

Melanie Behrens & Klaus Fischer

# Bewegung und Mobilität für Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung

## 1 Bewegung unter der Perspektive der psychomotorischen Entwicklungsförderung

Der vorliegende Überblicksband legt keine homogene Bezugsgruppe zugrunde, sondern spricht von Menschen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen, die aber erhebliche Beeinträchtigungen in einem oder mehreren Entwicklungsbereichen aufweisen. Mit einem besonderen Fokus auf Körperlichkeit und Bewegung hat diese Sichtweise auch eine lange Tradition im Fachgebiet der psychomotorischen Entwicklungsförderung, von dem aus die beiden Autoren dieses Beitrags argumentieren (Behrens 2009; Eggert 1994; Fischer 2009; Kiphard 1980; Köckenberger/Hammer 2004; Zimmer 2006).

### 1.1 Geschichtliche Entwicklung des Themenfeldes

In ihrer theoretischen Grundlegung geht die Psychomotorik von dem Hauptleitgedanken aus, »dass Persönlichkeitsentwicklung durch Handeln, in dem kindliche Bewegungs- und Wahrnehmungstätigkeit, Erleben und Kognition eine untrennbare Einheit bilden, durch tätige Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt geschieht« (Schilling 1990, 70f.). Damit versteht sich die Psychomotorik heute eindeutig als entwicklungstheoriegeleitete Handlungswissenschaft mit Ausrichtung auf die Erforschung der dynamischen Person-Umwelt-Interaktionen.

Als der Begründer der deutschen Psychomotorik gilt der Diplom-Sportlehrer Ernst J. Kiphard. Er entwickelte ab 1955 in Zusammenarbeit mit Helmut Hünnekens (als ärztlichem Leiter) aus der praktischen Arbeit am Westfälischen Institut für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Heilpädagogik in Gütersloh (später in Hamm) die psychomotorische Übungsbehandlung (PMÜ). Unter Rückgriff auf historische Quellen der Pädagogik (Montessori, Fröbel und Pestalozzi), der Rhythmik (z. B. Pfeffer 1958) und der Leibeserziehung (z. B. Mester 1952) stellte Kiphard Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Erlebniskomponenten als bedeutsame Aspekte in der Kindesentwicklung in den Vordergrund seines Förderkonzeptes. Als Konzept »Bewegung heilt« (Hünnekens/Kiphard 1960) bzw. »Erziehung durch Bewegung« (Kiphard/Huppertz 1968) fand dieses in vielen klinisch-therapeutischen und heilpädagogischen Einrichtungen unter anderem in der Arbeit mit Menschen mit schwerer Behinderung (Bentele 1994; Eckmann 1996; Hachmeister 1990, 2006; Kuntz 1991) Anwendung. In der Konzeption der Psychomotorik der letzten Jahre gibt es verschiedene Diskussionslinien oder

Perspektiven in der begrifflichen oder inhaltlichen Akzentsetzung; diese seien nachfolgend überblicksartig angesprochen.

- Die *klassische Perspektive* ist eher *funktional* ausgerichtet; sie umfasst den ursprünglichen Ansatz der PMÜ von Kiphard, das Konzept der Klinischen Psychomotorischen Therapie (Jarosch et al. 1993) sowie aus der engen Zusammenarbeit mit Inge Flehmig am Institut für Kindesentwicklung in Hamburg die sensorische Integrationstherapie von Ayres (1984) in der Weiterentwicklung von Brand/Breitenbach/Maisel (1985) sowie Kesper/Hottinger (1992, 2007), die Bewegung als Funktionsgeschehen betrachten. Hauptkriterien sind: Gewandtheit, Wohlkoordiniertheit, Rhythmik, Sicherheit, Tempo, Kraft, Ausdauer, Tonusregulation. Der Ansatz orientiert sich an der medizinischen Sichtweise, in der die vier Stationen – Ursachendiagnostik, Therapieindikation, Durchführung der Therapie und Erfolgskontrolle – programmatisch durchgeführt werden. In der Psychomotorischen Übungsbehandlung ist die Gruppentherapie mit ihrer sozialen Wechselwirkung von Anfang an wesentlich für den Erfolg. Sie zielt nicht nur auf die Verbesserung bestimmter Teilfunktionen. Das Kind soll durch gezielte Sinnes- und Bewegungsschulung in seiner gesamten Persönlichkeit gefördert werden.
- Die *erkenntnisstrukturierend/kompetenztheoretische Perspektive*: Dieser stärker an Kompetenzen orientierte Ansatz, den u. a. Schilling (1977) und Zimmer (1981) vertreten, lässt sich entwicklungstheoretisch auf Piaget (1975) zurückführen und thematisiert das »lernende Kind«, nimmt also auch verschiedene vorschulische und schulische Kontexte ins Blickfeld. Bewegung wird als Strukturierungsleistung und als ein wichtiger Teil der Handlungsfähigkeit betrachtet. Um Bewegungsmuster zu generalisieren und sich dadurch der sich stetig verändernden Umwelt anzupassen, muss die Wahrnehmung des Kindes in einem Lernprozess umstrukturiert werden. Nach diesem Ansatz ist die Differenzierung von Wahrnehmungs- und Bewegungsmustern die wichtigste Grundlage der Handlungsfähigkeit. Entsprechend findet der Ansatz eine starke Anwendung in der frühen Förderung, vor allem in (heil-)pädagogischen Kontexten. Die Frage nach den Kompetenzen wird in den letzten Jahren stärker auf Aspekte des subjektiven Bewegungserlebens und die dahinter stehenden subjektiv-emotionalen Lebensthemen ausgeweitet. Die Konzepte der *kindzentrierten psychomotorischen Entwicklungsförderung* nach Zimmer (1999) sowie der *psychomotorischen Entwicklungstherapie* nach Krus (2004) integrieren Erkenntnisse der nichtdirektiven Spieltherapie sowie der Selbstkonzepttheorien. In der Sache geht es um die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes durch positive Selbstwirksamkeitserfahrungen in Problemlösesituationen durch Handeln.
- Der *Verstehende Ansatz* von Seewald (2007) favorisiert eine phänomenologische Grundlegung und integriert tiefenpsychologische Aspekte. Gegenstand der Methode sind Bewegungs- und Spielsituationen, in denen Lebensthemen bespielt werden können. Es geht um das Ausleben von Erlebnissen, Gefühlen und Bedürf-

nissen der Kinder. Inszeniert werden Geschichten und Spielsituationen, um ein dialogisches Verstehen der dahinter stehenden Lebensthemen zu ermöglichen.

