es sich um Fußball, wenn Frauen Fußball spielen, nennt man das Frauenfußball“ (Müller, 2007, 114). Immanent ist hierbei die Vorstellung der naturgegebenen Differenz der beiden Geschlechter, abgebildet und festgeschrieben in den entsprechenden ‚Geschlechtscharakteren‘.

Eine Vielzahl an Erzählpersonen nutzt deshalb den Fußballsport, um sich in den Interviews als „nicht männlich“ zu positionieren. „Ich glaub, die Jungs freuen sich, dass endlich einer Fußball spielt mit denen, weil, Fußball spielt von uns Damen gar keine, ich mag auch Fußball überhaupt nicht“ (GFK8/73). Während der erste Teil des Satzes eine Vermutung zu sein scheint, ist der zweite ein Gliedsatz, dessen inhaltliches Gewicht durch die Thematisierungsregel der To-

⁷ Vergleiche hierzu unter anderem die Ausführungen zur historischen Entwicklung des Fußballspiels von Müller (2007).

alisierung („gar keine“, „überhaupt nicht“) nachdrücklich hervorgehoben wird und somit jegliche Abweichungen ausschließt. Dabei fällt auf, dass sich die Erzählperson mit der Formulierung „Dame“ auch auf sprachlicher Ebene von Jungs/Männern abgrenzt und den Unterschied zwischen den Geschlechtern dadurch weiter festschreibt. Unterstrichen wird die Positionierung „nicht der Gruppe der Jungs/Männer zugehörig“ zudem mit der Aussage „ich mag Fußball überhaupt nicht“. Das hierbei explizierte Geschlechterverständnis weist die Erzählperson als Frau aus und grenzt sie von männlichen frühpädagogischen Fachkräften ab.

Innerhalb der Gruppe weiblicher Fachkräfte scheint Fußball ebenfalls als geschlechtsspezifisches Segregationselement zu fungieren. So grenzt sich eine Erzählperson im folgenden Beispiel von ihren Kolleginnen ab, indem sie Fußball als ihre berufliche Aufgabe betrachtet und ihre Kolleginnen, die kein Fußball anbieten, als weiblich markiert. „Also meine Kolleginnen spielen jetzt nicht unbedingt Fußball mit den Kindern. Mache ich auch nicht gerne, aber ich mache es, weil die Mädchen es ja auch machen. Es ist mein Job, es ist nicht mein Freizeitvergnügen [...] Ja, vielleicht denken die etwas rollenspezifischer“ (GFK4/106). Der Fußball wird dabei als Angebot allen „Kindern“ vorenthalten. Das Nichtangebot scheint abhängig vom Geschlecht (hier „weiblich“) der Fachkräfte zu sein und die gesamte Zielgruppe, unabhängig vom Geschlecht (hier „Kinder“), zu betreffen. Das Verb „machen“, welches sowohl für die weibliche Fachkraft als auch für die Mädchen in Bezug auf Fußball gebraucht wird, ist dabei ein funktionaler Begriff und markiert etwas Notwendiges. Wie „Zähne putzen“ zum Leben dazugehört, ist das Fußballspielen demnach ein notwendiges Übel für das berufliche Handeln⁸ einer frühpädagogischen Fachkraft im Kindergarten. Das Fußballspielen scheint dabei analog zum Verständnis des Spiels in der Literatur auch nicht zur Rolle einer Frau zu gehören, wie die Erzählperson mit der Aussage „Ja, vielleicht denken die etwas rollenspezifischer“ bezogen auf ihre Kolleginnen als Vermutung äußert. Damit ist Fußball in der oben beschriebenen Aussage für weibliche frühpädagogische Fachkräfte nur dann Teil ihrer Rolle, wenn sie professionell handeln und das Spiel als Teil ihres Berufes betrachten.

⁸ Unter Handeln im beruflichen Feld wird das professionelle, eher auf Aufgaben bezogene Handeln der Fachkräfte verstanden. Zugrunde liegt das Konzept der „Reflexiven Professionalität“ (vgl. Dewe, 1998, Dewe & Wagner, 2006)

Ausnahmen bestätigen die Regel

Mit Einzelfallbeschreibungen unterstützen zahlreiche Erzählpersonen ihr von Stereotypen zum Thema Fußball geleitetes Rollenbild. Dabei stellen sie in der Regel der exemplarischen Fallbeschreibung eine allgemeine Aussage gegenüber. „Ich glaub, die Jungs freuen sich, dass endlich einer Fußball spielt mit denen, [...] obwohl ich schon vor Jahren mal einen männlichen Kollegen hatte, der hat überhaupt nicht Fußball gespielt. Der war für die musikalische Untermalung in allen Bereichen zuständig, also der war auch nicht so der Sportler“ (GFK8/73). Nach dem Motto, „alle Jungen/Männer/männlichen frühpädagogischen Fachkräfte spielen Fußball“, wird dabei eine Kategorisierung der Geschlechter mit entsprechenden Zuschreibungen geschaffen. Die im Verlauf der Aussage beschriebenen Einzelfälle fördern dabei in ihrer Ausnahmestellung die Bildung allgemeingültiger Zuschreibungen und wirken gleichsam als Verstärkung der Aussagen und der entsprechenden Argumente. Durch die Zuschreibung typisch weiblicher Verhaltensweisen (im o.g. Beispiel „musikalische Untermalung“) unterstreicht die Erzählperson ihr implizites Rollenverständnis von Fußball spielenden Männern. Analog funktionieren die exemplarischen Fallbeschreibungen auch bei der Beschreibung von weiblichen Ausnahmen. So heißt es in dem oben genannten Beispiel weiter: „Wir hatten auch schon mal eine Kollegin, die war auch im Fußballkäfig, so richtig als Schiedsrichter, die kannte die Regeln, aber das war mal eine und die ist weg, und seitdem ist Fußball nicht mehr so unser Thema. Wir lassen die Jungs spielen, oder wenn mal ein Praktikant da ist, da sind die alle glücklich“ (GFK8/73). Auch hier gibt es eine „Ausnahmefrau“, die sich im weiten Feld des Fußballs auskennt. Sie genießt eine Sonderstellung, untermauert damit aber das gängige Geschlechterverständnis. Männliche frühpädagogische Fachkräfte spielen eben Fußball, weibliche nicht, es sei denn, sie agieren „professionell“ im Rahmen ihres beruflichen Handelns.

Logisches Denken und handwerkliches Geschick - auf der Suche nach richtigen Männern im Beruf „Frühpädagogische Fachkraft“

Die geschlechtsspezifische Segregation des Berufsfeldes frühpädagogischer Fachkräfte zeigt sich auch im Verlaufe einer Gruppendiskussion⁹ in der Zuschreibung von ‚Geschlechtscharakteren‘. Hierbei bestätigen sich die zuvor be-

⁹ Die folgenden Aussagen sind Teil einer im Rahmen der Dissertation geführten Gruppendiskussion. Sie stehen exemplarisch für alle weiteren Gruppendiskussionen, die im Rahmen der Arbeit geführt und ausgewertet wurden.

reits vor dem Hintergrund der Sportart Fußball beschriebenen geschlechtsspezifischen Differenzierungen. So wird das Geschlecht beispielsweise zum zentralen Handlungsmuster, wenn es um die Anstellung einer fröhpädagogischen Fachkraft in einem Kindergarten geht. Eine Erzählperson führt hierzu aus „Ja, also wenn ich einen Mann einstellen möchte, dann muss er ein richtiger Mann sein, da müsste ich aber noch mal definieren, was ist ein richtiger Mann?“ (GD3/B3/195¹⁰). Ihre Frage beantwortet sie sich dann im Folgenden selbst. „Ja, ein handwerkliches Geschick sollte irgendwo mit dabei sein, es sollte logisches Denken vorhanden sein, ja, ich hab durchaus auch schon Männer erlebt, die verkappt in einem anderen Körper wahrscheinlich steckten, die das anders als Erzieherin hätten machen wollen und die wollten basteln gehen“ (GD3/B3/193). Die von Hausen (1976) beschriebenen ‚Geschlechtscharaktere‘ lassen sich auch in dieser Aussage wiederfinden. Männern wird dabei die Fähigkeit zum abstrakt-logischem Denken sowie die mit dem handwerklichen Geschick verbundene Kraft zugeschrieben. Männer, die in einem „anderen Körper wahrscheinlich steckten“, werden in der Aussage weiblichen Fachkräften gleichgestellt. Männliche Fachkräfte sollen also möglichst Eigenschaften in die Arbeit einbringen, welche die bereits vorhandene Gruppe weiblicher Fachkräfte nicht bieten kann. Dabei liegt die Betonung in der Aussage der Erzählperson auf „richtige Männer“, die eingestellt werden „müssen“. Deutlich wird hierbei der Zwang, das Kindergartenteam durch die Einstellung eines Mannes, mit entsprechenden „Wesensmerkmalen“ zu ergänzen. Fraglich bleibt, woher dieser Zwang kommt. Gesellschaftliche Forderungen könnten bei der Entstehung ebenso eine Rolle spielen, wie entsprechende bewusste und unbewusste Wünsche der Erzählpersonen.

Ganz ohne vermeintlich weiblich konnotierte Eigenschaften geht es dann bei den Aussagen der Erzählpersonen jedoch nicht. So formuliert eine Teilnehmerin der Diskussion „das muss natürlich ein Mann sein, der männlich aussieht, aber der darf durchaus Empathie haben“ (GD3/B4/211). Empathie wird dabei in der Historie der ‚Geschlechtscharaktere‘ als Merkmal der Frauen benannt (vgl. Hausen, 1976).

Auf die bereits beschriebene „Polarität der ‚Geschlechtscharaktere‘“ lässt sich auch folgende Aussage beziehen, bei der die Dualität der Geschlechter mit ihren scheinbar naturgegebenen Zuschreibungen wiederum im Mittelpunkt steht. „Ich muss immer dran denken, dass wir vor ein paar Jahren das Thema Jungs

¹⁰ Die Abkürzung markieren die jeweilige Gruppendiskussion (GD3), die entsprechende Erzählperson (B3) und den entsprechenden Abschnitt (193) in welchem die Zitate zu finden sind.

und Väter hatten und dass wir da also durchaus auch an unsere Grenzen gekommen sind, wo wir gesagt haben, das und das können wir als Frauen nicht bieten. Dann haben Väter abwechselnd hier mal Fußball angeboten oder die haben Computer auseinandergenommen, also solche Reparaturarbeiten mal versucht, mit den Jungs zu machen, und da sind die Kinder ganz anders drauf zugegangen. Nur weil es Männer waren. Und nicht weil das eine Frau angeboten hat. Und ich hämmere auch lieber ein Vogelhäuschen zusammen als dass ich einen Scherenschnitt mache, ich bin auch nicht gerade die typische Basteltante der Nation, aber ein Mann wirkt anders“ (BD3/B3/228). Interessant ist, dass Frauen auch dann dem weiblichen Geschlecht zugerechnet werden, wenn sie männlich konnotierte Tätigkeiten übernehmen. Das Spielen mit den entsprechenden Zuschreibungen der Geschlechter ist dabei in den Angeboten zwar möglich, ein Rollenwechsel scheint jedoch ausgeschlossen.

Auch auf sprachlicher Ebene werden Unterschiede in der Beschreibung und Wertung der Geschlechter deutlich. So führt eine Erzählperson aus „Es ist auch schon von der STIMME, find ich so, wenn ein Mann spricht, ist das schon ganz anders als dann unser Frauengeplapper“ (GD3/B5/204). Während „plappern“ umgangssprachlich ist und mit „viel und schnell aus naiver Freude am Sprechen reden“ (Duden, 2014) beschrieben wird, bedeutet „sprechen“ beispielsweise „ein Gespräch führen, sich unterhalten, Worte wechseln“ oder „sich äußern, urteilen“ (Duden, 2014). Dabei wird etwas deutlich, was auch durch weitere Beispielen belegt werden kann: Die weibliche Erzählperson beschreibt sich selbst im Vergleich zu männlichen Personen als schwächer(es Geschlecht). Aus dieser „Geschlechterfalle“ scheint es keinen Ausweg zu geben. So stellt eine weitere Erzählperson fest, „ich denke, wenn er eingestellt wird als Erzieher, als männlicher Erzieher, muss er sich bewusst sein, dass er ein bestimmtes Klischee erfüllen muss. [...] Also auch als Frau hat man ein bestimmtes Klischee, Vorbildfunktion, was auch immer, zu erfüllen“ (BD3/B3/229).

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnete zunächst die Entwicklung des Frauenberufs Erzieher_in/frühpädagogische Fachkraft in Korrelation zur Entwicklung der „Polarität der ‚Geschlechtscharaktere‘“ (vgl. Hausen, 1976) nach. Die fortschreitenden Bemühungen um Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte in den letzten Jahren sowie die Betrachtung der Kleinkindpädagogik unter schulpädagogischen Perspektive führten allmählich und erst in den letzten Jahren zu einer Veränderung der öffentlichen Wahrnehmung des Berufes. Abzuwarten bleibt jedoch, ob sich damit auch eine Aufwertung des Berufstandes und eine grundlegende Ver-

änderung des Bildes von frühpädagogischen Fachkräften in Bezug auf die Zuschreibung von stereotypen Geschlechtsmerkmalen ergeben. Zweifel sind hier durchaus angebracht, denn Frauen und Männer validieren „die eigene Geschlechtszugehörigkeit durch die Berufswahl, denn diese findet ja auf der Grundlage des geschlechterdifferenzierenden Arbeitsmarktes statt“ (Gildemeister & Hericks, 2012, 281). So zementiert die Berufswahl die Dualität der Geschlechter und schreibt den Mitgliedern der jeweiligen Gruppen entsprechende Geschlechtsmerkmale zu. Entscheiden sich Männer dabei für den Beruf einer frühpädagogischen Fachkraft, so gehören sie mit der Berufsausübung einer Minderheit an, die sich in der Öffentlichkeit immer noch mit den dargestellten stereotypen Rollenbildern konfrontiert sieht (vgl. Gildemeister & Hericks, 2012).

Im Verlauf des Artikels konnte insbesondere am Beispiel des Fußballsportes nachgezeichnet werden, dass sich in den Antworten frühpädagogischer Fachkräfte vergeschlechtlichte Strukturen zeigen, die wahrscheinlich auf die im 18./19. Jahrhundert entstandenen ‚Geschlechtscharaktere‘ rekurrieren und die Dualität der Geschlechter voraussetzen. Parallelen zur Entwicklung des Fußballspiels hin zu einer Männersportart konnten dabei aufgezeigt werden. In den Ausführungen weiblicher Erzählpersonen wird deutlich, dass sie in Männern scheinbar das „Andere“ und damit eine Ergänzung zum eigenen Geschlecht sehen. Auch hier sind Parallelen zur Entwicklung der ‚Geschlechtscharaktere‘ zu finden, nach deren Logik Männer und Frauen nur zusammen ein vollständiges Ganzes ergeben (vgl. Hausen, 1976). Mit ihren Aussagen beteiligen sich die weiblichen frühpädagogischen Fachkräfte an der Konstruktion einer entsprechenden, von stereotypen Rollenbildern geleiteten, Vorstellung von Geschlecht. Diese Ansichten verhindern gleichzeitig, dass mehr Menschen, die nicht die typischen an die Betreuung kleiner Kinder gebunden Rollenvorstellungen, bedienen, den Weg in den Beruf einer frühpädagogischen Fachkraft finden. Ganz gleich, welchem Geschlecht sie sich zugehörig fühlen.

Die im Artikel analysierte Sequenz zur „Suche nach richtigen Männern im Beruf der frühpädagogischen Fachkraft“ legt den Schluss nahe, dass auch hier stereotype Geschlechtsmerkmale im Mittelpunkt stehen. Fraglich ist dabei jedoch, ob es zielführend ist, „richtige Männer“ und „richtige Frauen“ für den Beruf zu suchen. So bleibt auch abzuwarten, ob sich die teils kostspieligen politisch initiierten Programme zur Erhöhung des männlichen Fachkräfteanteils in Zukunft signifikant in den tatsächlichen Zahlen widerspiegeln. Derzeit ist dies, wie dargelegt, nicht der Fall. So begründen Gildemeister und Hericks die Wirkungslosigkeit entsprechender Programme, „konventionellen Berufswahlen entgegenzusteuern“ mit verschiedenen Gründen. „Einer davon ist, dass Geschlecht dort tendenziell überfokussiert wird und es ihnen i. d. R. nicht gelingt,

Berufsfindung von der Geschlechtszugehörigkeit zu lösen und Zugang zur Person der Teilnehmenden zu finden“ (Gildemeister & Hericks, 2012, 282). Der Beruf der frühpädagogischen Fachkräfte müsste sich somit von seinen historisch bedingten und immer noch an das weibliche Geschlecht geknüpften Vorstellungen der ‚Geschlechtscharaktere‘ lösen, um für unterschiedliche Menschen, unabhängig vom Geschlecht, interessant zu sein.

Literatur

- Agentur für Arbeit (2014). *Berufsbezeichnung: Erzieherin*. Abgerufen am 17.10.2014 von http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/beruflid.do?_pgnt_act=goToAnyPage&_pgnt_pn=0&_pgnt_id=resultShort&status=T01.
- Beinzger, D./Diehm, I. (2003). Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunktur in der Sozialpädagogik. In: *Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. Reihe Kolloquien. Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe – Universität. Frankfurt am Main: Books on Demand GmbH.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 2. Aufl.. Wiesbaden: VS Verlag.
- Buchen, S./Helfferich, C. & Maier, M. S. (Hrsg.) (2004). *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bundesministerium für Familie, S. F. (2011). *MEHR Männer in Kitas: Modellprogramm gestartet*. Abgerufen am 22. 10 2011 von <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=150142.html>.
- Degele N. (2006). Quer forschen. Ein Beitrag zum Problem der Reifizierung in den Gender und Queer Studies. In: Gieß-Stüber, P./Sobiech G. (Hrsg): *Gleichheit und Differenz in Bewegung. Entwicklungen und Perspektiven für die Geschlechterforschung in der Sportwissenschaft*. (S. 17-26). Hamburg: Czwalina Verlag.
- Degele N. & Schirmer, D. (2004). Selbstverständlich hereronormativ: zum Problem der Reifizierung in der Geschlechterforschung. In: Buchen, S./ Helfferich, C./Maier, M. (Hrsg.): *Gender Methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. (S. 107 – 122). Wiesbaden: VS Verlag.
- Duden (2014). Abgerufen am 22.10.2014 von <http://www.duden.de>.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Kempten: Klinkhardt.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 3. Auflage.
- Fried, L. (1990). Kindergartenerziehung heute: geschlechtstypisch oder geschlechtsflexibel? In: Berty, K./Fried, L./Gieseke, H./Herzfeld, H. (Hrsg.): *Emanzipation im Teu-*

- felskreis. zur Genese weiblicher Berufs- und Lebensentwürfe.* (S. 174-193). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Garfinkel, H. (Ed.). (1967). *Studies in ethnomethodology*. Malden/MA: Polity Press/Blackwell Publishing, 1984/1967
- Gildemeister, R./Henricks, K. (2012). *Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag GmbH.
- Gildemeister, R./Robert G. (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion - Institution – Biografie*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory – Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Hogrefe. 3. Auflage.
- Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“. Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, W. (Hrsg.). *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas*. (S. 363 – 393). Stuttgart: Klett Verlag.
- Helffferich, C. (2004). Gender-Positionierungen in Gruppendiskussionen. In: Buchen, S. & Helffferich, C. & Maier, M. S. (Hrsg.): *Gender methodologisch. Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helffferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag, 4. Auflage.
- Helffferich, C./Klindworth, H./Kruse, J. (2006). „männer leben“ – Eine Studie zu Lebensläufen und Familienplanung. Vertiefungsbericht. Bundezentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). Köln. (beziehbar über www.bzga.de)
- Helffferich, C./Kruse, J. (2007). Hermeneutisches Fremdverstehen als eine sensibilisierende Praxeologie für sozialarbeiterische Beratungskontexte. Oder: Vom „professionellen Blick“ zum „hermeneutischen Ohr“. In: Miethe, I. et al. (Hrsg.). *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. (S. 175 – 188). Leverkusen: Barbara-Budrich Verlag.
- Hirschauer, St. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. (46). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH. S. 668 – 692.
- Hirschauer, St. (2001). Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, W. (Hrsg.). *Geschlechtersoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft, 41*, S. 208 – 235.
- Kruse, J. (2011). *Reader "Einführung in die Qualitative Interviewforschung"*. Freiburg (Bezug über: www.qualitative-workshops.de).
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Juventa.
- Kruse, J./Biesel, K./Schmieder, C. (2011). *Metaphernanalyse – Ein rekonstruktiver Ansatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kasüschke, D. (2004). Gender im Kindergarten. In: Glaser, E./Klika, D./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Mannheim, K.. *Wissenssoziologie*. (S. 91-154) .Neuwied: Luchterhand.
- Müller, M. (2007). Das Geschlecht des Fußballs – Zur „Polarisierung der Geschlechtscharaktere“ im Fußball. In: *Sport und Gesellschaft – Sport and Society*., 4, 2. S.113-141.

- Rabe-Kleberg, U. (2003). *Gender Mainstreaming und Kindergarten. Reihe Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz.
- Rohrmann, T. (2005). *Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und Praxis im Dialog*. Abschlussbericht des Projektes „Identität und Geschlecht in der Kindheit“ des Braunschweiger Zentrums für Gender Studies & Institut für Pädagogische Psychologie der Technischen Universität Braunschweig (Hrsg.). Braunschweig.
- Rohrmann, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Statistisches Bundesamt (2012). *Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012*. Wiesbaden.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Wippermann, C. (2014). *Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis*. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellungen und Verhalten. Rostock: Publikationsversand der Bundesregierung.

Körper ohne Geschlecht?

Zusammenhänge zwischen Geschlechter-Konstruktionen, Körpererfahrungen und Identitäten¹

Hildegard Mogge-Grotjahn

Einleitung

Auf den ersten Blick erscheint die Frage, ob es Körper ohne Geschlecht geben könne, eher überflüssig, denn die äußeren und inneren Geschlechtsorgane sind Teil des Körpers wie Nieren oder Beine auch. Aber während niemand auf den Gedanken kommt, Nieren oder Beine seien von wesentlicher Bedeutung für unsere Identität oder unsere sozialen Rollen, wird die Existenz von Geschlechtsorganen mit solchen Bedeutungen verknüpft. Warum und wie Körper und Geschlecht miteinander verbunden und warum Körpererfahrungen für die Geschlechts-Identität bedeutsam sind, ist Thema dieses Beitrags.

Körper und Leib

Der Sozialanthropologe Helmuth Plessner hat „Körper“ und „Leib“ so unterschieden, dass Menschen einen Körper „haben“ und zugleich ein Leib „sind“ (Plessner, 1975). Wir spüren unseren Körper, beispielsweise durch Bewegung oder Schmerzen. Wir können unseren Körper instrumentell nutzen, ihn also für bestimmte Tätigkeiten und Zwecke einsetzen, und wir können unseren Körper gestalten. In Wechselwirkungen zu den bewusst wahrgenommenen körperlichen Befindlichkeiten und unseren absichtlichen körperlichen Aktivitäten erleben und spüren wir uns als Leib im Sinne eines ganzheitlichen Empfindens. Dieses entzieht sich dem gezielten Zugriff.

Im Alltagsverständnis werden Körper als eine Art „biologische Basis“ der Person und als „naturhafte“, gegebene Größe betrachtet. Das leibliche Empfin-

¹ Teile dieses Aufsatzes beruhen auf meinem Beitrag „Körper, Sexualität und Gender“, der in „Huster, Ernst-Ulrich & Wendler, Michael (Hrsg.)(2015). Körper als Ressource für die Soziale Arbeit. Springer VS“. erscheinen wird.

den dagegen ist als eher vorbewusste Dimension der individuellen Identität zu verstehen. Weder zum Körper noch zur leiblichen Erfahrung gibt es einen „rein natürlichen“ Zugang, da alle unsere Wahrnehmungen immer schon mit Deutungen versehen sind. Wir erfahren und erleben unsere Gefühle spätestens von Geburt an im und durch den Kontakt mit anderen Menschen.

Diese Kontakte finden in immer schon vorhandenen sozialen Umwelten (Gesellschaften) statt. Gesellschaften halten unterschiedliche soziale Positionen für ihre Mitglieder bereit, diese Positionen sind an Alter und Geschlecht sowie vielfältige andere soziale „Platzanweiser“ gebunden. Menschen, die sich in ähnlichen Positionen befinden, gehören nach Pierre Bourdieu sog. sozialen „Feldern“ an, durch die ihre Handlungsmöglichkeiten bestimmt werden. Diejenigen Personen, die einem bestimmten „Feld“ zugehörig sind, prägen, so Bourdieu, einen ihnen gemeinsamen und sie damit von anderen unterscheidenden „Habitus“² aus. Dieser drückt sich in Sprachstilen, ästhetischen Präferenzen, Verhaltensstandards und auch in Körperpraktiken, wie z.B. bevorzugten Sportarten, aus. „Die soziale Realität existiert sozusagen zweimal, in den Sachen und in den Köpfen, in den Feldern und in dem Habitus, innerhalb und außerhalb der Akteure“ (Bourdieu, 1996, 161).

Der Habitus bezieht sich vor allem auf nicht unmittelbar sichtbare Dimensionen der Identität, z.B. den Geschmack in Essens- oder Einrichtungsfragen oder die bevorzugten Musikstile. Soweit der Habitus aber auch in Körperhaltungen und -bewegungen sichtbar wird, spricht Bourdieu von „Hexis“. „Der Begriff der ‚Hexis‘ bleibt bei Bourdieu dem äußerlich wahrnehmbaren Ensemble dauerhaft erworbener Körperhaltungen und -bewegungen vorbehalten (...)“ (Fröhlich, 1999, 100; vgl. Turner, 2012). In Habitus und Hexis kommen erstens individuelle Erfahrungen und Besonderheiten zum Ausdruck. Zweitens werden durch sie soziale Ungleichheiten verkörpert und reproduziert. Drittens drücken sich in ihnen die kulturell und feldspezifisch geteilten Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit aus, als ‚zwei entgegengesetzte und komplementäre Klassen von Körperhaltungen, Gangarten, Weisen des Auftretens, Gesten usw.‘ (Bourdieu, 1997, 162, zitiert nach Villa, 2008, 205).

Das Hineinwachsen in eine gegebene Gesellschaft als kognitiver, emotionaler und leiblicher Prozess bedeutet „Individuation“ und „Vergesellschaftung“ zugleich. Der Vergeschlechtlichung kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu, denn die Geschlechtsidentität gehört nicht nur existenziell zur Persönlich-

² Der Habitus-Begriff wird von anderen Autor_innen, beispielsweise Norbert Elias, anders verwendet als von Bourdieu, doch bleiben diese Unterschiede hier außer Betracht.

keit des Individuums, sondern die Geschlechterverhältnisse sind auch aufs Engste mit den (Macht-)Strukturen der jeweiligen Gesellschaft verknüpft. Was als „Frauensache“ und als „Männersache“ gilt, was „Frau“ oder „Mann“ tun oder nicht tun dürfen, was als „weiblich“ oder „männlich“ gilt: dies alles gehört zu den mächtigsten Regulativen unseres Zusammenlebens (vgl. Mogge-Grotjahn, 2004). Und so hat jeder Einzelne seinen ganz individuellen, als „weiblich“ oder „männlich“ konnotierten Körper und verfügt über sein individuelles körperliches und leibliches Gedächtnis (vgl. Bauer, 2002; Kern, 2014). Zugleich sind Körper und Leib auch Träger gesellschaftlicher und kultureller Bedeutungen, nicht nur, aber auch in Hinblick auf die Bedeutung von „Weiblichkeit“ und/oder „Männlichkeit“ (Villa, 2008, 202).

Körper als „Botschafter“ von Identitäten

Von jeher haben Menschen ihre Körper als Ausdruck ihrer Persönlichkeit und als Ausdruck ihrer Positionen im jeweiligen gesellschaftlichen Gefüge verstanden. Kleidung und Kopfbedeckung, in traditionellen Gesellschaften auch Körperbemalungen, gaben oder geben beispielsweise Auskunft über den Familienstand, den sozialen Status oder die religiöse Zugehörigkeit. Dem jeweils vorherrschenden Körper-Ideal entsprechend, versuch(t)en Menschen möglichst schlank oder eher wohl gerundet zu erscheinen. Frisuren, Schmuck und Kosmetik dien(t)en als Mittel der Selbstinszenierung und Identitätsdarstellung.

In der modernen Gesellschaft nutzen Menschen ihre Körper nicht nur als Medium, sondern sie verwandeln ihren vermeintlich „natürlichen“ Körper in immer stärkerem Ausmaß in ein „technischen Manipulationsobjekt“ (Gugutzer & Böttcher, 2012, 12). Beispiele hierfür sind Reproduktionsmedizin und Schönheitschirurgie, aber auch Tattoos und Piercing.

Über die individuelle Inszenierung und die kulturelle Verortung hinaus wird der Körper auch zum Ausweis sozial erwünschter Verhaltensweisen. Körper- und Bewegungspraktiken dokumentieren beispielsweise Leistungsfähigkeit, (Selbst-)Disziplin und gesunden Lebensstil. Sozial und medial findet eine stetige „Aufwertung von Körperlichkeit und Sinnlichkeit“ (Gugutzer & Böttcher, 2012, 11f), Gesundheit, Fitness und Schönheit statt. Damit geht nicht nur, aber vor allem bei Jugendlichen, die Stilisierung des Körpers einher, um die Zugehörigkeit zu Szenen und Milieus, aber auch die eigene Geschlechtszugehörigkeit her- bzw. herauszustellen (vgl. Raithel, 2005).

