

Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers, Norbert Heinen

# Basale Stimulation

kritisch - konstruktiv



verlag selbstbestimmtes leben

Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers,  
Norbert Heinen (Hrsg.)

## **Basale Stimulation**

**kritisch – konstruktiv**

verlag selbstbestimmtes leben

**Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

**Basale Stimulation**

kritisch – konstruktiv

Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers, Norbert Heinen (Hrsg.)

Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben; 2006

ISBN 3-950095-67-4

**Impressum**

**Basale Stimulation**

kritisch – konstruktiv

Désirée Laubenstein, Wolfgang Lamers, Norbert Heinen (Hrsg.)

Titelentwurf: Cornelia Pasch, Krefeld

Satz und Herstellung: reha gmbh, Saarbrücken

Fotografien: Björn Langlotz, Heidelberg

Der verlag selbstbestimmtes leben ist Eigenverlag

des Bundesverbandes für Körper- und Mehrfachbehinderte e. V.

Brehmstr. 5-7, 40239 Düsseldorf

Tel.: 0211/64004-0, Fax: 0211/64004-20

E-Mail: [info@bvkm.de](mailto:info@bvkm.de)

[www.bvkm.de](http://www.bvkm.de)

Alle Rechte vorbehalten

€ 17,40

Melanie Behrens, Klaus Fischer

## **Körper und Bewegung als Grundlage für die Identitätsentwicklung bei Menschen mit schwerer Behinderung**

### **Mein Körper ...**

*... ist ein Ort des Geschehens von Erfahrungen, Erlebnissen und Ereignissen!*

*... muss die Korrespondenz und den Ausgleich schaffen zwischen Impulsen aus dem Inneren und Reizen der Außenwelt.*

*... gibt mir die Möglichkeit, mein Befinden, mein Wollen, mein Wünschen auszudrücken.*

*... eröffnet mir die Möglichkeit der eigenständigen, selbstgesteuerten Bedürfnisbefriedigung.*

*... signalisiert mir, wer ich bin und was ich kann oder nicht kann.*

*... lebt nicht nur von seiner Vitalität, sondern sehr von unserer Bewusstheit und inneren Präsenz.*

*... eröffnet mir Wege zum DU und WIR. Er ist letztlich der Weg zur Sozialität.*

### **Mit meinem Körper ...**

*... erfahre und erfühle ich die Welt, die mich umgibt, und die, die in mir ist!*

*... kann ich mit der Umwelt in Kontakt treten und nur so nehme ich von ihr Besitz; ich besetze sie und erwerbe dadurch ein Weltbild.*

***Mit seinem Körper muss man sich im Laufe seines Menschwerdens anfreunden und sich mit ihm identifizieren.***

(D. FISCHER 1982, 105)

Diese schon als historisch anzusehende Sichtweise Dieter FISCHERs zur Bedeutung des Körpers für den Menschen wird von uns herausgestellt, um die besondere anthropologische Dimension der Körperthematik zu verdeutlichen. Wir nehmen dabei eine psychomotorische Perspektive ein und verwenden den dort üblichen Begriff des Körpers in der Doppelbedeu-

tung, besser Komplementarität der Präreflexivität des Erlebnisses und der Reflexionsfähigkeit des Menschen – diese Grundlegung gilt selbstverständlich für alle Individuen. Wir nehmen also keine phänomenologische Positionierung der Unterscheidung in Körperlichkeit und Leiblichkeit vor, wie sie von einigen Autoren des psychomotorischen Theoriediskurses (vgl. etwa SEEWALD 2004) oder der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. etwa FORNEFELD 1995) vorgenommen wird.

## **Die Bedeutung des Körpers im Konzept der Basalen Stimulation: zur theoretischen Ausgangslage des Konzeptes**

Geprägt von einer verhaltenstherapeutischen Therapielandschaft und einer naturwissenschaftlichen Pädagogik entstand in den Siebziger-/Achtzigerjahren des letzten Jahrhunderts im Rahmen eines Schulversuchs das Ausgangsmodell der Basalen Stimulation.

