

**Carl von Ossietzky  
Universität Oldenburg**

Bachelorstudiengang Sonderpädagogik & Interdisziplinäre Sachbildung

## **BACHELORARBEIT**

**Psychomotorik in der pädiatrischen Onkologie  
- Wirkung einer psychomotorischen Entwicklungsförderung am  
Beispiel von zwei onkologisch erkrankten Kindern**

vorgelegt von:

Nina Paulini

Ricarda Ihbe

Sarah Sophie Mrohs

Betreuender Gutachter: Herr Birk Scheibehenne  
Zweite Gutachterin: Frau Prof. Dr. Annett Thiele

Oldenburg, den 27.08.2018

## **Inhalt**

|   |    |
|---|----|
| Inhalt .....  | 2  |
| Abbildungsverzeichnis.....  | 6  |
| 1. Einleitung (Nina, Ricarda & Sarah Sophie).....   | 7  |
| 2. Psychomotorik (Sarah Sophie) .....   | 10 |
| 2.1 Ursprung und Entstehungsgeschichte (Sarah Sophie) .....   | 11 |
| 2.2 Psychomotorik als eine Dimension der Motorik (Sarah Sophie) .....   | 12 |
| 2.3 Theoretische Ansätze der Psychomotorik (Sarah Sophie).....  | 13 |
| 2.4 Der kindzentrierte Ansatz nach Renate Zimmer (Sarah Sophie).....  | 13 |
| 2.5 Humanistisches Menschenbild in der Psychomotorik (Sarah Sophie) .....                                       | 14 |
| 2.6 Rahmenbedingungen innerhalb der psychomotorischen Förderung (Sarah<br>Sophie).....                          | 15 |
| 2.7 Schlüsselbegriffe des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit in der<br>Psychomotorik (Sarah Sophie) ..... | 15 |
| 2.8 Inhaltliche Gestaltung einer psychomotorischen Förderung (Sarah Sophie)<br>.....                            | 17 |
| 2.9 Aufgaben und Ziele der Psychomotorik (Sarah Sophie) .....   | 17 |
| 2.10 Sensorische Integration in der Psychomotorik (Sarah Sophie) .....  | 18 |
| 2.10.1 Das kinästhetische und vestibuläre System .....  | 19 |
| 2.11 Materialien und Geräte in der Psychomotorik (Nina) .....   | 20 |
| 2.12 Methoden in der Psychomotorik (Ricarda).....   | 23 |
| 2.12.1 Das Spiel in der Psychomotorik.....  | 23 |
| 2.12.1.1 Spielformen.....   | 24 |
| 2.12.1.2 Bewegungslandschaften.....   | 25 |
| 2.12.2 Modelllernen nach Albert Bandura.....  | 26 |
| 3. Entwicklung (Sarah Sophie) .....   | 27 |
| 3.1 Begriffsentwicklung.....  | 28 |
| 3.2 Ursachenklärung .....   | 28 |
| 3.3 Der enge und der weite Entwicklungsbegriff .....  | 28 |
| 3.4 Arten von Entwicklungsverläufen .....   | 29 |
| 3.5 Entwicklungsverzögerung .....   | 30 |

|  |    |
|--|----|
| 3.5.1 Einordnung in das Klassifikationssystem ICD-10.....                    | 30 |
| 3.5.2 Begriffsklärung .....  | 30 |
| 3.5.3 Die Frühförderung als Hilfsangebot .....                               | 31 |
| 3.6 Entwicklungsstörung .....  | 31 |
| 3.6.1 Einordnung in das Klassifikationssystem ICD-10.....                    | 31 |
| 3.6.2 Begriffsklärung .....  | 32 |
| 3.6.3 Ursachen von Entwicklungsstörungen.....                                | 33 |
| 3.6.4 Behandlung von Entwicklungsstörungen .....                             | 33 |
| 4. Onkologie und die Diagnosen der am Projekt teilnehmenden Jungen (Ricarda) |    |
| .....  | 34 |
| 4.1 Begriffsdefinitionen .....   | 34 |
| 4.2 Prävalenz- und Inzidenzraten von Krebserkrankungen .....                 | 34 |
| 4.3 Erkrankung der Jungen aus dem Projekt .....                              | 35 |
| 4.3.1 Klarzellsarkom der Niere .....   | 35 |
| 4.3.2 Neurofibromatose Typ 1 .....   | 36 |
| 4.3.3 Noonan-Syndrom.....  | 37 |
| 4.4 Zusammenfassender Überblick.....   | 38 |
| 4.5 Psychische und soziale Auswirkungen von Tumoren .....                    | 38 |
| 4.6 Schlussfolgerung zur Begrifflichkeit „Onkologie“ für diese Arbeit .....  | 40 |
| 5. Psychomotorik in der (pädiatrischen) Onkologie (Nina).....                | 40 |
| 5.1 Die Qualität des Überlebens .....  | 41 |
| 5.2 Mögliche Einschränkungen .....   | 41 |
| 5.3 Auswirkungen von Bewegung.....   | 44 |
| 5.4 Umsetzung der psychomotorischen Bewegungsförderung.....                  | 46 |
| 5.5 Erfolgsbedingungen .....   | 49 |
| 6. Beschreibung des Projekts „Bewegungsmut“ (Ricarda) .....                  | 50 |
| 7. Darstellung der Untersuchung .....  | 51 |
| 7.1 Untersuchungsgegenstand (Nina) .....                                     | 51 |
| 7.2 Design (Nina).....   | 51 |
| 7.3 Stichprobenbeschreibung (Nina) .....                                     | 53 |
| 7.4 Durchführung (Nina) .....  | 53 |

