

Holger Jessel



Die Kunst mit der Vielfalt umzugehen

35 Jahre Aktionskreis Psychomotorik e.V.

Band 10

**verlag aktionskreis
psychom^otorik**

Holger Jessel (Hrsg.)

**Die Kunst mit der
Vielfalt umzugehen**

35 Jahre Aktionskreis Psychomotorik e.V.

**verlag aktionskreis
psychom^otorik**

Band 10

© 2011 by Verlag Aktionskreis Psychomotorik, 32657 Lemgo

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlags ist es nicht gestattet, die Schrift oder Teile daraus auf fototechnischem Wege zu vervielfältigen.

Dieses Verbot – ausgenommen die in §53,54 URG genannten Sonderfälle – erstreckt sich auch auf die Vervielfältigung für Zwecke der Unterrichtsgestaltung. Dies gilt insbesondere für Übersetzungen, Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Layout und graphische Gestaltung: Holger Jessel

Zeichnungen, Tabellen und Photos: von den Autorinnen und Autoren

Druck und Verarbeitung: Druckerei Breitschuh & Kock, 24109 Kiel

ISBN: 978-3-86342-252-3

Inhalt

Holger Jessel Einleitende Gedanken	5
Stefan Schache Inklusion muss wachsen – Überlegungen aus psychomotorischer Sicht	11
Astrid Krus „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an“ – Zum Stellenwert der Bewegung in den neuen Bildungsgrundsätzen in Nordrhein-Westfalen	23
Stefanie Kuhlenkamp Psychomotorische Entwicklungsförderung im Kontext kindlicher Armut - Überlegungen zu Armut, Inklusion und Resilienz aus psychomotorischer Perspektive	39
Mechtild Krämer, Simone Naber, Hubert Bisping „Sprungbrett“ – Psychomotorische Entwicklungsbegleitung des Vereins Beweggründe e. V. im Rahmen eines präventiven Kinder- und Jugendhilfeprojektes in den Familienzentren der Stadt Sendenhorst	55
Holger Jessel Ansichten – Einsichten – Aussichten: Erkenntnis- theoretische Grundlagen der psychomotorischen Gewaltprävention	73
Detlef Panten Klinische Psychomotorische Therapie: Konzeption, Evaluation und Wirkfaktoren	97
Christina Reichenbach Die Kunst mit der Vielfalt umzugehen – Aktuelle Möglichkeiten diagnostischen Handelns in der Psychomotorik anhand der M-ABC-2	119
Silvia Bender Die Magie der sprachlichen Vielfalt – Psychomotorische Förderung von Sprache und Kommunikation im Kontext von veränderter Lebenswelt	133

Felicitas Lowinski „Tanz ist Vielfalt“ - Der Beitrag des kreativen Tanzes für eine vielfältige kulturelle Bildung Jugendlicher	153
Manuela Rösner Mototherapie bei visuellen Wahrnehmungsstörungen	169
Melanie Behrens „Selbst wirksam sein“ oder: Was wirkt beim Aufbau sozial- emotionaler Ressourcen in der psychomotorischen Arbeit mit Kindern	179
Roman Mayr Psychomotorik „im Wasser“ - Bewegungsgeschichten für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen	197
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	217

Holger Jessel

Einleitende Gedanken

Der Titel „Die Kunst mit der Vielfalt umzugehen“ gehört wohl zu der Kategorie von Bezeichnungen, die grundlegender und umfassender nicht sein könnten. Und in der Tat soll er in diesem Zusammenhang auf eine Herausforderung verweisen, die für sämtliche Wissenschaften, die sich mit dem Menschen befassen, und damit auch für die Psychomotorik von fundamentaler Bedeutung ist.

Auch wenn Vielfalt eine Alltagserscheinung ist, sowohl biologisch als auch soziologisch oder psychologisch, so stellt der Umgang mit dieser Vielfalt immense Anforderungen an alle Akteure. Es erweckt nahezu den Anschein, als hätte man es mit einer Aufgabe zu tun, deren Bewältigung in die Nähe einer Kunst zu rücken ist, obwohl Anders-Sein zu unserer „allgemeinsten menschlichen Normalität“ (Rohrman 2010, 139) gehört. Kunstvoll ist der Umgang mit Vielfalt unter anderem deshalb, weil wir als Beobachter, als Mitmenschen, als Professionelle stets mit unserer eigenen Person, mit unserer Biographie und mit unseren ganz persönlichen – zum größten Teil unbewussten – Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmustern ins Spiel kommen. Mit anderen Worten: Wir beobachten Vielfalt immer von unserem subjektiven Beobachterstandpunkt aus und gelangen von dieser Basis auch zu individuellen Wahrnehmungen und Einschätzungen von Differenzen.

Diese Differenzbildungen stellen aus erkenntnistheoretischer Perspektive zunächst einmal – vollkommen wertfrei – die Voraussetzung für jegliche Form von Erkenntnis dar. Würden wir keine Unterschiede wahrnehmen, so könnten wir auch nichts erkennen. Gäbe es beispielsweise nur eine einzige Farbe ohne jegliche Schattierungen und Helligkeitsunterschiede, so hätten wir höchstwahrscheinlich nicht einmal ein Wort für diese Farbe, wir würden vielmehr die Kategorie Farbe gar nicht kennen und könnten – dieses kurze Gedankenexperiment weitersponnen – unser visuelles Wahrnehmungssystem nicht gebrauchen, da dann auch Formen für uns nicht erkennbar wären.

Verlassen wir den physikalischen und nähern uns dem anthropologischen Bereich, so wird das Thema der Differenzbildung zu einer Grundfrage der Identitätsentwicklung, zu einer Suche nach Antworten auf die Fragen: „Wer bin ich?“ und „Wer bin ich im Verhältnis zu den anderen?“ Damit geht es immer auch um die Auseinandersetzung mit Fragen der Einzigartigkeit und der Andersartigkeit.

In diesen – sehr weiten und zugleich sehr nahen, weil persönlichen – Rahmen sind sämtliche Debatten um Integration und Inklusion einzuordnen. Damit stellt dieses Thema nicht nur eine der gravierendsten gesellschaftlichen Herausforderungen dar, sondern zugleich auch eine der schwierigsten, da es uns immer als Mensch in unserem Gewordensein betrifft. Die Fragen, mit denen wir uns zu beschäftigen haben, lauten damit unter anderem:

- Was bedeutet Vielfalt für mich?
- Für wie wertvoll bzw. wie bedrohlich halte ich diese?
- Was bedeutet „anders“ bzw. „Anders-Sein“ für mich?
- Wie „anders“ möchte ich selbst sein?
- Was verstehe ich unter „normal“?
- An welchen Kriterien mache ich „Normalität“ fest?
- An welchen Normen orientiere ich mich? Warum?
- Wie viel „Anderes“ kann ich aushalten?
- Was schätze ich an Vielfalt?

Die Antworten auf all diese (und zahlreiche weitere) Fragen – so zeigt uns etwa Stefan Schache in seinem einleitenden Beitrag – geben wir uns in aller Regel unbewusst. Selbst die bewusst gestellten Fragen werden uns (und anderen) nicht das enthüllen, was sich in den tieferen Schichten unseres biographischen Gewordenseins an Wertvorstellungen und Normalitätserwartungen entwickelt hat. Wir benötigen offensichtlich andere – bottom-up-wirkende und damit auch psychomotorische – Herangehensweisen, um uns den Themenfeldern Umgang mit Vielfalt und Inklusion zu nähern.

Dabei stellt Inklusion keine Technik oder Methode dar, sondern steht und fällt mit unseren professionellen Haltungen. Diese kommunizieren wir, ob wir das möchten oder nicht, stets auf ganzheitliche und damit unter anderem auch zwischenleibliche Art und Weise; man könnte sagen: Auch und vielleicht sogar gerade beim Thema Inklusion befinden wir uns in einem fortlaufenden tonisch-emotionalen bzw. psychomotorischen Dialog mit der Welt und damit wird Inklusion nicht nur zu einem Thema für jeden Psychomotoriker, sondern vor allem zu einem psychomotorischen.

Es geht darum, den Menschen von Anfang an als Teil der Gesellschaft zu betrachten, Systeme (u.a. Krippen, Kindergärten, Schulen, Arbeitsplätze) an die Bedürfnisse der Menschen anzupassen (und nicht umgekehrt) und Unterschiedlichkeit nicht als ein zu lösendes Problem, sondern als Normalität aufzufassen (vgl. Albers 2011, 15). Diese „Wertschätzung von Heterogenität“ (ebd., 17) im Rahmen einer

Pädagogik der Vielfalt impliziert, „dass alle Kinder trotz ihrer Unterschiedlichkeit die gleichen Rechte haben“ (ebd.). Dabei stellt Gerechtigkeit zwar eine

„allgemeine moralische Norm (dar; Anm. d. Verf.), aber das Individuum verlangt auch nach Anerkennung seiner Besonderheit. Individuelle Anerkennung ist Ermöglichung von Behütung *und* Befreiung, ist Achtung von Zugehörigkeit *und* Absonderung. Deshalb ist der Idee der Gerechtigkeit die der Wahrnehmung der Besonderheit, der Fürsorge, der Achtung der Menschenwürde zur Seite zu stellen“ (Schmidt Noerr 2011, 75).

Zahlreiche Forschungsergebnisse weisen mittlerweile darauf hin, dass das gemeinsame Aufwachsen in Gleichaltrigengruppen, die von Unterschiedlichkeit und Vielfalt geprägt sind, eine große Chance darstellt (vgl. ebd.; Haug 2011, 43).

Allerdings muss auch betont werden, dass das Thema Inklusion komplex und kompliziert ist. Bereits der Begriff Inklusion kann sich auf Vieles beziehen, unter anderem auf eine Weltanschauung, auf Strukturen, auf Handlungen, Resultate, Erlebnisse oder Gefühle (vgl. Haug 2011, 46).

„Der Begriff vermittelt eine Philosophie, einen Wertekanon, er drückt aus, wie die Systeme sind oder konstruiert werden können, er ist ein Ausdruck, der etwas darüber vermittelt, wie Pädagogen arbeiten und was Eltern und Kinder erleben und fühlen. All dies an einen Begriff geknüpft bewirkt, dass er außerordentlich kompliziert und schwer zugänglich ist“ (ebd.).