*Basal sollte bedeuten, dass die Kinder keinerlei Vorleistungen zu erbringen hatten. Sie mussten nicht sprechen können, sie mussten sich nicht gezielt bewegen können, sie mussten nicht Blickkontakt aufnehmen können, sie mussten nicht Anweisungen verstehen können. [...] Basal sollte bedeuten, dass voraussetzungslos von der Basis her etwas angeboten wird. Stimulation meinte damals vor allem, dass den Kindern von außen, durch Pädagogen und Therapeuten Angebote gemacht werden sollten. Nicht die Kinder haben etwas zu leisten, sondern ihre Betreuer, ihre Förderer, haben zunächst die elementare Aufgabe, eine Förderung in Gang zu setzen. (FRÖHLICH 1996a, 4)*

Mit dem Konzept der Basalen Stimulation wurden erstmals Versuche unternommen, bei Menschen mit schweren Behinderungen, also einer Personengruppe, die meist massiv in ihrer Aktivität eingeschränkt ist, eine Vermittlung von Erfahrungen und Eindrücken über den Körper in Gang zu setzen, um damit entwicklungsrelevante Spuren zu hinterlassen (vgl. FRÖHLICH 1996a, 5; FRÖHLICH 1996b, 39; KUCKUCK 2002, 22). Es wurde ein Repertoire an Verstehensmöglichkeiten entwickelt, das sich aus den folgenden drei Bereichen zusammensetzt (vgl. KUCKUCK 2002, 20):

- der somatischen Wahrnehmung und Anregung (= den ganzen Körper einbeziehende Anregungen),
- der vibratorischen Wahrnehmung und Anregung (= auf Schwingungsempfinden hinzielende Stimulation des schwerstbehinderten Menschen),
- der vestibulären Wahrnehmung und Anregung (= die Anregung des früh entwickelten Lage- und Gleichgewichtssystems).

Dahinter verbergen sich neurophysiologische Erkenntnisse unter Rückgriff auf den Sozialpädiater J. PECHSTEIN (vgl. FRÖHLICH 2001) sowie physiotherapeutische Modellvorstellungen, die vor allem die Notwendigkeit multisensorieller Reizsetzungen und körperlicher Innervationsprozesse zur Vermeidung sensoriieller Reizdeprivation verstanden. Ein weiteres Erklärungsfeld bezog sich auf das damals vorherrschende genetische Entwicklungsmodell PIAGETS, mit dem über sensomotorische Adaptationsprozesse basale Erfahrungsmuster initiiert werden sollten. Nach der berechtigten Kritik einer rein ‚biologistischen‘ Grundausrichtung des Ansatzes (vgl. FRÖHLICH 2001, 155) erweiterte sich die ‚theoretische Durchdringung‘.

Die Annahme, dass jeder Mensch sein Leben lang fähig sei, zu wachsen und sich weiterzuentwickeln (vgl. FIKAR, FIKAR & THUMM 1991, 13), führte zu einer erweiterten, ganzheitlichen Betrachtung des Entwicklungskonzeptes. Danach sind Lebensprozesse, Erfahrungen, Empfindungen, Denken und Wahrnehmungen von Bewegung und Körperlichkeit sowie Kommunikationsprozessen nicht zu trennen, da diese zur gleichen Zeit von der gleichen Person geleistet werden (vgl. FRÖHLICH 1996b, 5; siehe Abbildung 1).