|   |     |
|---|-----|
| 7.5 Erhebungsmethode (Sarah Sophie).....  | 55  |
| 7.5.1 Dokumentenanalyse.....  | 56  |
| 7.6 Auswertungsstrategie (Sarah Sophie).....  | 56  |
| 7.6.1 Definition der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.....                        | 57  |
| 7.6.2 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell.....                                   | 58  |
| 7.6.3 Qualitative Inhaltsanalyse mithilfe von MAXQDA .....                                | 60  |
| 7.6.4 Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse der Verlaufspläne (Nina)....               | 60  |
| 7.6.5 Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse der Reflexionen (Nina).....                | 62  |
| 7.6.6 Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews (Nina) .....                | 64  |
| 8. Ergebnisse.....  | 65  |
| 8.1 Ergebnisse aus der Analyse der Verlaufspläne (Ricarda).....                           | 66  |
| 8.2 Ergebnisse aus der Analyse der Reflexionen (Ricarda).....                             | 68  |
| 8.3 Ergebnisse aus dem Interview mit der Anleiterin (Nina & Ricarda).....                 | 72  |
| 8.4 Ergebnisse aus den Interviews mit den Müttern (Nina, Ricarda & Sarah<br>Sophie).....  | 78  |
| 8.4.1 Ergebnis aus dem Interview mit Mutter 1 .....                                       | 78  |
| 8.4.2 Ergebnis aus dem Interview mit Mutter 2 .....                                       | 81  |
| 9. Diskussion (Nina, Ricarda & Sarah Sophie) .....  | 85  |
| 9.1 Interpretation der Dokumentenanalyse.....   | 85  |
| 9.1.1 Interpretation der Analyse der Verlaufspläne.....                                   | 86  |
| 9.1.2 Beantwortung der Teilforschungsfragen (für die Verlaufspläne).....                  | 89  |
| 9.1.3 Interpretation der Analyse der Reflexionen.....                                     | 90  |
| 9.1.4 Beantwortung der Teilforschungsfragen (für die Reflexionen).....                    | 96  |
| 9.2 Interpretationen der Interviews.....  | 98  |
| 9.2.1 Interpretation des Interviews mit der Anleiterin.....                               | 98  |
| 9.2.2 Beantwortung der Teilforschungsfrage (für das Interview mit der<br>Anleiterin)..... | 104 |
| 9.2.3 Interpretation der Interviews mit den Müttern.....                                  | 106 |
| 9.2.3.1 Interpretation des Interviews mit Mutter 1 .....                                  | 107 |
| 9.2.3.2 Interpretation des Interviews mit Mutter 2 .....                                  | 108 |

|   |     |
|---|-----|
| 9.2.4 Beantwortung der Teilforschungsfragen (für das Interview mit den Müttern) ..... | 113 |
| 9.3 Beantwortung der Hauptforschungsfrage .....                                       | 114 |
| 9.3 Methodenkritik (Nina, Ricarda & Sarah Sophie) .....                               | 120 |
| 10. Fazit (Nina, Ricarda & Sarah Sophie) .....  | 122 |
| Literaturverzeichnis .....  | 125 |
| Eidesstattliche Erklärung .....   | 303 |

## **Abbildungsverzeichnis**

|   |     |
|---|-----|
| Abbildung 1: Kiphard, 2009, S. 23 .....   | 12  |
| Abbildung 2: Informationsquellen für den Aufbau des Selbstkonzepts .....  | 16  |
| Abbildung 3: Relative Häufigkeiten der an das Deutsche Kinderkrebsregister gemeldeten Erkrankungsfälle nach Diagnose-Hauptgruppen.....                        | 38  |
| Abbildung 4: Direkte und indirekte Beziehungen zwischen Krankheit und Bewegungsmangel bei chronisch kranken Kindern (angelehnt an Eyermann, 2005, S. 38)..... | 43  |
| Abbildung 5: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring, 2015, S. 62) .....  | 58  |
| Abbildung 6: Übersichtstabelle zu der Kategorie Sinneswahrnehmung .....   | 67  |
| Abbildung 7: Auswirkungen körperlicher Beeinträchtigungen auf die Wahrnehmung (Fischer, 1998, S. 150).....  | 110 |

## 1. Einleitung (Nina, Ricarda & Sarah Sophie)

*„Wenn ich nur darf, wenn ich soll, aber nie kann, wenn ich will –  
dann mag ich auch nicht, wenn ich muss.  
Wenn ich aber darf, wenn ich will, dann mag ich auch, wenn ich soll –  
und dann kann ich auch wenn ich muss.  
Denn schließlich: die können sollen, müssen auch wollen dürfen!“  
– unbekannt (Köckenberger, 2016, S. 292)*

Psychomotorik zeichnet sich durch Freiheit auf allen Ebenen der menschlichen Entwicklung aus. Das Handeln des Kindes soll von Freiwilligkeit geprägt sein (Zimmer, 2012a, S. 141): Nichts muss, alles darf. Nur dann kann ein Kind auch wollen.