Zudem befindet sich die Inklusionsthematik in einem Dilemma, das – systemtheoretisch gesprochen – mit der funktionalen Differenzierung in modernen Gesellschaften zusammenhängt: Menschen kommen gleichsam

„sozial ortlos‘ zur Welt und müssen sich dann aufgrund von Eigenleistungen über die Komplementärrollen (z.B. in der Schule die Rolle des Schülers; Anm. d. Verf.) ihren Zugang zu den gesellschaftlichen Teilbereichen und somit ihre soziale Position selbst erwirken. Die Gesellschaft muss im Gegenzug prinzipiell jedem den Zugang zu den Komplementärrollen aller ihrer Funktionssysteme eröffnen“ (Bardmann 2011, 55).

Nun ist es allerdings so, dass moderne, funktional differenzierte Gesellschaften keine einheitliche Regelung von Inklusion und Exklusion haben, sondern es vielmehr den einzelnen Funktionssystemen (z.B. Kita, Schule, Familie, Soziale Arbeit) überlassen, „je eigene Inklusions- bzw. Exklusionskriterien aufzustellen“ (ebd., 59). Das bedeutet, dass Inklusion nicht losgelöst von gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten betrachtet werden kann: Selbst wenn ein Kindergarten sich entscheidet, Strukturen und Prozesse im Sinne der Inklusion zu etablieren, so bleibt dieser Kindergarten in andere gesellschaftliche

Prozesse und Strukturen eingebettet und steht möglicherweise im Widerspruch zu diesen.

Hierzu ein Beispiel: Folgt man Haug (vgl. 2011, 49), so baut die Idee der Inklusion stark auf der Vorstellung auf, dass Kinder sich in erster Linie in sozialen Gemeinschaften mit anderen Kindern entwickeln. Das Leben außerhalb des Kindergartens ist jedoch maßgeblich „von Individuen geprägt und von den eigenen Voraussetzungen der Individuen, erfolgreich zu sein. Ein wesentliches Motiv in dieser Individualisierung ist die Konkurrenz sowie das Recht des Stärkeren“ (ebd.).

Daraus ergibt sich die spannende und folgenreiche Frage, ob einzelne Institutionen die Kraft, die Ressourcen und den Einfluss besitzen, sich diesen (und anderen) gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen entgegenzustellen und alternative Vorschläge wirksam zu etablieren. Und an eben dieser Stelle schließt sich der Kreis: Institutionen sind keine abstrakten Gebilde, sondern werden von Menschen konstruiert, aufrechterhalten und unter Umständen auch dekonstruiert. Es kommt also auf unsere Einstellungen, Haltungen und Bereitschaften an, uns und unseren eigenen Umgang mit der Vielfalt kritisch zu beleuchten, denn:

„In der Herausbildung der Solidarität mit Ungleichen verwirklicht sich die Anerkennung der grundlegenden Gleichheit der Menschen, ihrer personalen Würde. (...) Solidarität als ethisches Prinzip zielt auf die Anerkennung der Menschenwürde auch ohne Gegenleistung, auf das Füreinander-Einstehen im immer wieder erforderlichen Kampf um humane Lebensbedingungen. An einer solchen Kultur der Solidarität bemisst sich die Humanität einer Gesellschaft“ (Schmidt Noerr 2011, 91).

Auch die Psychomotorik und sämtliche ihrer Akteure sind in diese Anerkennungsprozesse eingebunden. Bleibt zu hoffen, dass dieser Band einen Beitrag dazu leisten kann, diese Prozesse aus psychomotorischer Perspektive und für alle Beteiligten gewinnbringend mitzugestalten.

Literatur

- ALBERS, T. (2011): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München, Basel: Reinhardt Verlag.
- BARDMANN, T. M. (2011): *Integration und Inklusion – systemtheoretisch buchstabiert: Neue Herausforderungen für die soziale und pädagogische Arbeit*. In: KREUZER, M./YTTERHUS, B. (Hg.) (2. Aufl., 2011): *„Dabeisein ist nicht alles“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München, Basel: Reinhardt Verlag, 52 – 72.

- HAUG, P. (2011): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: KREUZER, M./YTTERHUS, B. (Hg.) (2. Aufl., 2011): „*Dabeisein ist nicht alles*“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München, Basel: Reinhardt Verlag, 36 – 51.
- ROHRMANN, E. (2010): Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Normalität und Anders-Sein. In: ABRAHAM, A./MÜLLER, B. (Hg.) (2010): *Körperhandeln und Körpererleben: Multidisziplinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld*. Bielefeld: transcript Verlag, 139 – 164.
- SCHMIDT NOERR, G. (2011): Gleichheit in der Vielfalt: Zur Ethik von Anerkennungsverhältnissen im Hinblick auf den Umgang mit Benachteiligten. In: KREUZER, M./YTTERHUS, B. (Hg.) (2. Aufl., 2011): „*Dabeisein ist nicht alles*“. *Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München, Basel: Reinhardt Verlag, 73 - 92.

Stefan Schache

Inklusion muss wachsen – Überlegungen aus psychomotorischer Sicht

Einleitung

„Inklusion? Ja, das kenne ich. Das machen wir auch in unserer Einrichtung. Wir integrieren die behinderten Kinder in unseren Alltag. Und wir richten auch unsere Struktur, unsere Einrichtung und unser Handeln selbst nach verschiedenen Behinderungsarten und Entwicklungsproblemen aus.“

„Inklusion? Das bedeutet Einschluss. Kinder mit speziellem Förderbedarf sind von Anfang im Bildungssystem mit dabei. Sie werden nicht ausgesondert in Förderschulen.“

„Inklusion? Da ist die Vielfalt der Normalfall. Da ist keiner behindert, da wird auch keiner behindert. Das hat jeder einen individuellen Anspruch auf Bildung und Erziehung.“

Drei professionelle Pädagogen antworten auf die Frage, was denn Inklusion sei. Drei Antworten, die ihre Berechtigung haben; drei Antworten, die gebunden sind an die Antwortenden; drei Antworten, welche die Erfahrungen der Pädagogen widerspiegeln; und drei Antworten, die den derzeitigen Stand und das Verständnis von Inklusion ganz gut verdeutlichen.

Die UN-Konvention von 2006, das Inkrafttreten dieser Konvention zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2009 und die daraus resultierenden Bemühungen der Bildungspolitik stellen den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsbereich (wieder) vor große Herausforderungen. Das Meistern dieser Herausforderungen vollzieht sich zumeist auf der pragmatischen Ebene: die Praktiker sind aufgerufen, ihre pädagogischen Konzepte zu hinterfragen und so zu erweitern, zu verfeinern und zu differenzieren, dass alle Kinder angesprochen werden. 'Alle Kinder' meint jedes Kind in seinem individuellen So-Sein. Und an dieser Stelle beginnen schon die ersten Unschärfen, Ungereimtheiten und auch Unsicherheiten aufzutreten, die in den einleitenden Antworten bereits deutlich werden.

Im Folgenden sollen kurz die Begriffe der Integration und der Inklusion im Fokus stehen. Ihre Umschreibungen setzen die Markierung, von der aus ein Weg beschritten werden soll, der nicht die inklusive Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen in den Fokus stellt, sondern die pädagogischen Professionellen selbst. Sie sind diejenigen, die Voraussetzungen schaffen, mit und in ihrer Arbeit eine inklusive Bildungslandschaft entstehen zu lassen. Dabei wird aus psycho-

motorischer Perspektive eine Möglichkeit beschrieben, sich mit den Anforderungen einer inklusiven Bildung auseinander zu setzen. Im Zuge dessen kommen auch psychomotorische Inhalte und Grundsätze zur Sprache.

Was ist denn nun Inklusion?

Inklusion und Integration werden oft in einem Zug genannt, getrennt oder verbunden durch Spiegel- oder Schrägstriche. Das lässt den Eindruck entstehen, die Begriffe würden dasselbe umschreiben. Dazu hat sicherlich auch die Übersetzung der Dokumente der UN-Konvention beigetragen, die den Begriff „Inklusion“ fälschlicherweise mit „Integration“ übersetzte (vgl. Schumann, 2009, 52). Neben den Konsequenzen des Übersetzungsfehlers für die bildungspolitische Gestaltung ist v.a. eine inhaltliche Verwässerung zu beobachten, die einem weiteren „Übersetzungsfehler“ geschuldet ist: der Übersetzung theoretischer, konzeptioneller Annahmen in die Praxis. Es sind hier keine Konturen mehr zu erkennen, keine Profile, die dem jeweiligen Begriff zu eigen sind. Im pädagogischen Alltag findet Inklusion, aber auch Integration zumeist keine konkrete Umsetzung. Daher scheint es sinnvoll, die Begriffe nochmals kurz zu erläutern. Das geschieht, indem „Inklusion“ auf der Kontrastfolie „Integration“ betrachtet wird.

Die Integration unterscheidet zwischen Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf und sucht die Wiedereingliederung der 'aussortierten' Menschen mit Behinderungen zu verwirklichen. Den Ausgangspunkt bildet die Teilung in zwei (oder mehrere) Gruppen. Integrative Bemühungen überwinden nicht diese Grenzen zwischen Gruppen, sie bestätigen und bekräftigen sie.

Inklusion und die inklusive Pädagogik hingegen erheben den Anspruch, eine Antwort auf die komplette Vielfalt aller Kinder zu sein:

„Sie tritt ein für das Recht aller [Kinder], unabhängig von ihren Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen sowie von ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander in 'einer Schule für alle' zu lernen. Kein Kind soll ausgesondert werden, weil es den Anforderungen der Schule nicht entsprechen kann. Im Gegensatz zur Integration will Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der [Kinder] ausrichten.“ (ebd., 51)

Die Vielfalt und Heterogenität der Menschen sind nicht als Problem zu bewerten, welches gelöst oder überwunden werden muss; die Vielfalt wird als Chance für das gemeinsame Lernen und Leben begriffen. Das sagt sich leicht, dahinter steckt aber ein gravierender Perspektivwechsel. Als Reaktion auf die Verschiedenartigkeit der Menschen

müssen die Strukturen und Sichtweisen so verändert werden, dass jedes Individuum die notwendige Hilfe und Unterstützung erfährt, die es aufgrund der individuellen Voraussetzungen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben benötigt (vgl. Doll-Tepper 2008, 363). Soweit und bis hierher scheint Einigkeit in den Definitions- und Umschreibungsversuchen zu herrschen. Mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Schlüsselbegriffen wird versucht, dem komplexen Gegenstandsbereich der Inklusion näher zu kommen. Komplex erscheint der Bereich der Inklusion deshalb, weil er schwer zu konkretisieren, aber scheinbar noch schwerer zu operationalisieren ist. Das wird noch deutlicher, wenn andere Umschreibungen und weitere Ausführungen von Inklusion hinzugezogen werden. Dort ist dann die Rede von „included identity“ und „inklusive Kultur“ (Theunissen 2009), von der „Kultur der Achtsamkeit“ (Dt. Bischöfe 2002), von der „Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls“ (UN 2006) oder von einer „Vision einer Gesellschaft“, in der Inklusion gegen die schleichende Entwürdigung des Andersseins ankämpft (vgl. Lob-Hüdepohl 2009).