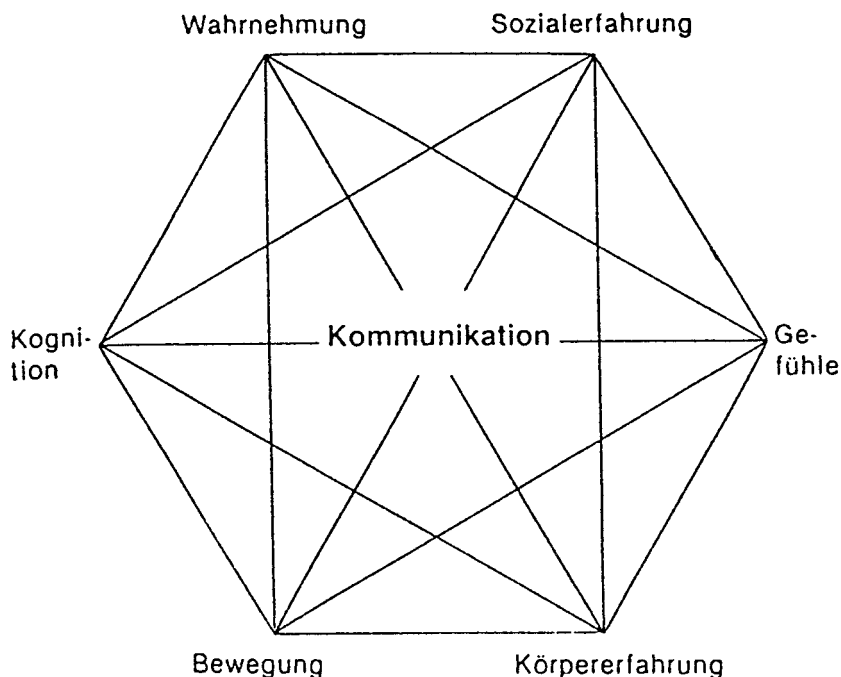


Abb. 1: Verflechtung unterschiedlicher Entwicklungsbereiche

In der Folge öffnete sich das Konzept FRÖHLICHs immer mehr der Grundidee zwischenmenschlicher Beziehungen ausgehend von der Annahme, dass jede therapeutische oder pädagogische Maßnahme auch immer Kommunikation sei (vgl. FRÖHLICH 1996a, 5). Die Folge war eine Veränderung des Körperbegriffs. Der Körper ist nun nicht mehr lediglich Gegenstand, sondern die Vermittlung über den Körper stellt eine

*wechselseitige, ganzheitliche Vermittlung [dar], d. h. auch Erzieher, Therapeuten, Lehrer, Eltern oder wer immer sich mit einem schwerstbehinderten Menschen befasst, ist mit dem eigenen Körper in diese Vermittlung einbezogen. Die Körperlichkeit bietet daher eine gewisse Parallelität bzw. Gleichwertigkeit der beiden Partner. (FRÖHLICH 1996b, 39)*

Der Körper erfährt zunehmend die Bedeutung dialogischer Authentizität.

## **Bewegungserfahrung als anthropologische Kategorie**

Ein großer Teil der kindlichen Erkenntnistätigkeit wird durch das Bewegungserleben bestimmt. Die Bewegung gehört zu den grundlegenden Betätigungsformen; durch sie begreift das Kind seine Umwelt und jede neue Bewegungserfahrung wird zur Welterfahrung. „*Bewegung ist in der Tat das, über was das Kind nicht nur sich selbst, sondern auch seine Umwelt in besonderer Weise erfährt, und diese erschließen sich ihm umgekehrt vornehmlich über seine Bewegungen*“ (GRUPE 1992, 17).

Um sich dem Phänomen menschlicher Bewegung zu nähern, unterscheiden wir die Alternativen analytisch-naturwissenschaftlicher sowie phänomenologisch-geisteswissenschaftlicher Interpretationen (vgl. GRÖSSING 1993, 82). Während die erste Möglichkeit der Betrachtung die Bewegung als Ortsveränderung eines Körpers oder einzelner Teile im Verhältnis zur Zeit definiert und in erster Linie die damit zusammenhängenden motorischen Bedingungen erforscht, erklärt die anthropologische Sichtweise die ganzheitlichen Bewegungshandlungen im Sinnzusammenhang des Lebens des Menschen. Bei dieser Betrachtungsweise werden den Erlebnisdimensionen der Bewegung, ihrer Ausdruckskraft und ihrem dynamischen Verlauf eine größere Bedeutung beigemessen als der physikalischen Raum-Zeit-Korrelation (vgl. ebd., 82). Aus dieser Sicht speist sich die Sichtweise der Bewegung als Medium der Welterfahrung, wie sie einer entwicklungsorientierten Sonderpädagogik und der Psychomotorik zugrunde liegt.