Dieser eigene Antrieb, etwas auszuprobieren, stellt die Basis für die Entwicklung dar. Entwicklung innerhalb der Psychomotorik meint einen immer fortschreitenden Prozess, der durch lediglich kleine Impulse angeregt wird. Diese Anregungen des\*der Anleiters\*in können große Auswirkungen auf die kindlichen Verhaltensweisen haben. Die Entwicklung des Kindes soll ohne Leistungsdruck erfolgen (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 28f.; Zimmer, 2012a, S. 141f., S. 147). Vielmehr soll es sich als selbstwirksam erfahren, indem es sich in autonomiefördernden und handlungsorientierten Angeboten bewegt (Zimmer, 2012a, S. 24, S. 28f., S. 44f. ). Bewegung kann in diesem Sinne zum einen die motorische Aktivität und das Erleben von Sinneswahrnehmungen meinen, zum anderen auf emotionaler Ebene in der Hinsicht gedeutet werden, von anderen angeregt zu werden und diesbezüglich wiederum Einfluss auf andere zu nehmen. Die Aspekte der Kooperation und Interaktion spielen in einer psychomotorischen Gruppenförderung eine wesentliche Rolle (Zimmer, 2012a, S. 23f.). Alles in allem ist die Quintessenz des Zitats auch die der Psychomotorik: Im Fokus steht das Kind und seine Entscheidungen.

Die vorliegende Bachelorarbeit ist von drei Studierenden der Sonderpädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg als Gemeinschaftsprojekt verfasst worden. Das Thema der Arbeit lautet *„Psychomotorik in der pädiatrischen Onkologie – Wirkung einer psychomotorischen Entwicklungsförderung am Beispiel von*

*zwei onkologisch erkrankten Kindern*“. Ziel der Arbeit ist es, herauszuarbeiten, ob Wirkungen einer psychomotorischen Förderung innerhalb des Projekts „Bewegungsmut“ ausgemacht werden können und wie diese gegebenenfalls aussehen.

Es gibt viele Studien zu gezielter sportlicher Aktivität bei Krebserkrankungen, die zeigen, dass es zu positiven Effekten kommen und Bewegung bei der Bewältigung der Erkrankung helfen kann. Im Bereich der spezifischen Wirkungen psychomotorischer Förderung bei onkologisch erkrankten Kindern ist die Forschung jedoch nicht weit fortgeschritten. Es fehlen Daten zur Erfassung angemessener Förderung und deren Zielsetzungen sowie deren genauen Effekte und die Auswirkungen auf den Umgang der Kinder selbst mit ihrer Erkrankung. Außerdem fehlt es an Forschung zur Wirkung psychomotorischer Förderung auf Kinder, die an gutartigen Tumoren erkrankt sind und somit keinen Krebs haben, aber dennoch auf Chemo- und Strahlentherapien angewiesen sind. Deshalb wird in dieser Arbeit folgende Fragestellung beantwortet:

*Inwiefern hat das psychomotorische Projekt „Bewegungsmut“, welches im August 2017 startete, Auswirkungen auf die Entwicklung zweier von Tumoren betroffener Jungen im Alter von sechs Jahren aus der Sicht der Anleiterin sowie der Mütter – auch im Hinblick auf eine eventuelle Neuausrichtung der zukünftigen Zielsetzungen für die Förderung?*

Einer der am Projekt teilnehmenden Jungen fällt mit seiner Diagnose nicht unter onkologisch erkrankte Personen. Die Fragestellung wird trotzdem unter dem Titel „*Psychomotorik in der pädiatrischen Onkologie*“ betrachtet, da sich die Behandlung und Therapie gutartiger sowie bösartiger Tumoren und ihre Diagnosen selbst stark ähneln.

Zur Bearbeitung und Beantwortung dieser Frage werden Planungs- und Reflexionsdokumente der Anleiterin des Projekts analysiert und durchgeführte Interviews mit der Anleiterin sowie den Müttern der Jungen ausgewertet. Es handelt sich somit um eine qualitative Untersuchung, die subjektive Empfindungen erfasst. Um die Fragestellung handhabbarer zu machen, gliedert sich ihre Bearbeitung in folgende Teilforschungsfragen auf:

- *Inwieweit ergibt sich aus der Lebenssituation der Jungen aufgrund ihrer Tumorerkrankungen ein Grund zur psychomotorischen Förderung?*
- *Warum werden welche Ziele bisher in der Umsetzung der psychomotorischen Förderung der Jungen verfolgt?*
- *Mit welchen Methoden und Materialien wird die Förderung bisher umgesetzt?*
- *Inwieweit äußern sich subjektiv wahrgenommene Veränderungen in der Entwicklung der Jungen innerhalb der Förderung?*

Die Erarbeitung dieses Themenfeldes zeugt auch von praktischer Relevanz, denn für die Fortführung des Projekts selbst ist diese Arbeit ebenfalls von Bedeutung. Es soll entschieden werden, inwiefern die Förderung der beiden Kinder fortgeführt werden soll und kann. Außerdem soll festgestellt werden, ob – und wenn ja wie – bei einer Weiterführung der Maßnahme die Zielsetzungen aufgrund der bisherigen durchgeführten Angebote geändert werden müssen.