Das „kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White, 1984, 78) lässt es als notwendig erscheinen, sich selbst als einem Geschlecht zugehörig zu zeigen, als weibliches oder männliches Wesen zu agieren und umgekehrt

auch seine Mitmenschen als weiblich oder männlich identifizieren zu können. Die Geschlechtsidentität wird als zentrale Dimension der Ich-Identität erlebt und verstanden, d.h.: „jedes Individuum ‚weiß‘, dass es Frau oder Mann ist und verbindet damit komplexe Wert- und Deutungsmuster, Selbst- und Fremdwahrnehmungen“ (Mogge-Grotjahn, 2004, 82). „Uneindeutige“ Geschlechtsidentitäten werden als verunsichernd erfahren, mitunter auch als „abweichend“ oder „gestört“ etikettiert. Das „tägliche Bemühen um eine vorteilhafte Selbstpräsentation“, um „Distinktionsgewinne“ (Meuser, 2014, 75) ist eng gekoppelt an das „Mann“- oder „Frau-Sein“.

Die Entstehung von Geschlecht und die Bedeutung des Körpers hierbei

Ähnlich wie der Körper als „natürlich“ verstanden wird, wird auch das Geschlecht als „biologische“ Tatsache interpretiert. Im Alltagsverständnis existieren zwei klar voneinander unterscheidbare, gegensätzliche biologische Geschlechter. In den Anfängen der Frauenforschung wurde eine Differenzierung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht („sex“ bzw. „gender“) eingeführt, um der sozialen Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeiten auf die Spur zu kommen. Ob historisch, ethnologisch, psychologisch oder soziologisch orientiert: je mehr darüber nachgedacht und geforscht wurde, wie aus biologischen Merkmalen grundlegende soziale Ungleichheiten, Rollenerwartungen und Identitäten abgeleitet werden können, desto fragwürdiger erschien die Annahme eines ursächlichen Verhältnisses. „Nicht die sozialen Konsequenzen der angeborenen Geschlechterunterschiede bedürfen also einer Erklärung, sondern vielmehr, wie diese Unterschiede als Garant für unsere sozialen Arrangements geltend gemacht wurden ...“ (Goffman, 1977, 107).

Deshalb geriet die soziale Praxis des „Doing Gender“ in den Fokus der Forschung und Theoriebildung. Doch auch dieser Ansatz lebt von der Vorstellung, es gäbe ein eindeutiges biologisches, sprich natürliches Geschlecht, das sozial „überformt“ und interaktiv hergestellt werde. Das aber stellte sich zunehmend als nicht haltbare Annahme heraus. Denn zum einen ist auch die biologische „Basis“ keineswegs eindeutig zweigeschlechtlich (Villa, 2008, 58 ff.), und zum anderen weisen die tatsächlich gelebten Geschlechtsidentitäten und sexuellen Orientierungen eine so große Varianz auf³, dass sich die Voraussetzung von nur

³ Unterschieden werden müssen neben dem biologischen (männlich, weiblich, intersexuell ...) und dem sozialen Geschlecht (Männlichkeit, Weiblichkeit, Transgender, Transvetismus ...) auch das psychische Geschlecht (männlich, weiblich, transsexuell ...) sowie sexuelle Orientierungen (Hetero-, Homo-, Bi-Sexualität...) – vgl. die noch wesentlich differenziertere Abbildung in Kugler & Nordt (2014, 35).

zwei existierenden, sich jeweils ausschließenden Geschlechtern nicht aufrecht erhalten lässt (Kugler & Nordt, 2014).

Es ergibt sich somit ein paradoxer Befund: Einerseits gehört die biologische Geschlechtlichkeit zu unserer Identität, die wir im wahrsten Sinne des Wortes und möglichst eindeutig „verkörpern“. Andererseits ist die vermeintlich natürliche Basis der Geschlechtlichkeit und damit der Identität alles andere als biologisch eindeutig festgelegt. Deshalb greift die Frage, was Geschlecht „ist“ und welche Bedeutungen sich daraus ergeben, zu kurz. Wichtiger erscheint die Frage, wie denn Geschlecht bzw. Geschlechtlichkeit entsteht, wie sie erfahren wird und welche Bedeutung dabei der körperlich-leiblichen Dimension zukommt. Mit Paula-Irene Villa (2001) muss gleich dreifach gefragt werden: was wir sagen, was wir tun und was wir spüren bzw. leiblich empfinden, „um das Geschlecht zu sein“ – ohne dabei vorauszusetzen, dass es „das Geschlecht“ tatsächlich „gibt“.

Was sagen wir, um das Geschlecht zu sein?

Für die Beantwortung der ersten dieser drei Fragen lässt sich auf Diskurstheorien zurückgreifen. Vor allem Michel Foucault und Judith Butler haben hierzu starke Impulse gegeben (vgl. Foucault, 1976 und 1978 sowie Butler, 1991 und 1995). Foucault hat an unterschiedlichsten historischen Beispielsbereichen – z.B. der Medizingeschichte oder der Geschichte disziplinarischer Praktiken – gezeigt, wie äußerer Zwang und physische Gewalt durch Selbst-Disziplinierung abgelöst worden sind, so dass die Individuen selbst dafür sorgen, gesellschaftlichen Normen zu entsprechen; sie verinnerlichen normative Erwartungen nicht nur emotional und/oder kognitiv, sondern vor allem körperlich. „Die Disziplin fabriziert auf diese Weise unterworfenen und geübten Körper, fügsamen und gehorchen Körper“ (Foucault, 1976, 177). Auch und gerade gesellschaftlich-normative Vorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ werden diskursiv vermittelt und inkorporiert. „Weibliche“ und „männliche“ Ausformungen von Habitus und Hexis werden in dieser Perspektive als jeweils für eine Epoche und eine Gesellschaftsformation „typische“ Ausdrucksweisen von Machtverhältnissen betrachtet.

Judith Butler hat die Diskursanalyse zu einer radikalen Theorie der vollständigen De-Konstruktion sozial konstruierter Geschlechtlichkeit weiter entwickelt. Auch biologische oder „natürliche“ Phänomene sind aus Butlers, vor allem sprachphilosophisch begründeter, Sicht die Ergebnisse ständig wiederholter normativer Diskurse. Diskurse erzeugen also das, was sie vermeintlich nur

benennen, d.h. sie wirken performativ – ohne ständige geschlechtliche Benennung würden Körper nicht ausschließlich als „weiblich“ oder „männliche“ wahrgenommen. Pointiert gesprochen, hat Butler „mit der Vorstellung aufgeräumt, es gäbe einen vorsozialen körperlichen Rest, der Geschlecht determinieren würde“ (Schmincke, 2014, 52)⁴. Dass Geschlecht durch Sprechakte „konstruiert“ wird, bedeutet aber nicht, dass „man“ beliebig auch anders sprechen und dadurch, ohne weiteres, andere Geschlechterwirklichkeiten herbeiführen könnte. Dem steht die Machtförmigkeit der über Jahrhunderte entwickelten symbolischen Wirklichkeit entgegen.

An dieser Analyse setzen auch die seit den 1990er Jahren entstandenen „Queer“-Bewegungen und -Konzepte an. Durch innovative Sprechakte, gezielte und subversive, mitunter auch spielerische kulturelle Praktiken und Inszenierungen der Vielfalt möglicher Geschlechter versuchen sie, neue Diskurse und damit neue soziale Konstrukte zu erzeugen (vgl. Jagose, 2001).

Was tun wir, um das Geschlecht zu sein?

Zur Beantwortung dieser zweiten von Villa formulierten Fragen haben vor allem der symbolische Interaktionismus und ethnomethodologische Analysen des „Doing Gender“ beigetragen. Als herausragende Vertreter_innen sind Harold Garfinkel (Garfinkel, 1967) und Suzanne J. Kessler, Wendy McKenna (Kessler & McKenna, 1978) zu nennen. Garfinkel ging davon aus, dass nahezu alle alltäglichen Interaktionen von der Darstellung und Interpretation der Geschlechtszugehörigkeit der Interagierenden mitbestimmt sind. Dabei wird Geschlecht in der modernen Gesellschaft immer als entweder „weiblich“ oder „männlich“, also binär gedacht. Da das eigene Handeln, Verhalten und Empfinden ebenso wie das beobachtete Handeln, Verhalten und Empfinden anderer immer vor der Folie der Zweigeschlechtlichkeit gedeutet wird, trägt die alltägliche, überwiegend unbewusste Interaktion dazu bei, die vermeintlich „natürliche“ oder „normale“ Zweigeschlechtlichkeit des Menschen zu bestätigen. Dies hat Garfinkel mithilfe der Ethnomethodologie, also des Erforschens der eigenen kulturellen und sozialen Wirklichkeit als sei sie unbekannt und fremd, in vielen mikrosoziologischen Analysen nachgewiesen. Besonders eindrücklich war seine Studie zur „transsexuellen Agnes“, die detailliert aufzeigt, wie in alltäglichen Interaktionen ge-

⁴ Die inner-feministische Kontroverse über die radikale „Entkörperlichung“ von Geschlecht und Sexualität kann hier nicht aufgegriffen werden – vgl. hierzu exemplarisch Koppert & Selders (2003).

schlechtliche „Normalität“ und „Abweichung“ sozusagen „hinterrücks“ hergestellt werden.

Kessler und McKenna führten für diese Prozesse den Begriff der „social construction of gender“ in die theoretische Debatte ein. Sie unterschieden zwischen Geschlechtszuweisung als einmalige „Feststellung“ oder Zuordnung eines „eindeutigen“ biologischen Geschlechts bei der Geburt eines Kindes einerseits und Geschlechtszuschreibung als einem lebenslangen Prozess andererseits. Im Prozess der Geschlechtszuschreibung sehen sie, ähnlich wie Garfinkel, eine ständige interaktive Bestätigung und Wieder-Herstellung der ursprünglichen Geschlechtszuweisung. Auf diese Weise gelang es ihnen, die Analyse geschlechtsbezogener Alltags-Praxen mit sozialisationstheoretischen Fragen zu verknüpfen.

Was empfinden wir, um das Geschlecht zu sein?

Bei der dritten Villa'schen Frage geht es um die leibliche, emotionale, sinnliche Erfahrung der eigenen Geschlechtlichkeit – sei diese dauerhaft oder wechselnd als weiblich, männlich, transsexuell oder wie auch immer definiert (vgl. Villa, 2001, 17). Diese Perspektive verneint nicht die diskurstheoretisch und ethnomethodologisch begründeten Zweifel an der Existenz von „Geschlecht“ als feststehender, normativer Kategorie. Aber sie rückt die Bedeutung der leiblich-sinnlichen Erfahrungen von Geschlechtlichkeit in den Mittelpunkt des Interesses – nicht als „wieder aufgewärmte“ Vorstellung eines natürlichen und eindeutigen biologischen Geschlechts, sondern als Plädoyer für die Bedeutung und Eigensinnigkeit des Körpers.

Der Körper wird – ähnlich wie in Bourdieus Verständnis von Habitus und Hexis – als „Scharnier von Struktur und Subjekt“, verstanden. Soziale Strukturen sind demnach „... tief und auf präreflexivem Niveau in die Subjektivität eingelassen...“ (Villa, 2001, 51). Wer nach Gründen dafür fragt, warum trotz aller Gleichberechtigung von Frauen und Männern, trotz aller gesellschaftlich zugelassenen geschlechtlichen Identitäten und trotz aller „queeren“ Praktiken die vermeintlich „natürlichen“ Geschlechterdifferenzen so zählebig sind und alltäglich immer wieder re-konstruiert werden, wird bei diesen verkörperten Tiefenstrukturen ankommen.

Geschlechter-reflexive Körperpraxis

Mann-Sein bedeutet in der gegenwärtigen Gesellschaft nach wie vor in erster Linie „offensive Selbstbehauptung und aggressiver Umgang mit der eigenen

Geschlechtsidentität“ (Villa, 201, 235), was sich z.B. darin ausdrückt, dass Männer häufiger Risiko-Sportarten ausüben und weniger (Vor- und Nach-)Sorge für ihren Körper wahrnehmen als Frauen. Gerade für sozial unterprivilegierte Männer, die beispielsweise der klassischen „Ernährerrolle“ nicht entsprechen können, bietet die körperliche Inszenierung von Männlichkeit als Härte oder Kraft oder Mut die Chance, an der so genannten „hegemonialen Männlichkeit“ (vgl. Connell, 2010) aktiv teilzuhaben. Das bedeutet, dass ihre verkörperte Männlichkeit ihnen einen Zugang zur männlichen Identität im Sinne einer Zugehörigkeit zum „dominanten Geschlecht“ eröffnet.

Frau-Sein hingegen ist nach wie vor verknüpft mit der Abhängigkeit von der Anerkennung durch andere sowie der – körperlichen – Verletzungsanfälligkeit (Villa, 2001, 224). Obwohl oder vielleicht auch gerade weil sich „moderne“ Frauen als berufstätig, leistungsorientiert, emanzipiert und gleichberechtigt verstehen und verhalten, versuchen sie sich vor jedem „Verdacht“ des „Männlichseins“ zu schützen und sich als „dennoch weiblich“ zu inszenieren. Diese Weiblichkeits-Inszenierung zeigt sich sowohl in den Berufswahlprozessen – junge Mädchen und Frauen wählen nach wie vor überwiegend als weiblich konnotierte, sorgende Berufe (oder auch sog. „Lächel-Berufe“) – als auch in alltäglichen Interaktionen. Hinzu kommt, dass Frauen wesentlich häufiger als Männer die reale Erfahrung machen, zum Sexual-Objekt erniedrigt oder Opfer sexualisierter Gewalt zu werden, was wiederum als Trauma oder auch „nur“ als Bedrohungs-Szenario in ihre Psyche, ihren Körper, ihren Habitus und die Hexis einwandert.

Parallel zur Tradierung der hier skizzierten herkömmlichen Verkörperungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind aber auch gegenläufige Entwicklungen zu beobachten. Dazu tragen vor allem die schon erwähnten „Queer“-Theorien und -Praktiken bei. Diese zielen auf die Verflüssigung geschlechtlicher Identitäten ab und erscheinen nicht erst seit dem Erfolg von „Conchita Wurst“ beim Eurovision Song Contest 2014 durchaus auch als „medientauglich“.

Die Kenntnis und Reflexion der sozialen Verursachung von geschlechts-„typischem“ Habitus und männlicher bzw. weiblicher Hexis eröffnen über die Queer-Praktiken hinaus vielfältige Möglichkeiten der pädagogischen Arbeit. Erfahrungen mit Musik-, Theater- oder Akrobatik-Projekten wie auch mit körpertherapeutischer Praxis zeigen, wie tief greifend Bewegungs-Erfahrungen und die Vermittlung von leiblich-sinnlichen Ausdrucksmöglichkeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit beitragen. Einengende Geschlechtsrollenzuschreibungen können überwunden, ungeahnte Verhaltens- und Kognitionspotenziale freigelegt werden. Deshalb: ein umfassendes Verständnis der Bedeutung des Körpers für die Identitäten von Individuen ist ohne Bezug auf geschlechtliche

Dimensionen wohl kaum möglich, weshalb auch eine geschlechts-„neutrale“ Körperarbeit schwer vorstellbar ist. Als entscheidende Frage erscheint mir deshalb nicht, ob geschlechtliche Dimensionen in Körperarbeit und Bewegungspädagogik einbezogen werden, sondern wie dies geschieht. Ich wünsche mir das so reflexiv wie möglich, der Vielfalt der geschlechtlichen Identitäten entsprechend und enge Rollen-Korsetts aufschnürend.

Literatur

- Bauer, J. (2002). *Das Gedächtnis des Körpers*. Frankfurt am Main: Eichborn.
- Bourdieu, P. (1996). *Die Praxis der reflexiven Anthropologie*, in: ders. und Wacquant, Loic J.D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. (S. 251-294). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin Verlag.
- Connell, R. W. (2010). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske+Budrich (2. Aufl.; Original: Sydney 1998).
- Foucault, M. (1976). *Überwachen und Strafen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Fröhlich, G. (1999). *Habitus und Hexis. Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu*. In: Schwengel, H. & Höpken, B. (Hrsg.). *Grenzenlose Gesellschaft?* Bd. II, Teil 2. (S. 100-102). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1977). *Das Arrangement der Geschlechter*, in: ders.: *Interaktion und Geschlecht*. (S. 105-158). Frankfurt/New York: Campus.
- Gugutzer, R., Böttcher, M. (Hrsg.)(2012). *Zur Einführung*, in: dies. *Körper, Sport und Religion. Zur Soziologie religiöser Verkörperungen*. (S. 9-26). Wiesbaden: Springer VS.
- Gugutzer, R., Böttcher, M. (Hrsg.)(2012). *Körper, Sport und Religion. Zur Soziologie religiöser Verkörperungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: weiblich – männlich?* Opladen: Leske+Budrich.
- Jagose, A. (2001). *Queer theory – Eine Einführung*. Berlin: Querverlag.
- Kessler, S. J.; McKenna, W. (1978). *Gender. An Ethnomethodological Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kern, E. (2014): *Personenzentrierte Körperpsychotherapie*. München: Ernst Reinhardt
- Kugler, T., Nordt, S. (2014). (Interview): „Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben“, in: sozialmagazin, Heft 3-4.2014, 39. Jg., S.30-37.
- Meuser, M. (2014). *Körperarbeit – Fitness, Gesundheit, Schönheit*, in: Bellebaum, Alfred; Hettlage, R. (Hrsg.). *Unser Alltag ist voll von Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Beiträge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-81.
- Mogge-Grotjahn, H. (2004). *Gender, Sex und Gender Studies. Eine Einführung*. Freiburg: Lambertus.

- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Berlin: de Gruyter.
- Raithel, J. (2005). *Die Stilisierung des Geschlechts. Jugendliche Lebensstile, Risikoverhalten und die Konstruktion von Geschlechtlichkeit*. Weinheim und München: Juventa.
- Schmincke, I. (2014). *MädchenKörper zwischen Norm und Praxis. Zum Zusammenhang von Körper – Macht – Subjektivität – Geschlecht*, in: *Betrifft Mädchen*, Heft 2/2014, S. 52-57.
- Turner, B. S. (2012). *Körper, Religion und Praxis: Bourdieu, Foucault und Heidegger*, In: *Gugutzer, R., Böttcher, M. (Hrsg.) (2012). Körper, Sport und Religion. Zur Soziologie religiöser Verkörperungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 73-95.
- Villa, P.-I. (2001). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. 2. Aufl. Opladen: Leske+Budrich.
- Villa, P.-I. (2008). *Körper*, in: Baur, N. et al (Hrsg.): *Handbuch Soziologie*. (S. 201-217). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Geschlechtsidentität im Kindes- und Jugendalter

Entwicklungspsychologische Perspektiven, Stellenwert in und Bedeutung für die Psychomotorik

Mone Welsche

Einleitung

In meinem Beitrag befasse ich mich mit der Entwicklung der Geschlechtsidentität im Kindes- und Jugendalter. Um das Thema unserer Tagung ‚geschlechter-sensibles Handeln in der Psychomotorik‘ theoriebasiert zu bearbeiten, ist es sinnvoll, sich den aktuellen Stand der Theorie und Forschung zu Fragen der Geschlechterforschung zu vergegenwärtigen, bevor wir die Brücke zur Theorie und Praxis der Psychomotorik schlagen.

In diesem Beitrag versuche ich die entwicklungspsychologische Perspektive aufzuzeigen im Wissen, dass eine Fokussierung stattfinden muss, um sie im vorgegebenen Rahmen mit der Thematik zu befassen. Aus den vielfältigen Zugangsmöglichkeiten habe ich mich für die genauere Betrachtung des Einflusses von Geschlecht auf die Identitätsentwicklung entschieden und orientierte mich dabei an Übersichtsarbeiten von Trautner (2008) und Siegler et al. (2011). Der Zugang über die Identitätsentwicklung scheint mir als Bewegungspädagogin und Psychomotorikerin folgerichtig, da die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung – und damit auch der Identitätsentwicklung – zu den primären Zielen der psychomotorischen Arbeit gehört.

Ich beginne mit einigen kurzen Anmerkungen zur Bedeutung des Geschlechts für den einzelnen Menschen und für die Umwelt. Es folgt eine knappe Klärung von Begriffen, die in diesem Diskurs verwendet werden. Anschließend stelle ich einzelne Erklärungsansätze zur Entwicklung von Geschlechtsidentität vor und skizziere das Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren als komplexen Prozess, der nie aus nur einer Perspektive betrachtet werden kann. Es folgt ein tabellarischer Überblick zur Entwicklung der Geschlechtsidentifikation in unterschiedlichen Entwicklungsstufen, bevor ich versuche, die Frage nach

dem Stellenwert von Geschlecht in der Psychomotorik mittels Durchsicht einschlägiger Fachbücher zu beantworten.

Der Beitrag schließt mit der Formulierung von Überlegungen und Schlussfolgerungen zur weiteren Bearbeitung des Themenfeldes ‚geschlechtersensibles Handeln in der Psychomotorik‘.

Bedeutung des Geschlechtes für Mensch und Gesellschaft

Das biologische Geschlecht des einzelnen Menschen spielt in unserer Kultur für das Individuum wie auch für die Gesellschaft eine bedeutende Rolle. Spätestens mit unserer Geburt werden wir durch die Zuteilung eines rosa oder hellblauen Bändchens in eine Schublade eingeordnet, die wir in der Regel bis an das Ende unseres Lebens nicht verlassen. Wir wachsen mit dieser Zuordnung auf. Ab einem bestimmten schon sehr frühen Alter nehmen wir selbst diese Zuordnung vor und gestalten sie aus. Wir nehmen geschlechtsspezifische Phänomene in unserer Entwicklung wie auch der Entwicklung anderer Menschen zur Kenntnis (z.B. Entwicklung primärer und sekundärer Geschlechtsmerkmale). Wir sehen uns und andere als Mädchen oder Jungen, Frauen oder Männer. Wir werden von unserem Umfeld als Mädchen oder Junge wahrgenommen und bekommen Rückmeldungen zu unserem Mädchen- oder Junge-Sein. Menschen um uns herum orientieren sich in der Begegnung mit uns an unserem biologischen Geschlecht. Es werden Erwartungen an uns gestellt, geschlechterbezogene Erwartungen der Gesellschaft, in welcher wir leben. Mit diesen Erwartungen setzen wir uns bewusst oder auch unbewusst auseinander und beantworten diese, in dem wir ihnen mal mehr, mal weniger versuchen zu entsprechen. Die Zugehörigkeit zu einer Geschlechterkategorie stellt eine der wenigen Konstanten in unserem Leben dar. Jeder und jede von uns setzt sich ein Leben lang mit seinem biologischen Geschlecht, dem persönlichen und dem gesellschaftlichen Umgang mit dieser Zuordnung, der Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinander. Die Fragen: „Wer sind wir? Wer sollen wir sein? Wer wollen wir sein als Frau oder Mann, als Mädchen oder Junge?“ begleiten uns somit über die Lebensspanne.

Begriffsklärungen

Im fachwissenschaftlichen Diskurs wird zwischen *geschlechtsspezifischen* und *geschlechtstypischen* Merkmalen unterschieden. *Geschlechtsspezifische* Merkmale sind all diese, welche ausschließlich bei einem Geschlecht vorkommen. Hier sind als Beispiele vor allem die primären und sekundären Geschlechtsmerkmale

zu nennen wie auch biologische Prozesse, die nur bei Frauen (z.B. Stillen können) oder nur bei Männern vorkommen.

Als *geschlechtstypisch* können Merkmale immer dann beschrieben werden, wenn sie bei einem Geschlecht im Schnitt häufiger oder in der Ausprägung stärker vorkommen als bei dem anderen. Ein bekanntes Beispiel wäre die Berufswahl im mathematisch-technischen Bereich bei den Männern und im sozialen Bereich bei den Frauen. Nur weil ein Merkmal als geschlechtstypisch deklariert wird, heißt es jedoch nicht, dass es bei einem Mitglied des anderen Geschlechtes nicht vorkommen kann. Möglicherweise ist es im Einzelfall sogar besonders stark ausgeprägt. In der Gesellschaft scheint dieser feine aber doch sehr deutliche Unterschied zwischen geschlechtstypischen und geschlechtsspezifischen Merkmalen allerdings weniger deutlich wahrgenommen zu werden. Diese Hypothese lässt sich von der Beobachtung ableiten, dass geschlechtstypische Verhaltensweisen (‚Mädchen sind sanft und um Harmonie bemüht, Jungen sind wild und auf Auseinandersetzung aus‘; ‚Mädchen sind künstlerisch veranlagt, Jungen sind technisch veranlagt‘) oftmals als geschlechtsspezifisch dargestellt werden. In der Folge werden entsprechende Erwartungen an den einzelnen Menschen gestellt, was bei fehlender oder mangelhafter Passung zwischen psychischer Realität und geschlechtsbezogener gesellschaftlicher Erwartung einen potentiellen Konflikt nach sich zieht, den es gilt zu lösen.

Letztlich muss auch der Begriff ‚*Geschlecht*‘ in seiner Bedeutung differenzierter betrachtet werden. Angelehnt an Zugänge der Forschung im Bereich Geschlechterdifferenzierung, kann Geschlecht verstanden werden als a) individuelles (biologisches) Merkmal, wie auch als b) soziale Kategorie oder c) als Dimension der Selbstwahrnehmung. Äquivalent zu diesen Unterscheidungen werden im fachwissenschaftlichen Diskurs die Begriffe ‚Gender‘ (b und c) und ‚Sex‘ (a) verwendet.

Entwicklung von Geschlechteridentität

Nach Trautner & Lohaus (1985) entwickelt sich die individuelle Geschlechtsidentität aus Informationen, die über unterschiedliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse zusammen kommen: die Wahrnehmung von Merkmalen und Eigenschaften der eigenen Person, der Vergleich dieser Merkmale mit denen anderer Personen sowie die Wahrnehmung der sozialen Reaktion auf das eigene Verhalten. Zusätzlich wird auch die Wahrnehmung von Reaktionen der sozialen Umwelt auf das Verhalten anderer eine Rolle spielen.

Unterschieden wird dabei zwischen globaler und spezifischer Geschlechtsidentität. Die globale Geschlechtsidentität bezeichnet „das innere Gefühl oder

die Überzeugung (biologisch und sozial) eindeutig männlich oder weiblich zu sein“ (Trautner, 2008, 631).

Die spezifische Geschlechtsidentität lässt sich angelehnt an das Cluster *Identität und Selbstwahrnehmung* in der Huston-Matrix (vgl. Ruble & Martin, 1998 in Trautner, 2008, 630) in folgende Bereiche auffächern:

- Selbsterleben als männlich oder weiblich
- Selbstkonzept eigener maskuliner oder femininer Aktivitäten und Interessen
- Selbstkonzept eigener Maskulinität oder Femininität der Persönlichkeit und persönlicher Fähigkeiten
- Selbstwahrnehmung der eigenen Muster von Freundschaftsbeziehungen oder der sexuellen Orientierung
- Selbstkonzept der eignen verbalen und nonverbalen Verhaltensstile und Ausdrucksweisen
- (Verzernte) Selbstbewertung im Zusammenhang der eigenen Gruppenidentität

Während die globale Geschlechtsidentität eine entweder/oder Überzeugung darstellt, kann die Einordnung nach Femininität oder Maskulinität in den spezifischen Bereichen der Geschlechtsidentität durchaus unterschiedlich ausfallen ohne dass die globale Geschlechtsidentität infrage gestellt wird, wie anhand der folgenden Beispiele verdeutlicht werden soll.

„Paula (17 Jahre) fühlt und sieht sich als Mädchen. Ihren Kleidungsstil würde sie allerdings als eher maskulin beschrieben. Sie trägt gerne und viel Hosen und Turnschuhe, nie Kleider oder Röcke. Ihre Haare trägt sie kurz. Allerdings mag sie Schmuck und hat oft auffällige Ohrringe an. Auch schminkt sie sich leicht. Früher hat Paula sehr viel mit Jungen gespielt. Sie hat ältere Brüder und war bei jeder Baumkletterei dabei. Sie ist handfeste Auseinandersetzungen gewöhnt und gilt in ihrem Freundeskreis als willensstark, energisch und durchsetzungsfähig. In ihrer Freizeit bastelt Paula gerne an ihrem Moped und sie interessiert sich allgemein sehr für Technik und möchte in diesem Bereich später auch arbeiten. Sie sagt selbst, dass sie in einen ‘Männerberuf’ ergreifen will, weil das nun mal die Berufe seien, die sie interessieren.“

„Paul ist 9 Jahre, er ist ein groß gewachsener eher schmaler Junge mit blonden Locken und weichen Gesichtszügen. Er erlebt sich selbst

als Junge, trägt gerne typische Jungenkleidung (Jeans und T-Shirt mit Autos o.ä.). Seine Lieblingsfarbe ist blau und rosa mag er nicht, weil das eine Mädchenfarbe sei. Seine Lehrerin würde ihn als sensibel und sehr sozial beschreiben. Aus den Rangeleien der anderen Jungen hält er sich heraus. Er selbst sagt, dass er die Kämpfereien der anderen Jungs nicht mag. Als Hobbys benennt er Lesen, Inliner fahren und Zeichnen. Paul zeichnet gerne Menschen und auch Landschaften. Später möchte er gerne Künstler werden. Weiche und fließende Bewegungen prägen sein Gangbild. Kraftvolle und energische Bewegungen sind bei ihm eher selten zu beobachten. Für Paul steht fest, dass er ein Junge ist, auch wenn seine Hobbies vielleicht keine ‚typischen Jungshobbies sind‘ und er die Kloppeereien auch nicht mag.“

Folgende Aspekte des Selbstkonzeptes sind dabei für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von Geschlechtsidentität, zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in individuell unterschiedlicher Ausprägung, relevant:

- kognitive Aspekte (z.B. Konzepte zu geschlechtstypischen Persönlichkeitsmerkmalen, Wissen um unterschiedliche soziale Bewertungen, Selbstkonzept)
- emotional-motivationale (z.B. Zufriedenheit mit der Geschlechtszugehörigkeit, Präferenzen z.B. für geschlechtstypische oder - untypische Interessen und Aktivitäten)
- verhaltensmäßige Aspekte (z.B. Betonung der Zugehörigkeit zu einer Geschlechtergruppe durch geschlechtertypische Verhaltensweisen)

Diese Aufzählung erweckt den Eindruck als würde die soziale Umwelt in den verschiedenen Selbstkonzeptaspekten keine Rolle spielen. Dies ist allerdings keineswegs der Fall, da Informationen, die dem geschlechtsbezogenen Selbstkonzept zugrunde liegen, wesentlich aus der Umwelt kommen. In der folgenden Darstellung unterschiedlicher Erklärungsmodelle wird auf diesen Zusammenhang genauer eingegangen.