Die grundlegende Bedeutung der Bewegung ist die *instrumentelle*. Bewegung dient dem Menschen im Alltag, im Sport, bei der Arbeit, im sozialen Umfeld sowohl instrumentell als auch funktional. Sie übernimmt Werkzeugcharakter (etwas greifen, erreichen, festhalten) und überzeugt durch Funktionalität (Treppen steigen, Rad fahren, balancieren, tanzen). Oft wird

der instrumentelle Charakter erst bei Ermüdung oder Erschöpfung bewusst.

Eine zweite Bedeutung der Bewegung liegt in ihren wahrnehmend-erfahrenden Kompetenzen. Über Bewegungstätigkeit kann das Kind gezielt seinem Entdeckersinn folgen und auf Erfahrungsgewinn ausgerichtet sein. Der *explorierende Bedeutungstyp* entfaltet sich in dreifacher Hinsicht.

- ❑ **Leibliche Erfahrung:** Die wahrnehmend-erfahrende Bedeutungsdimension richtet sich auf die Bewegung sowie auf den Körper selbst. Wohlbefinden und Unbehagen, Können und Nicht-Können; Zustände und Leistungen unseres Körpers werden fast ausschließlich über die Bewegungshandlungen erfahrbar. Auch werden positive Empfindungen wie Entspannung und lustvolle Befriedigung durch diese Bedeutungsdimension ermöglicht.
- ❑ **Materiale Erfahrung:** Bewegungserfahrungen implizieren nicht nur die Erfahrung einer konkreten Bewegung und der spezifischen körperlichen Erfahrungen; sie gehen weit darüber hinaus. Sie repräsentieren den Handlungszusammenhang mit den Spielobjekten – die materialen Beschaffenheiten der gesamten Situation.
- ❑ **Soziale Erfahrung:** Bewegungshandlungen repräsentieren den Erfahrungsprozess im sozialen Kontext; diese Erfahrungsdimension impliziert somit Grundtypen sozialer Beziehungen.

Die Bewegung dient dem Kind nicht nur als Medium der *sozialen Erfahrung*, sie stellt auch die Basis für soziale Beziehungen dar. Damit ist das Leiblich-Motorische ein wichtiges Instrumentarium für das soziale Beziehungsrepertoire. Es muss jedoch immer auf kulturelle und soziale Werte bezogen und in diesen sozialen Bedeutungsmustern spezifisch erlernt werden. Bewegungssituationen in der Gruppe sind ein ideales Kommunikations- und Lernfeld; hierin liegt deren besondere pädagogische Bedeutung.

Die *personale Bedeutung* der Bewegung bezieht sich im Wesentlichen auf den Bereich der Erfahrung des Selbst, indem das Kind in seiner Bewegung und durch sie die eigene Person erlebt und erfährt. Es erfährt Entscheidungsfreiheiten (Autonomie), aber auch Grenzen und ggf. Einschränkungen. So wird deutlich, dass Bewegung weit mehr als Fortbewegung (Bewegung im Raum) darstellt; sie dient dem Kind als elementares Medium seiner Erkenntnisgewinnung und personalen Selbstgestaltung.

In unserem Verständnis ist Bewegung vor allem Dialoggestaltung (vgl. BUYTENDIJK 1972; TAMBOER 1979; TREBELS 1992). Danach sind Mensch (Subjekt) und Umwelt (Situationen, Mitmenschen, Gegenstände) ‚Partner‘



in einem Dialog. Für den Dialog sind beide Partner notwendig und erlangen ihre Bedeutung erst im Bezug auf den anderen (vgl. TAMBOER 1979, 16). *Sich-Bewegen* ist eine der vielen Formen (neben Denken, Sprechen u. a.), in denen sich die Verbundenheit zwischen Mensch und Umwelt manifestiert, in denen der Mensch in einen Dialog mit seiner Umwelt treten kann: *Sich-Bewegen* ist als „*als spezifischer Modus des Zur-Welt-Seins*“ (TREBELS 1992, 22) zu verstehen. Im Dialog erleben sich die Menschen als *Zur-Welt-Seiende* und erfahren die Welt in ihrem ‚So-Sein‘. Entsprechend ist Welt als etwas Subjektives zu verstehen und nicht als objektiv vorhanden. Die Welt hat potenziell unendliche Bedeutungen, die im Dialog individuell-situativ erkannt werden können. „*Sich bewegend befragt und beantwortet der Mensch die Welt auf etwas außerhalb seiner selbst. Dies kann ein Mitmensch, aber auch ein Ding sein. Dieses Etwas [...] wird auf seine Bedeutung für ihn befragt*“ (TAMBOER 1979, 16).