Diese Arbeit gliedert sich zur Bearbeitung der Problemstellung wie folgt:  
 Zunächst wird der theoretische Hintergrund dargelegt. Hierunter fallen die Bereiche der Psychomotorik, der Entwicklung und der Onkologie. Durch diese Begriffsklärungen wird ein inhaltliches Verständnis und somit eine Grundlage für diese Untersuchung geschaffen. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zur Psychomotorik in der (pädiatrischen) Onkologie detailliert präsentiert. Diesem folgt die Beschreibung des konkreten Projekts, an dem die beiden Jungen teilnehmen und welches dazu dient, die Problemstellung zu bearbeiten. Hiernach wird das Vorgehen der Untersuchung transparent gemacht, um dieses intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. Auf diesen theoretischen Abschnitt der Arbeit folgt der empirische Teil, in dem zunächst die Ergebnisse der Forschung offengelegt und diese anschließend interpretiert werden. Die Teilforschungsfragen werden in diesem Zuge beantwortet und münden in der Beantwortung der Hauptforschungsfrage. Nachdem das methodische Vorgehen kritisch hinterfragt wird, erfolgt durch das abschließende Fazit eine Gesamtbetrachtung der Arbeit mit einem Ausblick hinsichtlich der zukünftigen Forschung.

## 2. Psychomotorik (Sarah Sophie)

In dem vorliegenden Abschnitt wird der Begriff der Psychomotorik definiert.

Bei der Klärung des Terminus „Psychomotorik“ gilt es zu beachten, dass dieser mehrere Bedeutungen hat. Zum einen ist damit eine psychologische Sichtweise gemeint, welche sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit einer expliziten Erforschung der menschlichen Wahrnehmung beschäftigt. Auch aktuell findet dieser von Experimenten geprägte Arbeitsbereich noch Verwendung. Zum anderen ist der Begriff der Psychomotorik unter einer medizinischen Bedeutung zu finden. Diese betrachtet die Verbundenheit von physischen und psychischen Prozessen eines Individuums. Genauer meint dies, dass bei der medizinischen Anschauung psychische Elemente wie zum Beispiel (in den folgenden Kapiteln durch z.B. abgekürzt) die Emotionen, die Bewegung sowie den Ausdruck bedingen. Der Mensch selbst stellt dabei die psychomotorische Einheit dar. Eine dritte Sichtweise umschreibt ein Konzept, welches sich an der Schnittstelle von Pädagogik und Therapie verorten lässt und die zuvor beschriebene wechselseitige Wirkung nutzt (Zimmer, 2012a, S. 21f.). Die vorliegende Arbeit geht von der dritten Bedeutung, der Psychomotorik als Konzept, aus und legt diese im Folgenden genauer dar.

Das Konzept der Psychomotorik kann dadurch definiert werden, dass es neben dem engen Zusammenhang der Physis und der Psyche des Menschen gezielt auf dessen Emotionen sowie Kognition hinweist. Die Verknüpfung des Mediums Bewegung mit diesen Bereichen ist in dem Begriff „Psychomotorik“ zusammengefasst (Leyendecker, 2005, S. 15). Eine weiter ausgeführte Definition wird von Ernst J. Kiphard (1989) vorgenommen. Dieser erklärt die Psychomotorik als eine Edukation durch Angebote, welche dem Entwicklungsstand angemessen sind sowie der kindlichen Bewegung entsprechen. Dabei wagt er den Versuch, ein neues Denken über die Ansicht von Bewegung zu erlangen. Diese ist häufig von Funktionalität und Mechanismus geprägt. Das von ihm angestrebte Umdenken – von einer Defizitorientierung hin zu einer Ressourcenorientierung – fokussiert das Kind mit seinen Bedürfnissen (Kiphard, 1989, S. 12).

Weiter ist für die Definition der Psychomotorik eine Abgrenzung zu den Begriffen der Motopädagogik sowie der Mototherapie unabdingbar. Diese zwei Termini sind oftmals im Zusammenhang mit der Psychomotorik zu finden und führen im alltäglichen Gebrauch sowie in Fachkreisen vermehrt zu Unklarheiten. Der

Motologie, welche die Lehre der Motorik des Menschen meint, werden die Motopädagogik sowie die Mototherapie untergeordnet (Zimmer, 2012a, S. 19). Die Motopädagogik, welche die Erziehung durch das Medium Bewegung beschreibt, stellt einen damaligen Präzisionsversuch der Psychomotorik dar. Aktuell hat sich jedoch besonders im Alltag der Begriff der Psychomotorik durchgesetzt (Hachmeister, 2006, S. 12f.). Viel Gebrauch findet diese Bezeichnung zudem erneut innerhalb des europäischen Raums (Reichenbach, 2010, S. 10). Vielmehr aus der Schwierigkeit heraus, die Psychomotorik konkret dem Bereich der Therapie beziehungsweise der Pädagogik zuzuordnen, entstand neben der Motopädagogik der Begriff der Mototherapie (Hachmeister, 2006, S. 12f.). Zum Teil werden diese zwei Termini als eine Art der Verwissenschaftlichung und der Fortsetzung der Psychomotorik betrachtet (Kiphard, 1989, S. 12f.). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Psychomotorik verwendet.