Erklärungsansätze zur Entwicklung von Geschlechteridentität und geschlechtertypischen Verhaltensweisen

In der Entwicklungspsychologie werden drei Ansätzen für die Entwicklung der Geschlechtsidentität oder für mögliche Differenzen zwischen den Geschlechtern in der Verhaltensperformanz unterschieden:

- Biologische Erklärungsmodelle
- Sozialisationstheoretische Ansätze
- Kognitive Ansätze

Diese werden im folgenden Abschnitt kurz vorgestellt, bevor das Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren skizziert wird.

Biologische Erklärungsmodelle

Innerhalb dieser Erklärungsmodelle finden sich Ansätze, welche sich mit dem Einfluss von Genen, Hormonen oder neuronalen Grundlagen sowie evolutionsgeschichtlichen Faktoren befassen. Aus der Forschung zum Einfluss hormoneller Faktoren lässt sich z.B. festhalten, dass ein Zusammenhang zwischen der Höhe des Androgenspiegels und der Präferenz für expansiv-aggressives Verhalten diskutiert wird. Evolutionstheoretische Ansätze hingegen erklären geschlechtstypische Verhaltensstrategien mit unterschiedlichen Anpassungsproblemen, die von Männern und Frauen gelöst werden mussten und die bis heute zu unterschiedlichen Lernbereitschaften und Verhaltensdispositionen führen. Bischoff-Köhler (2006), als eine Vertreterin der evolutionsbiologischen Perspektive, setzt sich ausführlich mit diesem Erklärungsmodell von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern auseinander. Dabei vertritt sie die Auffassungen, dass die meisten wahrgenommenen und gesellschaftlich zugeschriebenen Unterschiede zwischen den Geschlechtern eher als geschlechtstypisch denn als geschlechtsspezifisch einzuordnen sind. Auch sie betont, dass die Mehrzahl der Studien zu unterschiedlichen Verhaltensweisen zwischen Mädchen oder Jungen, Männern und Frauen diese Unterschiede anhand statistischer Mittelwerte darstellt. Auf dieser Basis sind Hypothesen oder Feststellungen lediglich zu geschlechtstypischen und keinesfalls geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen vorzunehmen. Hinweise solcher Art finden sich auch bei anderen Wissenschaftler/innen, die sich mit Geschlechterforschung und Ergebnissen quantitativer Untersuchungen befassen (u.a. Alfermann, 2006). In der Erklärung, wie Unterschiede zwischen den Geschlechtern entstehen kön-

nen, spricht sie von einem Zusammenkommen biologischer und sozialisatorischer Einflüsse. Allerdings betont sie mit ihren Ausführungen, dass es biologische Einflüsse gibt, die für die pädagogische Arbeit anerkannt werden müssen und nicht zugunsten sozialisationskonstruktivistischer Ansätze negiert werden sollten.

Sozialisierungstheoretische Erklärungsmodelle

Diese Gruppe von Erklärungsmodellen geht davon aus, dass Unterschiede im Verhalten zwischen den Geschlechtern durch Sozialisationserfahrungen erlernt werden. Als Vertreter dieser Perspektive sind unter anderen die *Bekräftigungstheorie* und die *Imitationstheorie* zu nennen. Die *Bekräftigungstheorie* geht davon aus, dass Mädchen und Jungen von ihren Bezugspersonen in ihren Verhaltensweisen unterschiedlich verstärkt werden. Die Matrix, auf welcher entschieden wird, welches Verhalten bekräftigt wird und welches nicht, stellt die geschlechtstypischen Erwartungen dieser Bezugspersonen an die Kinder dar. In Folge der Verstärkung stellt sich, dieser Theorie nach, bei den Kindern zunehmend geschlechtstypisches Verhalten ein.

In der *Imitationstheorie* wird davon ausgegangen, dass Jungen und Mädchen durch Lernen am Modell der gleichgeschlechtlichen Erwachsenen oder gleichgeschlechtlichen Modelle ihrer Umwelt (Medien) geschlechtstypische Verhaltensweisen nachahmen. Man nimmt an, dass gleichgeschlechtliche Modelle häufiger beobachtet werden und häufiger nachgeahmt werden. Den Eltern als Modell kommt in diesem Theoriezweig eine besondere Rolle zu.

Kognitive Erklärungsmodelle

Diese Modelle zeigen auf, dass geschlechtertypisches Verhalten durch das Verständnis von Geschlechterdifferenzierung und die eigene Bemühung um kognitive Konsistenz zu einer positiven Bewertung und Übernahme von geschlechtertypischen Verhaltensweisen führt.

In der kognitiven Entwicklungstheorie von Kohlberg (1966) wird das Auftreten geschlechtstypischer Interessen und Verhaltensweisen mit dem Erreichen der Geschlechtskonstanz als Stufe der kognitiven Entwicklung in Verbindung gebracht. Die Entwicklung hin zur Geschlechtskonstanz erfolgt hier in drei Stufen

- a) Geschlechteridentität (ca. 30 Monate)
- b) Geschlechtsstabilität (ca. 3-4 J.)
- c) Geschlechtskonstanz (ca. 5-7 J.)

Die Theorie der Geschlechterschemata nach Martin & Halverson (1981) besagt, dass die Motivation zu geschlechtstypischem Verhalten bereits im Kleinkindalter entsteht, wenn Kinder ihr eigenes und das Geschlecht anderer Menschen zuordnen können. Nach Kohlberg würde dieser Entwicklungsschritt in der Stufe der Geschlechtsidentität stattfinden. Mit der Unterscheidung der Geschlechter beginnen Kinder Geschlechterschemata zu bilden, welche als kognitive Repräsentationen sowohl eigene Erfahrungen als auch Beobachtungen geschlechtstypischen Verhaltens oder formulierte Erwartungen der Umwelt (Menschen, Medien) beinhalten. Im Wunsch nach kognitiver Übereinstimmung schenken Kinder dem eigenen Geschlecht mehr Aufmerksamkeit, sind motiviert und lernen so, sich geschlechtsgruppenkonsistent zu verhalten. Unterschieden wird zwischen der Entwicklung eines allgemeinen Schemas und des detaillierteren Schemas des eigenen Geschlechtes.

Wie diese sehr kurze Vorstellung der drei wichtigsten Theoriefamilien, die alle eine Berechtigung in der Erklärung von geschlechtertypischen Verhaltensweisen und der Entstehung von Geschlechtsidentität haben aber auch in ihren Grenzen gesehen werden müssen (vgl. Trautner, 2011), zeigt, existiert eine Vielzahl von Einflussfaktoren, welche auf den Prozess der Entwicklung von Geschlechtsidentität einwirken. Dabei können wir festhalten: es geht bei der Entstehung von geschlechtertypischen Verhaltensweisen und der Entwicklung von Geschlechtsidentität nicht um eine Zuordnung einzelner Theorien im Sinne eines *Entweder-Oder*, sondern um ein Zusammenwirken im Sinne eines *Sowohl-Als-Auch*. Jede dieser Theorien scheint in der Lage, Faktoren und Prozesse zu beschreiben, die die Geschlechtsidentifikation unterstützen, keines kann diesen komplexen Prozess allerdings für sich allein, aus sich heraus erklären.

Trautner (2011) fasst zusammen, dass es sich bei der Bildung von Geschlechtsidentität um einen transaktionalen Prozess handelt, der den einzelnen Menschen zur Entwicklung geschlechtstypische Verhaltensweisen beeinflusst. Er verdeutlicht das Zusammenspiel wie folgt: „Die Rolle der sozialen Umwelt besteht darin, Informationen bereitzustellen, was es bedeutet, männlich oder weiblich zu sein, und Anreize zu liefern, sich konform zu Verhalten. Dies regt die Bildung von Geschlechtsschemata an, die nun als ‚Filter‘ für die Verarbeitung geschlechtsbezogener Informationen dienen und das Verhalten regulieren. Erleichtert werden diese Prozesse durch die evolutionäre Bedeutung der Geschlechterkategorien und damit evtl. zusammenhängende Lernbereitschaften“ (Trautner 2011, 649).

Anhand dieser Zusammenfassung, die die inhaltliche Ausrichtung aller einflussnehmenden Faktoren hin zur Entwicklung von geschlechterrollen-konfor-

men Verhalten verdeutlicht, bildet sich die Rolle der sozialen Umwelt als interessanter Ansatzpunkt für die psychomotorische Arbeit ab. Hier ist es demnach möglich, die gesellschaftlich etablierten und eher rigiden Vorstellungen, was ein Junge/Mädchen darf und was nicht, wie sich ein Mädchen/Junge verhält und wie nicht, zugunsten einer individuellen Förderung von Stärken, Interessen und Erfahrungsmöglichkeiten aufzuweichen und den Kindern ein flexibleres Bild des Junge- oder Mädchen-, Frau- oder Mann-Seins mit auf den Weg zu geben.

Geschlechtsidentifikation im Kindes- und Jugendalter

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zur Entwicklung der Geschlechtsidentifikation in unterschiedlichen Entwicklungsstufen. Die Inhalte der Tabelle orientieren sich an der Übersicht von Trautner (2008, 634-639) und Siegler et al. (2011, 592-598).

0 bis 2 Jahre

- Männliche und weibliche Stimmen können mit etwa sechs Monaten, männliche und weibliche Gesichter mit etwa 12 Monaten unterschieden werden
- Gegenstände und Bilder können als für Jungen/Männer und für Mädchen/Frauen mit dem 2. Lebensjahr zugeordnet werden
- Erste zuverlässige Zuordnung der eigenen Person zu einer Gruppe (Junge oder Mädchen) mit 2 ½ - 3 Jahren (s. Kohlberg)

3 bis 6 Jahre

- Wachsende Bedeutung der Geschlechterkategorie (Gruppierung von Dingen nach Ähnlichkeiten und Unterschieden als Schritt der kognitiven Entwicklung)
- Entwicklung von Geschlechterstereotype um ca. fünf Jahre
- Geschlechterkonzepte, Einstellungen und Präferenzen sehr rigide (noch nicht ausreichend kognitiv flexibel)
- Konstanz des biologischen Geschlechts wird mit ca. sechs Jahren wahrgenommen (s. Kohlberg)
- Soziale Einflüsse werden besonders wichtig / wirksam
- Geschlechtshomogene Gruppe gewinnt an Bedeutung (Bewertung der eigenen Präferenzen und Verhaltensweise im Vergleich zur Bezugsgruppe)

7 bis 11 Jahre

- Differenzierung und Flexibilisierung der Konzepte und Einstellungen nimmt zu (Zusammenhang kognitive Entwicklung: höhere Klassifikationsfähigkeit, soziale Konventionen, Naturgesetze und moralische Prinzipien können unterschieden werden)

-
- Unterschiede wie Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern werden wahrgenommen
 - Unterscheidung zwischen geschlechtstypischen und geschlechtsneutralen Merkmalen Wahrnehmung von Variation auch innerhalb der Geschlechtergruppe
 - Flexibilität bei starker sozialer Betonung (Spielzeug, Kleidung, Berufe) eher verlangsamt
 - Geschlechtstypisierung bei Jungen vergleichsweise rigider (Mädchen in Jungensportarten, keine Jungen in Mädchensportarten ...)
 - Bedeutung verstärkt sich im Bereich Selbstkonzept
 - Tendenz zur Geschlechtersegregation und negative Bewertung von anderen Kindern mit geschlechtsabweichendem Verhalten bleibt

Adoleszenz

- Wenig beforscht,
 - Identität als herausragende Entwicklungsaufgabe: Geschlechtsidentität als zentrales Thema, verdeutlicht durch die körperlichen Veränderungen
 - Es bleibt: Globale Geschlechtsidentität und Wissen um kulturelle Definitionen von feminin und maskulin, Orientierung primär an der eigenen Geschlechtsgruppe
 - Geschlechtersegregation wird zugunsten heterosexueller Beziehungen weitgehend aufgehoben
 - Bildung jugendlicher Subkulturen – unabhängig vom Geschlecht – nimmt an Bedeutung für die Identitätsentwicklung zu
 - Geschlechtstypische Interessen bilden sich in dem Alter deutlich ab: Schulfächer, berufliche Orientierung (entsprechen weitgehend den geschlechtstypischen Rollenverteilungen in Beruf und Familie der sozialen Umwelt des Einzelnen)
-

Tabelle 1. Übersicht zur Entwicklung von Geschlechtsidentifikation und Geschlechtsidentität nach Trautner (2008) und Siegler et al. (2011).

Anhand dieser Tabelle werden vor allem die Einflüsse der kognitiven Entwicklung wie der sozialen Umwelt auf die Entwicklung von Geschlechtsidentität und geschlechterrollenkonformen Verhaltensweisen deutlich. Auch zeigt sich eine Entwicklung über die Altersstufen von einer rigiden Einteilung, was Kinder unter feminin und maskulin, männlich und weiblich verstehen, hin zu einer Flexibilisierung der Konzepte, die durch die fortschreitende kognitive Entwicklung erreichbar wird. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass diese Flexibi-

lisierung verlangsamt stattfindet, wenn die soziale Umwelt geschlechtertypische Interessen und Verhaltensweisen besonders betont. Auch wird ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen beschrieben. Jungen zeigen sich im Schulkindalter rigider als Mädchen, wenn es um geschlechtstypische Interessen und Verhaltensweisen geht (Beispiel: Sportarten, Spielzeug). Für unseren Kontext sind die Hinweise darauf, wann Kinder durch wen beeinflussbar sind, besonders interessant. Die Zusammenfassung zeigt, dass soziale Einflüsse zwischen drei und sechs Jahren besonders wichtig und wirksam sind, hier werden insbesondere die Einflüsse durch Bezugspersonen wie Eltern und Erzieherinnen benannt. In der Gruppe der Jugendlichen dagegen nimmt entwicklungsgemäß der Einfluss der Peer-Group zu.

Welche Rolle spielt Geschlecht in der Psychomotorik?

Bei der Durchsicht psychomotorischer Grundlagenwerke wird deutlich, dass das Thema Geschlecht bisher nahezu keine Rolle zu spielen scheint. Weder Zimmer (2014) noch Eggert & Lütje-Klose (2008) oder Reichenbach (2011) greifen es auf. Fischer (2009) spricht das Thema Geschlecht im Kontext der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters kurz an. Dabei benennt er die ‚Identität in der Geschlechterrolle‘ als typische Entwicklungsaufgabe dieser Altersgruppe. Darüber hinaus erläutert er kurz geschlechtertypische Bewältigungsstrategien bei Kindern und Jugendlichen. Eine Bearbeitung des Themenkomplexes Geschlecht und dessen Bedeutung für die Psychomotorik findet allerdings auch hier nicht statt.

Etwas mehr findet sich bei Seewald. Er thematisiert die Geschlechtsidentität und auch die Geschlechterrollenfindung als Aufgabe für Kinder im Vorschulalter und Jugendalter (Seewald, 2007). Für das Vorschulalter identifiziert Seewald zwei Motivgruppen zum Thema Geschlecht und Geschlechterrollenfindung, die sich als symbolisches Echo zeigen. Dies ist die Motivgruppe der Kampf-, Eroberungs- und Überwindungsspiele sowie die Motivgruppe ‚Schönsein‘ und ‚Bewundert werden‘ und das Spiel mit Babypuppen. Seewald verzichtet darauf, die Motivgruppen einzelnen Geschlechtern zuzuordnen, weist jedoch darauf hin, dass sich an den verschiedenen Spielmotiven die Beeinflussung der Geschlechtsrollenangebote durch Medien und Gesellschaft ablesen lassen. An den Entwicklungsaufgaben entlang erwähnt Seewald die Bedeutung des Geschlechts für die Identitätsentwicklung auch im Jugendalter. Er spricht von korrodierenden Geschlechtsrollenmustern und der Herausforderung, die Frage zu beantworten, „was eine richtige Frau oder einen richtigen Mann überhaupt

ausmacht“ (2007, 74). Allerdings entsteht auch hier keine weitere Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Fragestellungen.

Dem Anschein nach findet eine Thematisierung der Bedeutung von Geschlecht im Kontext der Psychomotorischen Praxis zumindest im fachwissenschaftlichen Diskurs bisher nicht statt. Ein ähnliches Phänomen findet sich nach Giess-Stüber (2006) übrigens auch in der sport- und bewegungspädagogischen Literatur zur frühkindlichen Bewegungsförderung.

Geschlechtersensibles Handeln in der Psychomotorik?

Als PsychomotorikerInnen arbeiten wir mit Mädchen und Jungen, wir arbeiten in Einzel- und Gruppensetting, letzteres geschlechtsheterogen oder -homogen zusammengesetzt. Wir arbeiten als EntwicklungsbegleiterInnen, unterstützen unsere KlientInnen in der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben. In unserem Tun sollte der Anspruch eines geschlechtersensiblen Handelns außer Frage stehen, da wir davon ausgehen müssen, dass auch wir die von uns begleiteten Kinder und Jugendlichen – sei es als Rollenvorbild, sei es durch unsere Rückmeldungen und Reaktionen auf die individuellen Verhaltensweisen und Interessen in der Entwicklung von geschlechtsbezogenen Konzepten wie ihrer Geschlechteridentität – beeinflussen.

Die Frage, welche Rolle und Bedeutung das Thema Geschlecht für die Psychomotorik spielt und wie geschlechtersensibles Handeln in unserem Setting aussehen könnte, ließ sich mit einem Blick in die Theorie der Psychomotorik nicht klären. Die Erkenntnis aufgreifend, dass wir offensichtlich ein wichtiges Thema für und in unsere(r) Arbeit übersehen haben, stellt sich nun eine ganze Reihe von Fragen, die bearbeitet werden sollten, um diesen blinden Fleck aufzuarbeiten. In ungeordneter Reihenfolge könnten die Fragen wie folgt formuliert werden:

- Wie steht es um die Genderkompetenz der PsychomotorikerInnen?
- Wie steht es um unsere eigenen Überzeugungen und Erwartungen?
- Was sind unsere Ziele für die psychomotorische Arbeit mit Mädchen und Jungen in den verschiedenen Altersstufen?
- Wie zeigen sich diese Ziele in den Stundenplanungen?
- Wie unterstützen wir die Entwicklung ihrer Geschlechteridentität?
- Wonach entscheiden wir, in welchem Setting Gruppen stattfinden?
- Wie reagieren wir auf vermeintlich geschlechtstypische wie auch untypische Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen?

Aufregungen zur Bearbeitung des Themas Geschlecht finden sich in der Literatur zur Kindergartenpädagogik (vgl. Rohrmann & Wanzeck-Sielert, 2014) wie auch in der Sport- und Bewegungswissenschaft und hier besonders in der Sport- und Bewegungspädagogik.

Giess-Stüber (2006) untersuchte mit der Fragestellung nach Geschlechterunterschieden und Geschlechterunterscheidungen das Eltern-Kind Turnen als Sozialisationsinstanz. Es zeigte sich, dass die deutliche Mehrzahl der ÜbungsleiterInnen die Kategorie Geschlecht als irrelevant für ihre Praxis halten. Gleichzeitig wurden in den Interviews Annahmen zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen wie auch geschlechtstypischen Vorlieben für Materialien und Spielformen von Mädchen und Jungen gemacht. Ähnliche Ergebnisse zeigten sich in den Elterninterviews. Darüber hinaus wurde bei den Eltern parallel eine Gleichberechtigungsüberzeugung deutlich. Sowohl in Befragungen als auch in Beobachtungsbögen wurde eine Ambivalenz zwischen Alltagswissen über vermeintlich geschlechtsstereotypische Handlungsweisen, Präferenzen und Eigenschaften und Erziehungsidealen, die auf die Gleichberechtigung der Geschlechter abzielen, deutlich. Diese Ambivalenz, die sich möglicherweise auch bei vielen PädagogInnen im Feld abbilden würde, gilt es transparent und so bearbeitbar werden zu lassen, um ungewollte weil unbewusste Einflüsse, die Annahmen zu geschlechtertypischen Konzepten im gesellschaftlich erwünschten Sinne eher untermauernde als flexibilisieren, auf die Entwicklung der Kinder vermeiden zu können. Giess-Stüber betont für die sportpädagogische Praxis, dass die individuelle Entwicklung der Kinder in den Fokus gesetzt werden sollte, um „individuelle Potentiale unabhängig von geschlechtsbezogenen Beschränkungen zu fördern“ (2006, 108f.).

Eine weitere Auseinandersetzung mit der Thematik bildet sich in der Frage nach geschlechtergetrennten oder geschlechtergemischten Sportunterricht ab. Dieser Diskurs mündet unter anderem in der Forderung nach Gleichberechtigung der Geschlechter im Sport. Kugelman et al. postulieren in ihrem Beitrag zur Koedukationsdebatte, dass das Thema Geschlechtsidentität und geschlechtssensibles Handeln in der Ausbildung einen Platz haben sollte. „Die eigene Geschlechtsidentität, die unbewussten Rollenklischees und Vorurteile und ihre individuellen und gesellschaftlichen Ursachen könnten dabei ins Bewusstsein rücken und Veränderungen anregen. Ohne diese kritische Selbstreflexion ist ‚geschlechtssensibles‘ Handeln im Sportunterricht nicht möglich“ (2006, 268). Sicherlich können wir diese Anregung direkt für uns übernehmen.

Auch ist es notwendig, Ziele für eine geschlechtersensible Psychomotorik zu erarbeiten. Diese könnten, angelehnt an Kugelman et al. (2006), darin liegen,

Kinder und Jugendliche im Sinne einer individuellen Entwicklungsförderung zu begleiten und anzuleiten:

- sich zu trauen, eigene möglicherweise auch gesellschaftlich als geschlechtsuntypisch geltende Interessen und Kompetenzen wahrzunehmen, zu explorieren und als Ressourcen und Stärken anzuerkennen
- als geschlechtsuntypisch geltende Bewegungsformen auszuprobieren, um herauszufinden – möglichst unabhängig von gesellschaftlichen Vorstellungen –, was wem gefällt und was nicht
- als geschlechtsuntypisch geltende vermeintlich geschlechtsuntypische Stärken und Interessen anderer anzuerkennen und zu akzeptieren
- selbst (unnötige) geschlechtstypische Zuschreibungen zu vermeiden
- ein möglichst flexibles Konzept von männlich und weiblich, feminin und maskulin zu entwickeln, um sich und anderen bisher eher schwer zugängliche Entwicklungsräume zu eröffnen.

Zur Bearbeitung dieses Themas in psychomotorischer Forschung, Ausbildung und Praxis stehen in erster Linie mit entsprechenden Zielformulierungen meiner Ansicht nach weitere Schritte an, deren Umsetzung wir diskutieren sollten:

- Integration der Theorien zur Geschlechteridentitätsentwicklung in den psychomotorischen Diskurs
- Entwicklung von Konzepten und Praxisempfehlungen, wie die Geschlechteridentitätsentwicklung als Entwicklungsaufgabe in der Psychomotorik aufgegriffen werden kann
- Entwicklung von Handlungsempfehlungen für den Umgang mit geschlechtshomogenen wie -heterogenen Gruppen
- Klärung der Rolle des/des Psychomotorikers/ in (im Wissen, dass sehr viele Frauen im psychomotorischen Feld tätig sind)?, Einfluss der Geschlechtszugehörigkeit
- In der Ausbildung zur Reflexion eigener Geschlechterrollenzuschreibung anregen als Ausgangsbasis für professionelles geschlechtersensibles Handeln.

Das Thema dieser Tagung und die verschiedenen Beiträge stellen für mich einen ersten vielversprechenden Schritt dar, hin zu einer systematischen Erarbei-

tung der Bedeutung von Geschlecht in unserem Kontext und damit einen Weg, den wir unbedingt weiter verfolgen sollten.

Literatur

- Alfermann, D. (2006). Psychosoziale Entwicklung und ihre Bedeutung für die Geschlechterordnung im Sport. In: Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.): *Handbuch Sport und Geschlecht*. (S. 68-77). Schorndorf: Hofmann.
- Bischoff-Köhler, D. (2006). *Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eggert, D. & Lütje-Klose, B. (2008). *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung: Textband und Arbeitsbuch*. Dortmund: borgmann. Siebte Auflage.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Giess-Stüber, P. (2006). Frühkindliche Bewegungsförderung, Geschlecht und Identität. In: : Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.). *Handbuch Sport und Geschlecht*. (S. 98-111) Schorndorf: Hofmann.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. In: Maccoby, E. E. (Hrsg.). *The Development of Sex Differences* (S. 82-173) Stanford: Stanford University Press.
- Kugelmann, C., Röger, U. & Weigelt, Y. (2006). Zur Koedukationsdebatte: Gemeinsames oder getrenntes Sporttreiben von Mädchen und Jungen. In: Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.). *Handbuch Sport und Geschlecht*. (S. 260-274). Schorndorf: Hofmann.
- Martin, C. & Halverson, C. A (1981). Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Reichenbach, C. (2011). *Psychomotorik*. München: Reinhardt.
- Rohrmann, T. & Wanzeck-Sielert, Ch. (2014). *Mädchen und Jungen in der KiTa : Körper, Gender, Sexualität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Seewald, J. (2007). *Der verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Reinhardt.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Spektrum.
- Trautner, H.-M. (2008). Entwicklung von Geschlechtsidentität. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. (S. 625 -651). Weinheim: beltz.
- Zimmer, R. (2014). *Handbuch Bewegungserziehung, Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg i. Brsg.: Herder.

Körper und Leib.
Zur Grundlagen-, Interventions- und Anwendungsfor-
schung in Psychomotorik und Motologie

Der Ausdruck prä- und perinataler Erfahrungen in Spiel und Bewegung

Amara R. Eckert

Abstrakt

Die Entwicklung der vorliegenden Fragestellung erfolgte im Zusammenhang wiederkehrender Beobachtungen aus der psychomotorischen Praxis sowie der einschlägigen Fachliteratur. Es wurden Beobachtungen an 18 Kindern durchgeführt, ergänzt durch Anamnesen, Interviews mit den begleitenden Therapeut_innen und ein Experteninterview. Sowohl die Methode als auch die Ergebnisse dieser hermeneutischen Studie werden dargestellt.

Der Beitrag schließt mit der Formulierung von Überlegungen und Schlussfolgerungen zur weiteren Bearbeitung des Themenfeldes ‚geschlechtersensibles Handeln in der Psychomotorik‘.

Entwicklung der Fragestellung

Seit vielen Jahren beobachte ich Kinder, die sich ein psychomotorisches Spiel-Setting kreieren, dessen Symbolik auf die prä- und perinatale Lebensphase hinweist. Dabei fällt auf, dass der Umgang mit diesen Symboliken von Seiten der begleitenden Fachleute meist durch Überraschung und Hilflosigkeit geprägt ist. Oftmals wird diese Symbolsprache des Kindes auch als Ausdruck des aktuellen Lebenskontextes interpretiert und entsprechend beantwortet. Letzteres Vorgehen entspricht einer explizit verstehenden und auch einer kompetenzorientierten Praxis in der Psychomotorik und ist zunächst nicht in Frage zu stellen. Mir stellt sich dennoch die Frage, ob hinsichtlich des Ausdrucks prä- und perinataler Erfahrungen nicht andere methodische Zugänge hilfreicher wären. Hilfreicher bedeutet in diesem Zusammenhang, dass das Kind sich mit seinem tieferen Anliegen gesehen fühlt und damit ermutigt wird, dieses Anliegen deutlicher und konkreter im Spiel zu inszenieren. Damit wäre die Chance verbunden, die unverarbeiteten Themen direkter und schneller zu integrieren. Freiwerdende

Energie, die durch emotionale Blockaden gebunden war, könnte sich somit unmittelbar auf andere, weitere Entwicklungsthemen fokussieren. Der psychomotorisch-therapeutische Prozess könnte verkürzt werden, wie Beispiele aus der kindertherapeutischen Arbeit mit prä- und perinatalen Themen zeigen (vgl. Stulz- Koller, 2013; Käppeli, 2011, 2013).

Die prä- und perinatale Lebenszeit in der Psychomotorik

In psychomotorischer und angrenzender Literatur wird auf die Bedeutung der pränatalen Zeit immer wieder verwiesen. Ebenso spielt die natürliche Geburt und die damit verbundene Tiefenwahrnehmung (vgl. Ayres, 1984; Kiesling, 2000, 31) eine wichtige Rolle in der Entwicklung von Menschen. Über den Hinweis auf die Bedeutung dieser Zeit für die Entwicklung wird in der Regel jedoch nicht hinausgegangen. Dagegen beschreibt Kiesling (2000) etliche Situationen, in denen sie intrauterine Reize in Dialog und Spiel setzt wie z.B. das Schaukeln in einem engen Tuch oder in einer engen Tonne, das die embryonale Haltung von Kind unterstützt. Sie beschreibt auch ein Beispiel, in welchem sie die Füße eines Kindes stimuliert und es anschließend in embryonaler Haltung an ihren Körper drückt. Diese Szene wird zum positiven Wendepunkt in der Entwicklung des Kindes (vgl. Kiesling, 2000). Kiesling beschreibt die Wirkungsweise solcher Dialoge jedoch nur auf der Ebene der Hirnentwicklung und lässt die Bedeutung von Emotionen und Körpererinnerung an die prä- und perinatale Zeit außen vor. Erst Lapierre & Aucouturier (2002), Esser (1992) und Seewald (2007) beschreiben explizit die Bedeutung von Interventionen im prä- und perinatalen Kontext für die psychomotorische Arbeit. Aucouturier, psychoanalytisch orientierter Psychomotorischer Therapeut und Begründer einer eigenen psychomotorischen Schule, benennt in seinem Konzept die kindlichen Urängste am Körper, wie die Angst vor Verflüssigung, Auflösung, Verlust einer Körperhälfte, die Angst vor Häutung und vor dem Fall u.a. als Urängste aus der prä- und perinatalen Zeit (vgl. Esser, 1992). Diese und andere Symboliken lassen sich in neueren Publikationen zur pränatalen Entwicklung genauer verorten (vgl. Evertz, Janus & Linder, 2014; Terry, 2014). Eine zentrale Rolle bei der Entwicklung genannter Urängste spielt demnach die Zeit der Konzeption sowie die der Implantation des Blastozysten (frühes embryonales Stadium) im Uterus.