Die Verbundenheit zwischen Mensch und Umwelt, die Bedeutung stiftende Begegnung zwischen Subjekt und Umwelt hat VON WEIZSÄCKER in der Gestaltkreistheorie mit dem Prinzip der Kohärenz erfasst: Kohärenz ist die „*zerreißbare Einheit, welche ein Subjekt mit seiner Umwelt in einer Ordnung bildet*“ (VON WEIZSÄCKER 1986, 202). Dabei ist die Verschränkung von Wahrnehmung und Bewegung in gleichwertiger Bedeutung für den Dialog erforderlich. VON WEIZSÄCKER versteht unter Kohärenz – und dieses ist unter einer sonderpädagogischen Perspektive bedeutsam – den Akt der Verbundenheit des Menschen mit der Umwelt und die dies ermöglichenden Bewegungen und Wahrnehmungen.

## Körpererfahrung und Selbstkonzept

Aus der Entwicklungsperspektive betrachtet stellen Erfahrungsdaten vom eigenen Körper grundlegende Elemente der personalen Identität dar (vgl. PAULUS 1986). Aufgrund der Verwurzelung des Menschen in den eigenen Körper ist dieser Ausgangspunkt für inneres und äußeres Erleben. Die Gesamtheit menschlichen Erlebens umschließt gewissermaßen zwei Seinsweisen des Körpers: *Im-Körper-Sein* (Körpererfahrung) und *Außerhalb-des-Körpers-Sein* (soziale und materiale Erfahrung); sie beinhaltet Selbst- und Umwelterfahrung.

In der handelnden, interaktiven Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt wird die Motorik als bewusstes und unbewusstes Bewegungsgesamt des Menschen zur wichtigen Grundlage der Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit. Genau dieses ist der Akzent der bewegungsorientierten Entwicklungsförderung geistig behinderter Menschen innerhalb eines prinzipiell ganzheitlichen und mehrdimensionalen Erziehungs- und Förderkonzepts. Da dem Handeln in allen Fällen der Körper als Funda-

ment zugrunde liegt, basiert menschliches Handeln überwiegend auf (Bewegungs-)Erfahrungen, die in einer ständigen Wechselbeziehung zu sinnlichem Wahrnehmen, Bewegen, Erleben und Verarbeiten gewonnen und ständig differenziert und erweitert werden.

*„In diesem Sinne ist Identität das Ergebnis eines Prozesses der Selbstidentifizierung anhand des Wissens und der Erfahrungen über sich selbst, d. h. das Kind (Subjekt) macht sich selbst (sein Selbst) zum Gegenstand (Objekt) seiner Bewusstseinsprozesse“* (NEUBAUER 1993, 303). Auf dem Wege der sich ständig wandelnden Bewusstwerdungs- und Bewusstseinsprozesse stellt die Körpererfahrung eine wesentliche Prozessvariable dar. Die wichtigsten Aspekte dieses Konstrukts sollen im Folgenden spezifiziert werden. Dabei orientiert sich die Darstellung generell am Strukturmodell BIELEFELDS (1986, 17), der den Gesamtkomplex Körpererfahrung als Oberbegriff für die *„Gesamtheit aller im Verlaufe der individuellen wie gesellschaftlichen Entwicklung erworbenen Erfahrungen mit dem eigenen Körper, die sowohl kognitiv wie affektiv, bewusst wie unbewusst sein können“*, begreift.