- *Die ökologisch-systemische Sichtweise* zielt auf eine Perspektivenerweiterung, die kindliche Entwicklungsförderung nicht schwerpunktmäßig individuell, sondern im Zusammenhang mit seiner Umwelt betrachtet. Zur Entwicklung braucht das Kind Sozialpartner, vor allem die Eltern, Geschwister und Gleichaltrigen sowie die Zeit und den Raum für gemeinsame Aktivität. Somit wird Bewegung zum *sozialen* und *sozialräumlichen Phänomen*, weil ein Verstehen der kindlichen Verhaltensweisen nur im Kontext sinnvoll ist (Fischer 1996, 2009). Das *neue* Interesse des Pädagogen und Therapeuten richtet sich stärker auf die Fragen, unter welchen Bedingungen (z. B. bei Überforderungen) Probleme sichtbar werden und wie Lebens-, Spiel- und Lernräume und Beziehungen gestaltet sein müssen, um eine Vermittlung zwischen individuellen, sozialen und kulturellen Anforderungen zu ermöglichen (vgl. Balgo 1998).

## 1.2 Der Bewegungsbegriff in dynamisch-systemischer Perspektive

In der Psychomotorik ist das Entwicklungskonstrukt schon immer ein wesentliches Element des Erklärungsansatzes gewesen (Fischer 1996). Dabei sind aktuelle Diskussionen in den Entwicklungswissenschaften interessant, die der Bewegung bzw. der Aktivität eine besondere Bedeutung für Entwicklung, Förderung und Rehabilitation zuweisen. *Bewegungsaktivität* wird dabei als Ressource ausgewiesen, die gleichsam die kindliche Erkenntnistätigkeit beflügelt. Interessanterweise werden die Zusammenhänge gegenwärtig unter der Federführung der neuro- und kognitionspsychologischen Forschung verstärkt diskutiert. Während die Neuro- und Entwicklungswissenschaften in den USA schon vor mehr als einem Jahrzehnt der Motorikforschung eine besondere Bedeutung für die allgemeine Entwicklungsforschung von Kindern attestierten (so etwa Thelen 1995), scheint die europäische Forschung verspätet zu erwachen. Mittlerweile spricht man international von einem zweiten Goldenen Zeitalter der Bewegungsforschung (Thelen 2000). Gegenwärtig etabliert sich im interdisziplinären Fachdiskurs ein dynamisch-systemisches Entwicklungsverständnis (Thelen/Smith 2006), das den Bereichen Bewegung und Körperlichkeit eine fundamentale und verbindende Bedeutung für alle Entwicklungsdomänen zuschreibt (Michaelis 2003; Krist 2006). Es geht darum, die Wechselwirkung von Bewegung, Kognition und sozial-emotionaler Kompetenz zu verstehen (Berthoz 2000) und für Prozesse der kindlichen Entwicklungsförderung zu nutzen.

Damit einher geht ein verändertes wissenschaftliches Verständnis der menschlichen Motorik. Die *klassische Denkweise* in Bezug auf die körperliche Bewegung geht von der reifungsbiologisch gestützten Sichtweise aus, dass der zerebrale Cortex alle neuromuskulären Funktionen kontrolliert. Motorik ist danach die Reaktion des Organismus auf sensorischen Input und motorische Aktivität, ist quasi die Folge zentraler Programmierung. Bezugnehmend auf diese Entwicklungstheorie entwickelten sich die physio-

therapeutischen Behandlungsmethoden nach Vojta und Bobath, nach deren Ansicht gestörte Bewegungsmuster durch rein neurophysiologische (funktionale) Intervention »normalisiert« oder »angebahnt« werden sollen; das Kind bleibt dabei passiver Rezipient (vgl. Gebhard 2009, 48ff.; Vanden-Abeele/Schüle 2000).

Die *neue Denkweise* sieht den Entwicklungsprozess der menschlichen Motorik als nichtlinear und diskontinuierlich an (Michaelis 2003, 2004). Über die Rezeption der wegweisenden Arbeiten des russischen Physiologen Bernstein (1967, 1988) entwirft Reed (1982) eine allgemeine Theorie der Bewegungsaktivität, die Bewegungsentwicklung und Bewegungslernen nicht infolge von motorischen Programmen, sondern als handlungsbezogene Person-Umwelt-Beziehung thematisiert. Unauflöslich damit verbunden ist die Sichtweise der engen Kopplung von Wahrnehmung und Handlung (action-approach) (Krist 2006, 153), die auf die ökologische Wahrnehmungspsychologie von James und Eleanor Gibson zurückgeht. Danach ist Handeln Erkundungsaktivität und Wahrnehmungslernen (Fischer 2007) als aktives Suchen des Individuums nach sinnvollen Angeboten (affordances) in der Umgebung zu verstehen, um seine Handlungsziele zu verwirklichen (Krist 2006, 153f.; Fischer 2009, 127).

*Aus dynamisch-systemischer Perspektive bedeutet dieses für die Praxis:* Therapie- und Förderkonzepte akzentuieren eine personenzentrierte und handlungsorientierte Förderung bzw. Rehabilitation (Vanden-Abeele/Schüle 2000, 20ff.; Gebhard 2009, 60ff.). Entwicklung geschieht auf der Basis vielfältiger, motorischer Aktivität, bei der Variabilität der motorischen Muster (etwa bei Menschen mit Behinderung) nicht als Störung, sondern als »normal und essentiell für motorische Kontrolle und Entwicklung angesehen« wird (Piek 2002, zit. n. Gebhard 2009, 50). Die Aufgabe der Förderung ist nach neuerer Auffassung nicht die Beschäftigung mit dem Defizit oder der Einschränkung, sondern mit der Person selbst, und dieses geschieht über die Gestaltung von Angeboten und Erfahrungsgelegenheiten für eine aktional getragene Selbstorganisation.

### 1.3 Mobilität als Bedingung für Aktivität und Teilhabe

Der bei Götz (2007) definierte Mobilitätsbegriff umfasst drei verschiedene Formen von Beweglichkeiten. Erstens meint Mobilität die Bewegung und Beweglichkeit einer Person, die notwendig ist, um räumliche Entfernungen zu überwinden. Des Weiteren ist sie eine Bedingung zur Erfüllung bestehender Bedürfnisse, indem sie die dazu notwendigen Orte und Situationen erreichbar macht. Mobilität ist damit Voraussetzung für »Produktion und Reproduktion«, aber auch für »soziale [...] Integration als Teilhabe und Teilnahme am gesellschaftlichen und sozialen Geschehen. Drittens bedeutet Mobilität soziale Erreichbarkeit sowie Herstellung von soziokulturellen Distanzen hinsichtlich symbolisch relevanter Orte« (Götz 2007, 127f.).

Mobilität findet vor allem in der *Fortbewegung* eine pragmatische Ausdifferenzierung; dabei lassen sich hauptsächlich zwei Motive differenzieren, die Fortbewegung veranlassen. Zum einen geht es um die Erfüllung grundlegender Bedürfnisse, zu denen auch soziale Kontakte zur Erhaltung bzw. Steigerung der Lebensqualität gehören

(Mobilität als Zweck zur Zielerreichung). Mobilität kann aber auch »Selbstzweck und eigenes Handlungsziel« sein (Mollenkopf/Flaschenträger 2001, 26). In dieser Form geht es bei der Fortbewegung allein um die Bewegung und die positiven Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Selbstwahrnehmung, die sich daraus ergeben. In diesem Verständnis geht es entweder um die Zielerreichung eines Ortes oder das Bewegungserlebnis an sich (vgl. Götz 2007, 255f.).