Esser (1992) beschreibt in ihren Fallbeispielen Kinder, die ihre pränatale Biografie überaus deutlich im psychomotorischen Raum symbolisieren. So beschreibt sie bspw. das Verhalten und Erleben eines Jungen (Martin), dessen Eltern sich dringend ein Mädchen wünschten und der entsprechend enttäuscht von seiner Mutter bei der Geburt empfangen wurde. Dieses Phänomen ist als

Schock, das falsche Geschlecht zu haben bekannt und gilt als mögliche pränatale Traumatisierung, da Kinder die diesbezügliche Erwartung der Eltern schon früh wahrnehmen (vgl. Käppeli, 2011, 2013). Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Martins Mutter ihn nie über diesen Wunsch informierte, er ihn aber als prägende Körpererinnerung mit ins Leben nahm. Dieses und andere Beispiele weisen darauf hin, dass Lebenserfahrungen im Körper gespeichert und entsprechend der auslösenden Situationen aktualisiert werden. Selbst Zellen speichern in frühen Lebensstadien die Erinnerungen, bekannt als Zellerinnerungen (vgl. Lipton, 2006). Auf welche Weise der Körper sich erinnert, wird im Rahmen unterschiedliche Konzepte jeweils anders dargelegt. Dabei sind sowohl leibphänomenologische, neurobiologische wie auch körperpsychotherapeutische Überlegungen von Bedeutung (vgl. Bauer, 2002; Reich, 1970; Weiss & Harrer, 2006; Fuchs, 2008; Eckert, 2010).

Seewald (2007) widmet der pränatalen Lebensphase und der Geburt einige Seiten seines Buches mit dem Hinweis, dass es aus verstehender Sicht besonders interessant sei, das pränatale Erleben mit dem Erleben und Verhalten von Kindern in Psychomotorikstunden zu verbinden. Als „symbolisches Echo“ dieser Phase beschreibt er Spiel- und Bewegungssituationen, die besonders gerne aufgesucht oder gemieden werden wie z. B. körperumschließende Schaukeln aus Tüchern, enge dunkle Räume, sich umhüllen, Höhlen bauen, schweben im warmen Wasser, „Sandwich“ zwischen zwei Weichböden, Matsch-Rutsche mit Cremes, Bewegungssituationen in denen das Zeitgefühl verloren wird u.a.m. Als symbolisches Echo für die Erfahrung der Geburt beschreibt er Übergangssituationen wie das Kriechen durch Tunnel und enge Materialien, sich den Weg freikämpfen, sich aus Materialien auswickeln u.a.m. Auf die symbolische Darstellung traumatischen prä- und perinatalen Erlebens geht Seewald in diesem Kontext nicht ein. Wie nun Psychomotoriker_innen mit einem pränatalen symbolischen Echo umgehen, ergibt sich aus den Methoden des Verstehens. Von besonderer Bedeutung ist hier das implizite oder leibphänomenologische Verstehen als Verstehen des Nonverbalen durch die leibliche Resonanz des Begleitenden (vgl. Seewald, 2007). Tiefenhermeneutisches Verstehen ist hilfreich, um vermeintlichen „Unsinn“ zu verstehen und vor allem die Gegenübertragungen zu reflektieren. Ohne letzteres kommt in der Begleitung prä- und perinataler Symboliken niemand aus, da hier unvermeidlich die eigene frühe Lebenszeit mit angesprochen wird. Die Grenzen der eigenen bewussten und verarbeiteten Lebenserfahrungen bilden auch hier die Grenzen der Wahrnehmung für die Themen anderer Menschen.

Pränatale Psychologie – Die prä- und perinatale Perspektive in der Entwicklung und Therapie von Kindern und Eltern

Auch wenn in Medizin und Psychologie vor ca. 65 Jahren ein Neugeborenes noch als Reflexbündel betrachtet wurde, gab es zeitgleich schon andere Entwicklungen. In der Nachfolge der Pioniere Otto Rank 1924 („Das Trauma der Geburt“) und Nandor Fodors (vgl. Renggli, 2000) entwickelten sich alternative Konzepte, Forschungsstudien und Publikationen.

In mehreren Publikationen wird die Geschichte der prä- und perinatalen Psychologie referiert (vgl. Renggli, 2000; Janus, 2011, 2014). Emerson (1996, 2000) wies in diesem Zusammenhang als erster auf das Gedächtnis im Körperbewusstsein hin, während Chamberlain (2000) nach seinen Studien mit Müttern und Kindern darauf aufmerksam machte, dass Babys früh erlebte Schmerzen erinnern. Die Psychoanalytikerin Eliacheff (1997) bearbeitet mit Babys und Kleinkindern pränatale Traumata, indem sie ihnen Geschichten über ihre frühen Erfahrungen und ihre Stärken bei ihrer bisherigen Lebensbewältigung erzählt. Dabei kommt sie zu folgendem Resümee: Babys verstehen Sprache und wollen auf ihrem Weg ins Leben gesehen und gewürdigt werden.

Piontelli (1996) beobachtete Zwillingspaare ab der ersten Ultraschalluntersuchung bis zum sechsten Lebensjahr und stellte fest, dass sich die Art und Weise ihrer Kontaktaufnahme untereinander nicht veränderte. Prägungen aus der pränatalen Zeit bestimmen demnach grundlegend das spätere Leben. Piontellis Beobachtungen gelten als Meilenstein der pränatalen Psychologie. Castellino (2000) beschreibt eine Kleinkind-zentrierte Familientherapie, deren Methodenvielfalt frühe Bindungsprozesse unterstützt. Verdult (2014) spricht in diesem Zusammenhang von pränataler Bindungsentwicklung und steht damit für ein Trend-Thema der pränatalen Psychologie. Auch die neurobiologischen Fragestellungen finden in älteren und neueren Publikationen vielfach Berücksichtigung (vgl. v. Lüpke, 1995; Evertz et al., 2014). Über Möglichkeiten der prä- und perinatalen (Trauma)Therapie mit Kindern berichten Stulz-Koller, Hilkert und Käppeli-Valaulta (2013). Während Hilkert die symbolisch-bildhafte Darstellung der Kaiserschnittgeburt von Kindern dokumentiert, beschreiben die beiden anderen Autoren anhand von beeindruckenden Fallvignetten Konzeption und Vorgehensweise ihrer Arbeit. Die hier vorgelegten Dokumentationen können insbesondere für die prä- und perinatale Perspektive in der Psychomotorik inspirierend und hilfreich sein.

Janus (2011) als Vertreter der Psychoanalyse der prä- und perinatalen Zeit beeinflusste maßgeblich die wissenschaftliche Entwicklung der prä- und perinatalen Psychologie in Deutschland. Seine Erfahrungen und Erkenntnisse führten

ihn zu folgender Grundannahme: „Es gibt ein seelisches Erleben vor und während der Geburt; dieses ist in uns als eine Art Hintergrundfilm lebenslang lebendig; es beeinflusst insbesondere, wie wir uns in der Welt beheimaten und wie wir mit Veränderungen umgehen; die vorsprachlichen Erfahrungen vor und während der Geburt sind wesentliche Inhalte in unseren Mythen und der Kunst, wie ebenso in den Motivationen des gesellschaftlichen und geschichtlichen Geschehens, was ein wesentlicher Gesichtspunkt in der Psychohistorie ist“ (Janus, 2014a). Seine Grundannahme beschreibt treffend, was als derzeitiger Konsens in der pränatalen Psychologie angesehen werden kann. Die Internationale Gesellschaft für Prä- und Perinatale Psychologie und Medizin (ISPPM e.V.), gegründet 1971, versteht sich heute als Fachgesellschaft, in der zahlreiche Professionen zusammenkommen, „um auf der Grundlage authentischer wissenschaftlicher Methoden die Bedeutung der prä- und perinatalen Erfahrungswelt zu ergründen und dieses Wissen in die Praxisfelder rund um Schwangerschaft, Geburt und Therapie umzusetzen sowie gesellschaftspolitisch Einfluss zu nehmen (...) Ausgehend von einer ganzheitlichen Betrachtung der menschlichen Entwicklung tritt die ISPPM für die Überwindung des dualistischen Leib-Seele-Prinzips ein“ (ISPPM, 2014).

Nach diesem ausgewählten Einblick in einen Teil der mittlerweile recht umfangreichen Literatur zur pränatalen Psychologie soll nun die Untersuchung vorgestellt werden.

Gegenstand, Vorgehensweise und Methoden

Gegenstand der Untersuchung war die Frage, *wie Kinder ihre prä- und perinatalen Erfahrungen in Spiel und Bewegung ausdrücken*. Auf der Suche nach geeigneten Untersuchungsmethoden, blieb schließlich als einzige gegenstandsangemessene Methode das Verstehen im hermeneutischen Sinne übrig. Die Methode der qualitativen Videointerpretation (vgl. Bohnsack, 2009), die ich für die Auswertung der Videoaufnahmen in Erwägung zog, war leider nicht geeignet, längere Filmsequenzen in ihrem übergreifenden (höheren) Sinnbezug entsprechend der Fragestellung zu erfassen.

Hermeneutik ist bekannt als „eine theoretische (philosophische) Disziplin, die das Phänomen ‚Verstehen‘, seine Elemente, Strukturen, Typen usw. sowie auch seine Voraussetzung untersucht“ (Danner, 2006, 34). Auch „Kunst der Auslegung“ genannt, meint hermeneutisches Verstehen im pädagogischen Kontext die Gerichtetheit auf „*Menschliches*, (Geistiges) und zwar auf Handlungen, sprachliche Gebilde und nichtsprachliche Gebilde (...) *Sinn-Verstehen* hat für die Hermeneutik größere Bedeutung als psychologisches Verstehen, ebenso *höheres*

Verstehen als elementares“ (Danner, 2006, 51). Höheres Verstehen meint hier die Verbindung von Alltag und Wissenschaft, während elementares Verstehen sich dem Einfühlen in Gestik und Sprache widmet. Zur Bearbeitung meiner Fragestellung kamen alle Ebenen des Verstehens zum Einsatz, so auch das psychologische Verstehen und das tiefenhermeneutische Verstehen nach Lorenzer (vgl. Heinzl, 1997). Im Sinne des hermeneutischen Zirkels verlief der Verstehensprozess immer vom Vorverständnis zum erweiterten Vorverständnis mit Hilfe der Methoden des expliziten, impliziten und tiefenhermeneutische Verstehens (vgl. Seewald, 2007). Auch Erklärungswissen in Form von Anamnesen sowie Inhalte entsprechender Fachliteratur ging in diesen zirkulären Prozess mit ein. *Ziel* war die größtmögliche Annäherung an den zu verstehenden Gegenstand. Als *Ergebnis* erwartete ich Hypothesen zum Verstehen des biographischen Ausdrucks der untersuchten Kinder in Spiel und Bewegung.

Nach der Sichtung der einschlägigen Fachliteratur mit ihren spärlichen Studien und beeindruckenden Fallvignetten (s.o.), erfolgte der Kontakt mit Therapeut_innen, die der Fragestellung sowie den Beobachtungen und Videoaufnahmen in ihrer Praxis aufgeschlossen gegenüber standen. Dies beinhaltete, dass alle Personen mit der prä- und perinatalen Thematik vertraut waren. Letztlich zeigte sich, dass bei allen interessierten Therapeut_innen eine Weiterbildung in pränataler Psychologie vorausgegangen war. Diese Vorauswahl erscheint für das Ergebnis von Bedeutung, denn im Sinne der Gesetzmäßigkeit von inneren Resonanzen und Widerspiegelungen war zu erwarten, dass Kinder dort ihre Themen symbolisch im Raum inszenieren, wo sie eine Chance haben, gesehen und verstanden zu werden. Insgesamt konnten 18 Kinder zwischen vier und sieben Jahren beobachtet werden. Die insgesamt 13 Therapeuten_innen kamen aus den Berufsfeldern der Psychomotorik, Ergotherapie, Logopädie, Sozialarbeit, Heilpädagogik und Psychologie mit Wohnsitz in der Schweiz (7), Deutschland (5) und den USA (1). Die Therapeut_innen wurden gebeten, solche Kinder auszuwählen, die auffällige Merkmale in der prä- und perinatalen Anamnese aufwiesen. Bei der Gelegenheit fiel auf, dass es kaum Kinder in den jeweiligen Therapien gab, die keine besonderen Merkmale bezüglich der untersuchten Thematik aufzuweisen hatten. Dieser Sachverhalt wirft Fragen auf: Sind Kinder mit Therapiebedarf prä- und perinatal stärker vorbelastet als andere? Oder gibt es durch genauere Diagnosen und zunehmend technisierte Geburtshilfe kaum noch „unauffällige“ und psychosozial gesunde Kinder?

Es wurden insgesamt Beobachtungen von 12 Kindern, deren Material im Untersuchungszeitraum vollständig vorhanden war, ausgewertet. Die Untersuchung selbst entwickelte eine solche Dynamik, dass mir nach Abschluss noch

weitere Videos und Gesprächsangebote zuzugewinnen. Die Beobachtung mit Videoaufnahme erfolgte mit der inneren Haltung des Verstehens. Dies bedeutet:

- sich dem Neuen bzw. Fremden zu öffnen in der Absicht, es verstehen zu wollen,
- mit der inneren Haltung des Nicht-Wissens präsent zu sein und
- die Bereitschaft mitzubringen, den eigenen Leib als Resonanz- und Erkenntnisraum zu nutzen.

Die Beobachtende ist somit einerseits Teilnehmende, gleichzeitig aber auch Instrument der eigenen Untersuchung. Um diese Voraussetzungen angesichts der prä- und perinatalen Thematiken erfüllen zu können, muss das Instrument „gut bearbeitet“ sein. In diesem Fall bedeutet das, dass die eigenen prä- und perinatalen Erfahrungen weitgehend bewusst und integriert sein sollten, um die Symboliken der Kinder wahrnehmen zu können und Gegenübertragungen zu erkennen und zu nutzen. Eine genügende Selbstexploration und Erfahrung mit Fremdexplorationen gehören also zu den Voraussetzungen. Nicht in allen Therapiestunden konnte ich anwesend sein und selbst filmen, so dass es hinsichtlich der Erkenntnisgewinnung unterschiedliche Wege gab. Die Möglichkeit, dass meine Anwesenheit in den Therapiestunden jedoch eine verdichtende Wirkung auf das Geschehen hatte, muss mit in Betracht gezogen werden. Während und nach den Stunden dokumentierte ich mein leibliches Resonanzerleben sowie die Gegenübertragungen bzgl. einzelner Sequenzen. Die Auswertung der Videos erfolgte mit eintägigem zeitlichem Abstand auf der expliziten, impliziten und tiefenhermeneutischen Ebene, erste Hypothesen wurden gebildet. Die Beobachtungen vom Vortag wurden ergänzt und abgeglichen, das Vorverständnis im hermeneutischen Sinne erweitert und die Hypothesen den Erkenntnissen entsprechend verändert. Danach erfolgte ein Gespräch mit der jeweiligen Therapeut_in bzgl. der Anamnese des Kindes und ihrer eigenen leiblichen Resonanzen während der Therapie. Die Videoaufnahme wurde ein zweites Mal angeschaut, das Vorverständnis erweitert und die Hypothesen verworfen, verändert und erweitert. War jetzt bereits eine Annäherung an den Untersuchungsgegenstand erfolgt, wurde versucht, diese noch durch eine zweite Beobachtung und Aufnahme zu unterstützen. Leider war dies nicht immer möglich. In zwei Fällen ergab sich die Gelegenheit von Elterngesprächen, welche sich ebenfalls auf die Hypothesenentwicklung auswirkte. Nach Abschluss der Beobachtungen erfolgte eine exemplarische Expertenbeurteilung, d.h. einige Szenen wurden von einem Experten der prä- und perinatalen Kindertherapie angeschaut und interpretiert. Dieses Vorgehen sowie das anschließende Inter-

view gaben wiederum Hinweise zum erweiterten Vorverständnis und zur Hypothesenbildung.

Ergebnisse

Folgt man der Rekapitulationstheorie von Emerson (2011), kann davon ausgegangen werden, dass Kinder in ihrem symbolischen Spiel (traumatische) Erfahrungen entweder wiederholend oder vermeidend ausdrücken. Folgendes Beispiel kann dies verdeutlichen: Ein häufig verwendeter symbolischer Ausdruck von Kindern für das eigene Erleben einer Kaiserschnittgeburt ist eine explodierende Bombe. Eine direkte Rekapitulation (Wiederholung) wäre eine überraschend inszenierte Explosion z. B. mit Schaumstoffwürfeln, die wild auseinanderfliegen. Eine vermeidende Rekapitulation wäre ein Kontrollverhalten, das jegliche Überraschungen und Zerstörungen verhindert. Im Spiel könnte das die Rolle eines Polizisten oder eines übermächtigen Tieres sein. Diese Rolle dient im beschriebenen Kontext der Abwehr von erlebter Ohnmacht in einer Geburtssituation, in der weder Flucht noch Kampf möglich sind.

Die folgenden Beispiele können zeigen, wie sich Beobachtung, leibliche Resonanz als implizites Verstehen, Anamnese, Gespräch und Expertenrat zu einem erweiterten Vorverständnis des kindlichen Ausdrucks im bewegten Spiel ergänzen.

Sowohl die direkte als auch die vermeidende Form der Rekapitulation, können selbst im Spiel erlebt werden oder einer anderen Person, in der Regel der Therapeut_in zugeschrieben werden. So konnte Ben, ein siebenjähriges Kind mit intrauteriner Drogenerfahrung, neonatalem Drogenentzug und frühkindlicher Vernachlässigung, seine lebensbedrohliche pränatale Situation nicht selbst symbolisch spielen. Er gab die gefährliche Rolle seinem Therapeuten, der als Bergsteiger nur mühsam den gespielten Sturz vom Berg überlebte. Da auch diese Szene ihn innerlich sehr bewegte, schaute er beim inszenierten Sturz nur kurz hin, versuchte „cool“ zu bleiben und die Szene schnell zu beenden. Danach inszenierte er ein Spiel, in dem er die Kontrolle behalten konnte. Als wildes Tier scheuchte er seinen Therapeuten in der Rolle des Tierfängers durch den Raum. Die leibliche Resonanz kann mit Betroffenheit, Erschrecken und einem Gefühl der Vernebelung beschrieben werden. Letzteres lässt auf dissoziative Zustände bei Ben schließen, was angesichts seiner existenzgefährdenden Erfahrungen naheliegend ist.

David (3,5 J.) inszenierte, was er erlebt hat: Er schaute im Erstkontakt seinen Therapeuten nicht an, wollte nicht spielen und verhielt sich so, als wä-

re er nicht anwesend. Gleichzeitig war in leiblicher Resonanz eine schwer auszuhaltende Anspannung und Kontrolle spürbar. Seine pränatale Erfahrung war ein „Entdeckungsschock“. Bei einem one-night-stand gezeugt, überraschte er seine Eltern mit seiner Existenz. Es dauerte einige Zeit, bis sie beschlossen, ihn auszutragen und eine Familie zu gründen. Das frühe Erschrecken der Mutter angesichts der ungewollten Schwangerschaft prägte sein Erleben, auf der Welt nicht willkommen zu sein.

Leon (5 J.) rekapitulierte einige seiner frühen Erfahrungen direkt, andere vermeidend. Er behielt über ein Jahr die Kontrolle in allen Bewegungs- und Spielsituationen, bevor er sie in kleinen Schritten abgeben konnte. Er bevorzugte Höhlen und große Hängematten, verhielt sich abwartend und beobachtend (vermeidend) und brach sein Spiel oft unvermittelt ab (direkt). Gelegentlich spielte er ein kleines Tier (Delphin oder Dino), das gerade auf die Welt gekommen war und versorgt werden musste (direkt). Nach einem Spielabbruch verhielt er sich unschlüssig und suchend, ohne jedoch eine neue geeignete Spielsituation zu finden (direkt). In der Resonanz war Orientierungslosigkeit, Traurigkeit und auch Wut spürbar. Seine Therapeutin fühlte sich oft hilflos in der Begleitung und reagierte darauf ihrerseits mit Kontrolle, indem sie ihm z.B. eine strukturierte Bewegungsübung anbot. Damit spiegelte sie unbewusst seine Orientierungslosigkeit und sein Kontrollbedürfnis. Leon hatte eine geplante (primäre) Kaiserschnittgeburt erlebt, die in den Zeitplan seiner Eltern passen musste. Sein Leben war von Beginn an strukturiert und ermöglichte kaum Platz für Eigenaktivität, Kreativität und Autonomie. Er nässte täglich ein und verstörte damit seine Familie, machte sie oft hilflos. Leon inszenierte die prä- und perinatale Bindungslosigkeit und Fremdbestimmung, die er erlebt hatte und übte nun seinerseits Fremdbestimmung aus. Seine Gefühle von Wut und Schmerz kontrollierte er.

Nils (5 J.) spielte in der Logopädie am liebsten mit Handpuppen. Die Logopädin gestaltete die Sprachtherapie mit ihm im Rollenspiel- Setting. Regelmäßig „entgleiste“ das Rollenspiel. Nils spielte körperlich und emotional hoch aktiviert mit zwei Raben-Handpuppen Hänsel und Gretel. Die Logopädin erspürte die Bedeutung des Spiels für Nils und spielte mit ihm. Am Ende starb der Rabe Gretel, nachdem er sich nicht mehr vor Angreifern retten konnte. Die leibliche Resonanz war geprägt von Trauer und tiefster Verzweiflung. Nach einer Phase der Stille, in der Nils neben dem toten Raben Gretel am Boden lag, stand er auf und verabschiedete sich von der Logopädin mit dem Wunsch, beim nächsten Mal wieder das gleiche Spiel zu spielen. Es gab in der Familie keine Todesfälle von nahestehenden Personen. Nils ist ein alleingeborener Zwilling.

Jan (7 J.) wiederholte selbst in direkter Weise, was er erlebte. Er baute mit Joel an einem Haus aus Schaumstoffteilen. Er ließ sich mehrfach in die Kissen und in die weichen Bauteile fallen, genoss diese Körpererfahrungen offensichtlich. Es entstand eine kreative Landschaft, an deren Ende ein Tunnelbau zum Haus erklärt wurde. Es entwickelte sich ein Fangspiel, Katze und Maus tobten mit lautem und freudigem Geschrei durch die Bauteile. Unvermittelt versteckte sich Jan sich im Haus und rief laut und panisch: „Hilfe, das Haus brennt, alle weg hier“. Auf Nachfragen der Therapeutin antwortete er nicht sondern rannte wild durch den Raum. Nach kurzer Zeit ging das Fangspiel weiter und dehnte sich auf den ganzen Raum aus. Jan versteckte sich in der Hängematte und schaukelte. Plötzlich warnte er wieder: „Es brennt“, sprang hektisch aus der Hängematte, lief im Raum umher, kam wieder zurück und schüttelte die Hängematte heftig. „Hab gelöscht“. Mit diesen Worten wendete er sich wieder seinen Mitspielern zu. Diese Szene wiederholte Jan in der Psychomotorik auf vielfältige Weise. Nach Aussagen der Therapeutin, brannten auch in der Schule seine „sicheren Plätze“, was im dortigen Kontext nicht auf Verständnis stieß. Mal brannte die Tonne, in die er gerade hineinkroch, ein anders Mal war es der Platz unter dem Tisch, der sehr gefährlich schien. Entspannung fiel Jan sehr schwer. Sobald er sich zur Ruhe legte, wurde sein Körper unruhig. Dann bestand die Gefahr, es könne wieder irgendwo brennen oder ein Vulkan könnte ausbrechen. Sein Körper war hoch aktiviert, wenn er seine Themen spielte. Er war ganz präsent, wenn er sich mit seiner Symbolik ausdrücken durfte, wenn er Raum und Eigenzeit dafür bekam und sich von seiner Therapeutin angemessen gespiegelt fühlte. In solchen Situationen begann er nach einer Weile loszulassen, sein Körper schien weicher zu werden. Er wirkte wie eine Schnecke, die ihren Körper und ihre Fühler zaghaft ausstreckte, um sich der Wahrnehmung des „Unbekannten“ langsam zu öffnen. Jan konnte lernen, sich neuen Erfahrungen zuzuwenden, wenn sein Raum gut geschützt ist und er die alten, bedrohlichen Erfahrungen aus der pränatalen Zeit der körperlich-emotionalen Offenheit und Verletzlichkeit nicht erneut erleben musste. Einen „wirklichen“ Hausbrand hat Jan nach Aussage der Mutter nie erlebt. Jans Mutter hatte eine Schwangerschaftsvergiftung. Der Hausbrand war also „nicht sichtbar“ und dominierte zu der Zeit doch Jans Leben.

In der Beobachtung weiterer Kinder, zeigten sich noch etliche symbolische Explosionen von Atom- und Wasserstoffbomben, Handgranaten und Panzern in Verbindung mit primärem und sekundärem Kinderschnitt-Geburtserleben. Tunnel wurden durchkämpft, Ausgänge gesucht und für andere versperrt. Häuser und Höhlen wurden verteidigt, Tuch-Schaukeln besetzt und verteidigt und Übergangsobjekte herumgezerrt, getötet oder geschützt. Macht, Ohnmacht,

die Frage nach dem eigenen Platz, dem Gehaltenwerden und dem präsenten Gegenüber waren als Themen fast immer im Raum zu sehen und implizit, leiblich zu spüren. Die Hypothesen/Deutungen zu diesen Symbolisierungen sind vielfältig und können in diesem Rahmen nur angedeutet werden.

Die Untersuchung war nach dem geplanten zeitlichen Abschluss nicht wirklich beendet. Weitere Beobachtungen kamen hinzu und es entstand eine Psychomotorik-Gruppe für Kinder mit belastenden prä- und perinatalen Erfahrungen. Die Erfahrungen aus dieser Arbeit sowie weiteres Material warten noch auf eine Auswertung.

Schlussfolgerungen

Wie Kinder ihre prä- und perinatalen Erfahrungen in Spiel und Bewegung ausdrücken, wurde anhand einiger Beispiele beschrieben. Kindern sollte ein innerer und äußerer Raum für diese Themen zu Verfügung gestellt werden. In der Kindheit sind prä- und perinatale Erfahrungen zeitlich noch sehr nah und wollen verarbeitet und integriert werden. Sie gehören wie selbstverständlich zum Spiel und zum Leben von Kindern dazu und es ist an der Zeit, die Augen vor dem Ausdruck von Erlebnissen aus diesem Lebensabschnitt nicht länger zu verschließen. In den Beobachtungen war zu sehen und zu spüren, wie dringlich diese Themen für Kinder sind. Es entfaltete sich in den symbolischen Spielen eine Dynamik von ungeheurer Kraft, welche die begleitenden Therapeut_innen oftmals betroffen zurück ließ. Mit dem Blick auf all diese Inszenierungen wird das leiblich gelebte Leben plötzlich um neun Monate verlängert. Es erscheint fast merkwürdig, dass diese frühe Zeit so wenig Aufmerksamkeit bekommt und dem Wissen um diese Lebenszeit nicht der Stellenwert gegeben wird, der ihm gebührt. Für unsere visuell geprägte Kultur sind die pränatalen Vorgänge und Erlebnisformen nur begrenzt und nur mit fragwürdigem Einsatz von Technik sichtbar. Sie werden mit Skepsis zur Kenntnis genommen und die Frage nach ihrer Glaubwürdigkeit und „Realität“ wird am Maßstab des Visuellen gemessen. Damit wird jedoch die Wahrnehmung auf unzulässige Weise eingeschränkt und es wird zugelassen, dass eine individuums- und kulturprägende menschliche Entwicklungszeit buchstäblich im Dunkeln bleibt. Bei der Vermeidung der Wahrnehmung dieser Entwicklungszeit spielt jedoch die Angst vor der Aktivierung der eigenen prä- und perinatalen Erfahrungen eine wichtige Rolle, auch bei Fachleuten für die frühe Kindheit. Die beliebte Aussage „bei mir war alles in Ordnung“ gerät durch die beschriebenen symbolischen Kinderspiele ins Wanken, sobald man/frau sich tiefer und resonant auf diese einlässt. Diese Angst der begleitenden Erwachsenen findet sich in der entsprechenden Fachliteratur im-

mer wieder bestätigt. Prä- und perinatal orientierte Entwicklungstheorien, Pädagogik und Therapie brauchen Raum in den einschlägigen Ausbildungen und Weiterbildungen.

Bei genauerem Hinschauen entpuppen sich auch „normale“ Kinderspiele als Rituale zur Aufarbeitung prä- und perinataler Erfahrungen. Klassische Kinderspiele wie Verstecken, Obstkorb, Katz und Maus u.v.a. sind jedoch seltener geworden, sind nicht mehr alltäglicher Bestandteil des verinselten Kinderlebens. Sie werden in Kindergärten, Verein und besonderen Bewegungsangeboten wieder gelernt und fast nur in diesem Rahmen gespielt. Die *Psychomotorik bietet nicht nur einen Raum für vielfältige Bewegungsspiele, sie bietet durch ihr Dialog-, Spiel- und Materialangebot auch ein nahezu ideales Setting für die Integration prä- und perinataler kindlicher Themen*. Diese Chance sollte erkannt und genutzt werden.

Problematisch bleibt die Forschungsmethodik. Der Gegenstand entzieht sich den gängigen naturwissenschaftlich geprägten Methoden auf eine Weise, wie das Kind sich im Uterus verbirgt und jede prä- und perinatale Intervention mit einer Veränderung seines Entwicklungsverlaufs quittiert. Hier kann und darf nur mit achtsamen und respektvollen Methoden geforscht werden. Es bleibt zu hoffen, dass bei der Beurteilung von Forschungsvorhaben dieser Sachverhalt von den Ethikkommissionen wahrgenommen wird.