## Die kognitive Komponente: das Körperschema

Der Begriff des *Körperschemas* erfährt einen kognitions- bzw. wahrnehmungspsychologischen Zugang, beschreibt er doch den Prozess der Gewähr- und der Bewusstwerdung der eigenen Körperlichkeit und damit auch eine Instrumentalisierung (Wahrnehmung des Körpers als Objekt). Ein Schema stellt das wesentliche gemeinsame Charakteristikum einer Klasse von Elementen dar, dessen Funktion es ist, Neues in Bekanntes, Bestehendes zu integrieren und gegebenenfalls zu differenzieren. In diesem Sinne hat ein Körperschema die Funktion, aktuelle Afferenzen aus dem Körper auf dem Hintergrund vorhandener, gespeicherter Bewegungserfahrungen zu verarbeiten. Ohne dieses In-Beziehung-Setzen ist das Erkennen der Körperposition nicht möglich. Das Körperschema kann als eine Art verinnerlichtes Koordinatensystem angesehen werden, in dem die Hauptachsen der Glieder (vorne/hinten, oben/unten, rechts/links) als Ganzes räumlich vertreten sind, während die Lokalisation einzelner Körperorte daraus sekundär abgeleitet wird (vgl. JORASCHKY 1986). Die Hauptkoordinaten entsprechen somit den horizontalen und vertikalen Raumdimensionen. Als Verarbeitungsmechanismus afferenter Informationen kommt dem Körperschema für die Wahrnehmung von Positionen und Bewegungsrichtungen im Raum sowie für die Bewegungskoordination eine besondere Bedeutung zu.

Das entwicklungsorientierte Konzept nimmt Bezug auf diese Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung und Kognition und spezifiziert handlungs-

gebundene Förderangebote, die geistig behinderte Kinder spielerisch und beispielhaft die Entwicklungsschritte von der Erfahrung des eigenen Körperraumes zur Erfahrung des außerkörperlichen Raumes (nach-)vollziehen lassen (vgl. VORTISCH & WENDLER 1993). Es sind dies handlungsgebundene Körpererfahrungen, die nicht allein (spätere) komplexe sportmotorische Handlungen vorbereiten, sondern Fundamentum für alle Orientierungsleistungen in Zeit und Raum darstellen: Also dafür, sich in einem unbekanntem Gelände zurechtzufinden, eine Zeichnung, einen Stadtplan oder eine Karte lesen zu können, dafür, Größen, Höhen, Tiefen, Abstände, Winkel, auch Geschwindigkeiten einschätzen zu können, die Schreib- und Leserichtung einzuhalten und das Symbolsystem der Schriftsprache und des Zahlenraumes zu verstehen. Es sind dies auch Anforderungen, die sich als Basisvoraussetzungen für den Erwerb komplexerer Leistungen (etwa den Erwerb von Kulturtechniken: Rechnen, Schreiben, Lesen) in allen Richtlinien und Bildungsplänen der Sonderschule für Geistigbehinderte wieder finden lassen.

### **Die emotionale Komponente: das Körperbild**

Während der Begriff *Körperschema* eher die Struktur und den Prozess der Wahrnehmung des eigenen Körpers erfasst, spiegelt der Begriff *Körperbild* in erster Linie die subjektiv-erlebnismäßige Einordnung und Bewertung eben dieser Wahrnehmung wider. Es ist das unmittelbar erkannte, erlebte und bewertete Bild des eigenen Körpers, bei dem gleichermaßen kognitive wie affektiv-emotionale Faktoren eine Rolle spielen. Der Forschungszugang zum Begriff des Körperbildes erfolgt primär von Seiten der Phänomenologie; diese bevorzugt die subjektbezogene Terminologie der *Leiblichkeit* als Bestandteil des Selbst (Körper-Sein) gegenüber dem Körper als Objektbezug (Körper-Haben) (vgl. JORASCHKY 1986, 35). Im Gegensatz zum Körperschema entwickelt sich das Körperbild – quasi als emotionales Selbstbewertungssystem – aus der Vielfalt der (Bewegungs-) Erlebnisse. Bei der Wahrnehmung des eigenen Körpers spielen Erinnerungen, Erfahrungen, vorangegangene Erlebnisse sowie der aktuelle psychische Zustand des Menschen eine entscheidende Rolle.