Da Inklusion eine so umfassend zugewandte Sicht auf den Menschen einfordert und ganze Gesellschaftsbereiche betrifft, beansprucht sie daher auch ein breites Spektrum an Veränderungen. Veränderungen, die scheinbar nicht leicht einzuleiten oder umzusetzen sind; beziehungsweise deren Ansatzpunkte so ungreifbar sind wie die „Gesellschaft“, das „Zugehörigkeitsgefühl“ oder die „Kultur“.

Implementieren funktioniert nicht!

Wie kann eine inklusive Kultur, eine Kultur der Achtsamkeit oder eine Vision von Gesellschaft hergestellt, initiiert, eingeleitet und/oder implementiert werden?

Kultur wird in ganz unterschiedlichen Bereichen immer als etwas historisch Gewachsenes betrachtet, als kollektives Phänomen, das emotional gefärbt und implizit ist (vgl. Schein 1984). Eine Kultur hat immer unbewusste Anteile, die nicht über rationale, bewusst-intentionale Handlungen zu verstehen sind. Sie sorgt für Komplexitätsreduktion, für Stabilität und Ordnung und damit für Sicherheit, Schutz, Verlässlichkeit und Zuversicht. Sie gibt Orientierungspunkte vor, die im alltäglichen Tun (und v.a. im professionellen Alltag) Entlastung bieten und Handlungssicherheit vermitteln.

In konstruktivistischen Prägungen wird sie als Wirklichkeitskonstruktion, als Legitimations- und Interpretationsfolie verstanden – als eine Möglichkeit, die Wirklichkeit zu sehen (vgl. Franzpötter 1999). Diese

kulturspezifischen Wirklichkeitsdeutungen sind aber eben nicht immer explizierbar. Sie wirken als grundlegende Annahmen von Werten, Normen, Standards und Erwartungen, die erst aus ihrer Latenz herausgeholt werden müssen, um sie mitteilen zu können. Werden diese Orientierungspunkte mitteilungs-fähig gemacht und evtl. in Frage gestellt, so wird die alltägliche Routine hinterfragbar (vgl. Schache 2010). Damit gehen aber immer eine Unsicherheit und eine 'Handlungsunfähigkeit' einher. Das Thematisieren von (selbstverständlichen) Überzeugungen und Annahmen verunsichert zutiefst und kann einen Rechtfertigungsdruck erzeugen, dem man nicht immer gewachsen ist (vgl. Dewe 2000). Eine Kultur (einer Organisation, einer Institution, einer Bewegung, ...), die dem Handeln eines Pädagogen in Form von Annahmen und Erwartungen zugrunde liegt, verleiht hierbei Sicherheit und Schutz. Sie ist imstande, Antworten zu geben, Orientierung zu schaffen, die Wirklichkeit durch ihre Brille zu betrachten: sie offeriert eine Sinngemeinschaft, welche den 'Rechtfertigungsdruck' mit ihrer Legitimationsfolie aufzuheben weiß.

Die pädagogische Orientierung (vgl. Tietze 1998, 22) eines Professionellen kann als eine solche Sinngemeinschaft verstanden werden: als handlungsleitende Überzeugungssysteme beinhaltet sie Handlungsempfehlungen und -regeln, die sich in Vorstellungen (über Erziehung, über den Menschen, ...), Werten (erstrebenswert, „gut“, „sozial“, ...) und Überzeugungen (das ist das Wesentliche, ...) niederschlagen. Diesen ist es gemein, dass sie zeitlich relativ stabil und überdauernd sind. Sie erzählen die Wirklichkeit mit eigens gewählten Kriterien (Wirklichkeitskonstruktion), betonen und heben wesentliche Phänomene hervor, legen Wert auf bestimmte Zusammenhänge – und verkürzen dabei andere Entwürfe und Wirklichkeitsdeutungen (vgl. Zima 2000). So lange diese Bedingtheit der eigenen pädagogischen Orientierung den Handelnden bewusst ist, sind sie offen gegenüber anderen Ansätzen und Konzepten. So lange sie sich ihrer Kontingenz gewahr sind, erkennen sie andere Ansätze, Entwürfe und Deutungen als ebenso gültig an – freilich mit der Möglichkeit und auch Notwendigkeit einen/den eigenen zu präferieren.

Für eine Kultur, für eine pädagogische Orientierung ist es aber konstitutiv, dass sie unbewusste, implizite Anteile birgt. Reflektierte Pädagogen sind sich dieser impliziten Anteile in Ansätzen bewusst – sie nehmen Supervision in Anspruch, suchen Rat in kollegialen Fallberatungen, wägen Handlungsmöglichkeiten ab und evaluieren ihre Methoden, kurz: sie stellen sich auf positive Art in Frage. Unreflektierte Praktiker hingegen sind sich ihrer Wahl der Methodik, ihrer

Beziehungsgestaltung zum Klientel, ihres pädagogischen Ansatzes nur bedingt bewusst. Sie handeln 'aus dem Bauch' heraus und 'meistern' schwierige Situationen im pädagogischen Alltag scheinbar mühelos. Es wäre in diesem Zusammenhang anmaßend, das eine auf-, das andere abzuwerten. Ein Urteil über die unterschiedlichen Herangehensweisen und Arten der pädagogischen Arbeit steht hier nicht im Blick.

Wohl aber stehen die grundlegenden, impliziten Annahmen und Überzeugungen im Blick: es geht um den Kern pädagogischer Orientierungen, um den Kern einer Kultur, denn der ist beiden gemein: den 'Reflektierten' wie den 'Unreflektierten'. Dieser Kern ist es nämlich – so die These –, der das implizite Menschenbild in sich trägt. Und um Anteile dessen geht es, wenn von Inklusion die Rede ist.

Eine Kultur, da sind sich alle bis auf wenige 'Kulturingenieure' einig, ist nicht herstellbar. Pädagogische Orientierungen sind kein Ergebnis eines kurzfristigen Aneignens oder eines bewusst-intentionalen Prozesses. Sie sind gewachsen, sind auf Erfahrung angewiesen und haben sich in der Praxis verfeinert. Sie treten als pädagogische Handlungen auf der Basis grundlegender Annahmen zu Tage. Das implizite Menschenbild ist Teil dieser grundlegenden Überzeugungen.

Wenn Inklusion mit einer Veränderung der Sichtweise und den Strukturen beschrieben wird, wenn Inklusion als veränderte Kultur begriffen wird, wenn Inklusion eine Vision der Gesellschaft ist – dann ist hier erneut die Frage zu stellen: wie sollen Pädagogen, die mitunter seit Jahren praktische Erfahrungen gesammelt haben, 'plötzlich' und mit dem Inkrafttreten einer Resolution inklusiv denken und arbeiten? Für manche scheint das kein Problem darzustellen, da sie im Grunde schon immer inklusiv gedacht und gearbeitet haben. Für den Großteil aber, der in Krippen, Kindertageseinrichtungen, Horten, Grund-, Haupt-, Realschulen, in Gymnasien, Gemeinschafts- und Gesamtschulen, in Stadtteil- und Volkshochschulen o.ä. arbeitet, für diesen Großteil ist es nicht selbstverständlich, plötzlich bewährte Konzepte, Handlungssicherheit gebende Verfahren und Sichtweisen aufzugeben und die Vielfalt der Menschen als grundlegendes Paradigma anzuerkennen. Die gemeinsame Bildung und Erziehung von allen Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen ist nun die Forderung, die auf den Rücken der Praktiker – der Erzieher und Lehrer, der Betreuer und Therapeuten, aber auch der Eltern – ausgetragen werden soll.

Aber eine solche Forderung ist nicht einfach so umsetzbar. Eine inklusive Kultur kann man nicht in Kindergärten, Schulen und anderen Institutionen, in eine Gesellschaft implementieren. Eine Vision einer Gesellschaft, eine inclusive identity muss wachsen – und zwar auf dem

Boden der grundlegenden Annahmen, Überzeugungen, Werte, Normen und Standards. Diese sind es, die (vielleicht nicht-intendiert) eine inklusive Kultur entstehen lassen können.

Ich und die Ansicht – Du und die Drauf-Sicht

Um ein großes Ziel zu erreichen, ist es oft sinnvoll und notwendig, inne zu halten, Abstand herzustellen, Wege zu überdenken und vielleicht neue Wege, auch Umwege einzuschlagen. So kann auch das angestrebte (und geforderte) Wachsen und Erreichen einer inklusiven Kultur als großes Ziel angesehen werden, dem vielleicht zuvorderst ein Innehalten eingeräumt werden muss.

Dieses Innehalten soll hier thematisiert werden und zwar in Form der Biografizität: Die Biografie- und Erfahrungsorientierung, die Bedeutung von Lerngewohnheiten und Lernstilen, die psychosozialen Vorstrukturen sind in einem nicht unerheblichen Maße Bedingung für die Aneignung neuer Wissensbestände.

„Neue Themen eignet sich der Mensch stets auf dem Hintergrund der bisherigen Lernerfahrungen an. Diese Lernerfahrungen nicht zu thematisieren, sie nicht ins Bewusstsein zu 'heben', wirkt sich eher hinderlich für die Aneignung neuer Wissensbestände aus.“ (Musiol 2002, 300)

Das Aufspüren solcher tief verinnerlichter Denk-, Handlungs- und Lernstrukturen, das Bewusstwerden derselben, „birgt für das Subjekt die Chance in sich, eben jene Ressourcen aufzuspüren, die den Erwerb neuen Wissens und Verstehens begünstigen können (oder sich gegebenenfalls als Hindernis erweisen).“ (ebd.) Aus diesem Grund gilt Biografizität als Lernpotential des Subjekts. In dem hiesigen Zusammenhang können Inklusion, inklusive Pädagogik, die gemeinsame Bildung und Erziehung als neues Lernfeld, die Konzepte, Methoden und praktischen Umsetzungen als neue Wissensbestände bezeichnet werden. Es gilt also, die eigene Sichtweise, Einstellungen und Erfahrungen „ins Bewusstsein zu 'heben'“, um eine mögliche Anschlussstelle für neue Ansichten und Sichtweisen zu gewinnen.