Literatur

- Alfermann, D. (2006). Psychosoziale Entwicklung und ihre Bedeutung für die Ayres, J. (1984). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin: Springer.
- Bauer, J. (2002). *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*. Hamburg: Hofmann und Campe.
- Bauer, J. (2005). *Warum ich fühle, was Du fühlst*. Hamburg: Hofmann und Campe.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Opladen: Budrich.
- Castellino, R. (2000). *Bindungsprozesse von neugeborenen und Eltern bei der Geburt*. Harms, T. (Hrsg.) (2000). *Auf die Welt gekommen. Die neuen Baby-Therapien*. (S.87-128). Berlin: Leutner.
- Danner, H. (2006). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Eckert, A. R. (2010). *Psychomotorik und Körperpsychotherapie - Annäherungen, Verbindungen, eigene und getrennte Wege*. Motorik 2, 65-70.
- Eliacheff, C. (1997). *Das Kind, das eine Katze sein wollte. Psychoanalytische Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern*. München: dtv.
- Emerson, W. (1996). *Behandlung von Geburtstraumata bei Säuglingen und Kleinkindern*. Heidelberg: Mattes.
- Emerson, W. (2000). *Das verletzte Ungeborene*. In: Harms, T. (Hrsg.) (2000). *Auf die Welt gekommen. Die neuen Baby-Therapien*. (S. 39-52). Berlin: Leutner.

- Emerson, W. (2011). *Emersons Rekapitulationstheorie*. In: Schindler, P. (Hrsg.) (2011). *Am Anfang des Lebens. Neuer körperpsychotherapeutische Erkenntnisse über unsere frühesten Prägungen durch Schwangerschaft und Geburt*. (S.109-120). Basel: Schwabe.
- Evertz, K.; Janus, L. & Linder, R. (Hrsg.) (2014). *Lehrbuch der Pränatalen Psychologie*. Heidelberg: Mattes.
- Fuchs, T. (2008). *Leibgedächtnis und Unbewusstes. Zur Phänomenologie der Selbstverborgenheit des Subjekts*. Psycho-Logik. Jahrbuch für Psychotherapie, Philosophie und Kultur 3: 33-50.
- Harms, T. (Hrsg.) (2000). *Auf die Welt gekommen. Die neuen Baby-Therapien*. Berlin: Leutner.
- Heinzel, F. (1997). *Wiederholte Gesprächsinteraktionen und tiefenhermeneutische Analyse*. In: Frieberthäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. (S. 468-480). Weinheim: Juventa.
- Hilkert, B. (2013). *Die Geburt durch Kaiserschnitt, seine Auswirkung und die symbolische Darstellung in der Kindertherapie*. In: Evertz, K.; Janus, L. & Linder, R. (Hrsg.) (2014). *Lehrbuch der Pränatalen Psychologie*. (S. 48-54). Heidelberg: Mattes.
- Internationale Gesellschaft für Prä- und Perinatale Psychologie und Medizin (ISPPM e.V.) (2014). (<http://www.isppm.de/ueber-uns/aufgabenstellung/>)
- Janus, L. (2011). *Die Geschichte der pränatalen Psychologie*. In: Schindler, P. (Hrsg.) (2011). *Am Anfang des Lebens. Neuer körperpsychotherapeutische Erkenntnisse über unsere frühesten Prägungen durch Schwangerschaft und Geburt*. (S. 15-28). Basel: Schwabe.
- Janus, L. (Hrsg.) (2013). *Die pränatale Dimension in der Psychotherapie*. Heidelberg: Mattes.
- Janus, L. (2014). *Die Geschichte der pränatalen Psychologie*. In: Evertz, K.; Janus, L. & Linder, R. (Hrsg.) (2014). *Lehrbuch der Pränatalen Psychologie*. (S. 3-11). Heidelberg: Mattes.
- Janus, L. (2014a). <http://www.ludwig-janus.de/index.php/biographie>
- Käppeli, K. (2011). *Du bist einzigartig*. 4 DVDs. <http://epics.ch/>
- Käppeli-Valaula, K. (2013). *Erfahrungen aus der therapeutischen Praxis in der Behandlung von Kindern und Jugendlichen*. In: Evertz, K.; Janus, L. & Linder, R. (Hrsg.) (2014). *Lehrbuch der Pränatalen Psychologie*. (S. 55-64). Heidelberg: Mattes.
- Kiesling, U. (2000). *Sensorische Integration im Dialog*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Lapierre, A. & Aucouturier, B. (2002). *Die Symbolik der Bewegung: Psychomotorik und kindliche Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Lipton, B. (2006). *Intelligente Zellen: Wie Erfahrungen unsere Gene steuern*. Burgrain: KOHA.
- v. Lüpke, H. (1995). *Säuglingsforschung und pränatale Psychologie. Eine Diskussion mit Dr. Joseph D. Lichtenberg*. Int. J. of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine 7(4): 529-534.
- Piontelli, A. (1996). *Vom Fetus zum Kind: Über den Ursprung des psychischen Lebens. Eine psychoanalytische Beobachtungsstudie*. München: Klett-Cotta.
- Rank, O. (1988). *Das Trauma der Geburt und seine Bedeutung für die Psychoanalyse*. Göttingen: Fischer.
- Renggli, F. (2000). *Der Ursprung des Seelenlebens*. In: Harms, T. (Hrsg.) (2000). *Auf die Welt gekommen. Die neuen Baby-Therapien*. (S. 13-38). Berlin: Leutner.
- Reich, W. (1970). *Charakteranalyse*. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

- Schindler, P. (Hrsg.) (2011). *Am Anfang des Lebens. Neuer körperpsychotherapeutische Erkenntnisse über unsere frühesten Prägungen durch Schwangerschaft und Geburt*. Basel: Schwabe.
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Stulz-Koller, A. (2013). *Über die Kunst des Drachenbändigens*. In: Evertz, K; Janus, L. & Linder, R. (Hrsg.) (2014). *Lehrbuch der Pränatalen Psychologie*. (S.22-47). Heidelberg: Mattes.
- Terry, K. (2010). *Unveröffentlichte Kursunterlagen 2005-2010*.
- Terry, K. (2014). *Implantation Journey: The Original Human Myth*.
http://ippe.info/publications/articles/implantation_journey.html
- Verdult, R. (2014). *Pränatale Bindungsentwicklung – auf dem Weg zu einer pränatalen Entwicklungspsychologie*. In: Evertz, K; Janus, L. & Linder, R. (Hrsg.) (2014). *Lehrbuch der Pränatalen Psychologie*. Heidelberg: Mattes.
- Weiss, H. & Harrer, M. (2006). *Der Körper und die Wahrheit*. In: Marlock, G. & Weiss, H. (Hrsg.): *Handbuch der Körperpsychotherapie*. S.273-280. Stuttgart: Schattauer.

Psychomotorik am eigenen Leibe

Dieter Mattner

Einleitung

Mein psychomotorisches Interesse an der Psychomotorik entstand im Zusammenhang meines Studiums der Heil- und Sonderpädagogik mit dem Zusatzfach Sport an der Goethe-Universität Frankfurt, das ich im Jahre 1971 aufnahm. Da ich den Studienschwerpunkt „Verhaltensgestörtenpädagogik“ wählte und im Zuge meiner damaligen Praktika immer wieder mit Kindern in Berührung kam, die in vielfacher Weise „anders“ waren und mein Studium wesentlich durch den Psychoanalytiker Prof. Dr. Alois Leber und seiner fallverstehenden Sicht geprägt war, galt mein heilpädagogisches Interesse schon bald dem Verstehen des „Anderen der Normalitätserwartung“. Seitens des Sportstudiums mit seinen stark sportspezifisch-funktionalen Inhaltsstrukturen, gab es hierzu wenig bis keine Antworten. Die wenigen Studierenden mit dieser Fächerkombination machten sich in der Folge im Fach Sport auf die Suche nach Antworten auf diese heilpädagogische Problemstellung und stießen schließlich auf die ersten Publikationen von *Ernst J. Kiphard*. In der Folge entstanden seitens dieser kleinen Gruppe erste selbst initiierte Tutorien psychomotorischen Inhalts am Sportinstitut.

Trotz der anfänglichen Begeisterung für die kindzentrierte, lebendige Arbeitsweise der Psychomotorik stießen wir damals auf dem Hintergrund unserer Erfahrungen mit der heilpädagogischen Klientel auf erste psychomotorische Widersprüchlichkeiten, bzw. auf Fragen, die mit Hilfe der damaligen „Psychomotorischen Übungsbehandlung“ (PMÜ) allein nicht zu beantworten waren.

Diese Fragen und die zunehmend erkennbaren Widersprüchlichkeiten der psychomotorischen Theorie und Praxis verdeutlichten sich für mich noch mehr, als ich in den Jahren 1982-1986 als Assistent von *Prof. Dr. Kiphard*, der 1980 einen Ruf als Professor an die Universität Frankfurt erhielt, die Gelegenheit erhielt, einerseits Kiphards äußerst eindrucksvoll-faszinierende praktische Arbeit „am eigenen Leibe“ zu erleben, die für mich andererseits in ihrer eigentlichen Wirkweise in seinen wissenschaftlichen Publikationen wenig Niederschlag fanden. In unseren z.T. sehr kontrovers geführten Diskussionen über den theoretischen Hintergrund der Psychomotorik, konnte ich ihn leider nicht davon überzeugen,

den Blick näher auf das psychomotorische kindzentriert-ganzheitliche Interaktionsgeschehen zu richten. Dennoch ermutigte er mich, in dieser Richtung weiter zu forschen und meine Erkenntnisse zu publizieren, was ich ihm hoch anrechnete und später im Rahmen meiner Doktorarbeit, an der Kiphard als Hauptgutachter fungierte, ausführlich tat. Er nahm diese mit großem Interesse wahr, fühlte sich aber selbst eher der naturwissenschaftlichen Seite verpflichtet.

Meine impliziten heilpädagogischen Fragestellungen, die sich mittels damaliger psychomotorischer Theorie schwer beantwortenden ließen, bezogen sich z.B. auf folgende „psycho-motorische“ Phänomene:

Wie kann es sein, dass es ein so genanntes geistig behinderte Kind nicht schafft, seine Nase in seiner Körper-Umrisszeichnung (Körperschema-Übung) an der richtigen Körperraumstelle einzuzichnen (z.B. am Knie); sich aber andererseits an der Nase kratzen kann, wenn es dort juckt?

Wie kann man bei einem diagnostizierten „MCD-Kind“ mit festgestellter persistierender motorischer Unruhe und massiver Aufmerksamkeitsstörung von einer cerebral bedingten Wahrnehmungsverarbeitungsinsuffizienz mit unruhigen motorischen Begleiterscheinungen sprechen, wenn dieses Kind zu Hause sehr wohl in der Lage ist, über Stunden konzentriert mit Lego zu spielen?

Wie ist es möglich, dass der amputierte Arm meines Vaters, den er während des Russlandfeldzuges verlor, über die Amputation hinaus für ihn noch irgendwie verfügbar war, und er ins Straucheln geriet, wenn er sich mit Hilfe seines fehlenden Armes abzustützen bemühte?

Hinzu kamen für mich unerklärliche spezifische „psycho-motorische“ Verhaltensauffälligkeiten (?) von „Heimzöglingen“ mit rudimentärem bis völlig zerstörtem Lebenshintergrund, die mir während meiner Zeit als Sonderschullehrer (1977-1982) an einer Heimsonderschule begegneten, an der Jungs im Alter von 6-17 Jahren zu betreuen waren. Diese mir bis dahin unbekannten Besonderheiten waren Körperbedeutsamkeiten wie:

- das Schnibbeln mit Rasierklingen an Armen und Beinen in depressiv anmutenden Stimmungslagen, um sich, so mein damaliger Eindruck, eventuell zumindest körperlich zu spüren

- tägliche aggressive Körperlichkeiten, Schlägereien, die teilweise wie ein Ersatz für unerfüllte Nähebedürfnisse und Zärtlichkeiten erschienen
- äußerst schmerzhaftes, sich gegenseitig zufügendes „Knasttätowieren“ mit entsprechender Symbolik, um möglicherweise die individuelle Lebensgeschichte und aktuelle Ereignisse in sich selbst auf Dauer einzugraben.

All dies waren für mich irgendwie geartete „psycho-motorische Besonderheiten“, die mittels klassischer Psychomotorik (noch) nicht zugänglich waren. Obschon es bereits damals in den Anfängen der 1980er Jahre erste Ansätze gab, einen Zusammenhang der Verhaltensproblematik betroffener Heimkinder mit deren vermuteten motorisch-koordinativen Bewegungsinsuffizienzen zu sehen und mit entsprechenden bewegungs- bzw. sporttherapeutischen bzw. psychomotorischen Übungsprogrammen beantworten zu wollen, schien mir schon damals dieser ätiologischer Zugang wenig plausibel, was schon allein daran lag, dass die Mehrheit betroffener Jungs gerade im sportlichen Bereich – sofern sie dazu gerade Lust hatten – über hervorragende Fähigkeiten verfügten. Da mich diese somatische Basis der menschlichen Existenz, dieser „Körper“, der uns mehr oder weniger selbstverständlich als das existenzielle bewohnbare Eigene mitgegeben ist, nach wie vor faszinierte, musste ich mir zur Beantwortung meiner Fragen weitere Wege eröffnen. Ein Weg dorthin war zunächst der psychomotorische Weg, den ich nun aus meiner Sicht bis hin zur „sinnverstehenden Psychomotorik“ nachzeichnen möchte.

Entstehungshintergründe der Psychomotorik

Der Begriff „Psycho-Motorik“ wurde erstmals in den 1920er Jahre in Frankreich geprägt. Die Intention war hierbei die Erweiterung einer rein technisch-wissenschaftlichen Betrachtungsweise des menschlichen Bewegungsgeschehens im Sinne einer „Motorik“, wie sich dies beispielsweise im Rahmen der Sportwissenschaften als Biomechanik niederschlägt und dort primär die rein funktionale Seite des menschlichen Bewegungsgeschehens in den wissenschaftlichen Blick nimmt (vgl. Decker, 1980). Durch diesen paradigmatischen Blickwechsel kam es in der Folge insbesondere in der pädagogischen Praxis in Frankreich zu einer Neuorientierung. Man nahm zunehmend Abstand vom bis dahin dominierten Haltungs- und Korrektivturnen und bezog vermehrt Kenntnisse aus der Psychologie und Heilpädagogik in die Psychomotorik mit ein.

Die Psychomotorik in Deutschland wurde im Wesentlichen geprägt und begründet von *Ernst J. Kiphard*, der nach dem Kriege von 1947 bis 1950 als Zirkusartist und als Clown beim Zirkus Holzmüller und Zirkus Althoff tätig war. Danach studierte er Sportwissenschaften an der Universität Köln und war seit Mitte der 1950er Jahre über zwanzig Jahre als Sportpädagoge an der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie in Gütersloh und am Westfälischen Institut für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Heilpädagogik in Hamm tätig. Aufgrund seiner vielfältigen zirzensischen Kompetenzen und seinen ihm eigenen kommunikativen Fähigkeiten und seinem besonderen Spielwitz gelang es ihm in einzigartiger Weise, einen spezifischen Zugang zu diesen Kindern zu finden. Hierbei half ihm besonders die Rolle als tollpatschiger, hilfloser Clown mit z.B. geistig behinderten Kindern, die sich dort (möglicherweise erstmals) jenseits jeglicher Komik als kompetente Berater und Helfer gegenüber einem hilflosen Erwachsenen, der z.B. vergebens gegen Widrigkeiten einer Klappliege ankämpfte, erlebten, wie dies in einigen älteren Filmaufzeichnungen eindrucksvoll dokumentiert ist. Dies war m.E. seine eigentliche Stärke. Sein spielerisch-phantasievoller Umgang mit beeinträchtigten Kindern. Es war ein früher Hinweis auf die spezifische gesamtpersönliche (wenn man so will: ganzheitliche) Zugangsweise zu betroffenen Kindern – und dies zunächst jenseits jeglicher rein bewegungsorientierter Blickfixierung auf ein motorisches Funktionsgeschehen. Auf dem Hintergrund dieser positiven Erfahrungen kam es zu ersten Systematisierungen einer psychomotorischen Theorie durch interdisziplinäre Zusammenarbeit von Ärzten und Pädagogen, die 1960 erstmals von *Hünnekens* und *Kiphard* in *Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern* publiziert wurden. Man sprach dort erstmals von der *Psychomotorik* bzw. programmatisch von einer *Psychomotorischen Übungsbehandlung* (PMÜ) weil, wie im Vorwort der ersten Ausgabe (1960) hervorgehoben wurde, „durch Übungen im leiblichen Bereich ein besonders guter und kindgemäßer Zugang zum Psychischen“ gelänge.

Die psychomotorische „Hirntrainingslehre“

Die Klientel der „verhaltensgestörten und erziehungsauffälligen Kindern“ wurde dort grob unterteilt in die Gruppe „hirngeschädigter Kinder“ („Hirnorganiker“) und in die Gruppe „neurotischer Kinder“, bei denen insgesamt eine „auffällige Motorik“ attestiert wurde, die, so die damalige Hypothese, auf eine kortikale Funktionsstörung zurückzuführen und durch eine spezifische psychomotorische Übungsbehandlung zu kompensieren sei (vgl. *Hünnekens & Kiphard*, 1975). Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnisse wurden Praxisinhalte formu-

liert, die im Grunde bis heute ihre Gültigkeit haben. Neben visueller, auditiver und taktiler Sinnesschulung sollten insbesondere mittels grob- und feinmotorischen Bewegungserfahrungen positive Einflüsse im funktionell-motorischen Bereich, im psychischen Bereich und im sozialen Bereich erreicht werden. Mit der Betonung auf einer ganzheitlichen Wirkungsweise, womit die positiven Auswirkungen der Psychomotorik auf die Gesamtpersönlichkeit angesprochen waren, rückte immer mehr der präventive Aspekt in den Vordergrund, so dass die Psychomotorik von nun als ein umfassendes Konzept der Bewegungserziehung verstanden werden konnte – nämlich als Form der Physiohygiene und Psychohygiene für behinderte Kinder und als „umfassende Persönlichkeitsentwicklung“ und präventive Maßnahme für so genannte „normale Kinder“ (vgl. Kiphard 1979, 276). Mit der Betonung auf eine umfassende „Leibeserziehung“ wurde dann später in „Erziehung durch Bewegung“ ein spezielles funktionales Übungsprogramm für lernbehinderte Kinder publiziert, bei denen u.a. eine „Wechselbeziehung zwischen Motorik und Intellekt“ attestiert wurde, ungeachtet der schon damals bekannten Tatsache, dass bei nahezu 80% dieser Klientel von einem problematischen psychosozialen Lebenshintergrund als primäre Verursachung der Lernbeeinträchtigung auszugehen ist (vgl. Kiphard & Hupertz, 1973). Zudem konnte man wohl schon damals kaum von der Annahme ausgehen, ein seit Beginn seines Lebens durch einen z.B. Tetra-Spasmus motorisch behinderter Mensch sei in seiner Intelligenzentwicklung beeinträchtigt.

Implizites Menschenbild der PMÜ

In der damaligen monokausalen Blickreduzierung der PMÜ erschien das wie auch immer von der Norm abweichende Verhalten – das „Andere der Normalitätserwartung“ – als Folge einer Cerebralstörung, woraus man schließen durfte, dass sich eine am menschlichen Funktionsgeschehen orientierte (spielerische) psychomotorische Übungsbehandlung unspezifisch korrigierend auf die hypothetisch angenommenen cerebralen Ursachen auswirken würde. Konkret bedeutete dies, dass man sich z.B. bei vorliegenden psychischen Besonderheiten auf „geistig-seelischem Gebiet“ in erster Linie auf die Optimierung des objektiv verifizierbaren (z.B. motorischen, sensorischen, vestibulären) Funktionsgeschehens konzentrieren konnte, was sich dann – so die Annahme – irgendwie per cerebraler Substituierung als positives Korrektiv auf das Verhalten betroffener Kinder auswirken würde. So konnte die eigentliche Stärke der PMÜ damaliger Prägung, die meines Erachtens in einer auf die Gesamtpersönlichkeit gerichteten spielerisch-kreativen Kommunikations- und Interaktionsstruktur lag, auf dem Hintergrund des damaligen PMÜ-Paradigmas ausgeblendet bleiben. Eine

Ausnahme war die spätere Publikation „Der Clown und das geistig behinderte Kind“, in der sich *Kiphard* erstmals den gruppen- bzw. psychodynamischen Dimensionen des spezifischen Interaktionsgeschehens zwischen dem Clown und einem geistig behinderten Kind widmete (vgl. Kiphard, 1986). Dieses wesentliche Charakteristikum des psychomotorischen Settings – die psychodynamischen Bedeutsamkeiten und deren positive Auswirkungen innerhalb des dialogischen Prozesses zwischen psychomotorisch Tätigen und ihrer Klientel – wurde leider völlig aus dem Blick verloren. Das heißt: Es herrschte in der PMÜ wohl unter dem Einfluss des damaligen Mentors von *Kiphard*, Helmut *Hünnekens*, trotz eines spezifischen, am Kind orientierten psychomotorischen Settings ein funktional-mechanistisches Bewegungsverständnis vor. Man versprach sich durch die Optimierung des funktionalen Geschehens eine (psycho-)therapeutische Wirkung auf andere Persönlichkeitsbereiche des Kindes. Die psychomotorischen Hypothesen des damaligen impliziten Menschenbildes der PMÜ lauteten demnach:

- psychische Besonderheiten korrelieren mit einer defizitären Bewegungs- bzw. Wahrnehmungsstruktur, die in einer cerebralen Funktionsstörung begründet sind
- eine Optimierung menschlicher Bewegungs- und Wahrnehmungsvorgänge wirkt sich positiv auf das cerebrale Funktionsgeschehen und damit positiv auf andere Persönlichkeitsbereiche aus

Hinter diesem Verständnis menschlicher Subjektivität verbarg sich ein biologischer Normalitätsbegriff, nach dem Normalität in Relation zum cerebralen Funktionsgeschehen zu sehen ist: ein der Normalitätserwartung entsprechendes Kind ist normal bzw. hirngesund – ein von der Normerwartung abweichendes, eben unnormales Kind ist hirnkrank. Bei näherer Betrachtung zeichnete sich somit ab, dass *Kiphard* einerseits, wie er später betonte, die Psychomotorik (in ihrem Anwendungsbereich) als eine „ganzheitlich-humanistische, entwicklungs- und kindgemäße Art der Bewegungserziehung“ verstand, die sich von einer „weitgehend funktional-mechanistischen Auffassung von Motorik“ mit „Leistungs- und Produktorientiertheit“ abgrenzte, andererseits jedoch, und zwar theoretisch, blieb *Kiphard* auf das medizinisch-psychiatrische, neuropsychologische Paradigma fixiert, das sich primär auf objektiv verifizierbare Funktionen bezog (vgl. Kiphard, 1984).

Kiphard verstand den menschlichen Wahrnehmungs- bzw. Realitätsverarbeitungsprozess, wie sich im Zusammenhang seiner „Hirntrainingslehre“ zeigt, in seiner Funktionsweise als die eines „nassen Computers“: als eine black box, die

sich mit objektiven Informationen laden lässt, die andererseits als adäquate, eben mehr oder weniger „normale“ Verhaltensantworten abrufbar sind (vgl. Eggert & Kiphard, 1980). Die wesentlichen Wirkungen der PMÜ sah er primär darin, durch ein „Reizbombardement“ in Form psychomotorischer Übungsangebote, das kindliche Gehirn zur „Nachreifung“ anzuregen. Er nahm an, ein vermehrtes Reizangebot führe zur Restitution funktionsgestörter Zellsubstanzen durch „Vikarianz“ (vgl. Kiphard, 1960; 1970).

Die Psychomotorik war über einen sehr langen Zeitraum von der Vorstellung einer solchen cerebralen Funktionsgeschehens und einer daraus resultierenden passiv-rezeptiven Wahrnehmungsverarbeitungsstruktur beim Menschen dominiert, was spätestens seit den Erkenntnissen des Konstruktivismus und insbesondere seit den Erkenntnissen Maturanas und Varelas, die das menschliche Nervensystem als ein selbstreferentielles, strukturdeterminierendes autonomes, eben „autopoietisches System“ begreifen, so nicht mehr so haltbar war (vgl. Mattner & Gerspach, 1997; Balgo, 1998).

Diese paradigmatische Fixierung ließ leider Kiphards besondere Fähigkeiten im kommunikativ-psychodynamischen Bereich, die aus meiner Sicht die wesentlichen Besonderheiten und möglicherweise die eigentlichen psychomotorischen Wirkungen seiner tatsächlichen „Meister-Lehre“ waren, die, wie Richter betont, „meisterunabhängig“ kaum umsetzbar sind, völlig aus dem Blick geraten (vgl. Richter, 2011).

Die Motologie – eine wissenschaftliche Fundierung der Psychomotorik?!

Im Zuge einer „wissenschaftlichen Vereinheitlichung“ kam es in den 1980er Jahren zu einem neu etablierten Wissenschaftsgebiet, das insbesondere die funktionale Seite menschlichen Bewegungsgeschehens („Motorik“) in den Focus seiner motologischen Untersuchungen stellte. *Friedhelm Schilling*, der Begründer dieser „Motologie“ definierte diese als „Lehre von der Motorik als Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit des Menschen, ihrer Entwicklung, ihrer Störungen und deren Behandlung“ (Schilling 1981, 187). Mit dem Anspruch einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin einer solchen „Moto-Logik“ verlor die Psychomotorik m.E. terminologisch wie inhaltlich immer mehr ihre bis dahin hervorgehobene „ganzheitliche“ Bedeutung.

Psychomotorik wurde dort primär als Funktionseinheit (Psycho-Motorik) im Sinne von Erleben und Sich-Bewegen neben anderen Funktionseinheiten wie Sensomotorik, Neuromotorik und Soziomotorik als Teilaspekt menschlichen Bewegungsgeschehens gesehen. Hinzu kamen verschiedene motologische Teilgebiete wie:

- die *Motogenese* zur Erforschung der Bewegungsentwicklung
- die *Motopathologie* zur Thematisierung von Bewegungsentwicklungsstörungen und psychomotorischen Auffälligkeiten
- die *Motodiagnostik* zur diagnostischen Erfassung von pathologischen Bewegungsmustern durch Motoskopie (Bewegungsbeobachtung), Motometrie (z.B. KTK) und die Motographie (z.B. optische Erfassung von Bewegungsstrukturen)
- die *Motopädagogik* als eine Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung über motorische Lernprozesse mit vage formuliertem ganzheitlichen Anspruch und nicht zuletzt
- die *Mototherapie* als (psycho)-therapeutische Behandlungsmethode bei pathologischen Bewegungsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten

Kiphard war zunächst mit der Terminologie „Mototherapie“ nicht einverstanden, da seiner Meinung nach die „Psychomotorik“ terminologisch wie inhaltlich dort nicht mehr verortet war. Er schlug stattdessen als Alternative „Psychomotorische Therapie“ bzw. als Kompromiss „Psychomototherapie“ vor, was von *Schilling* mit der Begründung zurückgewiesen wurde, die Therapie motorischer Störungen müsse terminologisch dem von ihm etablierten Wissenschaftsbereich Motologie zugeordnet bleiben (vgl. Schilling, 1984b).

Die motologische „Sekundärstörungshypothese“

Die von *Schilling* unternommene wissenschaftliche Systematisierung der bis dahin relativ unsystematischen Theorie und Praxeologie der Psychomotorik war insbesondere bezüglich der Definition einer Mototherapie mit einigen Unstimmigkeiten und argumentativen Schlingerkursen verbunden. Der Anspruch einer wissenschaftlichen Systematisierung – orientiert am positivistischen Ideal einer exakten Naturwissenschaft – wie dies der Psychologe *Schilling* vorsah, zeigten m.E. noch deutlicher die sich bereits innerhalb der PMÜ abzeichnenden impliziten Widersprüchlichkeiten auf. Dies fiel insbesondere im Zusammenhang einer so genannten „angewandten Motologie“ ins Auge, wie dies besonders die im Zusammenhang einer Mototherapie formulierte „Sekundärstörungshypothese“ offenbarte.

Mit der so genannten „Sekundärstörungshypothese“ wurde postuliert, geringfügige, im Zwischenbereich von Krankheit und Gesundheit angesiedelte somatische Beeinträchtigungen seien als (cerebrale) Primärstörungen für vielfältige „neurotische“ Verhaltensweisen (Sekundärstörungen) wie z.B. „Ängstlichkeit, Unkonzentriertheit, fehlende Motivation, Aggressivität u.a.“ verantwort-

lich (Schilling 1986, 728). Diese cerebralen Primärstörungen sollten sich zunächst als spezifische Wahrnehmungs- bzw. Koordinationsstörungen äußern, die als Sekundärstörungen den gesamten „Steuerungsprozess von Verhalten, Empfinden und Leistung“ negativ beeinflussten (Schilling 1988, 124). Für Schilling stellte sich diese Problematik konkret so dar:

„Das Kind, das nur unzureichend sich und seinen Körper beherrscht und seine Willkürmotorik kontrollieren kann, zeigt jedoch sehr häufig Sekundärstörungen im emotionalen und sozialen Bereich. Verhaltensauffälligkeiten, Schulschwierigkeiten, Ängste, Unsicherheiten, Konzentrationsstörungen und Leistungsversagen sind häufig vordergründige Vorstellungsgründe, die bei einer genaueren Motodiagnostischen Untersuchung Zusammenhänge zu motorischen Auffälligkeiten, Retardierungen und Störungen erkennen lassen“ (Schilling 1984, 101f).