Körpererleben wird zum wichtigen Bestandteil des Selbsterlebens. Aus der positiv erlebten Bewegungshandlung erwächst dem Kind ein gestärktes Selbstwertgefühl, das die Bewertung der eigenen Person umfasst. Entwicklungsfördernde Bewegungserziehung setzt geradezu auf Situationen, die dem Kind mit geistiger Behinderung durch Erfahrungen positiv bewältigter Aufgabenstellungen ein Gefühl der Zufriedenheit mit den eigenen Fähigkeiten vermittelt. Das *Selbstkonzept* ist somit als generalisierte Selbstwahrnehmung zu verstehen und hier leisten sensomotorische Erfahrungen

entscheidende Einwicklungshilfe. Gerade das psychomotorische Förderkonzept mit seinem reichhaltigen Anregungsrepertoire im Bewegungs- und Wahrnehmungsbereich und seinem didaktisch-methodischen Inventar steuert einen wichtigen Beitrag zur Identitätsbildung von Menschen mit geistiger Behinderung bei.

## **Bewegungsorientierte Beziehungsgestaltung als Konstrukt der Identitätsentwicklung**

Eng verbunden mit der Selbstkonzeptentwicklung ist die Herausbildung der eigenen Identität bzw. Persönlichkeit. Während es sich beim Selbstkonzept um ein verstärkt die Innenperspektive wiedergebendes Konstrukt handelt, ist Persönlichkeit mehr als interaktives Konstrukt zu sehen. *„Persönlichkeit konstituiert sich ausschließlich in der Interaktion des Individuums mit den sozialen und materiellen Lebensbedingungen. Der Niederschlag der Person-Umwelt-Interaktion wird als Identität bezeichnet“* (FISCHER 1996, 94). In diesem Sinne entwickelt sich Identität niemals in einem allein gestalteten Vorgang, sondern immer innerhalb dynamischer Interaktionsgeschehnisse, sodass der Identitätsbegriff zu einem Beziehungsbegriff wird (vgl. FISCHER 1996, 88).

Bei Kindern mit Behinderungen ist der selbstständige Austausch mit den Interaktionsumwelten oftmals nur in reduzierter Form möglich, sodass ihnen wichtige Interaktionsmuster fehlen. Vor allem Kinder mit schwersten Behinderungen sind aufgrund ihrer motorischen Einschränkungen, die auch völlige Unbeweglichkeit bedeuten können, kaum dazu in der Lage, einen aktiven bewegungsdialogischen Prozess mit der Umwelt einzugehen, und bedürfen daher in nahezu jeder Lebenssituation der intensiven Zuwendung. Auf sich allein gestellt bleiben ihnen wichtige Erfahrungsfelder der Identitätsbildung versagt. Erst durch den dialogischen Prozess mit dem Psychomotoriker oder anderen Bezugspersonen werden dem Betroffenen wichtige körperliche, materiale und soziale Umwelterfahrungen ermöglicht. Genau aus diesen Beziehungserfahrungen baut sich das Identitätskonstrukt auf. Ein wichtiges Ziel der Psychomotorik besteht deshalb darin, vielfältige Angebote aus unterschiedlichen Bereichen zu machen. Der Psychomotoriker wird sich daher immer wieder auf die körperliche Dialoggestaltung zum Kind einlassen, da dessen Körperwahrnehmung den zentralen und höchstwahrscheinlich intensivsten Bereich des Erlebens ausmacht. *„Die Körperlichkeit des Kindes ist das Zentrum seiner Persönlichkeit, der Dreh- und Angelpunkt seiner Existenz“* (FISCHER 1996, 124). Dies gilt in einem noch viel stärkeren Maße bei Kindern mit schwerwiegenden Beeinträchtigungen. Konzepte wie die Sensorische Integration Jean AYRES, die Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik Veronica SHER-

BORNEs oder die Psychomotorik nach Bernhard AUCOUTUIER versuchen die Andersartigkeit an Selbst-, Fremd- und Materialerfahrungen, die Folge der fehlenden aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt sind, zu thematisieren und zeigen alternative Formen kommunikativer Umgangsweisen auf, die zumeist elementarer Natur und Grundvoraussetzung zur Initiierung weiterer Fördermaßnahmen sind.