In der bewegungs- bzw. sportbezogenen Fachliteratur ist in den vergangenen Jahren ein differenziertes Praxisangebot entstanden, um mobilitätsbeeinträchtigten Menschen ein aktives Leben mit dem Rollstuhl zu ermöglichen (Bröxkes/Herzog 2004; Strohkendl 1995, 2002; vom Bruch 2010). Der Begründungszusammenhang erstreckt sich dabei von der allgemeinen Aktivierung und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben nach der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der WHO (Rentsch/Bucher 2006) bis zur spezifisch psychomotorischen und sportlichen Aktivierung im Rollstuhlsport (Köckenberger 2010; Strohkendl 2006; Schoo 2010). Im Praxisteil soll darauf Bezug genommen werden.

## 2 Psychomotorische Förderung bei Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Kinder mit schwersten Behinderungen »leiden in der Regel an den Folgen einer Schädigung des zentralen Nervensystems, die verbunden mit daraus folgenden motorischen Störungen perzeptive, sensorische, kommunikative und emotionale Veränderungen hervorruft« (D. Fischer 1988, 272). Aufgrund ihrer sehr eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten können sich schwerstbehinderte Kinder vergleichbar schwieriger selbst Reizerfahrungen verschaffen. Zudem sind die beschriebenen Wahrnehmungsstörungen bei schwerstbehinderten Kindern noch stärker ausgeprägt. Sie sind in erhöhtem Maße auf die Reize angewiesen, die ihnen die Umwelt, insbesondere ihre Bezugspersonen, vermitteln.

Der Körper ist für die schwerstbehinderten Kinder der zentrale Bereich ihres Erlebens (Hachmeister 2006) und ist somit der Ausgangspunkt für die psychomotorische Förderung. Die psychomotorische Förderung schwerstbehinderter Kinder versteht sich als »Beziehungs- und Kommunikationsförderung über körpernahe, sinnliche Erfahrungen, die über eine funktionale Stimulierung des Körpers hinausgeht« (Kuntz 1991, 207). Im Zentrum sollte die Vermittlung von Körperempfindungen stehen, welche die Körpererfahrung und Bewegungskontrolle stärken und ein Gefühl des Wohlbefindens hervorrufen (Sherborne 1998). Vielfach reagieren schwerstbehinderte Kinder kaum auf visuelle oder akustische Reize. Dagegen werden eindeutige Wahrnehmungseindrücke über die Körpersinne intensiv erlebt, was sich in ebenso eindeutigen Reaktionen ausdrückt (Hachmeister 1990). Die Vermittlung von Wahrnehmungseindrücken erfolgt über Eigen- oder Fremdstimulation. Eigenstimulation

entsteht bei jeder Bewegung über die Rezeptoren der Haut, der Gelenke, der Muskeln und des Gleichgewichtsorgans (taktile, kinästhetische und vestibuläre Wahrnehmungen). Fremdstimulation spielt eine wichtige Rolle, wenn die Kinder aufgrund eingeschränkter Bewegungsmöglichkeiten nicht in der Lage sind, aktiv Reizeindrücke zu sammeln.

Überall da, wo aufgrund einer Bewegungsstörung über eigene Bewegungsaktivität nicht oder nur schwierig Wahrnehmungsreize aufgenommen werden können, sollten diese von außen herangetragen werden (vgl. Hachmeister 1990, 28). Bentele (1994) beschreibt die Möglichkeit der passiven Aktivierung und Entspannung. Dabei werden Körperteile oder der ganze Körper des schwerstbehinderten Kindes vom Psychomotoriker bewegt. Wichtig ist, dass das Kind eine weitgehend entspannte Position einnimmt und der Pädagoge bzw. Therapeut aufmerksam und feinfühlig die Reaktion des Kindes auf seine Aktivierung beobachtet und im Wechsel beantwortet. Die Aktivierung verbessert das allgemeine Befinden, wirkt sich positiv auf den Muskeltonus, die propriozeptive Wahrnehmung und die Entwicklung des kindlichen Körperschemas aus.

Bei diesem Dialoggeschehen geht es um mehr als rein Körperliches. Entsprechend spricht Hachmeister (1990) in Anlehnung an Aucouturier vom »psychomotorischen Dialog«, bei dem es darum geht, »das Bewegungsverhalten, die Gestik und Mimik des Kindes wahrzunehmen, zu verstehen, zu interpretieren und darauf zu reagieren« (Hachmeister 1997, 124). Dies setzt ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und eine gute Beobachtungsgabe des Psychomotorikers voraus. Er muss erkennen, welche Reize dem Kind gefallen und welche es überfordern. In Pausen kann er beobachten, ob das Kind Eigenaktivität zeigt und dessen Rückmeldung wahrnehmen. Der Dialog kann auf verschiedenen Entwicklungsniveaus stattfinden (vgl. Hachmeister 1990). Die erste Form der Kommunikation ist eine rein körperbezogene. Sie entsteht über intensive Berührungen und Hautkontakt. Bei der rezeptiven Kommunikation steht die Nachahmung im Vordergrund. »Das Kind beginnt zu verstehen, dass einer Aktivität, die von ihm ausgeht, eine Reaktion folgt« (Kuntz 1991, 214). In dieser Phase erfolgt ein intensiver wechselseitiger, von körperlicher Aktion und entsprechenden Bewegungsantworten geprägter Austausch. Im weiteren Verlauf intensiviert sich der Austausch bis hin zur sprachlichen Kommunikation.

Dieser Entwicklungsverlauf kann dazu dienen, Kommunikationsstörungen aufzudecken, um so auf dem jeweiligen Kommunikationsniveau den psychomotorischen Dialog ansetzen zu können. Für die praktische Umsetzung definiert die Psychomotorik Arbeitsprinzipien, die für behinderte wie nicht behinderte Kinder gleichermaßen gelten (vgl. Hachmeister 1990, 2006). Alle Kinder verfügen in der Regel über eine spontane Bewegungsfreude, welche es zu mobilisieren gilt. Dabei kommt dem Psychomotoriker bei der Förderung schwerstbehinderter Kinder eine besondere Aufgabe zu: es gilt viel Sensibilität, Empathie und Geduld aufzubringen. Alle Reaktionen des Kindes müssen beachtet werden, das Kind bestimmt die Kommunikation mit. »Die

Reaktionen und Äußerungen des Behinderten auf die einzelnen Förderaktivitäten bilden immer die »Richtschnur« für das weitere Vorgehen« (Kuntz 1991, 215).