Die Kultur einer Gemeinschaft, einer Organisation oder einer Gesellschaft oder die pädagogischen Orientierungen einer Gruppe oder eines Einzelnen sind gewachsene, erlebte und erfahrene Phänomene. Gleichgültig welche Referenzebene angesprochen ist, die biografischen Muster sind hier verborgen.

Um diese Muster aufzuspüren, ist es notwendig, inne zu halten. Ein 'Abrücken' von der eigenen Person, ein Distanz-Schaffen zum

alltäglichen Tun scheinen die Bedingung der Möglichkeit zu beherbergen, sich 'in einem anderen Licht' zu sehen.

Es ist für die Verinnerlichung oder besser: Einverleibung einer neuen Denk- und Sichtweise – die der Inklusion – notwendig, die bisherigen Ansichten und Überzeugungen zur Disposition zu stellen. Das ist allerdings nur möglich, wenn die grundlegenden Annahmen 'gefasst' und versprachlicht werden können. Wenn es gelingt, die eigenen Ansichten und Überzeugungen zwar als kohärente, konsistente und identitätsstiftende Folge der eigenen Lebensgeschichte zu begreifen, sie aber dennoch als möglichen Entwurf zu verstehen, der neben anderen seine Gültigkeit beansprucht, dann kann diese Offenheit gegenüber Alterität eine monologische Auseinandersetzung mit der Welt verhindern (vgl. Schache 2010, 263). Das Andere, die neuen Wissensbestände und Ansichten werden dann als Einladung zum Dialog wahrgenommen. In diesem Fall kann das Ich für einen kurzen, aber fruchtbaren Moment zu einem virtuellen Du werden, dass die distanzierte Drauf-Sicht auf die eigenen impliziten Ansichten und Überzeugungen erlaubt.

Ansichten bewegen

Wenn von unbewussten Annahmen die Rede ist, wenn von impliziten Mustern gesprochen wird und wenn verborgene Anteile im Mittelpunkt stehen, dann wird immer gefordert, diese Annahmen, Muster und Anteile ins Bewusstsein zu 'heben', sie aus ihrer Latenz zu holen, sie ans 'Licht' zu führen. Verschiedene Theorie- und Therapieschulen haben unterschiedliche Vorstellungen, wie implizite Inhalte ins Bewusstsein gespült werden können (vgl. Grawe/Donati/Bernauer 2001).

Die Psychomotorik beansprucht für sich auch einen Weg, unbewusste Inhalte in ihrem symbolischen Niveau so zu heben, dass sie der Sprache zugänglich werden. In der Psychomotorik und Motologie ist es dem verstehenden Ansatz gelungen, Sinnlinien ihrer Klientel aufzudecken, die im Verborgenen ruhen und auf der Verhaltensebene wirken (vgl. Seewald 2007; Hammer 2004). Dabei spielt die Leiblichkeit eine ganz wesentliche Rolle: Merleau-Ponty schreibt der Leiblichkeit die Fähigkeit zu, den primordialen Sinn zu erfassen. Leiblich nehmen wir die Welt wahr, noch bevor sie den Durchgang durch unsere Ratio, durch die bewusste Reflexion genommen hat. Der Leib bildet so den existenziellen Untergrund für unsere Wahrnehmung. In der verstehenden Psychomotorik geht es allerdings nicht um die untrügliche Gewissheit des Leibes (wie bei Merleau-Pontys Leibphänomenologie), sondern um die Rolle des Leibes als Dialogpartner und Berater für das

bewusste und moralisch verantwortliche Ich (vgl. Seewald 2007, 18). Die Fähigkeit, einen permanenten, subtilen inneren Dialog mit seiner leiblichen Gestimmtheit und Resonanz auf die Welt führen zu können, wird mit dem Begriff des Leibbewusstseins festgehalten. Dabei müssen die leiblichen Gestimmtheiten wahrgenommen und interpretiert werden. Reflexiv werden sie dann, wenn das Wahrgenommene intentional genutzt werden kann. Mit diesem sogenannten „Konzept der reflexiven Leiblichkeit“ hat die Psychomotorik die Möglichkeit, implizite und unbewusste Anteile spürbar zu machen und sie in ihrem Symbolisierungsniveau zu heben.

In metaphorischen Bewegungssituationen soll das Potential der reflexiven Leiblichkeit genutzt werden, um sich seiner grundlegenden Annahmen und Überzeugungen klarer zu werden. In Bewegungssituationen, welche beispielsweise die Kommunikationsmuster hervorheben, welche Interaktionsformen und Reaktionen in den Vordergrund schieben, welche Vorurteile greifbar machen und welche Scheuklappen zu identifizieren suchen, werden die Sichtweisen und Ansichten versucht zu explizieren, die den Handelnden zu eigen sind. Die Erfahrungen und Explikationen in und durch die Bewegungssituationen können sehr wohl als „Momentaufnahme einer aktuellen Stimmung“ aufgefasst werden oder eben auch – und das stünde hier im Vordergrund – als „Fingerabdruck von langfristig übersituativen Neigungen und Prägungen (ebd., 107).

Die Welt wird also – (leib-)phänomenologisch betrachtet – mittels des Leibes erfahren. Der Leib ist nach Merleau-Ponty „ein für alle anderen Gegenstände *empfindlicher* Gegenstand, der allen Tönen ihre Resonanz gibt, mit allen Farben mitschwingt und allen Worten durch die Art und Weise, in der er sie aufnimmt, ihre ursprüngliche *Bedeutung* verleiht.“ (ebd. 1966, 276; zit. nach Dederich 2007, 151)

„So wird nochmals hervorgehoben, dass die Leiblichkeit unser Medium der ‚Welthabe‘ ist, der ‚Ort‘, von dem aus und durch den hindurch wir unsere Welt wahrnehmen, erleben und erfahren. Das heißt aber auch, dass unsere jeweilige Welt immer auch eine leiblich (und nicht nur durch geistige Akte) interpretierte Welt ist.“ (Dederich 2007, 151)

Diese Betrachtungsweise ist nicht nur für den Verstehenden Ansatz fundamental; die Phänomenologie v.a. nach Merleau-Ponty ist auch in den Diskursen der Heilpädagogik, der Disability-Studies und angrenzenden Orientierungen von hoher Relevanz. Das hier innewohnende Menschenbild hat gerade für den ‚Behindertendiskurs‘ einen Perspektivwechsel hervorgebracht, der die Förderung auch von Kindern und Erwachsenen mit sogenannten ‚Schwerstmehrfachbehinderungen‘ legi-

timierte und einforderte (vgl. Fornfeldt 1997; 2009). Der Selbstbezug („Ich bin mein Leib“) und die Bezogenheit auf die Welt (leibliches „Zur-Welt-Sein“), welche vielfältig miteinander verschränkt sind, stellen eine Sichtweise und einen Zugang zum Menschen dar, die grundlegend *alle* miteinschließen – also inkludieren.

Die metaphorischen Bewegungssituationen stellen thematische Angebote dar, die erlebt und erfahren werden sollen. Sie intendieren, das Gespürte in diesen Situationen, die leiblichen Regungen und Erlebnisse zu gegenwärtigen, um sie zur Sprache bringen zu können. Allerdings ist in der phänomenologischen Betrachtung das Sprechen über das Wahrgenommene und Erspürte dem leiblich gelebten Leben unhintergebar nachgeordnet. Das bedeutet, dass zwischen den Dingen und der Sprache eine Kluft besteht, jedoch kein Bruch. Durch verschiedene Symbolisierungsformen ist es möglich, die Kluft zu überwinden und das Gespürte und leiblich Wahrgenommene der Sprache näher zu bringen. Die impliziten Annahmen und Überzeugungen, die einer pädagogischen Orientierung oder einer Kultur zugrunde liegen, sollen in den metaphorischen Bewegungssituationen erlebt werden, um sie aus ihrer Latenz zu holen und um sie der Sprache zugänglicher zu machen.

In dieser Hinsicht ist die Versprachlichung des leiblich Wahrgenommenen in den Bewegungssituationen Biografiearbeit. Es ist innerhalb solcher Bewegungssituationen möglich, die eigenen Muster in der Kommunikation aufzudecken, Vorurteile aufgezeigt und gewohnheitsbedingte Einstellungen vorgeführt zu bekommen. Der Blick in die eigenen Denk- und Handlungsmuster ist in diesem Sinne grundlegend, da nur so neue (geforderte) Sichtweisen und Wissensbestände Anschluss finden können.

Inklusion muss wachsen – und zwar „auf dem eigenen Boden“

Es geht hier nicht um die prinzipielle Bedingung, biografische Muster aufzudecken, um lernen zu können. Es geht in diesem Zusammenhang aber um den Umstand, dass durch die UN-Konvention und das Inkrafttreten derselben inklusive Bildung und Erziehung gefordert wird. Scheinbar hastig und eilig werden Forderungen und Bedingungen der Inklusion in pädagogische Einrichtungen implementiert, ohne Vorbereitungen getroffen zu haben. Für pädagogisch Professionelle, die sich bereits ausführlich mit inklusiven Gedanken beschäftigt haben und deren Arbeitsweise eine grundlegend inklusive bereits ist, sind diese Forderungen willkommen und stoßen auf keinen Widerstand und auf keine Hindernisse. Sie haben bereits das 'neue Lernfeld' und die

‘neuen Wissensbestände’ (s.o.) in ihre Sichtweisen, Annahmen und Überzeugungen aufgenommen. Für diejenigen aber, und das scheint die große Mehrheit zu sein, die bisher im ‘Regelbereich’ tätig sind, kommen diese Forderungen und Umsetzungspläne arg unvermittelt.

Metaphorische Bewegungssituationen sind mittels des Konzepts der reflexiven Leiblichkeit eine Möglichkeit, den pädagogisch Handelnden einen Weg aufzuzeigen, sich mit den Forderungen und Umsetzungen einer inklusiven Pädagogik und letztlich einer inklusiven Kultur auseinander zu setzen. Durch die psychomotorische, bewegungsorientierte Herangehensweise und methodische Gestaltung können die Pädagogen begleitet werden, ihren Weg hin zu einer inklusiven Gesellschaft zu bestreiten. Dabei kann die Psychomotorik nicht entscheiden und nicht bewirken, ob die Gedanken der Inklusion Anschluss finden bei den pädagogisch Professionellen. Das liegt allein in deren Macht. Die Psychomotorik kann aber insoweit sensibilisieren, als dass die Betroffenen zumindest imstande sind, sich dem Neuen, dem Anderen, dem vielleicht Unsicherheit auslösenden zu öffnen. Ob es Eingang findet in die pädagogische Identität eines jeden Einzelnen, muss diesen überlassen bleiben. Wenn die Professionellen sensibilisiert werden können, Einsicht in die Bedingtheit ihrer Annahmen und Überzeugungen zu erlangen, sich so unvoreingenommen dem Anderen und Neuen zu öffnen und ggf. das Andere in die eigene Identitätskonstruktion mit aufzunehmen, ist der Boden bereitet, auf dem Inklusion wachsen kann.