Diese im so genannten „Zwischenbereich zwischen Krankheit und Gesundheit“ (sic!) angesiedelten Beeinträchtigungen offenbarten sich besonders, so die motologische Hypothese, als „leichtere motorische Behinderungen“, die durch neurologisch-psychiatrische Untersuchungen bisher nicht erkannt würden, sondern nun erstmals motodiagnostisch exakt verifizierbar seien (Schilling, 1984, 101f). Die Motologie schien damit den (moto-)diagnostischen Universalschlüssel für vielfältige psychosoziale Verhaltensprobleme gefunden zu haben, die damals vermehrt als epidemisch um sich greifende „Minimale Cerebrale Dysfunktion“ (MCD) ins therapeutische Visier gerieten. Die im Zuge der damaligen inflationären Modediagnose MCD als Syndrom erfassten Verhaltensauffälligkeiten, die sich aufgrund diesbezüglicher empirischer Untersuchungen als nicht mehr haltbar erwies und vom weitaus größeren, noch problematischerem Mythos ADHS abgelöst wurde, der sich offenbar innerhalb der „angewandten Motologie“ größter Beliebtheit erfreut, konnten nun im motologischen Selbstverständnis mittels der Mototherapie – einer Therapie die gewissermaßen die „Lücke“ zwischen Physiotherapie und Psychotherapie füllte – in Richtung Normalitätserwartung mototherapeutisch korrigiert werden. Dass hierzu die alt-bewährten PMÜ-Methoden bzw. motopädagogischen Inhalte im Grunde unverändert beibehalten werden sollten und damit eine inhaltliche Unterscheidung zwischen Motopädagogik und Mototherapie nicht mehr erkennbar war, schien dabei nicht weiter zu irritieren (vgl. Mattner, 1993). So konnten im motologischen Selbstverständnis vielfältige psychosozial bedingte Problemstellungen und deren multifaktorieller ätiologischer Hintergrund monokausal zugänglich gemacht und eindimensional mototherapeutisch behandelt werden, wobei der mototherapeutische Blick motodiagnostisch lediglich auf das funktionale Bewe-

gungs- und Wahrnehmungsgeschehen fixiert bleiben konnte, ohne dabei andere mögliche Verursachungsfaktoren im psychosozialen Feld berücksichtigen zu müssen. Den ursprünglichen Anspruch einer Ganzheitlichkeit, wie er im Rahmen der PMÜ hervorgehoben und meines Erachtens insbesondere von Kiphard in eindrucksvoller Weise praktisch realisiert wurde, relativierte Schilling mit dem Hinweis, die Mototherapie sei „eine eigenständige Therapieform“, die zwar irgendwie ganzheitlich arbeite, was jedoch nicht gleichzusetzen sei mit der Motopädagogik (vgl. Schilling, 1984). Im Zuge der damals angestrebten Verordnungsfähigkeit der Mototherapie, die seitens der Kassenärztlichen Bundesvereinigung mit der Begründung abgelehnt wurde, diese sei zu stark ganzheitlich-pädagogisch orientiert, war Schilling schließlich zur „konzeptionellen Wende“ bereit. Konkret bedeutete diese Wende, wie er ausdrücklich betonte, eine Distanzierung von der „ganzheitlich-persönlichkeitsorientierten Behandlung“ mit der Betonung auf eine „symptominduzierte“ mototherapeutische Behandlung (vgl. Schilling, 1986). Gemeint war hiermit, dass die Indikation einer mototherapeutischen Behandlung „den Bezug der motorischen Störung zu psychischen, sozialen und auch zu kognitiven Auffälligkeiten verdeutlichen“ müsse, was schließlich die eindimensionale Fixierung auf das motorische Geschehen erforderte (Schilling 1984, 102). Demnach sollten Auffälligkeiten im emotionalen und sozialen Bereich mototherapeutisch behandelt werden können, ohne dabei in irgendeiner Weise heil- bzw. sozialpädagogisch oder psychotherapeutisch wirksam werden zu müssen. Bei näherer Sicht drängte sich hier der Eindruck auf, dass es mit der Konstruktion einer solchen Moto-Logik weit weniger um die potenzielle Klientel eines solchen bewegungszentrierten Verfahrens mit vermuteter sekundärer psychotherapeutischer Wirkung ging, sondern vielmehr darum, die propagierte therapeutische Eigenständigkeit zu erreichen und hierzu die entsprechenden Kriterien der Kassenärztlichen Bundesvereinigung hinsichtlich einer Zulassung zur Verordnungsfähigkeit zu erfüllen.

Implizites Menschenbild der Motologie

Bei näherer Betrachtung der Motologie offenbart sich ein Subjektbegriff, der im Grund bereits im Rahmen der PMÜ vorgezeichnet ist, aber innerhalb motologischer Theoriekonstruktionen wesentlich stärker akzentuiert und dadurch in seiner Widersprüchlichkeit weit deutlicher wurde. Schilling verstand dort damals menschliche Subjektivität im Sinne eines kybernetischen Regelkreismodells („Adaptionsmodell“) als relativ passiven Anpassungsorganismus auf innere und äußere Reize. Im Grunde wurde hier ein subjektloses Anpassungsaggregat („Informationsaustauschträger“) an die Stimuli einer objektiv gegebenen Realität

tät konstruiert. Menschliche sinnkonstitutive Momente wie Wahrnehmung und Bewegung sind dort, wie im Rahmen der PMÜ bereits vorgezeichnet, lediglich Produkte neuronaler Prozesse („nasser Computer“), die sich als (in)-adäquate Antworten auf das mehr oder weniger normal-gesunde cerebrale Informationsverarbeitungsaggregat des Menschen beurteilen lassen. Verhaltensantworten, die den Normalitätserwartungen nicht entsprechen, lassen sich aufgrund dieses biologistischen Menschenbildes als Fehlanpassungen mit Krankheitswert beurteilen, die sich durch das „Setzen von neuen Stressoren“ korrigieren lassen. Auf diesem monokausalen Erklärungsintergrund gerät bis heute ein Kind, das aus irgendwelchen Gründen, z.B. im institutionellen Setting der Schule, die erwünschten Aufmerksamkeitsleistungen nicht abrufen kann oder mag, sehr leicht in die psychopathologische Blickperspektive mit Verdacht auf eine cerebral bedingte Aufmerksamkeitsstörung (ADHS), die mototherapeutisch bzw. pharmakologisch in Richtung Normalitätserwartung zu korrigieren wäre (vgl. Mattner, 2006). Andere mögliche Verursachungsfaktoren können so paradigmatisch vorab ausgeblendet bleiben.

Hinter diesem materialistischen Subjektbegriff steckt die Idee eines Computerfunktionalismus, wonach das menschliche Gehirn als quasi digitaler Computer vorstellbar und somit mentale Zustände einem cerebralen Computerprogramm gleichen.

Somit wäre aus dieser materialistisch-physikalistischen Perspektive und der damit verbundenen Identitätstheorie die alte kontroverse Debatte, ob der Mensch denkt oder sein Gehirn, die in jüngerer Zeit im Zuge einer „Philosophie des Geistes“ eine spannende Neuauflage erfährt, zumindest seitens der Motologie eindeutig beantwortet (vgl. Searl, 2006; Bieri, 1997; Beckermann, 2008).

Die Motologie schillingscher Prägung blieb somit in ihren Anwendungsreichen aufgrund eines dort verankerten impliziten Menschenbildes und zur Wahrung eines (natur)-wissenschaftlich-positivistischen Reinheitsgebotes letztlich auf die objektiv verifizierbare Funktionsverbesserung der Motorik fixiert.

Die Ganzheitlichkeitskontroverse

Mit der zunehmenden Etablierung einer moto-logischen Psychomotorik erhöhte sich insbesondere in ihren Anwendungsbereichen der Anspruch hinsichtlich einer exakten motodiagnostischen Datenerhebung. Die motologische Selbstgewissheit, eine erwünschte Korrektur des motorischen Funktionsgeschehens, das in seinen koordinativen Parametern im Vor- bzw. Nachtest motometrisch zu belegen war, würde sich gewissermaßen automatisch positiv auf sämtliche Persönlichkeitsbereiche auswirken, bot eine vorübergehende Orientierungssicher-

heit. Im Gegensatz zur PMÜ, die noch deutlich das spielerische und kreative Moment der Psychomotorik im Sinne Kiphards betonte, war von nun an der datensammelnde, objektivierend-reinigende „diagnostische Blick“ der Naturwissenschaften gefragt. Es wurde dabei m.E. verkannt, dass man sich damit immer mehr von einem „ganzheitlichen Schauen“ entfernte; einer auf die Gesamtpersönlichkeit gerichtete empathische Wesensschau, mit der man sich von der Befindlichkeit eines Gegenübers „berühren“ lassen kann.

So kann einerseits die Hyperaktivität eines Kindes aus der paradigmatisch fixierten motologischen Blickbeschränkung als inadäquates motorisches Verhalten erscheinen, das der motorischen „Absättigung“ bedarf. Aus der ganzheitlichen Wesensschau, die das Kind in seiner Wesenheit empathisch zu verstehen sucht, erschließt sich diese motorische Unruhe des Kindes möglicherweise als subjektiv sinnvolle Mitteilung dieses Kindes, das gewissermaßen „symptomatisch“ (hyperkinetisch) auf seine psychosoziale Notlage verweist.

Die motologische Praxis und ein damit verbundenes Verständnis menschlicher Subjektivität führten nun zunehmend zu einem Praxis-Dilemma. Durch das Setting der „angewandten Motologie“, das sich im Grunde wenig von dem der PMÜ unterschied, blieben Kinder nach wie vor ermutigt, sich in ihrer Befindlichkeit (symbolhaft) zu artikulieren und zu inszenieren, was im motometrischen Sinne im Grunde ein zu vernachlässigendes „Nebenprodukt“ des motologischen Geschehens war. So waren auch Fragen besorgter Eltern, die ihre Kinder aufgrund von spezifischen Verhaltensproblemen einer mototherapeutischen Behandlung anvertrauten, und sich von Zeit zu Zeit danach erkundigten, wie weit sich ihr Kind in seinem Verhalten „entwickelt“ habe, mittels motometrischer Datenerhebung nur eindimensional zu beantworten, da die psychomotorisch tätige Person aufgrund ihres professionellen Selbstverständnisses und des damit verbundenen wissenschaftlichen Anspruchs hier letztendlich auf die wenig aussagefähigen motodiagnostischen Daten fixiert blieb. All dies führte Mitte der 1980er Jahre zu einer zunehmenden Unzufriedenheit von psychomotorisch Tätigen.

So kam in der Folge zur „Ganzheitlichkeitsdebatte“ und einer „Erklären-Verstehen-Kontroverse“ in der Psychomotorik, im Zuge derer u.a. eine nähere Präzisierung des bislang zur Leerformel mutierten „Ganzheitlichkeitsbegriffs“ eingefordert und eine psychomotorische Praxis gefordert wurde, die ganzheitlichen Ansprüchen genügen sollte (vgl. Mattner, 1987; Stehn & Eggert, 1987; Richter, 2011; Balgo, 1998).

Fallverstehende Psychomotorik

Es entstand im Zuge dieser Debatten ein zunehmend hermeneutisches Interesse an den bis dahin vernachlässigten Nebenprodukten einer Mototherapie – ein Interesse an den symbolhaft artikulierten und bedeutsam mitgeteilten Sinnkonstituta psychomotorisch inspirierter Kinder. Hierzu bedurfte es des Überschreitens des „diagnostischen Blicks“ hin zu einem auf die Gesamtpersönlichkeit gerichteten „ganzheitlichen Schauen“.

Paradigmatisch erweiterte sich auf diesem Wege eine ursprünglich bewegungszentrierte PMÜ und Motologie um den „verstehenden Ansatz“, bei dem die menschliche Bewegung als mehr oder weniger bewusst artikuliertes Bedeutungsphänomen – als „leibliche Selbstmitteilung“ – von primärem Interesse ist. Entstanden ist dieser Ansatz aus der Beobachtung heraus, dass sich Kinder in ihren Bewegungen, Körperhaltungen, Spielthemen und Geschichten gewissermaßen in ihrer Befindlichkeit bedeutungsvoll inszenieren (vgl. Seewald, 2004; 1998; 2007). Die Wesensschau des psychomotorisch Tätigen ist hierbei im Sinne einer „tonischen Empathie“ auf die mehr oder weniger bewusste Bedeutungssphäre der leiblich mitgeteilten Sinnstrukturen bezogen.

In diesem Zusammenhang war es sicher nicht von geringer Bedeutung, dass im Zuge der Konstituierung einer fallverstehenden Psychomotorik die Leib-Phänomenologie von Merlau-Ponty in den Focus des psychomotorischen Interesses geriet. Die bei Merlau-Ponty formulierte „Intentionalität des Leibes“ und dessen intentional-präreflexive Verankerung in der Welt im Sinne des „Zur-Welt-Seins des Leibes“ hebt das präreflexive Moment im Zuge menschlicher Konstituierungsprozesse hervor und erschüttert damit die bis dahin in der Motologie vorherrschende „objektive Welt des Empirismus“ und die damit verbundene Vorstellung menschlicher Subjektivität als gleichsam datenverarbeitendes Informationsaustauschaggregat (vgl. Seewald, 2002,; 2007; Mattner, 1987a; 2000).

Mit Merlau-Pontys Unterscheidung eines „aktuellen Leibes“, der sich auf die objektivierbaren theoretischen Daten des Körpers bezieht, und eines „habituellen Leibes“, der dem Menschen vor jeglicher theoretischen Überlegung „präreflexiv“ verfügbar ist, war es mir nun auch zugänglich, dass sich ein Mensch sehr wohl an der Nase kratzen kann, ohne dabei theoretisch zu wissen, wo sich seine Nase örtlich an seinem Körper befindet. Der Leib verfügt demnach als „habituel-ler Leib“ über ein „habituelles Wissen“ von der Welt, mit dem er vor jeder bewussten Erkenntnis durch sein sensorisches Sein ein präreflexives Echo mit den Erscheinungen der Welt bildet. Das heißt: Während im „habituellen Leib“ sich die Handlungen in der präreflexiven Selbstgewissheit („Allgemeinheit un-

persönlichen Seins“) zutragen, erschließt sich der „aktuelle Leib“ in der theoretischen Abstraktion (vgl. Mattner, 2000).

Diese fundamentale Unterscheidung von theoretisch verifizierbarem „Körper-Ding“ und phänomenal gelebtem „Leib“ verdeutlichte nun auch, dass bei bestimmten Menschen, bei denen der „aktuelle Leib“ nur rudimentär verfügbar ist, eine reine technische Be-Übung mittels beziehungsloser Außenreize zur Erweiterung kognitiver Kompetenzen am vorliegenden Problem vorbeigeht.

Es bedurfte mit dieser psychomotorischen Neuorientierung im Grunde insgesamt eines anderen Bewegungsbegriffs, da der Terminus „Motorik“ vorab die funktionell-mechanische Seite hinsichtlich menschlicher Bewegungsvorgänge assoziiert und das Sich-Bewegen des Leib-Subjekts aus anthropologisch-leibphänomenologischer Perspektive als individuelles Bedeutungsphänomen, als leibliche Selbstmitteilungen zu fassen ist.

Methodische Aspekte einer verstehenden Psychomotorik

Hinsichtlich neuer Inhalte einer verstehenden Psychomotorik kamen neben neuen Erkenntnissen, wie die der Symboltheorie oder die einer systemisch-konstruktivistischen Zugangsweisen zur Psychomotorik, bewegungspsychotherapeutische Verfahren hinzu und insbesondere die stark psychodynamisch orientierte Psychomotorik nach Aucouturier, der neue Elemente (darstellendes Spiel, künstlerische Gestaltung etc.) in seiner Psychomotorik installierte, die dem hermeneutischen Zugang zum psychomotorischen Setting völlig neue Möglichkeiten eröffnete (vgl. Seewald, 2004; Balgo, 1998; Esser, 2000). Für mich selbst war es insbesondere das „Themenzentrierte Theater“ (TZT) des schweizerischen Regisseurs Heinrich Werthmüller, mit dessen Methoden, die ich stärker in Richtung des leiblich-sinnlichen Bereichs modifizierte, Kinder ermutigt werden, sich im spontanen Rollenspiel in ihrer Befindlichkeit zu inszenieren.

Methodisch ging es im Zusammenhang einer sinnverstehenden Psychomotorik zunächst darum, die Rolle und Funktion der psychomotorisch Tätigen neu zu verorten. In ihrer primären Funktion als „teilnehmende Beobachter“ kommt diesen die Aufgabe zu, im prozessorientierten, kindzentrierten Geschehen, mittels neuer Spielideen oder situativer Impulssetzung das psychomotorische Geschehen im dialogischen Sinne zu beantworten, um das dialogische Geschehen weiterhin zu befördern. Hierzu bedarf es einer dialogischen Grundhaltung, die die monologisch-produktorientierte Arbeitsweise, wie sie z.B. im Rahmen der Schule üblich ist, hinter sich lässt.

„Ganzheitliches“ Menschenbild

Das Menschenbild einer solchen verstehenden Psychomotorik lässt sich für mich auf dem Wege einer „Philosophischen“ bzw. einer „Pädagogischen Anthropologie“ rekonstruieren, da dort die Frage nach dem Wesen des Menschen und seiner jeweils individuellen Seinsweise angesprochen ist. Diese richtet sich gegen einen methodologischen Anspruch, der nur diejenigen Erkenntnisresultate anerkennt, die empirisch und logisch verifizierbar sind, wodurch aus dieser wissenschaftlich-positivistischen Perspektive philosophisch-anthropologische Sinnfragen zum Menschen aus dem Bereich humanwissenschaftlicher Forschungen suspendiert wurden. Erklärtes Ziel einer Philosophischen Anthropologie war es deshalb immer schon, ein Gesamtbild vom Menschen zu erfassen, das die am naturwissenschaftlichen Ideal orientierte Welterfassung überschreiten sollte. Eine wesentliche Erkenntnis aus der anthropologischen Perspektive war es insofern, dass sich Mensch-Sein in seiner individuell gelebten Bedeutungssphäre dem identifizierenden Denken positivistischer (Natur)-Wissenschaften im Grunde entzieht (vgl. Mattner & Gerspach, 1997; Mattner, 2004).

Mensch-Sein bleibt so eine letztlich unbeantwortbare, offene Frage. Es ist im Sinne des „Nicht-Identischen“ Adornos nicht eindeutig identifizierbar.

Für eine verstehende Psychomotorik bedeutet dies, dass dort ein „implizites Menschenbild“ zu verankern wäre, das aus anthropologischer Perspektive keine klaren identifizierende Antworten zulässt. Aus diesen anthropologischen Überlegungen resultiert ein bestimmter Störungsbegriff, wonach eine so genannte (Verhaltens-)Störung vor jeglicher identifizierenden psychopathologischen Zuordnung (ADHS etc.) zunächst als eine bedeutungsvolle Selbstmitteilungen eines Menschen zu verstehen ist, mit der dieser u.U. auf seine Lebenssituation verweist. In diesem Verständnis sind „Störungen“ bedeutsame Selbstmitteilungen, mit denen sich ein betroffener Mensch z.B. im Rahmen eines psychomotorischen Settings symbolisch in seinem So-Sein mitteilt. Bringt man diese besonderen Mitteilungen z.B. medikamentös oder durch eine „motorische Absättigungsstrategie“ bei vorliegender Hyperaktivität zum Verschwinden, so beraubt man den betroffenen Menschen seiner Sprache. Vor dem Hintergrund eines solchen impliziten Menschenbildes geht nicht darum zu fragen, ob es sich bei einem nervös-unaufmerksamen Kind um eine ADHS-Problematik handelt oder nicht, sondern primär um die Frage, was ein Kind leiblich-sinnlich mitteilt, wenn es nicht still sitzen und nicht aufmerksam sein kann und in welchen sozialen Bezügen sich dieses Verhalten ab wann und weshalb zeigt.

Hierzu bedarf es als Grundbedingung des Offen-Seins für das „Andere der Normalitätserwartung“ zunächst jeglicher Enthaltung (alltags-)theoretischer

Selbstgewissheiten, die schon vorab die Möglichkeit des offenen Verstehenszugangs verstellen würden. Insofern sind auch irgendwelche gewonnenen „Verstehensresultate“ keinesfalls als objektivierbare Wahrheitsgewissheiten zu begreifen, sondern lediglich als zu überprüfende Annäherungen an individuelle Bedeutsamkeiten, die supervisorisch zu begleiten wären. Supervision ist hierbei Grundbestandteil psychomotorischer Praxis.

Auf diesem Wege des „Verstehens des Anderen“ sind aus meiner Sicht zudem Kenntnisse einer „Psychoanalytischen (Heil-)Pädagogik“ notwendig, die die Wirkmechanismen des Unbewussten und die innerhalb kommunikativer Strukturen dort wirksamen Übertragungsphänomene (insbesondere auch der Gegenübertragungen) reflektiert, unerlässlich (vgl. Trescher, 1990; Muck & Trescher, 1993; Gerspach, 2009).

Theoriebildungsprozesse im Rahmen einer Verstehenden Psychomotorik

Psychomotorik bezog sich immer schon im Zuge ihrer Konzeptentwicklung auf andere bestehender Theorien, wobei diese, wie gezeigt, über einen langen Zeitraum vom (natur-)wissenschaftlich-positivistischen Paradigma und dem dort impliziten Menschenbild dominiert war. Auch der Theoriebildungsprozess einer Verstehenden Psychomotorik bedarf weiterhin im Grunde der eklektizistischen Inspiration und eventuellen Integration von Theorien und deren Praxeologie, die in Richtung psychomotorischer Praxis zu befragen sind (vgl. Richter, 2011). Wichtig dabei ist es dabei zu beachten, inwieweit diese dem impliziten Menschenbild und dem Erkenntnisinteresse einer Verstehenden Psychomotorik und den daraus abzuleitenden psychomotorischen Haltungen und Zielsetzungen gleich kommen oder dienlich sind. Die Frage danach, ob dies dann alles noch „psychomotorisch“ zu nennen ist, führt u.U. in eine ideologische verengte Sackgasse.

Die verbindende Zielsetzung sollte hier der sich im psychomotorischen Setting eröffnende Förderbedarf eines Kindes und nicht das dogmatisch-ideologische Festhalten an einer Methode sein. Dies erfordert für die Praxis eine grundsätzliche Offenheit für andere Methoden im gleichen Arbeitsfeld und ein interdisziplinäres Grundverständnis in Richtung eines individuellen Förderbedarfs. Insofern hat für mich auch die Psychomotorische Übungsbehandlung nach wie vor ihren Platz im (heil-)pädagogisch-präventiven Bereich, wenn sie ihre psychomotorische Zielsetzung primär auf die funktionale Kompetenzerweiterung bezieht und diese nicht durch quasi psychotherapeutische Erwartungen überfrachtet.

Literatur

- Beckermann, A. (2008). Analytische Einführung in die Philosophie des Geistes. Berlin: de Gruyter. 3. Auflage.
- Bieri, P. (Hrsg.) (1997). Analytische Philosophie des Geistes. Weinheim: Beltz.
- Decker, R. (1980). Praxis und Theorie der psychomotorischen Erziehung bei behinderten und normalen Kindern in Frankreich. In: Eggert, D./ Kiphard, E.J.. Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder. Schorndorf: Hofmann. Vierte Auflage.
- Eggert, D. & Kiphard (1980). Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder. Schorndorf: Hofmann. Vierte Auflage.
- Eckert, A.R. & Hammer, R. (Hrsg.) (2004). Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur sinnver-
stehenden Psychomotorik und Motologie. Lemgo: akL-Verlag.
- Esser, M. (2000). Von Bruno bis heute ...Über Altbewährtes und Neuentdecktes in der Psychomotorik nach Bernard Aucouturier. *Praxis der Psychomotorik*, 25 (2), 68-76.
- Balgo, R. (1998). Bewegung und Wahrnehmung als System - systemisch-konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik. Schorndorf: Hofmann.
- Gerspach, M. (2009). Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kiphard, E.J. (1960). Bewegung heilt. Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwick-
lungsrückständigen Kindern. Gütersloh: Flöttmann.
- Kiphard, E.J. (1970). Leibesübung als Therapie. Gütersloh: Flöttmann.
- Kiphard, E.J. (1979). Psychomotorik als Prävention und Rehabilitation. Bewegungshilfen
für Kinder. Gütersloh: Flöttmann.
- Kiphard, E.J. (1984). Psychomotorik-Motopädagogik-Mototherapie. *Motorik* 7, 2, 49-51.
- Kiphard, E.J. (1986). Der Clown und das geistig behinderte Kind. *Geistige Behinderung* 1,
18-29.
- Kiphard, E.J. & Huppertz, H. (1973). Erziehung durch Bewegung. Bonn-Bad Godesberg:
Durr.
- Mattner, D. (1987a). Zur Dialektik des gelebten Leibes. Dortmund:
- Mattner, D. (1987). Zum Problem der Ganzheitlichkeit innerhalb der Motologie. *Motorik*
10, 1, 19-29.
- Mattner, D. (1993). Mototherapie – eine kritische Bestandsaufnahme einer (psycho-) the-
rapeutischen Konzeption. *Behindertenpädagogik*, 2, 152-164.
- Mattner, D. (2000). Der bewegte Leib. Menschliche Konstituierungsprozesse aus leib-
phänomenologischer Sicht. *Motorik* 1, 3-10.
- Mattner, D. (2004). Psychomotorik aus anthropologischer Perspektive. In: Eckert/Hammer
(Hrsg.): Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur sinnverstehenden Psychomotorik
und Motologie. Lemgo: akL-Verlag.
- Mattner, D. (2006). ADS – die Biologisierung abweichenden Verhaltens. In: Leuzinger-
Bohleber, M.; Brandl, Y. & Hüther, G. (Hrsg.): ADHS – Frühprävention statt Me-
dikalisierung. Göttingen: Beltz.

- Mattner, D. & Gerspach, M. (1997). Heilpädagogische Anthropologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Muck, M. & Trescher, H.G. (Hrsg.) (1993). Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz:
- Richter, J. (2011). Freie Fundamente. Wissenschaftstheoretische Grundlagen für eklektizistische und integrative Theorie und Praxis. Göttingen: V & R unipress.
- Schilling, F. (1981). Grundlagen der Motopädagogik. In: Clauss, A.: Förderung entwicklungsgefährdeter und behinderter Heranwachsender. Erlangen: perimed Fachbuch-Verlagsgesellschaft mbH.
- Schilling, F. (1984). Mototherapie vorerst nicht verordnungsfähig. *Motorik* 7, 3, 101-102.
- Schilling, F. (1984b). Grundkonzepte der Mototherapie. Vortrag anlässlich des 12. Internat. Herbst-Seminar-Kongresses für Sozialpädiatrie. (unveröffentl. Mskr.) Brixen:
- Schilling, F. (1986). Zur Situation von Psychomotorik, Motopädagogik und Mototherapie. *Der kinderarzt* 17, 726-735.
- Schilling, F. (1988). Theorie und Praxis der psychomotorischen Behandlung. In: Nissen, G. (Hrsg.): Allgemeine Therapie psychischer Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter. Bern:
- Schilling, F. (2002). Motodiagnostisches Konzept zur Planung von psychomotorischer Förderung und Behandlung. *Motorik* 2, 50-58.
- Seewald, J. (2002). Leib und Symbol. Ein verstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München: Fink Wilhelm GmbH.
- Seewald, J. (2007). Der verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München: Reinhardt.
- Seewald, J. (1997). Der „Verstehende Ansatz“ und seine Stellung in der Theorielandschaft der Psychomotorik. *Praxis der Psychomotorik*, Jg. 22, 1, 4-15.
- Seewald, J. (1998). Bewegungsmodelle und ihre Menschenbilder in verschiedenen Ansätzen der Psychomotorik. *Motorik* 21, 4, 151-158.
- Seewald, J. (2004). Über die Genese des „Verstehenden Ansatzes“ in der Motologie. In: Eckert, A.R./Hammer, R. (Hrsg.): Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur sinnverstandenen Psychomotorik und Motologie. Lemgo: akL-Verlag.
- Searl, J.R. (2006). Geist. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Trescher, H.G. (1990). Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz:

Anwendungs- und Interventionsforschung in der Körperorientierten Psychotherapie

Frank Röhricht

Einleitung

Das Thema der Anwendungs- und Interventionsforschung muss zunächst im Hinblick auf den besonderen Zusammenhang einer im Bereich der körperorientierten (Psycho)-Therapieverfahren (KOPT) angesiedelten Psychomotorik (PMT) und Motologie eingegrenzt werden. Im Flyer der Tagung heißt es: „Psychomotorik bzw. Motologie hat sich in den letzten Jahren immer wieder mit Konzeptentwicklung und -forschung beschäftigt. Eine genuin motologische bzw. psychomotorische Interventions- und vor allem Grundlagenforschung befindet sich jedoch nach wie vor in den Kinderschuhen“. Das mir zugeteilte Vortragsthema scheint mir am besten auf die PMT eingegrenzt und diese lässt sich wiederum als Manifestationsform einer KOPT konzipieren, wie in der Literatur so beschrieben (vgl. Probst et al., 2010).

Die Frage „Was nützt uns eigentlich eine Anwendungs- und Interventionsforschung?“ wird seitens der Praktiker/Therapeuten, die sich dabei auf ein klinisches Erfahrungswissen beziehen, immer wieder gestellt. Dies geschieht insbesondere mit dem Hinweis darauf, dass sich das Paradigma der „evidenzbasierten“ Psychotherapie zu eng auf ein positivistisches Wissenschaftsmodell beziehe, welches sich (Stichwort RCT Studien) nur bedingt im Bereich einer komplexen körperbezogenen therapeutischen Beziehung anwenden lasse.

In der aktuellen Diskussion zum Verhältnis von Grundlagen- und Anwendungsforschung sind zwei Leitthemen/Paradigmen in das Blickfeld der körperorientierten Verfahren gerückt: Embodiment & Enaktivismus (vgl. Röhricht et al., 2014). ‚Embodiment‘ – im deutschen häufig als „Verkörperung“ unscharf übersetzt – beschreibt, wie Kognitionen und Affekte auf sensomotorische Prozesse gründen und Enaktivismus skizziert den Menschen als (inter)-agierendes System („coupling“), d.h. hier liegt die Betonung auf der gemeinsamen Konstruktion eines Verständnis von Bedeutung und auf der Zwischenleiblichkeit.