## 2.1 Psychomotorik bei Kindern mit schwerster Behinderung

Auch bei Kindern mit schwersten Behinderungen sollen Situationen geschaffen werden, die diesen Erfolgserlebnisse verschaffen. Ebenso gilt hier das Prinzip der Entscheidungsfreiheit. Der Psychomotoriker muss sich stets davon überzeugen, »dass er nicht gegen den Willen des Kindes handelt« (Hachmeister 1990, 29). Diesen komplexen Ansprüchen kann der Pädagoge/Therapeut am besten in Einzelförderung gerecht werden. Dennoch sollten die schwerstbehinderten Kinder die Möglichkeit haben, Körperkontakt zu anderen Kinder aufzunehmen und erste soziale Erfahrungen zu sammeln. Es ist durchaus sinnvoll (aber nicht als Regel), Kinder mit ähnlichen Bedürfnissen in Kleingruppen zusammenzubringen. So können beispielsweise Kinder, die gerne schaukeln, in einer Hängematte zusammensitzen. Manche Kinder benötigen körperliche Nähe auch, um Zutrauen und Mut zu gewinnen. Neben der Vermittlung von Körpererfahrungen spielen raum- bzw. untergrundbezogene Bewegungsübergänge und Fortbewegungsdifferenzierungen eine wichtige Rolle in der Förderung. Bewegungsübergänge werden bei Positionswechseln notwendig, z. B. vom Rollstuhl auf den Boden o. a. Dabei ist die Beteiligung des Kindes wichtig, weil es nur so das Gefühl der Selbstwirksamkeit erfährt. Zunehmend werden die Fortbewegungsmöglichkeiten differenziert, von der Aufrichtung über das Drehen von der Bauch- in die Rückenlage. Jeder Fortschritt vertieft das Gefühl für mehr Autonomie.

Bei älteren Kindern steht die Unterstützung durch Hilfsmittel im Vordergrund. Die Kinder sollen etwa mittels Stehänder die Möglichkeit haben, die aufrechte Position zu erleben. Diese ist für die körperliche wie psychische Entwicklung sehr sinnvoll. Die mobilen Aufrichtungshilfen bieten aber noch mehr. Durch sie kann die Fortbewegung von einem Punkt zum anderen möglich werden (Hachmeister 1997). Diese Hilfen werden allerdings in der Regel erst im Schulalter eingesetzt. Bei den Kindern im Vorschulalter stehen eher die unmittelbaren Körpererfahrungen im Vordergrund. Grundsätzlich geht es darum, eine Verbesserung der Körperwahrnehmung und eine aktive Beteiligung am Geschehen zu ermöglichen. Nur so wird die dialogische Qualität der Bewegung erfahrbar. Einige Beispiele aus praktischen Feldern sollen die handlungsorientierte Vorgehensweise verdeutlichen.

## 2.2 Zusammenfassende Betrachtung der psychomotorischen Vorgehensweise

- Soweit es möglich ist, folgt die psychomotorische Entwicklungsförderung immer den Prinzipien, *Selbsttätigkeit* und *Eigeninitiative* zu ermöglichen und dieses über Handeln zu realisieren. Bewegungshandeln ist nicht Nachvollzug vorgegebener Handlungen, sondern die Möglichkeit, eigene Bewegungslösungen in Aufgabensituationen zu finden. Insofern berührt eigenaktives Handeln auch immer andere

Entwicklungsbereiche, etwa die Stabilisierung des Selbstwertgefühls durch erfolgreiche Aufgabenbewältigung und Zielerreichung.

- Kinder sollen sich in Handlungssituationen *ungezwungen* bewegen und in ihrem Handeln wohlfühlen. *Freiwillige* Handlungs- und Leistungsbereitschaft steht im Vordergrund. Kinder können in freiwilliger Aktivität Maß, Dauer, Tempo, Intensität und Häufigkeit ihres Bewegungsgeschehens beeinflussen und somit die intrinsische Bewegungsfreude erfahren.
- Handlungs- und Bewegungssituationen haben einen hohen *Aufforderungscharakter*. Ein anregender Geräteaufbau, herausfordernde Medien, Alltagsmaterialien sowie aktivierende Impulse des Pädagogen bzw. Therapeuten sollen das Neugierverhalten anregen und zu Spontaneität herausfordern. Aufgrund des häufigen Antriebs- und Motivationsmangels sowie der Angst, Misserfolgs- und Frustrationserfahrungen bei schwerstbehinderten Kindern, kommt den psychomotorischen Bewegungsangeboten eine *entwicklungsförderliche Rolle* zu.
- Die Heterogenität des Entwicklungsstandes der Kinder erfordert die Möglichkeit, zwischen Alternativen *entscheiden*, *auswählen* und *abwählen* zu können. Die Fähigkeit, eigenständig auszuwählen und mit einem Partner oder in einer Gruppe abzustimmen, ist Grundlage für *selbstbestimmtes Handeln*. Insofern ist Bewegungshandeln ein Bestimmungselement von Freiheit für alle Kinder.

### 3 Praxisbeispiele für die psychomotorische Förderung bei Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung (mit Hinweisen zur Vertiefung der Praxis)

Für die psychomotorische Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern steht die Beziehungs- und Kommunikationsförderung über körpernahe, sinnliche Erfahrungen im Vordergrund. Um die dialogische Qualität der Bewegung für das Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen erfahrbar zu machen, bieten die folgenden drei übergeordneten Förderbereiche, hier als Bewegungsthemenbereiche betitelt, einen strukturierten Überblick zur Auswahl praktischer Einheiten. Je nachdem, welches Bewegungsthema aktuell für das Kind im Vordergrund steht, kann der Zugang entweder über den Bereich »Wahrnehmung und Körpererfahrungen«, »Materialien/materiale Erfahrung« oder »soziale Erfahrungen« gefunden werden.

#### 3.1 Bewegungsthemenbereich I: »Wahrnehmung und Körpererfahrungen«

Beim ersten Bewegungsthemenbereich »Wahrnehmung und Körpererfahrungen« steht die Körperlichkeit des Kindes als Dreh- und Angelpunkt seiner Persönlichkeit im Vordergrund. Dabei lernt das Kind im Bewegungshandeln »seinen Körper kennen, mit ihm umzugehen, ihn einzusetzen und auf die Umwelt einzuwirken [vgl. (a) »Sinn-



liche Erfahrungen über den Körper«; (c) »Mein Körper in Bewegung«; (e) »Entdeckung körperbezogener Alltagshilfen«; (f) »Spielen in der Bewegung und mit dem Körper«].

Die Orientierung am eigenen Körper ist die Basis jeder Orientierung im Raum [vgl. (b) »Der eigene Körper – körperbezogene Identität«]. [23] Zugleich ist der Körper der Spiegel psychischen Erlebens; über seinen Körper erlebt das Kind seine Befindlichkeit und bringt seine Gefühle und Bedürfnisse zum Ausdruck« [vgl. (d) »Körperliche Expression und Impression«] (Fischer 2009, 24f.; vgl. Tab. 1).