Die Psychomotorik kann durch die Art und Weise ihrer Arbeit – die Zuwendung zu ihrer Klientel, die Wertschätzung eines jeden Einzelnen, die Beziehungsgestaltung, die Offenheit, den Respekt vor dem Anderen u.v.m. – als ‘Wachstumsbeschleuniger’ dienen und so ein Vorbild sein für den gleichberechtigten Anspruch aller Menschen auf Bildung und Erziehung.

Inklusion geht nicht in der rationalen Auseinandersetzung mit den Inhalten und Forderungen der Konvention und der bildungspolitischen Umsetzungen auf. Diese bereiten lediglich auf und leiten rudimentär ein. Die rationale Auseinandersetzung wird aber keine Verhaltensänderung, keine Änderung in den eigenen pädagogischen Orientierungen oder in der Kultur hervorrufen. Die grundlegenden Annahmen und Überzeugungen müssen ans Licht geführt werden, um ein Gespür zu erlangen, wie mein Menschenbild, meine Einstellung zu bestimmten Gruppen von Kindern und Jugendlichen oder Erwachsenen aussieht – wie ich die Bildung und Erziehung aller gemeinsam sehe, empfinde und

beurteile. Der unbewusste, nicht verbalisierbare Anteil meiner Überzeugungen, Werte und Ansichten ist zu großen Teilen dafür verantwortlich, wie ich auf Menschen zugehe, mit ihnen interagiere und wie ich sie wahrnehme. Die Psychomotorik hat das Wissen und die Wege, diese Ansichten *zu bewegen* ... Inklusion? Das ist hier die Kunst, mit der Vielfalt umzugehen.

Literatur

- DEDERICH, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: Transcript.
- DEDERICH, M./GREVING, H./MÜRNER, C./RÖDLER, P. (Hrsg.) (2006): Inklusion statt Integration. Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen: Psychosozial Verlag.
- DEWE, B. (1991): Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen: Schwartz.
- DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE (2003): unBehindert Leben und Glauben. Wort der deutschen Bischöfe zur Situation der Menschen mit Behinderungen.
- DOLL-TEPPER, G./SCHMIDT-GOTZ, E. (2008): Inklusiver Sportunterricht – Zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in der Grundschule. In: SCHMIDT, W./ZIMMER, R./VÖLKER, K. (Hrsg.): *Zweiter Deutscher Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kinder*. Schorndorf: Hofmann.
- FORNEFELD, B. (1997): "Elementare Beziehung" und Selbstverwirklichung Schwerstbehinderter in sozialer Integration - Reflexionen im Vorfeld einer leiborientierten Pädagogik. Mainz, Aachen.
- FORNEFELD, B. (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt.
- GRAWE, K./DONATI, R./BERNAUER, F. (2001): Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession. Göttingen: Hogrefe.
- HAMMER, R. (2004): Der verstehende Ansatz in der Psychomotorik. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hrsg.): *Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder. Ein Lehrbuch*. Dortmund: Verlag modernes Lernen, 164 - 186.
- FRANZPÖTTER, R. (1997): Organisationskultur. Begriffsverständnis und Analyse. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- LOB-HÜDEPOHL, A. (2009): Inklusion nur eine Wortverschiebung? Professionsethische Anmerkungen. In: *Behinderung & Pastoral* (09) 06, 3 - 12.
- MERLEAU-PONTY, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: Walter de Gruyter.

- MUSIOL, M. (2002): Biografizität als Bildungserfahrung. In: LAEWEN, H.-J./ANDRES, B. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz, 300 - 328.
- SCHACHE, S. (2010): Die Kunst der Unterredung. Organisationsberatung: ein dialogisches Konzept aus motologischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHEIN, E. H. (1984): *Organizational Culture and Leadership. A Dynamic View*. San Francisco. (in dt. Übersetzung: Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt a.M. 1995)
- SEEWALD, J. (2007): Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie. München: Reinhardt.
- THEUNISSEN, G. (2009): Inklusion. Perspektiven für die Behindertenarbeit. In: *Behinderung & Pastoral* (09) 06, 13 - 20.
- TIETZE, W. (1998) nach KNAUF, T. (2006). Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In: FRIED, L./ROUX, S. (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim: Beltz Verlag.
- ZIMA, P. (2000): Was ist Theorie. Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Stuttgart: Francke Verlag.

Roman Mayr

Psychomotorik „im Wasser“ - Bewegungsgeschichten für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen

Dieser praktisch orientierte Beitrag möchte einige Aspekte zu Bewegungsgeschichten im Wasser aufzeigen. Geschichten, die als Anlass und Anstoß für eine Fülle von Prozessen dienen, haben sich in der psychomotorischen Praxis bewährt und sind auch bei Angeboten im Wasser eine bereichernde methodische Möglichkeit. Durch Bewegungsgeschichten können vielfältige Erlebnisse angeregt, Spaß und Freude bei den Beteiligten erreicht werden – und so eine motivationale und emotionale Basis für andere Prozesse gelegt werden, die für eine psychomotorische Betreuung wichtig sind (vgl. dazu Reth-Scholten 2007, 19f). Dies gilt in einem besonderen Maße auch für die Umsetzung im Wasser.

Der vorliegende Beitrag kann und soll keine methodische Grundlegung zum Themenkreis Bewegungsgeschichten darstellen; dies ist im gegebenen Rahmen nicht möglich. Es sollen Aspekte der Praxis beschrieben werden, die sich in der konkreten Gestaltung und Umsetzung von Bewegungsgeschichten als relevant erwiesen haben. Dabei kann kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wird die männliche Form verwendet.

Bewegungsgeschichten als methodische Möglichkeit in der Psychomotorik

Bewegungsgeschichten werden in der Psychomotorik in den meisten Fällen als eine methodische Möglichkeit in der Betreuung von Gruppen eingesetzt. Sie geben einzelnen Aktionen, Aufgaben und Handlungen einen gemeinsamen thematischen Zusammenhang – z.B. „Wir machen eine Bergtour!“. Einzelne Aktionen, Spiele etc., die isoliert oder additiv - ohne einen Zusammenhang - angeboten werden können, erhalten durch den Inhalt, durch das Thema einer Bewegungsgeschichte einen gemeinsamen Rahmen, der sie in einen Sinnzusammenhang stellt, unter dem sie gedeutet werden. Durch diesen Deutungszusammenhang wird die Phantasie angeregt, es entsteht im Erleben der Beteiligten eine andere Situation als es ohne diesen Zusammenhang der Fall wäre. Objektiv gleiche oder zumindest ähnliche Grundsituationen werden im Erleben der Beteiligten zu jeweils völlig verschiedenen Situationen; es entstehen jeweils ganz andere Interpretationen, Stimmungen und Motivationen, die wiederum die Weiterführung, die Ausgestaltung der

Grundsituation völlig verschieden ausfallen lassen kann (vgl. Kasten. 1). Dabei wird in der Regel eine genaue, direktive Anweisung vermieden. Bewegungsgeschichten stellen eine Art „Transportmittel“ dar; sie ermöglichen eine emotionale und motivationale Grundlage, auf der psychomotorische und auch andere pädagogische Ziele und Inhalte vermittelt werden können.

Fortbewegung auf einer Matte im Wasser			
Grundsituation: Mehrere Teilnehmer befinden sich auf einer Matte, sollen diese fortbewegen bzw. diese wird bewegt			
„Isoliertes Angebot“	„Piratenschiff“	„Floßfahrt auf dem Amazonas“	„Gemüsesuppe“
„Kniert euch auf die Matte und paddelt mit den Händen, um sie möglichst schnell vorwärts zu bewegen!“	„Die Piraten sind alle auf dem Schiff – sie müssen fliehen ...“	„Die Urwaldforscher müssen auf dem gefährlichen Fluss noch vor Abend ihr Lager erreichen!“	„Die verschiedenen Gemüsearten werden auf der Autobahn nach Hause gefahren!“

Kasten 1

Unterschiedliche Aspekte im Einsatz von Bewegungsgeschichten

Im Folgenden sollen einige, für die praktische Umsetzung bedeutsame, Aspekte rund um den Themenkreis von Bewegungsgeschichten im Wasser angesprochen werden.

Motivierung - Aktivierung – Teilhabe

Gelingt es über den Inhalt einer Bewegungsgeschichte das Interesse der Beteiligten zu wecken, ist über das Medium der Geschichte immer wieder eine große Bereitschaft zu beobachten, sich aktiv in das Geschehen einzubringen. Durch einen ansprechenden Inhalt ergeben sich häufig „natürliche“ Anlässe für Bewegung und aktive Beteiligung. Dies erweist sich in der Praxis immer wieder als ein großer Vorteil dieses methodischen Weges – im Vergleich zu einzelnen, isolierten oder additiv angebotenen Aufgaben und Situationen.

Personen mit ganz unterschiedlichen Befindlichkeiten können sich in der Umsetzung einer Geschichte in individueller Weise einbringen und daran teilhaben, ohne an Vorgegebenes gebunden zu sein.

Soziale Kompetenzen

In Bewegungsgeschichten entstehen in der Psychomotorik ganz unterschiedliche Möglichkeiten der sozialen Begegnung und des Miteinanders. Der Verlauf einer Geschichte bietet immer wieder Gelegenheit, in unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, sich in der Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen zu versuchen und Erfahrungen in der Interaktion und Kooperation mit den anderen Beteiligten zu sammeln. Ob es nun gilt, seinen Platz zu behaupten oder zurückzustecken und Rücksicht zu nehmen, mit anderen zu kooperieren oder sich kreativ in einen Lösungsversuch einer Aufgabenstellung einzubringen – es ergeben sich immer wieder neue, andere Situationen, um seine eigenen sozialen Kompetenzen zu erleben und zu verändern.

Bewegungsgeschichten bei unterschiedlichen Altersgruppen

Bewegungsgeschichten haben sich für ganz vielfältige Zielgruppen bewährt. Von Kleinkindergruppen bis hin zu Seniorinnen und Senioren – alle Altersgruppen können mit und durch Bewegungsgeschichten angesprochen und motiviert werden. Die Ausgestaltung und die Umsetzung muss dabei selbstverständlich den unterschiedlichen Befindlichkeiten und Situationen Rechnung tragen. Dies gilt im Besonderen auch in der Betreuung von Menschen mit Behinderungen.