Durch Anbahnung elementarer, körperbezogener Beziehungen, durch Initiierung tonischer Dialoge und durch eine ständige selbstreflexive Betrachtung der eigenen fachlichen Handlungsweisen wird die Qualität der zwischenmenschlichen Interaktion in der Arbeit mit Menschen mit (schweren) Behinderungen entscheidend beeinflusst. In diesem Erkenntnisprozess hat Andreas FRÖHLICH mit dem Ansatz der Basalen Stimulation einen fundamentalen und zeitlosen Beitrag geleistet.

## Literatur

BIELEFELD, J. (1986) (Hrsg.): Körpererfahrung. Göttingen.

BUYTENDIJK, F.J.J. (1972): Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung. Schorndorf.

DIETRICH, A. & BENZ, M. (2005): Pädagogik bei schwerster Behinderung – von der spezialisierten Heilpädagogik zur grundlegenden Pädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 7-8.

FIKAR, S., FIKAR, H. & THUMM, K.E. (1991) (Hrsg.): Körperarbeit mit Behindereten. Stuttgart.

FISCHER, D. (1982): Körpernahes Lernen – Lernen mit dem Körper als Weg der Erziehung und Bildung von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung. In: FEUSER, G., OSKAMP, U. & RUMPLER, A. (Hrsg.): Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Würzburg. (S. 103-109).

- FISCHER, K. (1996): Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters. Schorndorf.
- FISCHER, K. (2001): Einführung in die Psychomotorik. München.
- FORNEFELD, B. (1995): „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Aachen.
- FRÖHLICH, A. (1992): Basale Stimulation. Düsseldorf.
- FRÖHLICH, A. (1996a): Die Entdeckung der Sinne. Zusammen, 4, 4-7.
- FRÖHLICH, A. (1996b): Was ist Basale Stimulation. Zusammen, 4, 39.
- FRÖHLICH, A. (2001): Die Entstehung des Konzepts: Basale Stimulation. In: FRÖHLICH, A., HEINEN, N. & LAMERS, W. (Hrsg.): Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik. Düsseldorf. (S. 145-160).
- GRÖSSING, S. (1993): Bewegungserziehung und Bewegungskultur. Schorndorf.
- GRUPE, O. (1992): Bewegung, Spiel und Leistung im Sport: Grundthemen der Sportanthropologie. Schorndorf.
- JORASCHKY, P. (1986): Körperschema und das Körper-Selbst. In: BRÄHLER, E. (Hrsg.): Körpererleben. Ein subjektiver Eindruck von Leib und Seele. Berlin. (S. 34-49).
- KUCKUCK, R. (2002): Praxiskonzepte zur Förderung und Erziehung schwerstbehinderter Menschen. In: KAPUSTIN, P., KUCKUCK, R. & SCHEID, V. (Hrsg.): Bewegung und Sport bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Band 9 der Schriftenreihe des BS NRW. Aachen. (S. 17-66).
- NEUBAUER, W. (1993): Identitätsentwicklung. In: MARKEFKA, M. & NAUCK, B. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Neuwied. (S. 303-315).
- PAULUS, P. (1986): Körpererfahrung und Selbsterfahrung in persönlichkeitspsychologischer Sicht. In: BIELEFELD, J. (Hrsg.): Körpererfahrung. Göttingen. (S. 87-123).
- SEEWALD, J. (2004): Über die Genese des „Verstehenden Ansatzes“ in der Motologie. In: ECKERT, A. & HAMMER, R. (Hrsg.): Der Mensch im Zentrum. Beiträge zur einer sinnverstehenden Psychomotorik und Motologie. Lemgo. (S. 27-58).
- TAMBOER, J. (1979): Sich-Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. Sportpädagogik, 1, 14-17.
- TREBELS, A. (1992): Das dialogische Bewegungskonzept – Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. Sportunterricht, 41, 1, 20-29.
- VORTISCH, E. & WENDLER, M. (1993): Vom Körperraum zum Lebensraum. Eine Sammlung von Spielanregungen zur Entwicklungsförderung von Kindern. Sportunterricht, 42, 8, 113-120.
- WEIZSÄCKER, V. (1986): Der Gestaltkreis – Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Stuttgart.