Bewegungsthemenbereich I: »Wahrnehmung und Körpererfahrungen«	
(a) Sinnliche Erfahrungen über den Körper	<ul style="list-style-type: none"> <li>• taktil, kinästhetisch, vestibulär</li> <li>• akustisch, visuell</li> </ul>
(b) Der eigene Körper – körperbezogene Identität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körperliche Ausgrenzung, Körpergrenzen</li> <li>• Körperhaltung, Körperausdruck</li> <li>• Körperkenntnis, Einstellung zum eigenen Körper</li> <li>• Orientierung im Raum</li> <li>• Körperregionen und -funktionen als Ausdruck der Lebensgeschichte</li> </ul>
(c) Mein Körper in Bewegung (durch Eigen- oder Fremdstimulation)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewegungsmöglichkeiten des Körpers</li> <li>• Grundformen der Bewegung (Fortbewegungsarten, Sprung, Drehung, Ruhe)</li> <li>• Grunddimensionen körperlicher Bewegung</li> <li>• Bewegungsrichtung, Räumlichkeit von Bewegungen</li> <li>• Bewegungszeit, Bewegungsrhythmus</li> </ul> <p>Umgang mit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwerkraft, Spannungsregulation</li> <li>• Grundpositionen: Stehen, Gehen, Sitzen, Liegen</li> <li>• Entdecken und Ausprobieren leiblicher Stärken, Fähigkeiten</li> <li>• Labilität – Stabilität</li> </ul>
(d) Körperliche Expression und Impression	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmung und Ausdruck körperlicher und emotionaler Zusammenhänge</li> <li>• Emotionaler Ausdruck von Gefühlen, Stimmungen, Befindlichkeiten (z.B. Freude, Trauer, Wut, Zorn, Angst, Zuversicht, Hoffnungslosigkeit)</li> <li>• Bewegungsgestaltung</li> <li>• Körperlicher Ausdruck mit anderen kreativen Medien (Ton, Farbe, Rhythmusinstrument etc.)</li> </ul>
(e) Entdeckung körperbezogener Alltagshilfen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entspannungsformen</li> <li>• Atmung und Bewegung</li> <li>• Zentrierung</li> <li>• Grounding, Bodenkontakt</li> <li>• Emotionaler Ausgleich über Bewegung</li> </ul>
(f) Spielen in der Bewegung und mit dem Körper	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spiel mit den körperlichen Bewegungsmöglichkeiten</li> <li>• sportliche Techniken und Fertigkeiten</li> </ul>

Tab. 1: Bewegungsthemenbereich I: »Wahrnehmung und Körpererfahrungen« (modif. nach Fischer 2009, 188)

### 3.1.1 Ein Beispiel: Bewegen im Wasser

»Im Wasser erfährt der menschliche Körper Auftrieb. [...] Wasser setzt Bewegungen einen Widerstand entgegen. [...] Im Wasser unterliegt der Körper einem höheren Druck als an Land. [...] Wasser hat eine höhere Wärmeleitfähigkeit als die Luft.« (Mayr 2005, 49; vgl. Laffers/Schoo 2010, 94)

Das Medium Wasser bringt eine Vielzahl positiver Wirkungen mit sich und bietet Kindern mit schwerer und schwerster Behinderung »eine Vielzahl von neuen sensorischen und motorischen Erfahrungen« (Laffers/Schoo 2010, 94). Sie erleben beispielsweise, wie sie eigenständig neue Positionen bzw. Körperhaltungen einnehmen können, durch minimale Eigenbewegungen große Bewegungen initiieren, sich mit Hilfsmitteln eigenständig oder aber unabhängig von einem Hilfsmittel fortbewegen, neue taktile Anregungen bekommen oder durch den Wasserwiderstand Bewegungen leichter und gezielter ausführen können (vgl. Laffers/Schoo 2010, 95; vgl. Knauf/Kasper 2001).

Lange ist das Thema »Bewegen im Wasser« mit der alleinigen Vermittlung der Schwimmfähigkeit in Beziehung gesetzt worden. Mittlerweile hat sich diese weit verbreitete Meinung relativiert, sodass das Erlernen der Schwimmfähigkeit vielmehr eine der vielfältigen Möglichkeiten des Einsatzes des Mediums Wasser darstellt (vgl. Lause 2000; Mayr 2005; Sowa 2000; Laffers/Schoo 2010).

Ein ähnliches Bild spiegelt sich in der Praxisliteratur wieder. Es gibt eine Fülle an Praxisbeispielen zum Anfängerschwimmen. Diese strukturieren sich zumeist in drei inhaltliche Themenschwerpunkte

- (1) Die Wassergewöhnung (in der Dusche; im Nichtschwimmerbecken);
- (2) die Wasserbewältigung (Auftrieb, Atmung, Tauchen, Gleiten, Springen usw.)  
und
- (3) das Erlernen einer Schwimmtechnik (z. B. nach der Halliwick-Methode).

Mittlerweile hat sich das Angebot um praktische Beispiele und Spielesammlungen erweitert, die explizit Angebote zum taktilen, vestibulären und kinästhetischen System aufgreifen.

### 3.1.2 Ausgewählte Literaturhinweise zur praktischen Vertiefung

Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft, Landesverband Nordrhein, Schwimmverband NRW (2007): Lernen, Spiel und Sport im Bewegungsraum Wasser. Duisburg.

Knauf, B./Kasper, F. (2001): Selbstständiges, hilfsmittelunterstützendes Schwimmen mit schwerstbewegungsbehinderten Menschen. In: Praxis der Psychomotorik 1/2001, 50–54.

Laffers, K./Schoo, M. (2010): Bewegen im Wasser – Schwimmen. In: Schoo, M. (Hrsg.): Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen. München, 94–125.

Lause, R. (2000): Vielfältige Bewegungserziehung im Wasser. In: Sowa, M. (Hrsg.): Das reißt uns vom Hocker. Lernwelten in Bewegung. Dortmund, 301–323.

Mayr, R. (2005): Wasser ist Spaß. Wasser in der Betreuung von Menschen mit schwersten Behinderungen. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinde-

rung e. V. (Hrsg.): Menschen in Bewegung. Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik und Psychomotorik im Austausch über Empowerment. Marburg, 48–61.  
 Sowa, M. (2000) (Hrsg.): Das reißt uns vom Hocker. Lernwelten in Bewegung. Dortmund.

### 3.2 Bewegungsthemenbereich II: »Materialien/materiale Erfahrung«

Im zweiten Bewegungsthemenbereich »Materialien/materiale Erfahrung« wird der Umgang mit Materialien als Medium der Erkenntnisgewinnung angenommen.