Zusammenfassend ist die Begriffsklärung kritisch zu betrachten. Es wird angemerkt, dass es keine einheitliche Definition für diesen Fachbereich gibt. Dies wird auf die diversen Gebiete, in denen die Psychomotorik Anwendung findet, sowie deren Unterschiedlichkeit zurückgeführt. Das Vorliegen der vielfältigen Begriffsverständnisse führt außerdem zu Schwierigkeiten in der Kommunikation von Fachpersonen (Reichenbach, 2010, S. 9ff.).

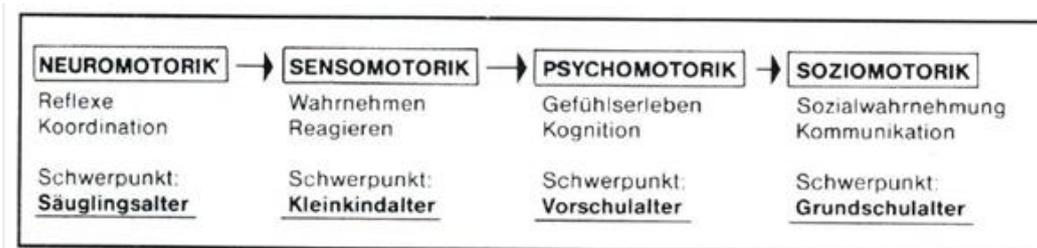
## 2.1 Ursprung und Entstehungsgeschichte (Sarah Sophie)

Seinen Ursprung findet der Fachbereich bereits im Jahr 1900 in Frankreich. Erstmals wird dort von H. Wallon die Verbundenheit der Bewegung und des Geistes betont (Hachmeister, 2006, S. 11). Weitere Ideen kommen beinahe zeitgleich in dem Konzept zur Förderung durch Sinnes- und Motorik-Übungen bei den französischen Ärzten Itard und Seguin sowie in Italien im Konzept Maria Montessoris vor (Leyendecker, 2005, S. 15). Eine erste Förderung richtet sich zu dieser Zeit an Kinder, welche in ihrem Verhalten als auffällig gelten und von Beeinträchtigungen im Lernen und im Bereich der geistigen Entwicklung betroffen sind (Leyendecker, 2005, S. 213). Heute spricht die Psychomotorik eine größere Personengruppe an. Ausgelegt ist das Konzept sowohl für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen jeglicher Art.

In Deutschland ist die Entstehungsgeschichte eng mit dem Sportpädagogen Ernst J. Kiphard und seiner psychomotorischen Übungsbehandlung verknüpft. In vielen Werken wird er als der Gründervater der Psychomotorik bezeichnet. Im Jahr 1955 entsteht in Deutschland ein interdisziplinärer Interessenverein, der sogenannte Aktionskreis Psychomotorik (DAKP). Circa 40 Jahre später, im Jahr 1998, kommt Kiphard durch eine Tätigkeit innerhalb einer Kinder- und Jugendpsychiatrie die Idee, den vorherrschenden Leistungsdruck durch das freie Spiel zu ersetzen. Gemeinsam mit dem Kinder-Psychiater Helmut Hünnekens beobachtet er, dass das psychische Erleben durch das Medium der Bewegung zum Ausdruck kommen kann. Die Öffentlichkeitsarbeit sowie diverse Weiterbildungen führen wenig später zu einem anwachsenden Ansehen der Idee (Zimmer, 2012a, S. 16f.).

## 2.2 Psychomotorik als eine Dimension der Motorik (Sarah Sophie)

Die folgende Abbildung trägt weiter zu der Konkretisierung des thematisierten Fachbereichs bei. Sie führt die verschiedenen Dimensionen der Motorik auf (Kiphard, 2009, S. 23). Neben der Psychomotorik zählen dazu die Neuromotorik, die Senso- und die Soziomotorik (ebd.; Leyendecker, 2005, S. 13). Zusätzlich zu der Einordnung des hier beschriebenen Fachbereichs geht diese Abbildung auf die oft gestellte und diskutierte Frage ein, welches das ideale Entwicklungsalter für eine psychomotorische Förderung darstellt. Kiphard (2009) legt hierbei den Fokus der Psychomotorik auf das Vorschulalter.



**Abbildung 1: Kiphard, 2009, S. 23**

Weiter beschreibt er mit der Abbildung den Vorteil dieser Einteilung für eine schwerpunktsetzende Arbeit innerhalb der Anwendungsbereiche. Das Augenmerk auf die theoretische Ebene zu setzen, diene einer Orientierung innerhalb der praktischen Arbeit (Kiphard, 2009, S. 23). Diese Zuordnung wird in den Fachkreisen jedoch als sehr kritisch und beliebig angesehen. Ein beispielhafter Kritikpunkt stellt das Verständnis dar, dass die einzelnen Elemente nicht auf ein bestimmtes Alter

bezogen sind, sondern vielmehr auf den in seiner Gesamtheit betrachteten Menschen. Dem wird außerdem hinzugefügt, dass diese Dimensionen nicht in sich abgeschlossen sind (Bundschuh & Dworschak, 2007, S. 199). Als hilfreich wird jedoch der Aspekt der Orientierung angemerkt, welcher durch den vorliegenden Fokus im jeweiligen Entwicklungsalter gegeben wird (Hachmeister, 2006, S. 11).