Heterogene Gruppen, Ermöglichung von Teilhabe

An Bewegungsgeschichten können sich Teilnehmer mit ganz unterschiedlichen Befindlichkeiten und Fähigkeiten beteiligen und an der Umsetzung in der Gruppe teilhaben. Bei geschickter Gestaltung können sich Verschiedenheiten als Chancen und Möglichkeiten für Kreativität und soziales Erleben in der Gruppe erweisen.

„Jan kann seine Beine und Arme nicht gut bewegen – auch er muss mit auf's Boot und den Amazonas befahren ...“

Kasten 2

In unterschiedlichen Aufgaben und Rollen können alle zum Gelingen auf ihre Weise beitragen und auf ihre individuelle Weise teilhaben.

*„Paul und Karin ziehen das Boot durch die Stromschnellen,
Elke steuert und Jan achtet auf den Proviant ...“*

Kasten 3

Durch eine gute Vorbereitung, durch geschickte Impulse und Materialauswahl kann „Pseudo-Beteiligung“ vermieden werden, eine Einbindung aller erreicht werden – im Rahmen ihrer individuellen Befindlichkeiten.

Bewegungsgeschichten bei Menschen mit schweren Behinderungen

Bei Menschen mit schweren und schwersten mehrfachen Behinderungen haben sich Erlebnis- und Bewegungsgeschichten als eine ganz besondere Möglichkeit der Beteiligung an psychomotorischen Angeboten bewährt. In heterogenen Gruppen entstehen vielfältige Möglichkeiten der individuell abgestimmten Teilhabe (siehe oben). Auch in eher homogen zusammengesetzten Gruppen mit Menschen mit schwer(st)en und mehrfachen Behinderungen bieten Bewegungsgeschichten eine Fülle von Möglichkeiten zur individuellen Teilhabe - gerade für diesen Personenkreis. In der Umsetzung einer Geschichte entsteht eine andere Stimmung und Atmosphäre für die Gruppe und die einzelnen Beteiligten als es bei einer Aneinanderreihung von Angeboten ohne den bindenden Zusammenhang einer Geschichte der Fall wäre.

„Bergtour“:

*... Zu geeigneter Musik fährt der „Bus“ in waghalsigen
Serpentinen durch die Berglandschaft ...
... In der Berghütte (unter einem Schwungtuch) genießen alle
die sanfte Ruhe auf der Berghütte ...*

Kasten 4

In der praktischen Erfahrung des Verfassers zeigt sich, dass durch die Atmosphäre und Stimmung, die mit der Umsetzung einer Geschichte entstehen kann, Erleben und Erlebnisse auf einer vorbewussten,

körpernahen Ebene ermöglicht werden, ohne dass der konkrete Inhalt, die Elemente der Geschichte kognitiv verstanden werden müssen. Spontane Beiträge der Betreuer, denen die jeweilige Geschichte in den meisten Fällen bekannt sein wird, können die Abläufe, Situationen und Aufgaben zusätzlich bereichern.

Zur Umsetzung und Gestaltung von Bewegungsgeschichten

Bei Bewegungsgeschichten in der Psychomotorik wird eine bekannte Geschichte („Robin Hood“), eine bekannte Situation („Rummelplatz-Besuch“) oder eine Situation aus dem Alltag („Wir kochen eine Gemüsesuppe!“) eingebracht. Auch andere Ideen und Anlässe unterschiedlicher Art können eine Bewegungsgeschichte initiieren – mit realem Hintergrund („Ein Ausflug in die Berge“) oder auch bestimmten bekannten Zusammenhängen entspringen: „Forschungsreise im Dschungel“, „Die Piraten auf Schatzsuche“. Der Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt: „Wir gehen auf Südsee-Reise“, „Eine Weltraumreise“.

Bewegungsgeschichten sind in vielen Fällen nicht auf eine „Stunde“ (Unterrichtseinheit ...) zu begrenzen. Es hat sich in vielen Situationen bewährt, die Umsetzung mit nur einem kleinen, überschaubaren Teilaspekt einer Geschichtenidee zu beginnen, der in einer ersten Einheit auch bewältigt werden kann. Abhängig von der Zielgruppe kann es notwendig sein, dies auch in folgenden Einheiten zu wiederholen (siehe unten). Im Verlauf – ausgerichtet und beeinflusst von der jeweiligen Situation - wird die grundlegende Geschichtenidee dann erweitert, verändert, weiterentwickelt.

Orientierung an der Zielgruppe

Um gut umgesetzt werden zu können, richtet sich die Auswahl der Geschichte, deren Komplexität und Umfang an der angedachten Zielgruppe, an deren Vorerfahrungen und Befindlichkeiten aus (vgl. hier und im Folgenden: Reth-Scholten 2007, 19f). Auch für das zur Verfügung gestellte Material und für die eingesetzten Geräte gilt diese Vorgabe. Während eine Gruppe von mehreren unterschiedlichen Materialien und allzu vielschichtigen Strukturen eher überfordert sein kann, nützt eine andere Gruppe gerade eine solche Vielfalt für kreative Prozesse aus.

Aufgabenstellungen - Impulse

Die Aufgabenstellungen, die Impulse die angeboten werden, können und sollen in vielen Situationen sehr frei und weit angelegt sein und so keine einengenden Vorgaben darstellen, sondern offene Aufgaben-

stellungen, Raum für eigenes kreatives Denken und Handeln ermöglichen (vgl. Kasten 5).

Mögliche Anweisungen , um eine Matte und ein Seil für die „ Fahrt auf einem Floß “ zu benutzen:	
„Ihr setzt euch alle auf die Matte und zieht euch mit dem Seil auf die andere Seite ...“	„Die Forscher müssen auf die andere Seite gelangen! Sie müssen das zusammen schaffen! Dabei finden sich Hilfen im Urwald ...!“

Kasten 5

Aber auch hier ist eine Orientierung an den Adressaten unerlässlich. An den Befindlichkeiten der Gruppe und ihrer Mitglieder, an der konkreten Situation (z.B. einrichtungseigenes Schwimmbad ↔ öffentliches Schwimmbad) richten sich auch notwendige Absprachen und Regeln aus. Diese dienen als „Gerüst“ und notwendige Grenzgebung, um die Prozesse bei der Umsetzung einer Geschichte so steuern zu können, dass sie für alle Beteiligten einen verlässlichen Rahmen geben und auch Aspekte der Sicherheit und des individuellen Schutzes berücksichtigen.

So kann eine Bewegungsgeschichte, die auf der selben Grundidee beruht, für verschiedene Zielgruppen völlig verschieden ausfallen, wie die folgende Übersicht zeigt.

Eine Weltraumreise*		
Zielgruppe	Menschen mit schweren Behinderungen	Schülergruppe Grundschulstufe
Anweisungen	Genaue Vorgaben zu Abfolge, Handling, Inhalt	„Unser Raumschiff fliegt zu ganz verschiedenen Planeten ...“
„Stationen“	Vorgabe: Reise – Planet der starken Kerle – Reise - Planet der Stille	Beispiele von Tn entwickelt: Planet der Riesen – Planet der Zwerge – Zeitlupenland – Noodle-Planet - ...
Material Medien	Entsprechende Musik	Noodles, Musik

* (vgl. Reth-Scholten 1997, 138)

Kasten 6

Vorbereitung der Arbeitsform

Bewegungsgeschichten sind in der Psychomotorik ein methodischer Weg der – wie andere auch – in vielen Situationen erst vorbereitet und grundgelegt werden muss. Wenn in einer Gruppe Geschichten nur selten oder gar nicht zum Einsatz kommen, empfiehlt es sich, erst kleine, kurze und bekannte Geschichten/Situationen zu verwenden, ehe diese dann ausgeweitet werden können. Besonders für Bewegungsgeschichten im Wasser ist es sehr hilfreich, wenn dieser methodische Weg schon aus dem Bewegungsraum, aus der Turnhalle bekannt ist. Wenn eine Gruppe einen Aufgabenstil gewohnt ist, der sehr genaue und detaillierte Vorgaben bevorzugt, ist es hilfreich, eine offenere Aufgabenstellung erst langsam einzuführen – um die Beteiligten nicht zu überfordern und um sie zu ermuntern, sich um eigene Lösungen zu bemühen und die eigene Kreativität einzusetzen.

Bei der Vorbereitung und Durchführung von Bewegungsgeschichten sind immer besondere individuelle Befindlichkeiten einzelner Mitglieder der jeweiligen Gruppe zu berücksichtigen. Es darf nicht geschehen, dass durch eine entstehende Gruppendynamik Einzelne überfordert werden, individuelle Absprachen missachtet werden oder Gefährdungen entstehen.

Abschlussreflexion

Wenn von der Situation und der Gruppe her möglich, ist nach Beendigung einer psychomotorischen Einheit mit Bewegungsgeschichte eine gemeinsame Reflektion der Umsetzung und des Ablaufs sinnvoll, um die sozialen Prozesse und die emotionalen Befindlichkeiten zu betrachten und auch, um neue Impulse für eine Erweiterung bzw. Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Bewegungsgeschichten im Wasser

Für die Gestaltung und Umsetzung von Bewegungsgeschichten im Wasser sind zunächst einmal die gleichen Aspekte von Bedeutung, wie bei einer Umsetzung „an Land“. Zusätzlich sind aber für die Arbeit im Wasser noch ergänzende Gesichtspunkte erwähnenswert.

Zu Örtlichkeit, Schwimmhalle, Schwimmbecken

Auf die Beeinflussung von Gestaltungs- und Umsetzungsmöglichkeiten von Bewegungsgeschichten im Wasser durch grundlegende situative und örtliche Gegebenheiten wurde oben schon kurz verwiesen. Es liegt auf der Hand, dass in der Regel in einem öffentlichen Schwimmbad

ganz andere Möglichkeiten, Zwänge und Grenzen vorliegen, als in einem einrichtungseigenen Schwimmbad. Neben solchen grundlegenden Ausgangssituationen nehmen selbstverständlich auch Beckengröße und Ausstattung Einfluss auf die Gestaltung und Umsetzung von Bewegungsgeschichten. Zu beachten sind auch Faktoren wie die Art des Schwimmbeckens und des Beckenrandes:

- Schwimmbecken, dessen Einfassung ist gegenüber dem Fußboden erhöht,
- Beckenrand und Fußboden sowie Wasserfläche befinden sich auf demselben Niveau,
- Beckenrand und Wasserfläche haben unterschiedliche Höhen,
- ...