Bewegungsthemenbereich II: »Materialien/materiale Erfahrung«	
(a) Sinnliche Erfahrungen der materialen Umwelt und ihre Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materialeigenschaften von Dingen, Räume erforschen, unterscheiden, benennen</li> <li>• Dinge ertasten und begreifen</li> </ul>
(b) Erfahrung physikalischer Grundeigenschaften und deren Bedeutung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schwerkraft erfahren, Gleiten, Rutschen, Rollen, Schaukeln, Schwingen, Reibung und Widerstand</li> </ul>
(c) Material sach- und zielgerecht einsetzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mit Materialien gestalten</li> <li>• Materialien kombinieren, verändern, planen</li> <li>• Material in neuen Bedeutungszusammenhängen verwenden</li> </ul>
(d) Anpassung an veränderte materiale Gegebenheiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterschiedliche Formen, Größen, Farben, Oberflächenbeschaffenheiten und Konsistenzen von Materialien und Objekten wahrnehmen und differenzieren können</li> <li>• Materialien nach Eigenschaften ordnen und ihre Funktionen erkennen</li> </ul>
(e) Spielen mit Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausprobieren, arrangieren, bauen, stapeln, rollen, werfen und fangen, aneinander legen, mit dem Material kreativ umgehen und der Spielsituation einen eigenen Sinn geben</li> </ul>
(f) Umweltraum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiale Gestaltung und Strukturierung von Räumen</li> <li>• Raumebenen, Raumdimensionen, Raumrichtungen, Raumempfinden</li> </ul>
(g) Bedeutungsgehalt von Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Symbolische Bedeutung von Gegenständen, Räumen</li> <li>• Umgang mit Umwelt und Natur (Tiere, Pflanzen, Gegenstände, ökologische Ressourcen)</li> </ul>

Tab. 2: Bewegungsthemenbereich II: »Materialien/materiale Erfahrung« (vgl. Fischer 2009, 189)

Im Spiel über Körper und Bewegung »mit unterschiedlichsten Objekten gewinnt das Kind Informationen über Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten der dinglichen Umwelt: Es erweitert seine Sach- und Handlungskompetenz. Entscheidend für die Förderung kindlicher Handlungskompetenz sind Materialien, die die Selbstständigkeit und das kreative Spiel des Kindes provozieren. Bevorzugt werden Alltagsmaterialien in die Angebote mit einbezogen, um sinnvolle Bezüge zur Alltagsrealität herzustellen. [...] etwa die Benennung, Kategorisierung, Unterscheidung von Gegenständen, der sach- und zielgerichtete Einsatz von Material, die Kombination unterschiedlicher

Spielobjekte, das Transportieren, Bewegen und Verändern von Material [(a) »*Sinnliche Erfahrungen der materialen Umwelt und ihre Bedeutung*«; (b) »*Erfahrung physikalischer Grundeigenschaften und deren Bedeutung*«; (c) »*Material sach- und zielgerecht einsetzen*«; (d) »*Anpassung an veränderte materiale Gegebenheiten*«; (e) »*Spielen mit Materialien*«]. Auch die Natur [...] bietet [...] ein reichhaltiges Feld materialer Erfahrungen« [vgl. (f) »*Umweltraum*«; (g) »*Bedeutungsgehalt von Materialien*«] (Fischer 2009, 24; vgl. Tab. 2).

### 3.2.1 Ein Beispiel:

#### Arbeiten mit Alltags- und Naturmaterialien und Bewegen an Geräten

Die Arbeit mit Materialien ist für das Schaffen von Körper- und Bewegungserfahrungen sehr vielfältig und breit angelegt. So bilden Alltags- und Naturmaterialien »den Grundstock eines vielseitigen Repertoires an Medien und Geräten im Rahmen psychomotorischer Wirkungsfelder« (Beudels/Kleinz/Delker 1997, 23; vgl. Keuter/Joost 2009).

Im Umgang mit Dingen, die den Kindern im Alltag oder der Natur begegnen (z. B. Kartons, Papprollen, Zeitungen, Bierdeckeln, Folien, Tapeten, Stoff, Papier, Korken, Sand, Ton, Wasser, Farbe/Farben) können vielfältige sinnliche Erfahrungen und Eindrücke vermittelt werden. Dies geschieht beispielsweise durch die Erforschung und Gestaltung der Materialeigenschaften [vgl. (a) »*Sinnliche Erfahrungen der materialen Umwelt und ihre Bedeutung*«, (b) »*Erfahrung physikalischer Grundeigenschaften und deren Bedeutung*«, (d) »*Anpassung an veränderte materiale Gegebenheiten*«, (g) »*Bedeutungsgehalt von Materialien*«].

Ein weiteres großes Themenfeld betrifft das Bewegen an und mit sogenannten klassischen und neueren Sportgeräten (Turnkästen, Barren, Reck-Kletterwände usw.) sowie speziell entwickelten psychomotorischen Spiel- und Übungsgeräten (Schwungtuch, Varussel).

Hier geht es thematisch darum, die Geräte und Materialien zu gestalten, zu kombinieren und zu verändern, also kreativ mit ihnen umzugehen [vgl. (c) »*Material sach- und zielgerecht einsetzen*«, (e) »*Spielen mit Materialien*«, (f) »*Umweltraum*«].

Themen wie zum Beispiel

- alleiniges oder gemeinsames »Springen und Hüpfen« auf dem Trampolin oder Airtramp,
- »Schaukeln« oder »geschaukelt werden« in der Hängematte oder Mattenschaukel können individuelle Bewegungsthemenschwerpunkte bilden, um den Kindern individuell erlebbare Erfahrungen anzubieten.

### 3.2.2 Ausgewählte Literaturhinweise zur praktischen Vertiefung

Bieliq, F. (2007): *Erlebnissport in der Halle: Erfolgreiche Spiele und Übungen mit einfachem Gerät*. Wiebelsheim.

- Beudels, W./Kleinz, N./Delker, K. (1997): Außer Rand und Band. WenigKostenvielSpaßGeschichten mit Alltagsmaterialien. Dortmund.
- Frank, G./Eckers, B. (2007): Erfolgreiche Bewegungsförderung für Kinder – Eine Übungssammlung mit Alltagsmaterialien und Kleingeräten. Wiebelsheim.
- Hohenhaus-Thier, P. (2008): Schlüsselgong und Sockenball. Dortmund.
- Keuter, B./Joost, A. (2009): Freiarbeit mit Schwerbehinderten. Dortmund.
- Köckenberger, H. (2010): Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial: für Sportunterricht, psychomotorische Förderung, Bewegungs- und Wahrnehmungstherapie. Dortmund.
- Miedzinski, K./Fischer, K. (2009): Die Neue Bewegungsbaustelle: Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung. Dortmund.
- Sowa, M. (Hrsg.) (2000): Das reißt uns vom Hocker. Lernwelten in Bewegung. Dortmund.
- Theilen, U. (2006; 1996): Mach doch mit. Lebendiges Lernen mit schwerbehinderten Kindern. München.
- Theilen, U. (2004): Mach Musik. Rhythmische und musikalische Angebote für Menschen mit schweren Behinderungen. München.
- Wassong, R./Laufer, A. (2002; 2005): Piratenschiff und Hängematte. Dortmund.