### 2.3 Theoretische Ansätze der Psychomotorik (Sarah Sophie)

Die Recherche innerhalb des Fachbereichs zeigt, dass eine Menge, sich in ihren Definitionen und in ihren Schwerpunkten stark unterscheidender Sichtweisen, vorliegen. Diese Diversität betrifft vor allem die Ebenen des Inhaltlichen sowie der Lehre (Zimmer, 2012a, S. 14). Neben der klassischen psychomotorischen Übungsbehandlung Ernst J. Kiphards gibt es zudem den kompetenztheoretischen Ansatz nach F. Schilling, den kindzentrierten Ansatz nach R. Zimmer, den verstehenden Ansatz nach J. Seewald, den systemisch-konstruktivistischen Ansatz nach R. Balgo sowie den kommunikationstheoretischen Ansatz nach I. Olbricht. Darüber hinaus stellen die körperenergetische psychomotorische Praxis nach A. Eckert, die analytisch-orientierte Psychomotorik nach Aucouturier und letztlich die expressive Psychomotorik weitere theoretische Ansätze dar (Köckenberger, 2016, S. 19-24). Da aus der Dokumentenanalyse hervorgeht, dass die Anleiterin des Projekts dieser Arbeit nach dem kindzentrierten Ansatz Renate Zimmers (2012a) arbeitet, wird dieser in der vorliegenden Arbeit als eine Art Arbeitsdefinition verstanden. Auch wird daher vermehrt Bezug auf diese theoretische Sichtweise genommen.

### 2.4 Der kindzentrierte Ansatz nach Renate Zimmer (Sarah Sophie)

Das Grundanliegen des Ansatzes nach Zimmer (2012a) stellt die Veränderung der kindlichen Selbstwahrnehmung dar. Als elementares Ziel gilt dabei der Aufbau eines positiven Selbstkonzepts. Eine Förderung wird bei dem hier dargelegten Konzept als eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Zimmer, 2012a, S. 44) verstanden. Fokussiert wird daher nicht primär die Verbesserung motorischer Fähigkeiten oder der Abbau von Beeinträchtigungen (Zimmer, 2012a, S. 44f.).

Bei der Entwicklung des kindlichen Selbstwertgefühls wird der bewusste Umgang mit den eigenen Schwächen oder gegebenenfalls der Beseitigung dieser verfolgt. Ein besonderes Augenmerk wird an dieser Stelle auf das Interagieren zwischen der Anleiterin und dem Kind gelegt (Zimmer, 2012, S. 44f.).

Durch Bewegungserfahrungen und das Spiel soll den Kindern ein Kennenlernen ihrer Person ermöglicht werden. Auch werden diese zwei Elemente als relevante Vermittler angesehen, um einen Zugang zum Kind zu gewinnen. Innerhalb der Förderung nimmt die anleitende Person die Rolle des\*r Begleiters\*in ein, welche durch Wertschätzung und das Kommentieren des kindlichen Geschehens geprägt ist. Bewertungen der kindlichen Handlungen werden innerhalb dieses Ansatzes nicht vorgenommen (Zimmer, 2012a, S. 44).

Erfahrungen, die durch Bewegung und mittels des eigenen Körpers gesammelt werden, stellen einen relevanten Bestandteil der kindlichen Identitätsentwicklung dar. Darüber hinaus unterstützen sie die Aneignung der Realität (Zimmer, 2012a, S. 44f.).

### 2.5 Humanistisches Menschenbild in der Psychomotorik (Sarah Sophie)

Ein besonders relevanter Gesichtspunkt, der im Zusammenhang mit der Psychomotorik steht, ist das sogenannte Menschenbild. Das praktische Handeln eines\*r Anleiters\*in ist bewusst oder auch unbewusst davon geprägt, was für ein Menschenbild diese Person hat. Die Hypothesen über die Summe der kennzeichnenden Eigenschaften eines Menschen haben einen wertenden Einfluss auf die Durchführung eines Konzepts oder einer Förderung (Zimmer, 2012a, S. 25). Allen psychomotorischen Ansätzen liegt das humanistische Menschenbild zu Grunde (Köckenberger, 2016, S. 19). Dieses besagt, dass sich die anfängliche enorme Abhängigkeit jedes Individuums von seiner Umwelt hin zu einer Independenz entwickelt. Mit der wachsenden Autonomie entsteht das sogenannte „aktive Selbst“ (Zimmer, 2012a, S.26). Zunehmend kann das Kind die eigene Entwicklung mitgestalten. Ebenso zählt es zu dieser Selbstständigkeit, verantwortungsvoll innerhalb eines sozialen Umfelds zu handeln. In diesem Zusammenhang wird auf die Interdependenz der Autonomie und des sozialverantwortlichen Handelns hingewiesen. Es wird angegeben, dass Kinder lediglich durch den Kontakt mit einem sozialen Umfeld eine Autonomie entwickeln können (Zimmer, 2012a, S. 26).