In der explizit-impliziten Arbeit mit und durch den Körper in der Psychotherapie, d.h. dort wo sich die Interventionen auf Psychomotorik und Wahrnehmung, auf Selbsterleben und nonverbale Interaktionen beziehen, wird im Hintergrund unablässig das in der Phänomenologie als Ambiguität beschriebene existentielle Dilemma des Körper-Seins und -Habens mit angesprochen. Hinzu kommt als eine weitere besondere Gegebenheit einer leibbezogenen Forschungsperspektive die sich im Hintergrund ereignende, dem Menschen eigene, existentialistische Grundbedingung: die Bewusst-Nicht-Sein-Antizipation, ein Dilemma dem der – wie ich ihn nennen möchte – ‚Leibende Mensch‘ – unablässig latent ausgesetzt ist. Waldenfels (1999) skizziert hierzu den ‚eigentümlichen Unruheherd‘ des eigenen Leibes, der uns zugleich fremd ist, sowie des natürlichen Leibes, der zugleich zwischen Natur und Kultur balanciert, und des lebendigen Leibes, der zugleich die Möglichkeit von Erstarrung und Tod in sich trägt. Diese im Existenzialismus als „Geworfenheit“ beschriebene Position erfordert eine komplexe Zugangsweise und diese Themen sind insbesondere für eine motologisch/psychomotorische Grundlagenforschung von Bedeutung, m.E. dabei aber auch hinsichtlich des methodischen Zuganges in der Anwendungsforschung d.h. im Hinblick auf die Studiendesigns relevant.

Methodenkritische Überlegungen

Die subjektive leibliche Selbsterfahrung ist entsprechend der in der Einleitung dargestellten Zusammenhänge ein komplexes Zielkriterium und es stellt sich die Frage nach adäquaten ‚Outcome-Parametern‘ bzw. den hierzu passenden Forschungsinstrumenten in der Anwendungs- und Interventionsforschung der KOPT.

Ich möchte diesbezüglich einen störungsspezifisch-phänomenologischen Ansatz vorschlagen und im Sinne der Leitthemen das Vorgehen in der Anwendungsforschung auf sogenannte Leibregulationstörungen (Fuchs & Schlimme, 2010; Röhricht, 2011a) fokussieren – dazu im Weiteren ein klinisches Beispiel. Zielgrößen dieser Forschung sind Bewegung, Interkorporealität, Körper-Wahrnehmung, emotionales Ausdrucksverhalten, Körperbild, etc., und die Erfassung des Selbsterlebens im interaktionellen Kontext. Hierzu ein Zitat von Koch & Fischmann aus der Sicht der Tanztherapie (2014, 9): „Das hat weitreichend Implikationen, wie z.B. die Sichtweise, dass es keine ‚objektive Wirklichkeit‘ gibt. Die Wissenschaft kann folglich nur kontextgebundene gemeinschaftliche Übereinkünfte darüber treffen, was als Realität aufgefasst wird... Kunst und Wissenschaft müssen verhandeln und definieren, wie Erleben als kontinuierlicher Prozess konzeptualisiert und repräsentiert werden kann“.

Das hat unmittelbare Konsequenzen bzgl. der Forschungsdesigns in der Interventionsforschung der KOPT: unterschiedliche (qualitative, quantitative) Methoden werden zu unterschiedlichen Fragestellungen herangezogen, eine Ko-Produktion in sogenannten „Mixed-Method-Research-Designs“ strebt eine Integration von klinischer Beobachtung, individuellen Narrativen und situativer Informationsinhalte an. Dabei kommen sowohl wahrnehmungspsychologische Testverfahren, Fragebögen zum Körpererleben als auch durchaus projektive Verfahren wie z.B. der Körperbild-Skulptur-Test (vgl. Arnim v. & Joraschky, 2009) zum Einsatz. Dieses Instrument möchte ich an dieser Stelle besonders herausstellen als ein projektives, erlebnisorientiertes, veränderungs-sensitives und körperbezogenes Verfahren, bei dem Patienten aus Ton ein Bild ihres Körper-Selbst formen. Kriterien in der Auswertung sind vielfältig und integrieren quantitative und qualitative Aspekte, z.B. das Strukturniveau der Körper-Skulptur, die Gebundenheit, die Proportionalität, aber auch individuelle Merkmale, die sich narrativ oder in der körperorientierten Beziehungsarbeit erst im therapeutischen Prozess weiter erschließen lassen. Die ‚Verarbeitung‘ dieser Befunde erfolgt im Anschluss im Kontext hermeneutischer Diskussions-/Verstehens-Ansätze.

Zu welchen Fragen kann Interventions-Forschung Antworten beitragen? Hier sind aus der Sicht der KOPT einige zentral wichtige Themen herauszustellen:

- **Wie** wirkt die Intervention? Welche Wirkmechanismen (z.B. therapeutische, psychomotorische Interaktions-Prozesse, nonverbale Kommunikation) lassen sich identifizieren/beschreiben?
- **Was** wirkt in der Intervention? z.B. spezifische (körperorientierte Interventionen) versus allgemeine (therapeutische Beziehung, etc.) Wirkfaktoren.
- **Wieviel** bewirkt die Intervention? Ausmaß spezifischer Effekte (z.B. Symptom-Reduktion, Veränderungen im Körperbild).
- **Wann** wirkt die Intervention? z.B. unter welchen Bedingungen, welche Therapeuten-variablen und/oder Umgebungsfaktoren sind ausschlaggebend?

Schon vor mehr als 10 Jahren stellten Slade & Priebe (2001) in einem Editorial des British Journal of Psychiatry die Frage: „Are Randomised controlled trials the only gold that glitters?“ Die klare Antwort der Autoren war: Nein! Stattdessen beginnt sich in der Psychotherapieforschung ein Phasenmodell durchzusetzen (vgl. Aveline, 2006 und Abbildung 1).

Zu Beginn eines Forschungszyklus zur Evaluation (Anwendungs- und Interventionsforschung) steht immer die klinische Erfahrung, die detaillierte Beschreibung der klinischen (innovativen) Praxis und der damit verbundenen Theorie. Daraus leiten sich dann erste Hypothesen ab, die z.B. in Einzelfallstudien getestet werden können.

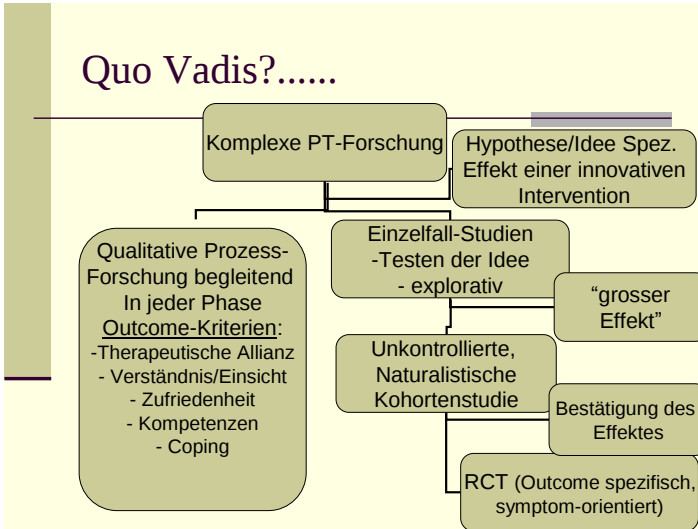


Abbildung 1. Forschungszyklus (Röhricht, 2011b).

Ich möchte an dieser Stelle noch auf eine weitere Grundbedingung in der Anwendungs-Forschung hinweisen: jede verabreichte Maßnahme, oder Intervention, entfaltet eine umschriebene Wirkung auf komplex miteinander verknüpfte Systeme (intra- und inter-individuell). Hinzu kommen unspezifische Effekte (d.h. die zumeist als „Nebenwirkungen“ beschriebenen Effekte). Die Interventionen („Anwendungen“) leisten dabei einen fokussierten Beitrag im komplexen Zusammenhang eines Gesamt-Behandlungsplans, treten nie in Isolation in Erscheinung auch wenn dies in experimentellen Studien (randomisiert-kontrollierte Bedingungen) angestrebt wird. Insofern sind in der Anwendungs-forschung im Hinblick auf die zur Anwendung kommenden Interventionen immer (un)-spezifische Wirkmechanismen bei einer identifizierten Störung im Zusammenhang der Synergie-Effekte im System zu beurteilen. Diese Diskussion ist auch wichtig im Hinblick auf die Unterscheidung zwischen der Effektivität

und der Effizienz einer Therapie. Während die Effektivität sich unter Alltagsbedingungen („Feldstudien“) um eine Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse für große und inhomogene Gruppen bemüht („die Dinge richtig tun“), beschäftigen sich Effizienzstudien unter kontrollierten Bedingungen („Laboruntersuchungen“) mit der Frage, wie/ob systematisch manualisierte Interventionen bei eng vergleichbaren Gruppen („die richtigen Dinge tun“) zu spezifischen Therapieerfolgen führen. Es ist insofern wichtig in der Planung eines Forschungsdesigns zur Interventionsforschung eine klare Fokussierung auf die detaillierte Forschungsfrage und dementsprechende Hypothesen a priori zu definieren; dabei empfiehlt es sich ein Modell von der aktuell diskutierten störungsspezifischen Dynamik der psychopathologischen Phänomene zugrunde zu legen. Dies soll am Beispiel der chronischen Schizophrenie hier kurz erläutert werden:

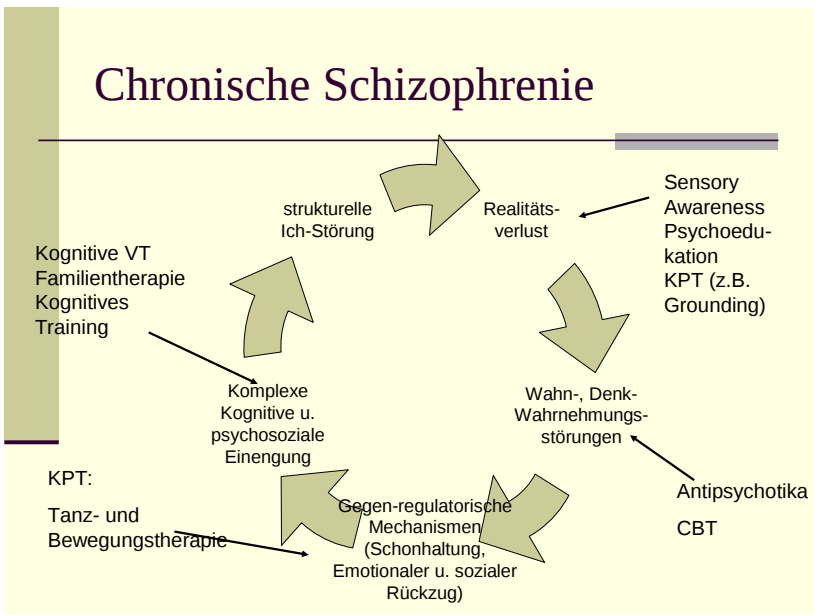


Abbildung 2. Ansatzpunkte Evaluationsforschung in der Therapie der chronischen Schizophrenie (Röhricht, 2011b).

Diese Zusammenstellung zeigt, wie ein komplexes psychisches Störungsbild wie das der chronischen Schizophrenie multimodaler Therapieansätze bedarf,

die an unterschiedlichen Ebenen des psychopathologisch-kompensatorischen Wirkgefüges ansetzen. D.h. die Frage nach dem Forschungsdesign in der Anwendungs- und Interventionsforschung erfordert zudem eine systematische Bezugnahme auf den jeweiligen Stand der Kenntnisse zur Ätiologie der zu behandelnden Störung/Erkrankung/Dysfunktionalität.

Ein solches Forschungsdesign wird sich in verschiedener Hinsicht begrenzen: auf einen Teilbereich der Störung und auf Aspekte des Selbsterlebens die sich aufgrund klinischer Erfahrung besonders gut mit körperorientierten Interventionen beeinflussen lassen. Schließlich bleibt auch festzustellen, dass die Erkenntnisgewinnung einer solchen Forschung begrenzt bleibt auf die artifizielle hier herausgegriffenen (d.h. den lebendigen, verkörperten Interaktionen entzogenen) Teilaspekten eines Integrals an Körper-/Selbsterfahrung.

Ein vielversprechender neuer Forschungsansatz wird derzeit unter dem Stichwort „Social Neuroscience“ (vgl. Schilbach, 2013) entwickelt; hier könnten sich in Zukunft neue Ansätze für eine interaktionelle, relationale Feldforschung für die KOPT abzeichnen, doch ist die Methodik bislang noch an komplexe, experimentelle Laborbedingungen gebunden.

Beispiel einer Anwendungs-Interventionsforschung zur KOPT

Ich möchte das nun konkret an einem Beispiel zur Interventionsforschung in der Körperpsychotherapie (KPT) illustrieren: eine randomisiert kontrollierte Pilotstudie bei chronischer Depression. Ausgangspunkt ist wie eingangs gefordert das phänomenologische Leitbild des depressiven Patienten. Dessen Phänomenologie tritt wie folgt subjektiv in Erscheinung: ‚Ich fühle mich wie erschlagen, wie unter einer schweren Last, die mich erdrückt und das Atmen und Bewegen erschwert‘.

Diese repräsentative subjektive Beschreibung eines depressiven Zustandes korrespondiert mit Befunden aus phänomenologischer Forschung zum Zusammenhang von Depression und Körpererleben. Somatische Symptome wurden mittlerweile bei Depressionen als „common presenting features throughout the world“ herausgestellt (Bhugra & Mastrogianni, 2003); insbesondere Müdigkeit, motorische Schwäche, Rücken-/Brust-/Kopfschmerzen, Magen-Darm-Probleme, u.a. somatoforme Beschwerden.

Studien identifiziertes zudem spezifische Störungen im Körpererleben: negative Kathexis/negatives Körperbild, Körper-Unzufriedenheit, Körper-Grenzstörung und somatische Depersonalisation (vgl. Marsella et al., 1981; Röhricht et al., 2002). Aus der Perspektive einer Bewegungsanalyse nach Laban wurde herausgestellt: „...lack of engagement with the efforts in depression, resulting in

passivity in relation to flow, time, weight and space" (Stanton-Jones, 1992). Die Analyse der Gangmuster und der Körperhaltung depressiver Patienten zeigte ein ähnliches Befundbild: „reduced gait velocity, increased standing phases and slumped posture with reduced vertical movement of upper body" (Wendorff et al., 2002; Michalak et al., 2009).

Das phänomenologische Muster einer sich körpernah manifestierenden depressiven Störung kann – anders als in der nosologischen Unterscheidung diagnostischer Kategorien üblich – vor dem Hintergrund und im Sinne einer relational-funktionalen Psychopathologie als eine komplex-dynamische Leibregulationsstörung skizziert werden. Ich habe hierzu Prägnanztypen herausgearbeitet (vgl. Röhrich, 2011a) und unterschieden zwischen: 1. leibnahe Körper-Sein-Störungen, 2. alternierend leib-regulierte Körper-Haben-Störungen und 3. leibferne Entkörperungs-Störungen. Beeinträchtigt ist hier jeweils das auf die homöostatische Bedürfnis-Regulierung und Stress-Minimierung ausgerichtete subjektive komplexe Zusammenspiel kognitiver, motorischer, affektiver und wahrnehmungs-bezogener Aspekte des Selbsterlebens sowie die sozial eingebettete Selbst-Regulation. Die körper-immanenten Phänomene sind sowohl Symptome als auch Antwortmuster (z.B. coping) der Störung.

In der Depression – einer leibnahen Körper-Sein-Störung – erscheint der Körper als lastender Leib und die Interventionsstrategie ist dementsprechend an die spezifische funktionale Phänomenologie störungsspezifisch angelehnt (siehe Abbildung 3).

Phänomenologie	Psychopathologie	Körperpsychotherapie
<i>Der lastende schwere Leib</i> <i>Der Leib wird zum Leid</i>	Gedanken und Gefühle von Zerfall und Nihilismus Kraftlosigkeit, Schweregefühle, Müdigkeit, Schmerzen	Gegenregulierung (körpereigene Ressourcen); gegen die Schwerkraft arbeiten ("aus dem Sumpf"); Stimulation positiver Körpergefühle

Zwischenleiblichkeit - Abhängigkeiten - Erwartungen - Forderungen	Vitalgefühlsstörungen Depressive Themen von Verlassen-Sein/Werden, Schuldgefühle Hoffnungslosigkeit	Bedürfnisse wahrnehmen und artikulieren (gestischer Ausdrucksverhalten, „reaching/ longing“), Stimm-/Atemübungen
Lebensraum - Nähe, Enge - Mangel an expansiven Bewegungsimpulsen	Psychomotorische Retardierung	Fokussierung auf negativ-aggressive Affekte (versus Autoaggression), szenische Konfliktarbeit (enactment)

Abbildung 3. Phänomenologie, Psychopathologie und Körperpsychotherapie bei Depression als leibnahmen Körper-Sein-Störung.

Das Studiendesign zur Evaluation einer an diesen Phänomen orientierten, manualisierten Vorgehensweise der KPT greift das oben eingeführte „Mixed-Method-Design“ auf, d.h. die Pilot-Studie wurde konzipiert als „RCT plus“ im Sinne einer „intention-to-treat-analysis“ der Effektivität mit einem definierten primären Outcome-Kriterium: Reduktion depressiver Symptome prä-post (Hamilton Depression Rating scale). Zudem wurde ein sekundäres Outcome-Kriterium definiert: die Patienten-Einschätzungen zur subjektiven Lebensqualität (Manchester Short Assessment Quality of Life scale) und zum Selbst-Wert (Rosenberg Self-Esteem Scale).

Die Frage nach den auf die Therapieeffekte mittelbar Einfluss nehmenden modulierenden Faktoren wurde auf die oben benannten Befunde zum Körperbild – Grenzen und somatopsychische Depersonalisation (Body Distortion Fragebogen, Visual-Analog scales) – eingegrenzt.

Im Hinblick auf die subjektiven Aspekte der qualitativen Prozess-Evaluation kamen zum Einsatz: 1. Sitzungsprotokolle (strukturiert, und Laban Movement Analysis), 2. Therapie Patientenberichte nach abgeschlossener Behandlung und 3. Ein evaluatives, semi-strukturiertes Interview mit den Therapeuten.

Die Studie wurde mit einem Wartegruppe-Design durchgeführt, d.h. alle Patienten erhielten im Verlauf der Studie die KPT, die auf der Grundlage eines störungsspezifisches Manual über 20 Sitzungen a 90 min Gruppentherapie mit 6-8 Patienten durchgeführt wurde.

Einschlusskriterien für die Studie: chronische Depression > 2 Jahre; hohes Basisniveau an Symptomen. Die in die Studie aufgenommene Patienten hatten zuvor ≥ 2 Psychotherapien (Verhaltenstherapie und/oder Psychodynamische Psychotherapie) und 2-8 verschiedene Antidepressiva-Therapien (im Mittel 3.5).

	KPT	WG	t-test
	n=16	n=15	df=27/29
Geschlecht f/m	6/10	7/8	
Alter (mean [sd])	46.9 [11.7]	48.5[9.1]	n.s.
Dauer Erkrankung, Jahre (mean [sd])	16.3 [11.3]	12.1[9.2]	n.s.
Anzahl Hospitalisierung (mean [sd])	1.3 [1.5]	0.4[0.6]	p = .044

Abbildung 4. Patienten-Charakteristika.

Ergebnisse der Pilotstudie (primäre/sekundäre Outcome Parameter) wurden im Journal of Affective Disorders (vgl. Röhrich et al., 2013) publiziert und zeigten für die mittels KPT behandelten Patienten einen guten Effekt im Sinne einer Reduktion der Depressions-Symptome sowie einen mäßigen (jedoch statistisch nicht signifikanten) Effekt auf die Verbesserung des Selbstwertes. Die subjektive Lebensqualität änderte sich nicht unter der Behandlung.

Die Ergebnisse der qualitativen Resultate hinsichtlich der therapeutischen Beziehung, der Bewegungs-Analyse, und der Therapie-Prozesse wurden separat publiziert (Papadopoulos & Röhrich, 2014). Hier zeigte sich, dass die Patienten zu Beginn der Therapie zumeist Muster mit restriktivem, emotional dissoziiertem, auf den Binnenraum gerichtetem, expressivem Verhalten aufwiesen. Dieses Muster war zudem assoziiert mit einer Abkoppelung der Emotionen von der Selbst-Wahrnehmung. Klinisch relevante Veränderungen in Körperhaltung und Gesten waren assoziiert mit Gefühlen von Befähigung/Ermächtigung.

Die narrative und erlebnisnahe Verknüpfung unterdrückter Wut mit Gefühlen von Traurigkeit schien in einer Zunahme an Selbst-Vertrauen und Stimmungs-Aufhellung zu resultieren. Die Körperzufriedenheit nahm parallel leicht zu.

Dieses Beispiel illustriert m.E. wie eine multimodal konzipierte, und von auf die KOPT bezogenen Hypothesen und Evaluationskriterien durchgeführte Anwendungs- und Interventionsforschung für unser Feld weiterführende Erkenntnisse gewinnen kann.

Literatur

- Arnim v., A. & Joraschky, P. (2009). Körperbildskulpturtest bei Fibromyalgiepatienten. In: Joraschky, P.; T. Loew ; F. Röhricht (Hrsg.). *Körperleben und Körperbild: Ein Handbuch zur Diagnostik*. Stuttgart: Schattauer.
- Aveline, M. (2006). Psychotherapy research: nature, quality, and relationship to clinical practice. In: Loewenthal, D. & Winter, D. (Eds.). *What is psychotherapy research?* H. Karnac, London, S. 3-27.
- Bhugra, D. & Mastrogiani, A., (2003). Globalisation and mental disorders: Overview with relation to depression. *British Journal of Psychiatry*, 184, 10-20.
- Fuchs, T. & Schlimme, J. (2009). Embodiment and psychopathology: a phenomenological perspective. *Current Opinion in Psychiatry*, 22, 570-575.
- Koch, SC. & Fischmann, D. (2014). Enaktive Tanztherapie. Systemtheoretische Ansätze in den Bewegungstherapien. *Körper Tanz Bewegung*, 2, 3-11.
- Marsella, A.J., Shizuru, L., Brennan, J. & Kameoka, V. (1981). Depression and body image satisfaction. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12, 360-371.
- Michalak, J., Burg, J. & Heidenreich, T. (2009). Don't forget your body: Mindfulness, Embodiment, and the treatment of depression. *Psychosomatic Medicine*, 71, 580-587.
- Papadopoulos, N. & Röhricht, F. (2014). An investigation into the application and processes of manualised body psychotherapy for depressive disorder in a clinical trial. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy. An International Journal for Theory, Research and Practice*, 9, 167-180.
- Probst, M., Knapen, J., Poot, G. & Vancampfort, D. (2010). Psychomotor Therapy and Psychiatry: What's in a Name? *The Open Complementary Medicine Journal*, 2, 105-113.
- Röhricht, F. (2011a) Leibgedächtnis und Körper-Ich: zwei zentrale Bezugspunkte in der störungsspezifischen körperorientierten Psychotherapie. *Psychologie in Österreich*, 4, 239-248.
- Röhricht, F. (2011b) Störungsspezifische Konzepte und Manualisierung versus allgemeine Psychotherapie. In: Frank Röhricht (Ed., 2012) *Störungsspezifische Konzepte in der Körperpsychotherapie*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Röhricht, F. Beyer, W., Priebe, S. (2002) Disturbances of body experiences in acute Anxiety and Depressive Disorders – Neuroticism or Somatization? *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 52, 205-213.
- Röhricht, F., Papadopoulos, N., Priebe, S. (2013) An exploratory randomized controlled trial of body psychotherapy for patients with chronic depression. *Journal of Affective Disorders*, 151, 85-91.
- Röhricht, F., Gallagher, S., Geuter, U., Hutto, DD.: (2014) Embodied cognition and body psychotherapy: the construction of new therapeutic environments. *SENSORIA – A journal of mind, brain, and culture*, 10, DOI: <http://dx.doi.org/10.7790/sa.v10i1.389>
- Schilbach, L. (2013) Toward a second-person neuroscience. *Behavioral and Brain Sciences*, 36, 393-462.

- Slade, M., Priebe, S. (2001) Are randomised controlled trials the only gold that glitters? *British Journal of Psychiatry*, 179, 286-287.
- Stanton-Jones, K. (1992). *Dance Movement Therapy in Psychiatry*. London: Routledge.
- Waldenfels, B. (1999). *Sinnesschwellen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Wendorff, T., Linnemann, M., Lemke, M.R. (2002). Lokomotion und Depression. *Fortschritte Neurologie Psychiatrie*, 70, 289–296.

Grundlagen- und Anwendungsforschung

Eine Unterscheidung für die Motologie?

Jürgen Seewald

Abstrakt

Der Beitrag befasst sich mit den Implikationen der Unterscheidung von Grundlagen- und Anwendungsforschung bezogen auf die Motologie. Dazu wird zunächst der Gegenstand der Motologie näher bestimmt (1). Gegenstand und Methoden stehen in einer Interaktion, die anschließend näher beleuchtet wird (2). Vor diesem Hintergrund wird der Szientismus und seine Auswirkungen in der Fachhistorie der Motologie thematisiert (3). Der Beitrag endet mit Überlegungen zum Stellenwert empirischer Verfahren im Methodenspektrum der Motologie (4).

Einleitung

Es wird in Psychomotorik und Motologie allgemein ein Mangel an Empirie und gesichertem Tatsachenwissen besonders bezogen auf die Wirksamkeit beklagt (vgl. Hölter 2013; Fischer 2009; Richter, 2010). In diesem Zusammenhang ist die Forderung nach (mehr) Grundlagenforschung entstanden, weil man sich davon einen wichtigen Beitrag zur Lösung des Anerkennungsproblems von Psychomotorik und Motologie erhofft (Richter, 2013). Die akademische Psychologie wird hier oft als Vorbild gesehen, hat sie sich doch ganz auf empirische Tatsachenforschung verlegt und genießt dafür gesellschaftlich steigendes Ansehen. Die Motologie ist, wie die Analogie der Namensgebung zeigt, als „kleine Schwester“ der Psychologie aus einer ihrer Forschungslücken heraus entstanden. Sie hat allerdings dann aus bestimmten Gründen einen anderen Weg genommen.

Der Gegenstand der Motologie

Die Motologie befasst sich mit der Bewegung und Körperlichkeit des Menschen, wie dies auch viele andere Wissenschaften tun. Was ist das Spezifische der Motologie? Es ist m.E. eine bestimmte Kombination von Engung und Weitung. Die Engung besteht im Zugang zum Menschen über und durch Bewegung und Körperlichkeit. Diesen Zugang teilt die Motologie etwa auch mit der Sportwissenschaft bzw. -pädagogik, der Ergotherapie oder Physiotherapie. Was die Motologie darüber hinaus als Alleinstellungsmerkmal besitzt, ist die Weitung, dass sie nämlich in ihren Zielen über die Körperlichkeit und Bewegung hinausgeht. Sie strebt nämlich an, Entwicklung zu fördern, Krankheit zu heilen, Gesundheit auszubalancieren und Erziehung und Bildung zu ermöglichen. In dieser weiten Zielstellung stecken die vier Hauptparadigmen, nämlich Entwicklungsförderung, Therapie, Gesundheitsförderung und Erziehung/Bildung, die hier nicht näher entfaltet werden können. Kein angrenzendes Fach zeigt diese Kombination von Engung und Weitung. Allerdings bezahlt die Motologie für die Weitung den Preis der drohenden Konturlosigkeit und der Entgrenzung. Auch deswegen ist die Frage nach belastbarem Tatsachenwissen aus motologischer Perspektive von enormer Bedeutung. Warum, könnte man sich fragen, geschieht dann doch vergleichsweise wenig in dieser Hinsicht?

Ein wichtiger Grund dafür liegt darin, dass die Motologie aus der Praxis kommt und die konkrete Interaktion zwischen Menschen im Mittelpunkt steht. Diese Praxis ist dadurch gekennzeichnet, dass sie sich für das Überraschende und die Potentialität des Menschen offen hält: man weiß nie, was in einer Stunde passieren wird. Motologie entwickelt keine Programme, denen sie die Menschen in der Absicht unterwirft, dass bestimmte körperliche Praxen eine bestimmte nachprüfbare Wirkung erzielen sollen. Die Praxis hat vielmehr zum Ziel, die Selbstbemächtigung der Klienten über ihr eigenes Leben zu steigern und dazu muss sie notwendig offen sein – offen in dem Sinne, dass die Intentionen des Klienten und zwar sowohl die bewussten wie die unbewussten einen Raum und ein Gegenüber finden können.

Diese hier nur kurz angerissene Gegenstandsbestimmung der Motologie hat Konsequenzen für die Methodenfrage.

Das Gegenstands-Methoden-Verhältnis in der Motologie

Wissenschaft unterscheidet sich von Alltagswissen vor allem durch die Verwendung von wissenschaftlich anerkannten Methoden bei der Generierung von neuen Erkenntnissen. Die Methoden und ihr Verhältnis zum Gegenstand wer-

den metatheoretisch in der Methodologie reflektiert. Die Methoden richten sich also auf den Gegenstand des Fachs und die Methodologie richtet sich auf die Methoden. In diesem Sinne sind die folgenden Überlegungen methodologischer Art.

Man kann grob drei Möglichkeiten unterscheiden, wie Gegenstand und Methoden zusammenwirken können.

1. Primat der Methode
2. Primat des Gegenstands
3. Gegenstands-Methoden Interaktion

1) Der Primat der Methode

Dieser wird in der akademischen Psychologie praktiziert. Dort hat man sich schon vor längerer Zeit von der eigenen verstehenden Tradition weitgehend verabschiedet (vgl. Jüttemann, 1983) und sieht sich eher im Kreis der Naturwissenschaften inklusive deren Messbarkeitspostulats. D.h. jedes Problem in der Welt muss per Aufteilung in unabhängige und abhängige Variable und durch Indikatorenwahl in Fragestellungen verwandelt werden, deren Antworten messbar sind. Bei den möglichen Designvarianten von Veränderungsmessungen dienen die RCT-Kriterien gleichsam als Goldstandard: Randomisierung und Kontrollgruppe sind demnach die beiden unverzichtbaren Merkmale einer anerkannten Studie zur Veränderungsmessung. Die Vorteile des Primats der Methode liegen auf der Hand. Es sind vor allem die Kennziffern, die die Welt überschaubar und kontrollierbar erscheinen lassen. Diese Sicht der Welt dient ebenfalls in der Ökonomie als Maßstab und sichert deshalb die Anschlussfähigkeit empirischer Forschung an die Ökonomie. Sie prägt vor allem deshalb den Mainstream in unserer Gesellschaft. Die postulierte Subjektunabhängigkeit erhöht den Glauben daran, Tatsachenwissen zu erzeugen. Dabei wird leicht übersehen, dass alle quantitativ-empirischen Verfahren in eine ganze Reihe von Interpretationsvorgängen eingebettet sind und damit eben nicht nur Tatsachen darstellen: Es beginnt bei der Auswahl der Fragestellung, die ein interpretatives Vorwissen voraussetzt. Die Indikatorenwahl ist indirekt interpretativ, die Auswahl des Messverfahrens und des Messausschnitts enthalten ebenfalls interpretative Aspekte und letztlich endet nahezu jede empirische Studie mit einer Interpretation der Ergebnisse. D.h. die empirisch gewonnenen Daten werden aus unserer sinnhaft strukturierten Lebenswelt herausgefiltert und müssen in sie zurück übersetzt werden.