### 3.3 Bewegungsthemenbereich III: »Soziale Erfahrungen, Aktivität und Teilhabe«

Nur im Kontakt mit den Mitmenschen lernt das Kind sich verbal oder nonverbal zu verständigen und auszudrücken. Daher kommt dem dritten Bewegungsthemenbereich »Soziale Erfahrungen, Aktivität und Teilhabe« im Sinne des Beziehungsaufbaus zu anderen Kindern [vgl. (c) »Gruppe«; (d) »Spielen mit anderen«] und der Berücksichtigung des dialogischen Prinzips von Seiten des Psychomotorikers eine besonders tragende Rolle zu. Dies geschieht zum einen körperbezogen und zum anderen rezeptiv wie oben bereits angeführt wurde. Ein Zugang zu diesem Bewegungsthemenbereich kann hergestellt werden, indem »Grundsituationen menschlicher Interaktion« [vgl. (a)] oder aber »Kommunikation« [vgl. (b)] in die bewegungs- und körperbezogene Arbeit mit einbezogen werden (vgl. Tab. 3).

#### 3.3.1 Ein Beispiel: Roll(stuhl)sport und Mobilitätstraining

Eine grundlegende Bedingung für eine individuelle und selbstbestimmte Aktivität und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ist das Vorhandensein von Mobilität.

Mobilität kann zum Beispiel bereits bei Kindern im Vorschulalter mit dem Thema »Rollen, Rutschen, Fahren« aufgegriffen und durch den Einsatz von Geräten wie zum Beispiel dem Rollbrett vertieft werden (vgl. Köckenberger 2010; Kreutel 2009). Dabei wird es möglich, den Kindern spielerisch Grundsituationen menschlicher Interaktion und Kommunikation in der Gruppe und dem Spielen mit anderen zu vermitteln bzw. anzubahnen.

Für Kinder mit schweren und schwersten Behinderungen, die sich mittels Rollstuhl fortbewegen, bekommt der Begriff Mobilität nochmals eine sehr zentrale Bedeutung im Sinne der individuellen Aktivität und Teilhabe am schulischen und allgemein ge-

sellschaftlichen Leben. Hier kommt der Rollstuhlversorgung und dem Mobilitätstraining eine besondere Bedeutung zu (vgl. Bröxkes/Herzog 2004; vgl. Schoo 2010; vgl. von Bruch 2010).

Bewegungsthemenbereich III: »Soziale Erfahrungen, Aktivität und Teilhabe«	
(a) Grundsituationen menschlicher Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nähe – Distanz</li> <li>• Geben – Nehmen, Öffnen – Schließen</li> <li>• Hemmung – Aggression</li> <li>• Hingabe – Widerstand</li> <li>• Alleinsein – Kontakt – Beziehung</li> <li>• Autonomie – Abhängigkeit</li> <li>• Führen – Folgen, Festhalten – Loslassen</li> <li>• Passivität – Aktivität, Macht – Ohnmacht</li> <li>• Vertrauen – Misstrauen</li> </ul>
(b) Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Körpersprache bei sich und anderen verstehen und einsetzen lernen</li> <li>• Verbale Kommunikation</li> <li>• Techniken mitmenschlichen Umgangs lernen</li> <li>• Kontaktaufnahme über Material, Spielformen etc.</li> <li>• Berührung als Thema</li> </ul>
(c) Gruppe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenerfahrungen machen</li> <li>• Gruppenzugehörigkeit erleben</li> <li>• Funktionen in der Gruppe übernehmen</li> <li>• Gegenseitige Hilfe erfahren</li> <li>• Eigene Individualität und Ähnlichkeiten mit anderen erkennen</li> <li>• Anerkennung in der Gruppe</li> <li>• Sozialer Raum</li> <li>• Spezielle Themen aus dem Bereich menschlicher Interaktion</li> <li>• Regeln – Offenheit</li> <li>• Kooperation – Konkurrenz</li> <li>• Stärken – Schwächen</li> <li>• Innen – Außen</li> </ul>
(d) Spielen mit anderen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freude am gemeinsamen Tun erleben</li> <li>• Geselligkeit im Spiel erfahren</li> </ul>

Tab. 3: Bewegungsthemenbereich III: »Soziale Erfahrungen, Aktivität und Teilhabe« (vgl. Fischer 2009, 190)

Zu berücksichtigen für die praktische Arbeit ist, dass die oben angeführten Bewegungsthemenbereiche sich stets überschneiden und sich wechselseitig bedingen. Sie sind demnach kaum zu trennen. Um jedoch relevante Bewegungsthemen des Kindes zu analysieren, ist eine Akzentsetzung in einem der Bereiche als Zugang zu empfehlen.

### 3.3.2 Ausgewählte Literaturhinweise zur praktischen Vertiefung

Bröxkes, S./Herzog, U. (2004) (Hrsg.): Rollstuhlversorgung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Duisburg.

von Bruch, H. (2010): Alternative Ballsportspiele für körperbehinderte Kinder und Jugendliche. Spielideen und Spielerfahrungen. Volmarstein.

Hachmeister, B. (2006): Psychomotorik bei Kindern mit Körperbehinderung. München.

- Köckenberger, H. (2010): Rollbrett, Pedalo und Co: Bewegungsspiele mit Materialien aus Psychomotorik, Sport und Freizeit. Dortmund.
- Kreutel, A. (2009): Hier bewegt sich was 84: Rollen, Rutschen, Fahren: Eltern-Kind und Kinderturnen in Kindergarten, Schule und Verein. Aachen.
- Schoo, M. (Hrsg.) (2010): Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen. München.
- Strohkendl, H. (Hrsg.) (2010): Lehrbrief Rollstuhlsport. Grundlagen, Methodik und medizinische Aspekte des Rollstuhlsports. Duisburg.