Wassertiefe

In den allermeisten Situationen hat sich die Umsetzung und Gestaltung einer Bewegungsgeschichte im Wasser bei einer Wassertiefe bewährt, bei der die Akteure stehen können – also im etwa brusttiefen Wasser. Hier können die Beteiligten ihre - z.B. motorischen – Möglichkeiten entfalten, kreative Prozesse kommen ungehinderter zum Tragen. Auch Ängste oder Prozesse der Wassergewöhnung können im brusttiefen (oder vielleicht auch niedrigerem) Wasser günstig beeinflusst werden. Ein besonderer Augenmerk gilt in diesem Zusammenhang auch der Sicherheit und der Aufsicht (siehe unten)!

Selbstverständlich sind auch Situationen denkbar, in denen die Wassertiefe für die Betroffenen weniger bedeutungsvoll sein kann – etwa bei Angeboten für Menschen mit schwersten Behinderungen oder bei kleinen Kindern. Bedeutsam für eine Entscheidung zur Wassertiefe sind letztlich immer die konkreten Umstände und Befindlichkeiten.

Temperatur

Zur geeigneten Wassertemperatur für psychomotorische oder sonderpädagogische Angebote gibt es in der Literatur eine große Zahl, nicht immer übereinstimmender Angaben. Zu beachten ist, dass Beteiligte, die frieren, sich bald mit deutlich reduzierter Motivation an einer Bewegungsgeschichte beteiligen werden. Für Menschen mit bestimmten Körperbehinderungen ist - wie bei anderen Angebotsformen im Wasser auch – zu beachten, dass zu kühles Wasser die Gesamtbefindlichkeit ungünstig beeinflussen kann; so wird z.B. die Tonusregulierung beeinflusst, der Tonus in der Regel erhöht – mit ungünstigen Auswirkungen. Auch bei Menschen mit bestimmten Muskelerkrankungen kann zu kühles Wasser zu ungewollten

Situationen führen. Es empfiehlt sich, unabhängig von Bewegungsgeschichten, die konkrete Situation im interdisziplinären Fachteam zu beleuchten.

Zu kühles Wasser schränkt in der Regel den Zeitraum ein, über den sich Angebote erstrecken können und beeinflusst so die Gestaltungsmöglichkeiten einer Bewegungsgeschichte. Durch eine darauf abgestimmte Steuerung und Strukturierung der jeweiligen Einheit kann dem in gewissen Grenzen entsprochen werden – z.B. werden ruhigere Elemente mit weniger Eigenbewegung in der Gestaltung einer Bewegungsgeschichte eher früher eingebaut und solche mit mehr Aktivität eher zum Ende hin (siehe Kasten 7).

Unterschiedliche körperliche Aktivität im Zusammenhang mit „Frieren“ bei einer „Südseereise“		
Situation in der Geschichte	„Wir gleiten ruhig durch das Meer ...“	„Unsere Boote „düsen“ mit dem Außenbordmotor zur nächsten Insel ...“
Aktion	Die Mitspieler werden vom Partner ruhig mit Noodles durch das Wasser bewegt.	Mehrere Mitspieler liegen jeweils auf einer Matte – diese wird mit Beischlag möglichst schnell vorwärts bewegt.

Kasten 7

Sicherheit

Noch mehr als bei Bewegungsgeschichten an Land muss im Wasser der Sicherheit oberste Priorität eingeräumt werden. Die jeweils gültigen Bestimmungen zu Aufsicht, Ausbildung etc. müssen unter allen Umständen beachtet werden!

Bei Bewegungsgeschichten entstehen immer wieder spontane, nicht konkret geplante Situationen aus der Kreativität der Beteiligten heraus, die schnell auch unübersichtlich werden können (Mitspieler geraten unter ein Tuch, unter eine Matte ...). Hier muss immer gewährleistet werden, dass **alle** Mitspieler bei **jeder** Situation verantwortlich beaufsichtigt werden können. Konkrete Absprachen der zuständigen Personen sind unerlässlich. Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass ausreichend und fachlich korrekte Information zu den Befindlichkeiten der einzelnen Mitspieler vorliegen und diese bei der Umsetzung der jeweiligen Situationen immer beachtet werden (psychische und physische Gegebenheiten, Behinderungsbilder, Krankheiten ...).

Neben solchen eher grundlegenden Sicherheitsüberlegungen sind auch konkret praktische Gefahrensituationen zu erkennen und zu beachten: Gefahr bei Aktionen durch den Beckenrand (Getümmel auf einer Matte am Beckenrand, Gefährdung durch Material (z.B. Stangen von Schwimmsprossen), Sprünge von Matten etc. bei zu niedrigem Wasser u.ä. (zum Thema Sicherheit vgl. auch Mayr 1998, 167).

Materialien und Geräte

Bewegungsgeschichten können durch den Einsatz unterschiedlicher Materialien unterstützt werden. Selbstverständlich müssen sie einerseits den Anforderungen der Sicherheit genügen (z.B. keine scharfkantigen, splitternden Materialien), andererseits dürfen sie die Wasserqualität nicht beeinträchtigen. Wie in anderen Bereichen der Psychomotorik, so muss der Einsatz von Materialien und Geräten auch bei Bewegungsgeschichten dem jeweiligen Personenkreis angepasst werden. Die angebotenen Geräte und Materialien sollten die Phantasie anregen (eine Matte wird zum Floß, Bälle werden zu Kokosnüssen ...) und Anlass zu vielfältigen Bewegungsaufgaben geben. Wichtig erscheint, dass die Auswahl schon im Vorfeld durchdacht wird, um kreative Prozesse anzuregen, aber auch um z.B. eine „Überflutung“ zu vermeiden.

Der Fachhandel bietet eine Reihe von mehr oder weniger sinnvollen Materialien und Geräten an. Bewährt haben sich die folgenden Materialien und Geräte: Matten in unterschiedlichen Ausführungen, Schwimmsprossen, „Schwimm-Nudeln“, Schwungtücher. Neben diesen zum Teil auch teuren Geräten lassen sich eine Vielzahl von einfachen Materialien mit großem Erfolg verwenden: Luftmatratzen, Planschbecken (ins Schwimmbecken gebracht – zum Liegen, oder mit herausgeschnittenem Boden – mit Bällchen etc. gefüllt, die so nicht abtreiben können), Kugelbadbälle, Heulrohre, Luftballons, Trinkhalme ... Auch Materialien aus ganz anderen Bereichen lassen sich integrieren: Kopfkissen- und Bettbezüge gefüllt mit Wasserbällen, Kugelbadbällen, leeren Foto-Döschen, Luftballons; Verpackungsfolie (mit Luft-Noppen) - als Matte verwendet ...

Einsatz von Musik

Der Einsatz von Musik in einer Bewegungsgeschichte kann Stimmungen erzeugen, die Phantasie der Beteiligten unterstützen und auch die Handlung begleiten: Ruhige Musik beim Ausruhen auf der Berghütte – Surfmusik beim Wellenreiten auf der Südseeinsel ...

Auch hier richtet sich der Einsatz nach der Zielgruppe – die Musik soll bewusst eingesetzt die Geschichte bzw. einzelne Phasen einer

Bewegungsgeschichte unterstützen, dabei aber auch keine vor sich hin plätschernde Hintergrundmusik darstellen; auch hier ist Reizüberflutung zu vermeiden.

Beispiele

Im Folgenden werden bewährte Beispiele von Bewegungsgeschichten im Wasser dargestellt. Es werden jeweils eine Grundidee zu einer Geschichte und **mögliche**, markante Stationen, Teilelemente angegeben, die selbstverständlich erweitert werden können und sollten. Sie sollen eine Vorstellung zu den Geschichten ermöglichen und als Anregung dienen – keinesfalls handelt es sich um bindende, einengende Vorgaben. Die jeweiligen Grundstrukturen müssen selbstredend an die jeweilige Situation adaptiert werden.

Auch die Angaben zu den jeweiligen angedachten Aktionen sind als Anregungen gedacht und stellen jeweils **eine** mögliche Ausgestaltung vor. Die konkrete Umsetzung hängt – wie schon erwähnt - von den jeweiligen Zielen und Intentionen ab und besonders von der Zielgruppe. Wann immer möglich, sind Freiräume für eigene Kreativität und Phantasie einzuräumen!

Die Anmerkung bei „Weltraumfahrt“ zur Umsetzung mit Menschen mit schwersten mehrfachen Behinderungen kann auch auf die anderen Beispiele übertragen werden.

„... Wetter ...“	
Tn* stehen im brusttiefen Wasser im Kreis – führen die Bewegungen zur Geschichte aus	
<ul style="list-style-type: none"> • „Alle Bäume sind ruhig – kein Lufthauch ist zu spüren ...“ 	
• „Ein leichter Lufthauch ...“	Blasen ins Wasser, die Zweige (Finger) bewegen sich
• „Wieder Ruhe ...“	
• „Nun kommt kräftiger Wind auf, den kann man hören ...“	Auch die Äste (Arme), der Stamm (Körper) bewegen sich
• „Der Wind schiebt Wolken daher ...“	Die Handflächen drücken Wasser in die Mitte
• „Es beginnt zu regnen – erst leicht, dann ein Wolkenbruch ...“	Die Handrücken spritzen Wasser nach oben
• „Es donnert!“	Klatschen aufs Wasser
• „Das Wetter beruhigt sich!“	
Alternativen:	
<ul style="list-style-type: none"> • Bäume mit Laub (Bällchen, Tücher) – die weht der Wind davon – wieder Einsammeln – alleine, mit Partner • Tn mit schweren Körperbehinderungen: Die Tn werden von den Betreuern entsprechend der Geschichte bewegt • ... 	
*Abkürzung: Tn = Teilnehmer	