## 2.6 Rahmenbedingungen innerhalb der psychomotorischen Förderung (Sarah Sophie)

Als wichtige Rahmenbedingungen einer psychomotorischen Förderung werden neben der holistischen Betrachtung des Menschen, die Beachtung des Entfaltungsprozesses und das Geben einer Ziel- und Sinnorientierung genannt. Auch das Ermöglichen eines aktiven Sammelns von Bewegungserfahrungen sowie eine grundlegende Achtung, welche dem Kind gegenüber erwiesen werden soll, stellen weitere Bedingungen dar. Um das Kind in seiner Autonomie-Entwicklung bestmöglich zu unterstützen, wird an den kindseigenen Ressourcen angesetzt (Zimmer, 2012a, S. 25-29).

## 2.7 Schlüsselbegriffe des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit in der Psychomotorik (Sarah Sophie)

Ein Schlüsselbegriff innerhalb der Psychomotorik stellt die Bezeichnung des Selbstkonzepts dar. Gemeint ist damit die Selbstwahrnehmung des Kindes mit einer Sicht auf die eigene Person. Diese kann sowohl positiv als auch negativ sein und bestimmt das kindliche Verhalten (Zimmer, 2012a, S. 11). Ein weiteres Charakteristikum stellt die Stabilität sowie die relative Änderungsresistenz des Selbstkonzepts dar (Zimmer, 2012a, S. 58).

Durch die Interaktion mit seiner Umwelt sammelt ein Kind Erfahrungen. Diese Erfahrungen sind von den Erwartungen durch seine Umwelt geprägt. Die auf das Kind eintreffenden Informationen bilden die Einstellung eines Kindes zu sich selbst (Zimmer, 2012a, S. 50f.). Das Selbstkonzept fußt demnach auf zwei Komponenten: Zum einen auf dem Selbstbild, welches durch die Kognition geprägt ist und neutral zu verzeichnende Merkmale eines Kindes meint. Zum anderen auf der Komponente des Selbstwertgefühls, worunter eine Bewertung der Merkmale und Kompetenzen eines Individuums fallen. Letzteres weist eine emotionale Orientierung auf. Demnach wirkt auf das Selbstkonzept nicht lediglich die Kognition, sondern immer ein Wechselspiel dieser und der Sozial- und Emotionserfahrungen (Zimmer, 2012a, S. 52).

In Bezug auf die kindliche Entwicklung lässt sich festhalten, dass das Selbstkonzept die menschlichen Handlungsweisen und das Erleben enorm bedingt (Zimmer, 2012a, S. 55). Ein weiterer relevanter Aspekt des Selbstkonzepts ist die subjektive

Interpretation. Damit gemeint ist in diesem Zusammenhang, dass das subjektiv Wahrgenommene nicht immer mit der tatsächlichen Leistung übereinstimmt (Zimmer, 2012a, S. 56).



**Abbildung 2: Informationsquellen für den Aufbau des Selbstkonzepts**  
(Zimmer, 2012a, S. 61)

Die Abbildung veranschaulicht die diversen Informationsquellen, aus welchen ein Kind sein Selbstkonzept entwickelt. Dazu zählen die Informationen, welche über die sensorischen Systeme kurz nach der Geburt gesammelt werden und zu der Entwicklung des Körperselbst führen. Eine weitere Informationsquelle bilden Selbstwirksamkeitserfahrungen, die durch eigenständiges Handeln gewonnen werden. Ebenso stellen Schlüsse, welche aus dem Vergleichen mit anderen Kindern gezogen werden sowie den daran anschließenden Bewertungen, einen weiteren Ursprung dar. Auch fällt das Zuordnen von Eigenschaften durch andere Personen – welches ein auf die kindliche Entwicklung des Selbstkonzepts einwirkendes Element skizziert – unter die Informationsquellen (Zimmer, 2012a, S. 60ff.).

Darüber hinaus wird innerhalb der Psychomotorik dem Begriff der Selbstwirksamkeit eine elementare Bedeutung zugeschrieben. Dieser ist als eine Teilkomponente des Selbstkonzepts definiert und meint die Auffassung einer Person, in diversen Settings ein Gefühl der Kontrolle über das Selbst zu haben und sich als kompetent zu erleben. Besonders durch das Medium Bewegung können die Kinder sich aktiv in Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen erproben. Die Selbstwirksamkeit meint demnach das Vorliegen der Kompetenz des Bewirkens und Veränderns. Auch zählt

dazu die Einstellung, die eigene Umwelt beeinflussen zu können. (Zimmer, 2012a, S. 64).