## Literatur

- Ayres, J. (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin.
- Balgo, R. (1998): Bewegung und Wahrnehmung als System: Systemisch-konstruktivistische Positionen in der Psychomotorik. Schorndorf.
- Behrens, M. (2009): Die Bedeutung von Körper und Bewegung für die kindliche Resilienz. Diss. Humanwiss. Fak. Univ. Köln.
- Bentele, P. (1994): Motopädagogische Förderung von Menschen mit einer schweren Behinderung. In: Praxis der Psychomotorik 1/1994, 88–92.
- Bernstein, N. A. (1967): The coordination and regulation of movement. Oxford.
- Bernstein, N. A. (1988): Bewegungsphysiologie. Leipzig.
- Berthoz, A. (2000): The brain's sense of movement. Cambridge.
- Brand, J./Breitenbach, E./Maisel, V. (1985): Integrationsstörungen. Würzburg.
- vom Bruch, H. (2010): Alternative Ballsportspiele für körperbehinderte Kinder und Jugendliche. Spielideen und Spielerfahrungen. Vollmarstein.
- Brüggebors, G. (1992): Einführung in die Holistische Sensorische Integration. Dortmund.
- Eckmann, T. (1986): Motopädagogische Interventionsformen bei körperbehinderten Kindern zur Förderung ihrer Identität. In: Motorik 3/1986, 95–92.
- Eggert, D. (1994; 2005): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Dortmund.
- Fischer, D. (1988): Der Körper – eine Herausforderung in der pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit schwerstbehinderten Kindern. In: Behindertenpädagogik 27, 265–285.
- Fischer, K. (1996): Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters. Schorndorf.
- Fischer, K. (2007): Wahrnehmungsstörungen, Wahrnehmungsförderung, Wahrnehmungslernen: Ein konzeptioneller Bedeutungswandel in der Psychomotorik. In: Motorik 4/2007, 221–226.
- Fischer, K. (2009): Einführung in die Psychomotorik. München.
- Gebhard, B. (2009): Motorik und Interaktion in der Entwicklung von Risikokindern. Eine Untersuchung zur Förderung frühgeborener Kinder auf dem Laufband. Diss. Dortmund.
- Götz, K. (2007): Freizeit-Mobilität im Alltag oder disponible Zeit, Auszeit, Eigenzeit – warum wir in der Freizeit raus müssen. Berlin.
- Hachmeister, B. (1990): Psychomotorischer Dialog mit Schwerstbehinderten. In: Praxis der Psychomotorik 15, 26–30.

- Hachmeister, B. (1997; 2006): Psychomotorik bei Kindern mit Körperbehinderungen. München.
- Hünnekens, H./Kiphard, E. J. (1960): Bewegung heilt – Psychomotorische Übungsbehandlung bei entwicklungsrückständigen Kindern. Gütersloh.
- Jarosch, B./Göbel, H./Panten, D. (1993): Von der psychomotorischen Übungsbehandlung zur Klinischen Psychomotorischen Therapie. In: Irmischer, T./Fischer, K. (Hrsg.): Psychomotorik in der Entwicklung. Schorndorf, 147–161.
- Kesper, G./Hottinger, C. (1997; 2007): Mototherapie bei Sensorischen Integrationsstörungen. Eine Anleitung zur Praxis. München.
- Kiphard, E. J. (1980): Motopädagogik. Dortmund.
- Kiphard, E. J./Huppertz, H. (1968): Erziehung durch Bewegung. Bad Godesberg.
- Köckenberger, H./Hammer, R. (Hrsg.) (2004): Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Dortmund.
- Krist, H. (2006): Psychomotorische Entwicklung. In: Schneider, W./Sodian, B. (Hrsg.): Kognitive Entwicklung, Enzyklopädie der Psychologie, Serie V, Band 2. Göttingen, 151–238.
- Krus, A. (2004): Mut zur Entwicklung. Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie. Schorndorf.
- Kuntz, St. (1991): Psychomotorische Förderung bei schwerster Behinderung. In: Fröhlich, A. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 12: Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin, 207–218.
- Mester, L. (1952): Erziehung zur Bewegung im dritten und vierten Schuljahr. Schulsport 3, 9, 4–9.
- Michaelis, R. (2003): Motorische Entwicklung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern, 815–860.
- Michaelis, R. (2004): Neurobiologische Grundlagen und Theorien zur sensomotorischen Entwicklung. In: Biewald, F. (Hrsg.): Das Bobath-Konzept: Wurzeln, Entwicklungen, neue Aspekte. München, 42–54.
- Mollenkopf, H./Flaschenträger, P. (2001): Erhaltung von Mobilität im Alter. Stuttgart.
- Petermann, F./Niebank, K./Scheithauer, H. (2004): Entwicklungspsychologie. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie. Heidelberg.
- Pfeffer, C. (1958): Bewegung ist aller Erziehung Anfang. Zürich.
- Piaget, J. (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Bd. 1. Stuttgart.
- Piek, J. P. (2002): The role of variability in early motor development. In: *Infant Behavior and Development* 25, 452–456.
- Reed, E. S. (1982): An outline of a theory of action systems. *Journal of Motor Behavior* 14, 98–134.
- Rentsch, H. P./Bucher, P. O. (2006): ICF in der Rehabilitation. Die praktische Anwendung der internationalen Klassifikation der Funktionstüchtigkeit, Behinderung und Gesundheit im Rehabilitationsalltag. Idstein.
- Schilling, F. (1977): Bewegungsentwicklung, Bewegungsbehinderung und das Konzept der »Erziehung durch Bewegung«. *Sportwissenschaft* 4/1977, 361–373.
- Schilling, F. (1990): Das Konzept der Psychomotorik – Entwicklung, wissenschaftliche Analysen, Perspektiven. In: Huber, G./Rieder, H./Neuhäuser, G. (Hrsg.): Psychomotorik in Therapie und Pädagogik. Dortmund, 57–77.



- Schoo, M. (Hrsg.) (2010): Sport für Menschen mit motorischen Beeinträchtigungen. München.
- Seewald, J. (2007): Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München.
- Sherborne, V. (1998): Beziehungsorientierte Bewegungspädagogik. München.
- Strohkendl, H. (1995): Gesellschaftliche Rehabilitation durch Sport. In: Rehabilitation 24, H. 4, 213–217.
- Strohkendl, H. (2002): Wie ermutigen und befähigen wir mehr Menschen zur Teilnahme am Rollstuhlsport? In: Arbeitsgemeinschaft Spina Bifida und Hydrocephalus: Mobilität. Ein Ratgeber. Dortmund, 135–146.
- Strohkendl, H. (2006): Rehabilitationssport im Verein. In: Rollstuhlsport 25, H. 5, 12–15.
- Thelen, E. (1995): Motor development. A new synthesis. In: American Psychologist, 79–95.
- Thelen, E. (2000): Motor development as a foundation and future of developmental psychology. In: International Journal of Behavioral Development, 385–397.
- Thelen, E./Smith, L. B. (2006): Dynamic systems theories. In: Damon, W./Lerner, R. M. (Hrsg.): Handbook of Child Psychology Sixth Edition, Bd. 1. Theoretical Models of human Development. Hoboken, 258–312.
- Vanden-Abee, J./Schüle, K. (2000): Wissenschaftliche Begründung der Sporttherapie aus dynamischer und handlungsorientierter Sicht. In: Schüle, K./Huber, G. (Hrsg.): Grundlagen der Sporttherapie. München, 9–31.
- Zimmer, R. (1981): Die Bedeutung sensomotorischer Erfahrungen für die kognitive Entwicklung des Kindes. Motorik 4/1981, 139–149.
- Zimmer, R. (1999; 2006): Handbuch der Psychomotorik. Freiburg.