Beispiel 1

Waschmaschine	
Tn stehen im brusttiefen Wasser im Kreis – führen die Bewegungen zur Geschichte aus	
• „Wir brauchen ein Wäschestück!“	Tn geht als „Wäschestück“ (eigene Wahl) in den Kreis
• „Welche Waschgänge hat unsere Waschmaschine?“	
• „Erst kommt Waschmittel!“	Tn blubbern ins Wasser
• „Weichspüler“	kleine Spritzer
• „Wasser“	kräftige Wasserspritzer
• „Die Trommel dreht sich!“	Tn drehen sich gemeinsam im Kreis
• „Schwirbel-Wirbel-Gang“	Tn „fächeln“ kräftig mit den Händen im Wasser
• „Die Trommel dreht sich!“	Tn drehen sich gemeinsam im Kreis
• „Turbo-Gang“	Tn haken unter – hüpfen auf der Stelle – eine große Welle entsteht
• „Die Wäsche kommt an die Leine – sie baumelt im Wind!“	Zwei Tn haken das „Wäschestück“ unter – der „Wind“ kommt von vorne, von hinten ...“
Alternativen:	
<ul style="list-style-type: none"> • Das „Wäschestück“ liegt auf einer Matte oder wird in Rückenlage gehalten • Nicht der Kreis dreht sich, sondern die „Wäsche“ auf einer Matte • Keine Person ist in der Mitte, sondern Tücher, Schwämme, ein Schwungtuch ... • Bei Kleinkindern: Sitzen im Kreis (ca. 25 cm Wassertiefe) – „Waschgänge mit den Händen, den Beinen; Lied: „Zeigt her eure Füße ...“ 	

Beispiel 2

Besuch auf dem Rummelplatz	
Brusttiefes Wasser	
• „Auf dem Rummelplatz gibt es viele Sensationen!“	Vorschläge der Tn
• Karussell 1	Tn im Kreis – jeder zweite wird unter den Achseln untergehakt – Füße vom Boden. Der Kreis dreht sich
• Autoscooter	Tn werden vom Partner von hinten gehalten – Arme des Haltenden von hinten nach vorne (zwischen Oberarmen und Oberkörper) durchgesteckt – die Hände werden vom Fahrer gegriffen – als Lenkrad. Beine vom Boden. Ziehen, Schieben durchs Wasser
• Karussell 2	Tn liegen, sitzen auf einer Matte – die wird gedreht
• Geisterbahn	Mehrere Tn stehen sich in einer Gasse gegenüber – verschiedene Geräte, Materialien zum „Geistern“: Tücher, Eimer, Gießkannen, Massagehandschuh, Schwämme ... Unter lautem „Geistern“ fahren die restlichen Tn wie „Autoscooter“ durch die Gasse Wenn möglich auch unter einem Schwungtuch
• Zielwerfen	Ein Eimer, Korb auf einer Matte – Zielwerfen mit Schwämmen, Bällchen
• Bierzelt	Alle Tn unter einem Tuch – singen von Schunkelliedern, Getränke in Pappbecher ...
Wenn möglich, kann bei „Geisterbahn“, „Bierzelt“ ein Schwungtuch auch über zwei parallele Leinen (Befestigung an Reling, Saugnäpfen, Schienen ...) gelegt werden.	

Beispiel 3

Weltraumreise*	
Brusttiefes Wasser	
<ul style="list-style-type: none"> „Wir machen eine Reise durch den unendlichen Weltraum – besuchen fremde Planeten“ 	Tn im Kreis - Handfassung
<ul style="list-style-type: none"> „Das Raumschiff startet – liegt los ... – landet dann auf einem fremden Planeten!“ 	Der Kreis dreht sich langsam, dann schneller; wird größer – wieder kleiner ... Musikvorschlag: „Major Tom“
<ul style="list-style-type: none"> „Wir steigen aus – sehen uns um!“ 	Der Kreis öffnet sich
<ul style="list-style-type: none"> „Wir sind auf dem Planet der starken Kerle. Die zeigen ihre Muskeln, ihre Kraft!“ 	Die Tn bewegen sich entsprechend: Body-Building-Posen, kräftiges Schlagen auf's Wasser, Hüpfen ... Stark rhythmisierende (Rock-) Musik
<ul style="list-style-type: none"> „Das Raumschiff fliegt wieder los ... landet dann auf dem nächsten Planeten!“ (so weiter im Wechsel) 	Siehe oben
Mögliche „Planeten“: <ul style="list-style-type: none"> Planet der Zwerge Planet der Riesen Walzerland Planet der Elfen Planet der Stille ... 	Jeweils passende Musik
Veränderung: Bei der Umsetzung mit Menschen mit schwersten mehrfachen Behinderungen werden die betreuten Personen von hinten in senkrechter Haltung gehalten. Reduzierung auf z.B. wenige Elemente, die konträre Eindrücke ermöglichen: Planet der Riesen - der Zwerge, der starken Kerle - der Elfen	

Beispiel 4

Eine Südseereise	
Brusttiefes Wasser	
„Wir gehen auf große Fahrt – in die Südsee!“	
• „Alle steigen ins Flugzeug!“	Tn bilden eine Schlange – bewegen sich unterschiedlich schnell durchs Wasser Evtl.: Passende Musik
• „Wir landen!“ • „Nun müssen wir zu unserer Urlaubsinsel übersetzen – mit den Booten!“	Die Schlange stoppt. Tn müssen auf Matten ohne Bodenkontakt zum anderen Ende des Beckens gelangen – alle müssen mit!
• Begrüßung durch die Bewohner	Tn im Kreis singen ein „Südseelied“ – „Jepoi tai tai!“ – alternativ passende Musik aus der Südsee
• „Aktivurlaub“ - Brandungssurfen	Tn in Partnerübung – ziehen sich (z.B. mit „Noodles“) in starken Schlangenlinien durchs Wasser Musik: z.B. „Surfin' USA“
• „Aktivurlaub – Segeln über die ruhige See.“	Nun ruhiges Gleiten – passende Musik (z.B. „Albatros“)
• „Alle gehen in der Hütte zur Ruhe!“	Tn unter Schwungtuch – ganz ruhige Musik
Abschlussmöglichkeit: Rückreise	

Beispiel 5

Gemüsesuppe	
Brusttiefes Wasser	
• „Wir gehen auf den Markt um Gemüse zu kaufen!“	Tn schieben 1 – 2 Matten ans andere Beckenende
• „Da gibt es allerlei Gemüse!“	Auf jede Matte legt sich ein Tn – jeder sucht sich aus, welches Gemüse er spielt
• „Die Marktfrau wickelt unser Gemüse ein!“	Einwickeln, Einschlagen in Rhythmtücher, Schwungtücher ...
• „Wir fahren nach Hause, da packen wir aus!“	Das „Gemüse“ wird auf den Matten ans andere Beckenende gebracht - ausgewickelt
• „Das Gemüse wird abgewaschen!“	Mit Eimern, Gießkannen, Schwämmen wird das „Gemüse“ (auf den Matten) gewaschen
• „Nun wird kleingeschnitten!“	Tn „schneiden“ das „Gemüse“ (Schwimmbretter)
• „Nun kommt das Gemüse in den Topf!“	Tn bilden einen Kreis – das „Gemüse“ in den Kreis (stehend, hängend an Noodles ...)
• „Nun wird gewürzt und Wasser hinzugegeben!“	Tennisringe, Bällchen etc. werden als Gewürze hinzugegeben – die Tn spritzen Wasser dazu
• „Jetzt kommt der Deckel auf den Topf!“	Tn spannen Schwungtuch über dem „Gemüse“ – schwingen das Tuch
• „Es wird gekocht!“	
• „Nun wird serviert!“	Das „Gemüse“ kommt auf den Teller (Matte)
Alternativen:	
• „Garmethode“: Das Gemüse kommt in die Mikrowelle (Matte) und wird schnell gedreht	

Beispiel 6

Die Biennen fliegen	
Wassertiefe ca. 20 – 30 cm; Kleinkinder mit Müttern/Vätern	
• „Es ist Frühling - da fliegen die Biennen wieder!“	Kinder und Erwachsene sitzen im Kreis
• „Die Biennen sind noch ganz müde – sie üben erst mal!“	Die Arme, Hände der Kinder werden – evtl. passiv – erst ganz langsam, mit Unterbrechungen bewegt. Dazu summen die Erwachsenen „Sss sss sss“
• „Da müssen die Biennen nochmals üben!“	Wiederholung wie oben mit den Beinchen
• „Jetzt klappt das schon besser!“	Nun werden die Arme/Beine bewegt – evtl. wie „Flügelschlag“. Dazu wird gesummt.
• „Die Biennen fliegen hin und her – mit vielen Kurven!“	Die Kinder werden mit dem „Kurvenflug“ hin und her bewegt
• „Da gibt es ein Biennenlied!“	Lied: „Summ summ summ, Biennen summ herum ...“
• „Die Biennen finden Blumen!“	Div. Materialien (bunte Schaumstoffklötzchen, Schwämme, Bällchen etc.) werden zu den Kindern gebracht bzw. krabbeln die Kinder selbstständig
Alternative: Im brusttiefen Wasser werden die Kinder von den Erwachsenen gehalten und entsprechend bewegt.	

Beispiel 7

Die kleine Welle	
Wassertiefe ca. 20 – 30 cm; Kleinkinder mit Müttern	
• „Im Wasser ist die kleine Welle!“	Kinder und Mütter sitzen im Kreis
• „Die kleine Welle kommt neugierig zu den Kindern!“	L* erzeugt mit den Händen kleine Wellen
• „Die Kinder spielen mit der kleinen Welle!“	Die Beine (Arme, Hände) der Kinder werden (passiv) bewegt – kleine Wellen entstehen
• „Die kleine Welle besucht die Beine, die Arme, den Bauch, den Rücken ...!“	Beine, Arme der Kinder erzeugen Wellen; die Erwachsenen erzeugen kleine Wellen am Bauch, am Rücken ...
• „Auf einmal kommt der große Bruder der kleinen Welle!“	L erzeugt größere Wellen
• „Der große Bruder geht wieder nach Hause, die kleine Welle kommt wieder zum Spielen!“	Siehe oben
• „Wir singen unser Wellenlied!“***	Das Lied wird gesungen, die Kinder dazu gewiegt
Alternative:	
<ul style="list-style-type: none"> • Auch der „große Bruder“ kann zum Spielen kommen • Passives Bewegen im tiefen Wasser – s. o. 	
• *L = Leiter	
• **Melodie: „Alle meine Entchen“: Eine kleine Welle wiegt uns hin und her (wiederholen), eine kleine Welle, die gefällt uns sehr!	

Beispiel 8

Literatur

- MAYR, R. (1998): Erleben, Spüren, Bewegen im Wasser. In: *Praxis der Psychomotorik*, 23 (1998) 3, 158 – 167.
- RETH-SCHOLTEN, K. (1997): Auf Abenteuerreise mit dem kleinen Hobbit Bilbo. In: ZIMMER, R. (Hrsg.): *Bewegte Kindheit*. Schorndorf: Hofmann, 135 - 140.
- RETH-SCHOLTEN, K. (2007): Bewegungsgeschichten in der Turnhalle. In: *Haltung und Bewegung*, 27 (2007) 3, 28 - 32.