Primat der Methode gilt auch für Verstehende Methoden. Wenn sie auch in vielen Fächern eine Außenseiterrolle spielen, so gelten die Einschränkungen des Primats der Methode ebenfalls für diesen Zugang.

Diese Einschränkung besteht vor allem darin, dass die Methode den Gegenstand präformiert, ihn zu einem „nur“ erklärbaren oder verstehbaren Gegenstand macht. Die bunte Vielfalt der Welt wird so auf das implizite Maß der Methode reduziert. Ähnlich wie scherzhaft ein Mann nachts seinen Hausschlüssel verliert und ihn auf seinem Weg zurückgehend nur unter den Laternen sucht, weil er dort etwas sieht, so eignen sich Methoden auch nur für solche Probleme, die sich in ihrem Licht ausleuchten lassen. Andere Fragestellungen entstehen erst gar nicht oder bleiben im Dunkeln.

2) Primat des Gegenstands

Wissenschaft ist, wie Husserl (vgl. 1962) gezeigt hat, in die Lebenswelt eingebettet und rangiert nicht gleichsam über ihr. Auch Wissenschaftler sind in den allermeisten Fällen Laien im „Dickicht der Lebenswelt“. Aus diesen lebensweltlichen Bezügen heraus entwickelt sich auch ihre fachliche Sicht auf den Gegenstand, d.h. sie gehen mit lebensweltlich gewonnenem Vorwissen an ihn heran. Die Phänomenologie spricht hier vom notwendigen Weltvorurteil, was unvermeidlich und nicht negativ gemeint ist. Allerdings ist dieses Vorwissen oft ungenau und eingeschränkt, weswegen ja die wissenschaftliche Befassung mit dem Gegenstand überhaupt nötig ist. Und hier zeigt sich die zentrale Schwäche des Primats des Gegenstands: um ihn zu kennen, benötigt man die Methoden. Die Methodenfrage kann aber nicht gleichzeitig nach- und vorgeordnet sein. Anders ausgedrückt setzt die Kenntnis des Gegenstands wissenschaftliche Methoden voraus.

3) Gegenstands-Methoden Interaktion

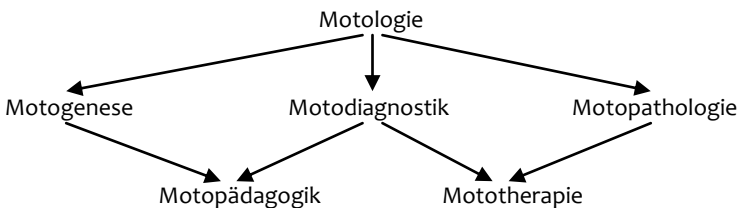
Vor diesem Hintergrund wird schnell einsichtig, dass weder die Methoden noch die Gegenstandsfrage vorrangig sein können, sondern dass sich beide gegenseitig hervorbringen und präzisieren. Das Vorwissen über den Gegenstand hilft bei der Auswahl der Methoden und diese wiederum prägen den Gegenstand mit. Diese Interaktion setzt eine hohe forschungsmethodische Kompetenz beim Wissenschaftler voraus. Dabei meint Gegenstands-Methoden Interaktion nicht unbedingt deren Praktizierung in Personalunion des einzelnen Wissenschaftlers, sondern vor allem deren Praktizierung im Fachdiskurs als Ganzem. Hier können wir im Fachdiskurs der Motologie und Psychomotorik derzeit

wohl insgesamt einen Überhang an „Primat der Methode“, nämlich der verstehend-hermeneutischen konstatieren, ein Umstand, an dem der Verfasser nicht unbeteiligt ist. Um die Gründe dafür zu verstehen, lohnt ein Blick in die Geschichte des Fachs.

Der Szientismus und die erste Fachsystematik der Motologie

Die Motologie war in ihrem Ursprung ein Kind ihrer Zeit und vom Szientismus geprägt. Unter Szientismus versteht man den Primat naturwissenschaftlicher quantifizierender Methoden, also den Primat der Methode, ohne die Folgen dieses Primats hinreichend zu reflektieren. Die Hauptfolge ist nämlich, wie oben ausgeführt, dass der Gegenstand – hier die konkrete Interaktion zwischen Menschen (s.o.) – durch die Methoden implizit geprägt und das Einmalige und Unvergleichbare dieser Interaktion durch Standards überschrieben werden.

Die Motologie stammt in ihrer Modellbildung von der akademischen Psychologie ab, dies hat vor allem personale Gründe, waren doch wichtige Gründer wie Schilling und Eggert beide Psychologen. Auch die wissenschaftliche Etablierung über quantitative Testverfahren untermauert diese Einschätzung. Diese Modellbildung spiegelt sich in der ersten Fachsystematik wider und verweist damit auf das Thema des Beitrags.



Die Motologie verstand sich als Einheitswissenschaft, die sich in die Teilgebiete Motogenese, Motodiagnostik und Motopathologie aufteilte. Diese Teilgebiete wurden ähnlich den Teilgebieten der Psychologie mit quantitativ-empirischen Verfahren in Anlehnung an die Naturwissenschaften erforscht. Diese Grundlagenforschung fand dann ihre Anwendung in den beiden angewandten Teildisziplinen Motopädagogik und Mototherapie. Wir finden hier dieselbe Zweiteilung, die der Begriff der Grundlagenforschung immer impliziert, nämlich die Aufteilung in Grundlagen und Anwendungen. Die volle wissenschaftliche Dignität genießen dabei nur die Grundlagen-Disziplinen. Die angewandten Disziplinen

linen benötigen diese Dignität nicht im gleichen Maße, weil sie ja „nur“ Übertragungen der Grundlagen in die Praxis sind. Man sieht hier leicht die problematischen Folgen dieser Aufteilung: Das, was eigentlich im Mittelpunkt stehen sollte, nämlich die Erforschung des Besonderen der konkreten Interaktion, wird zum Anhängsel der Erforschung des Allgemeinen. Diese Umkehr und ihre nahezu geräuschlose Akzeptanz im Fachdiskurs war aber kein Zufall, sondern sie lag damals im Mainstream der Gesellschaft. Was im Mainstream liegt, benötigt keine Reflexion, weil es sich „von selbst versteht“. Der zeitgenössische Hintergrund soll hier nur mit wenigen Strichen skizziert werden: Die 1970er Jahre, in denen die Motologie konzeptionell entstand, war durch die sogenannte „realistische Wendung“ (Roth, 1967) geprägt. Darunter verstand man die Abkehr von verstehenden, geisteswissenschaftlichen Methoden in der Pädagogik und die Anwendung empirischer Verfahren, die sich auch in der Umbenennung der Pädagogik in Erziehungswissenschaft ausdrückt. Die Curriculumtheorie der 1970er Jahre (vgl. Robinsohn, 1967) wollte Lernprozesse effizienter, planbarer und vor allem überprüfbarer machen. Dass diese Bemühungen überwiegend scheiterten, ist heute zumeist vergessen. Gegen Ende der 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre erfolgte dann ein Umdenken in der Erziehungswissenschaft, getragen durch eine verstehende Neubesinnung auf den Bildungsbegriff. Ziemlich genau zeitgleich kam es in der Motologie zur Entwicklung des Verstehenden Ansatzes (vgl. SPH Motorik, 1992/4). Man sieht fachhistorisch eine Pendelbewegung zwischen dem Primat von verstehenden und erklärenden Methoden, was auch leicht nachvollziehbar ist. Der Primat von erklärenden Methoden erzeugt ein Sinndefizit, das verstehende Methoden auf den Plan ruft und der Primat verstehender Methoden erzeugt ein Empiriedefizit, das erklärende Methoden favorisiert. Es liegt nahe, dass vor diesem Hintergrund die Forderung nach mehr Empirie in Psychomotorik und Motologie an Kraft gewinnen wird.

Der entscheidende Grund für die Kritik an der ersten Fachsystematik und ihre Überwindung war jedoch kein rein wissenschaftlicher sondern ein wissenschaftspolitischer oder ein gesellschaftlicher. Spätestens seit dem sog. Positivismusstreit in den 1970er Jahren zwischen Adorno und Habermas auf der einen und Albert und Popper auf der anderen Seite wurde die gesellschaftliche Relevanz wissenschaftlicher Methoden offen diskutiert (vgl. Adorno u.a. 1979/orig. 1969). Das Kernargument von Adorno und Habermas war, dass wissenschaftliche Methoden implizit ein Menschenbild enthalten, das den Menschen entweder als standardisiert und auswechselbar oder als originär und der Selbstbemächtigung fähig behandeln. D.h. die Methoden erscheinen nicht als rein innerwissenschaftliche Angelegenheit, sondern sie legen dem Menschen unterschiedliche Selbstdeutungen nahe. Letztlich entsteht so ein Zusammenhang mit der

Frage gesellschaftlicher Herrschaftsprozesse: In diesem Sinne unterwerfen quantifizierende Verfahren den Menschen der Berechenbarkeit und Fungibilität und schwächen derart seine emanzipatorischen Potentiale. Dies vor allem, wenn sie ihre Verkürzungen nicht reflektieren, sondern sie sogar als alternativlos ausgeben. Ein Ableger dieser Diskussion fand in der MCD-Hyperaktivitäts-Diskussion in den 1980er Jahren im Fach statt. Während einige Fachvertreter eher einen erklärenden und objektivierenden Zugang bevorzugten, machte sich vor allem Mattner (vgl. 1988) als Vertreter einer verstehenden Sicht für eine interpretative Deutung stark, die die Selbstbemächtigung der Betroffenen zum Ziel hatte. Insofern war die Verstehen-Erklären-Kontroverse (vgl. Seewald, 2001) mehr als nur ein Methodenstreit. Es ging darum, wie sehr die Motologie und die Psychomotorik sich gegen den Mainstream richteten, Menschen angepasst und fungibel zu machen. Gerade im Bereich von Körper und Bewegung lernen Kinder schon früh, sich einzufügen und fremde Erwartungen zu erfüllen. Der Spielraum, den die Psychomotorik darstellen kann, wurde vielen von uns zu jener Zeit als ein Emanzipationsraum bewusst.

Die Frage stellt sich, ob diese Zusammenhänge bis heute fortbestehen oder ob wir im Zuge der Postmoderne solche Dualismen überwinden konnten.

Doch bevor ich mich der aktuellen Situation zuwende, lautet das Zwischenfazit: Die erste Fachsystematik von Grundlagen- und Anwendungsdisziplinen geriet auch deshalb in die Kritik, weil sie die Objektivierung und Verallgemeinerung in den Vordergrund stellte. Dies wurde als inadäquate Beschreibung des fachlichen Gegenstands gesehen. Zwar ist der Mensch „so, wie alle anderen Menschen“ und deshalb ist Verallgemeinerung nicht per se verkürzend. Aber jeder Mensch ist auch „so, wie kein anderer Mensch“ und dieser Aspekt muss sich ebenfalls in den Methoden widerspiegeln. Die Motologie arbeitet nun vor allem daran, diesen letzteren Aspekt der Einzigartigkeit des Menschen hervorzuheben und zu stärken.

Die Methoden dafür nenne ich „antlitzfähig“, d.h. sie bewahren das Besondere und Einzigartige des Menschen auf und opfern sie nicht der Verallgemeinerung. Da Wissenschaft aber grundsätzlich auf Verallgemeinerung abzielt, soll hier zwischen zwei Formen von Verallgemeinerung unterschieden werden. Es gibt das Allgemeine *vor* dem Einzelfall, hier legt sich das Allgemeine im Einzelfall „nur“ aus. Wir sprechen z.B. von einem Fall von Hyperaktivität. Oder es gibt das Allgemeine *hinter* dem Einzelfall. Hier bleibt das Besondere des Einzelfalls erhalten und das Allgemeine scheint gleichsam von hinten durch den Einzelfall hindurch, z.B. als Familienähnlichkeit.

Insgesamt sollte in diesem Kapitel deutlich werden, dass Methodenfragen immer den rein wissenschaftlichen Kontext übersteigen. Menschen neigen dazu,

Selbstbeschreibungsformen, die ihnen die Wissenschaft anbietet, zu übernehmen und ihnen zu glauben. Wir arbeiten als Wissenschaftler immer, ob wir es wollen oder nicht, auch im gesellschaftlichen Raum an der Erleichterung oder Erschwerung von Selbstfindungsprozessen des Menschen.

Der Stellenwert empirischer Verfahren im Methodenspektrum der Motologie

Hat nun die Empirie keinen Raum in der Motologie und sind die gesellschaftlichen Überlegungen angesichts postmoderner Pluralisierungen obsolet geworden? Diesen Fragen wende ich mich zum Schluss zu.

Natürlich hat die Empirie ihren Ort in der Motologie wie in jeder Humanwissenschaft. Die Frage ist nur wie und mit welchen Rahmungen.

Ich schlage dazu folgende flankierenden Überlegungen vor.

1. Die Unverzichtbarkeit der Menschenbildreflexion und der Besinnung auf die methodischen Implikationen
2. Die Gegenstands-Methoden Interaktion und Besinnung auf den Gegenstand von Motologie und Psychomotorik
3. Der Verzicht auf Hierarchisierung der Forschungsperspektiven, wie sie z.B. bei der Unterscheidung von Grundlagen- und Anwendungsforschung enthalten ist. Stattdessen eher Triangulation und Perspektivenergänzung
4. Auch in Zeiten der sog. Postmoderne braucht die Wissenschaft einen Wahrheitsbegriff als Relevanzkriterium.

Zu 1) Die Unverzichtbarkeit der Menschenbildreflexion und der Besinnung auf die methodischen Implikationen

Unsere Welt ist bunt, vielfältig und inhomogen. Wir Menschen erzeugen Ordnungen, weil wir sie aus verschiedenen Gründen brauchen bzw. zu brauchen glauben. Dieses Ordnungsstreben kann man in der Architektur sehen, man denke etwa an Städte, die auf dem Reißbrett entstanden sind. Man kann es aber auch in unseren Symbolsystemen erkennen. Das Symbolsystem mit der größten Ordnung schaffenden Kraft ist das Zahlensystem, weil der Abstand zwischen 1 und 2 genauso groß ist wie zwischen 2 und 3 usw. Das bedeutet, dass der numerische Symbolismus ein Netz homogener Bedeutungsabstände über die Welt und über andere Symbolsysteme ausbreiten kann. Dazu wurde er entwickelt. Das bringt viele Vorteile, insbesondere den der Berechenbarkeit und Konstan-

zenbildung. Wenn nun der Mensch selbst mit diesem Netz überzogen wird, dann erscheinen vor allem die homogenen Bedeutungsabstände, die inhomogenen werden, wenn sie überhaupt erfasst werden, letztlich auf homogene zurückgeführt. Dieser Trend hat in großem Umfang die Lebenswelt durchdrungen, man denke etwa an die Tendenz der Selbstvermessung (Quantified self). Dagegen ist überhaupt nichts einzuwenden, wenn wir uns darüber im Klaren sind bzw. bleiben, dass die Einmaligkeit jedes Menschen davon unberührt bleibt und dass Qualität sich nicht auf Quantität reduzieren lässt. Es mehren sich allerdings die Anzeichen dafür, dass das Bewusstsein für diese Unterschiede verloren zu gehen droht. Eine quantitativ-empirisch arbeitende Motologie muss menschenbildsensibel bleiben und darf nicht den Teil mit dem Ganzen verwechseln, wie wir es in einigen Nachbardisziplinen beobachten können.

Zu 2) Die Gegenstands-Methoden Interaktion und die Besinnung auf den Gegenstand von Motologie und Psychomotorik

Fachdiskurse beginnen nicht bei null. Sie haben immer Vorläufer bzw. eine Geschichte. Von daher wissen die Diskursteilnehmer auch immer schon etwas über den Gegenstand des Fachs, selbst wenn dieses Wissen immer überholungsbedürftig bleibt. Außerdem oder vielleicht sogar vorrangig sind alle Wissenschaftlicher in der Lebenswelt verankert und bringen von hier aus lebensweltlich relevantes Wissen mit, das ihnen hilft, sich im Fachdiskurs zu orientieren sowie neue Fragen zu finden. Der Gegenstand des Fachs ist nicht starr, sondern er bewegt und verschiebt sich. Das hängt mit der gesellschaftlichen „Großwetterlage“ und den angrenzenden Fachdiskursen zusammen, aber auch mit der Art und der Richtung von Fragen, die der Fachdiskurs an den Gegenstand stellt. Der Gegenstand wird nämlich durch Fragen interpretativ immer wieder neu erschlossen und damit auch verändert. Ich hoffe deutlich gemacht zu haben, dass die Art und Richtung der Fragen keine rein innerwissenschaftliche Angelegenheit sind, sondern dass sie gesellschaftlich-soziale Implikationen haben. Von daher ergibt sich eine besondere Verantwortung des Wissenschaftlers in Bezug auf seine bzw. ihre eigene Verortung in der Gegenstands-Methoden Interaktion sowie für die Bevorzugung bestimmter Methoden und Designs. Wir können der Meinung sein, dass die vergleichbaren und ähnlichen Aspekte in der psychomotorischen Interaktion im Vordergrund stehen sollten oder die nicht vergleichbaren und besonderen oder eine Mischung aus allem – in jedem Fall haben wir eine Wahl getroffen, die wir zu verantworten haben.

Zu 3) Der Verzicht auf Hierarchisierung der Forschungsperspektiven, wie sie z.B. bei der Unterscheidung von Grundlagen- und Anwendungsforschung enthalten ist. Stattdessen eher Triangulation und Perspektivenergänzung

Die Unterscheidung von Grundlagen und Anwendung degradiert letztere zu einer Wissenschaft zweiter Klasse und geht nicht selten mit einer gestuften Wertschätzung bestimmter Methoden einher: nämlich empirisch-quantitativer für die Grundlagen und interpretativ-qualitativer für die Anwendung. Für diese Unterscheidung sollte aus den oben genannten Gründen in Motologie und Psychomotorik kein Platz sein. Stattdessen plädiere ich für die Nicht-Hierarchisierung und Gleichstellung der wissenschaftlichen Perspektiven. Die Postmoderne hat schon längst den Abschied vom epistemologischen Reinheitsgebot erklärt, und Triangulation ist auf dem Weg zum Normalfall – auch in der Psychomotorik, wie es Vetter (2013) zeigt. Diese Liberalisierung der Methodenfragen ist wohlthuend, sie darf aber nicht in ein Wertevakuum nach dem Motto des „anything goes“ münden. Es ist sicher nicht einfach, hier die Gratwanderung zu wagen zwischen der Enge überkommener Menschenbilder und den entgrenzenden Tendenzen neuer Menschenbildentwürfe, an deren Entstehung wir alle beteiligt sind.

Zu 4) Auch in Zeiten der sog. Postmoderne braucht die Wissenschaft einen Wahrheitsbegriff als Relevanzkriterium

Wissenschaft ist so gesehen kein beliebiges Gespräch zwischen Informierten, die gute Gründe und Argumente austauschen. Wissenschaft hat auch mit der Widerständigkeit der Welt zu tun, sie kann in ihren Modellbildungen scheitern und dieses Scheitern ist ein indirekter Beleg für eine vorfindbare Ordnung in der Welt. Wenn wir uns in den Humanwissenschaften auch scheuen, von einem Wahrheitsbegriff in der Wissenschaft zu sprechen, so benötigen wir doch ein Relevanzkriterium, das „gute“ von „schlechter“ Wissenschaft unterscheiden kann sowie Wissenschaft von Nicht-Wissenschaft. Im Zeichen postmoderner Pluralisierung und Lesartenmaximierung scheint mir dieses Relevanzkriterium verloren zu gehen. Woran wollen wir aber dann ermesen, ob die Wissenschaft voran- oder zurückschreitet, wie wir es in manchen Epochen rückblickend wahrnehmen können? Und wie erklären wir unseren Studierenden die Kriterien für die Notengebung?

Wissenschaft benötigt aber nicht nur ein Relevanzkriterium, sondern eben auch eine Wertebasis, wie es in der Menschenbildfrage bereits deutlich wurde. Ich meine, dass in der Motologie die Wertebasis nicht aus der Lebenswelt im-

portiert werden muss, sondern dass sie sich zumindest teilweise aus dem Gegenstand des Fachs ergibt. Nehmen wir stellvertretend für alle Paradigmen das der Entwicklungsförderung, so ist vielleicht Konsens, dass das Ziel der Entwicklungsförderung die Selbstbemächtigung des Klienten auf dem Weg zu einem „gelingenden Leben“ sein könnte – man denke an die Integrität bei Erikson (1979/orig.1959, 118ff). Auch eine ressourcenorientierte Haltung (vgl. Jessel 2010) liefert eine fachlich begründete Wertebasis. Unsere Aufgabe ist es, dass die Hoffnung beim Klienten (wieder) entsteht, ein gelingendes Leben erreichen zu können. Diese Hoffnung ist eine Kraft, die von bestehenden Strukturen ausgeht, sie in Rechnung stellt und die sich auf die noch ungewisse und positiv erträumte Zukunft richtet.

Vielleicht ist dies ein Modell auch für den Fachdiskurs der Psychomotorik und Motologie als Ganzes, dass nämlich die notwendigen Entscheidungen von der Hoffnung auf eine „gelingende Zukunft“ des Fachdiskurses getragen werden. Dadurch könnte sich die Anerkennung der Realitäten mit der Offenheit für das Neue verbinden.

Literatur

- Adorno, Th. W. u.a. (1979). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Erikson, E.H. (1979). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik*. München, Basel: Reinhardt.
- Hölter, G. (2013). Psychomotorik in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. *Motorik*, 1, 9-17.
- Husserl, E. (1962/orig. 1936). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Gesammelte Werke, Bd. VI, Haag. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Jessel, H. (2010): Im Sinne des Menschen – Ressourcenorientierung in der psychomotorischen Diagnostik. *Motorik*, 1, 26-31.
- Jüttemann, G. (1983). Psychologie am Scheideweg: Teilung oder Vervollständigung? In: Jüttemann, G. (Hrsg.). *Psychologie in der Veränderung: Perspektiven für eine gegenstandsangemessene Forschungspraxis*. (31-65). Weinheim, Basel: Beltz.
- Mattner, D. (1988). Minimale cerebrale Dysfunktion – Abschied von einem bewährten Konzept? *Motorik*, 2, 64-73.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied: Luchterhand.
- Richter, J. (2013). Die Familie in der Psychomotorik – ein vernachlässigtes Praxis- und Forschungsfeld? In: Richter-Mackenstein & Eckert, A.R. (Hrsg.). *Familie und Organisation in Psychomotorik und Motologie* (S. 55-72). Marburg: wvpm.

- Richter, J. (2010). Ist Psychomotorik wirklich wirkungslos? Theoretische und empirische Argumente gegen ein Vorurteil. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61, 378-387.
- Roth, H. (1967). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung (1962). In: Roth, H.: *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung*. (S. 113-125). Hannover: Schroedel.
- Seewald, J. (2001). Die Verstehen-Erklären-Kontroverse in der Motologie. In: Fischer, K. & Holland-Moritz, H. (Red.): *Mosaiksteine der Motologie*. (S. 147-161). Schorndorf: Hofmann.
- Vetter, M. (2013). Nicht mit Kanonen auf Spatzen! Forschung in der Psychomotorik muss vielfältig sein. *Motorik*, 1, 18-27.

Autor_innen

Nicola Böcker-Giannini

Geb. 1975. Dipl.-Sportwissenschaftlerin, Fachberaterin Bewegung. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Koblenz im Projekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK) und freiberufliche Trainerin und Beraterin, Businesscoach, Psychomotorikerin, Projektmanagerin. Fachberaterin z.B. Deutsches Jugendinstitut, Kinder in Bewegung gGmbH, Landessportbund Berlin e.V., Sportjugend LSB Berlin e.V., PsychoMotorik Verein Berlin e.V. Selbständigkeit im Bereich Bildungsconsulting, Beratung, Organisationsentwicklung.



Prof. Dr. Hildegard Mogge-Grotjahn

Geb. 1953. Diplom-Soziologin, Professorin für Soziologie am Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Diakonie der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum. Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Soziale Inklusion, Gender und Diversity. Studiengangsleiterin für den Weiterbildenden Master-Studiengang Personenzentrierte Beratung (Counselling). Master-Coach (DGfC) für Fachkräfte in sozialen und pädagogischen sowie kirchlichen Handlungsfeldern. Mitglied der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie und des bundesweiten Arbeitskreises Geschlechterverhältnisse in der Sozialen Arbeit.



Prof. Dr. sportwiss. Mone Welsche

Geb. 1971. Diplompädagogin, Studium Bewegungserziehung und -therapie in Sondererziehung und Rehabilitation an der Universität Dortmund, Studium Somatic Studies and Laban Analysis an der University of Surrey (M.A.). Langjährige Tätigkeit im Bereich Kinder- und Jugendpsychiatrie. Seit 2010 Professorin für Entwicklungsförderung im Kindes- und Jugendalter an der Katholischen Hochschule Freiburg mit Schwerpunkt Bewegungs- und Sportpädagogik in Heil- und Sozialpädagogik. Seit 2014 Vorstandsmitglied der Wissenschaftlichen Vereinigung für Psychomotorik und Motologie. Mitglied im Fachverband Heilpädagogik, Mitglied im Verband Motus Humanus (USA) Bewegungsanalyse.



Prof. Dr. Amara R. Eckert

Geb. 1951. Dipl. Pädagogin. Sozial- und Heilpädagogin mit dem Schwerpunkt „Sprache und Bewegung“; Körperpsychotherapeutin, Psychomotorikerin. Seit 1996 Professorin für Psychomotorik und Sport an der Hochschule Darmstadt, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Soziale Arbeit. Lehr- und Forschungsgebiete: Psychomotorik, Körperarbeit/ -psychotherapie, Heilpädagogik, Ausdruck prä- und perinataler Erfahrungen in Spiel und Bewegung bei Kindern. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungsbegleitung im Elementarbereich, Supervision, Therapie, Forschung und Lehre. Leitung der Weiterbildung „Sinnverstehende Entwicklungstherapie (SET)“ im IBP- Institut in Winterthur (CH). Leitung der Zusatzqualifikation: Psychomotorik und Sport in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern.



Prof. Dr. phil. Dieter Mattner

Geb. 1945. Studium der Heil- und Sonderpädagogik (Lehramt und Diplom). Seit 1989 Professor für Sonderpädagogik, Heilpädagogik, Arbeit mit Behinderten, Psychomotorik, Sozialpädagogische Ethik der Fachhochschule Darmstadt.

Arbeits- und Forschungsgebiete: Soziale Arbeit mit behinderten Menschen, Heil- und Sonderpädagogik, Heilpädagogische Anthropologie und Ethik, historische und gesellschaftspolitische Aspekte zum Phänomen Behinderung, Psychomotorik, Mototherapie, ADHS (MCD/HKS), leibphänomenologische und anthropologische Aspekte der Psychomotorik und Mototherapie, Psychoanalytische Pädagogik, Ethisch-moralische Aspekte der Sozialpädagogik. Zweiter Vorsitzender des Vereins „Betreutes Wohnen Darmstadt e.V.“ Mitglied der Arbeitsgruppe „Geistige Behinderung und Psychoanalyse“.



Prof. Dr. med. Frank Röhrich

Geb. 1962. Ausbildung in integrativer Körperpsychotherapie und seit 1987 als Körperpsychotherapeut in freier Praxis (Schwerpunkt Gruppenpsychotherapie) tätig. 1983 bis 1989 Studium in Humanmedizin in Bochum, Essen und Berlin. 1990 bis 1997 Weiterbildung zum Facharzt für Psychiatrie. Tätig in der Inneren Medizin, der Psychosomatischen Medizin und der Neurologie. Seit 1997 Consultant (Chefarzt) für Psychiatrie und Körperpsychotherapeut. Seit 2000 leitender Arzt und klinischer Direktor der Erwachsenenpsychiatrie in Newham/Ost-London, UK, und Visiting Professor an der University of Hertfordshire, School of Psychology. Member of



the Royal College of Psychiatrists, Mitglied des Deutschen Kollegiums für psychosomatische Medizin (DKPM). Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Körperpsychotherapie (DGK) und Leiter der AG Wissenschaft und Forschung der DGK. Gemeinsam mit Prof. Joraschky Mitbegründer (1998) der Dresdener

"Werkstatt Körperbild/ Körperpsychotherapie". Seit 10 Jahren Lecturer auf zahlreichen nationalen und internationalen Fachtreffen, Symposien, Konferenzen.

Prof. Dr. phil. habil. Jürgen Seewald

Geb. 1952. Dipl. Motologe, Lehrer für Sport- und Politikwissenschaft an Gymnasien. 1997 Habilitation an der Universität Hannover (Venia Legendi für das Fachgebiet „Psychomotorik“). Von 1993 bis 2002 Leiter des Diplomstudiengangs Motologie an der Universität Erfurt. Seit 2002 Professor für Motologie und Leitung des Master-Studiengangs Motologie am Institut für Sportwissenschaft und Motologie der Philipps-Universität Marburg. Gründungsvorsitzender der „Wissenschaftlichen Vereinigung für Psychomotorik und Motologie“.