### 2.8 Inhaltliche Gestaltung einer psychomotorischen Förderung (Sarah Sophie)

Bezüglich der inhaltlichen Gestaltung einer psychomotorischen Förderung ist festzuhalten, dass die Lernfelder der Körper-Erfahrung, der Material-Erfahrung und der Sozial-Erfahrung die Schwerpunkte bilden. Zu den sogenannten Körper- oder auch Selbst-Erfahrungen zählt beispielsweise, den eigenen Körper und dessen Ausdrucksmöglichkeiten zu erleben. Ein exploratives und experimentelles Lernen durch das Medium Bewegung, wie z.B. das Kennenlernen der Gesetze der Physik, fallen unter das Feld der Material-Erfahrung. Unter den Sozial-Erfahrungen kann die Kommunikation mit anderen Kindern über das Medium Bewegung verstanden werden. Auch das Kennenlernen und Üben von Kooperation sowie eines Nähe-Distanz-Verhaltens fallen darunter. Eine gemeinsame Förderung dieser drei Lernfelder strebt die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts der Kinder sowie das Sammeln von Selbstwirksamkeitserfahrungen an. Darüber hinaus bieten sie dem Kind die Möglichkeit, sich als Gruppenmitglied zu erfahren. Angemerkt wird an dieser Stelle eine Veränderung innerhalb der Psychomotorik, da der Fokus nicht mehr auf der eigentlichen Übung, sondern mehr auf dem Erleben liegt. Es findet ein individueller Einbezug der kindlichen Interessen und der Lebensweltnähe statt (Zimmer, 2012a, S. 23ff.).

### 2.9 Aufgaben und Ziele der Psychomotorik (Sarah Sophie)

Abhängig davon, wer mit der Förderung angesprochen werden soll, liegen die Aufgaben der Psychomotorik in der Prävention, der Förderung oder der Wiederherstellung der körperlichen und seelischen Befindlichkeit (Zimmer, 2012a, S. 12). Ziel soll es sein, über das Medium der Bewegung auf die Bereiche der Emotionen, der Motivation sowie der Wahrnehmung einzuwirken. Außerdem sollen die Kognition sowie die Bereiche der Sozialisation und der Kommunikation bedingt werden. Neben dem Kennenlernen des eigenen Körpers zielt die Psychomotorik vor allem aber auf die Akzeptanz und auf das positive Wahrnehmen des eigenen Körpers ab. Die Kinder sollen sich aktiv mit ihren vorhandenen Fähigkeiten erleben. Das hier

beschriebene Konzept verfolgt demnach das Ziel, dem Menschen nicht das Gefühl zu geben, seinen Körper als passiv oder eingeschränkt wahrzunehmen (Leyendecker, 2005, S. 213-216). Im Vordergrund steht daher nicht das Verbessern der Kompetenzen im Bereich der Motorik. Vielmehr strebt die Psychomotorik die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes an (Leyendecker, 2005, S. 16).

Anwendung findet die Psychomotorik zum einen als ein eigenständiges Förderkonzept. Zum anderen wird sie als grundlegende Aussagen über ein Verständnis der Arbeit und Haltung, integriert in andere therapeutische oder fördernde Konzepte, genutzt. Ein Beispiel für ein solches Konzept stellt die Physiotherapie dar (Leyendecker, 2005, S. 216).

### 2.10 Sensorische Integration in der Psychomotorik (Sarah Sophie)

Bei der Sensorischen Integration handelt es sich um einen unbewusst stattfindenden, neuronalen Prozess, durch welchen auf den Menschen eintreffende Sinnesreize verarbeitet werden. Das Ziel stellt das Nutzen der Reize im Umgang mit der Umwelt dar (Ayres, 2016, S. 6).

Nur gelegentlich werden bei der menschlichen Wahrnehmung einzelne Reize erfahren. Fast ausschließlich werden die eintreffenden Sinnesreize umfänglich als Ganzes erfasst (Zimmer, 2012b, S. 153).

Die Entwicklung des hier beschriebenen Prozesses beginnt bereits pränatal mit dem ersten Empfinden von Bewegungen. Laut der US-amerikanischen Entwicklungspsychologin Anna Jean Ayres (2016) besitzt ein Individuum erblich bedingt eine Art Grundausstattung für die sensorisch-integrativen Fähigkeiten. Die Entwicklung dieser Funktionen erfordert jedoch eine aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie eine Anpassung an diese (Ayres, 2016, S. 9).

Anpassende Reaktionen, welche intendierte, zielgerichtete Reaktionen auf einen eingehenden Sinnesreiz meinen, stellen eine Übung für die Entwicklung eines Individuums dar. Das beabsichtigte Handeln in einer neuen Situation sorgt für die Weiterentwicklung und Organisation des Gehirns (ebd.).

Zu beachten ist, dass für das Gelingen der Sensorischen Integration alle Wahrnehmungsbereiche funktionieren müssen (Zimmer, 2012b, S. 154).

Die menschlichen Grundwahrnehmungsbereiche lassen sich in die körpernahen sowie die körperfernen Sinne unterteilen. Zu Ersteren zählt das taktile, das kinästhetische und das vestibuläre System sowie der Geschmacks- und der Geruchssinn. Das auditive und das visuelle System machen die körperfernen Sinne aus (Zimmer, 2012b, S. 55).

Im Rahmen dieser Arbeit hat sich die vorwiegende Relevanz des kinästhetischen und vestibulären Systems herausgestellt, weshalb diese zwei Wahrnehmungsbereiche folglich kurz erläutert werden.

### *2.10.1 Das kinästhetische und vestibuläre System*

Der Begriff des kinästhetischen Systems umschreibt die menschliche Lage- und Bewegungsempfindung. Diese Wahrnehmung erfolgt in der Regel unbewusst und ohne den Einsatz des Sehsinns. Dabei werden körpereigen produzierte Reize aufgenommen, welche dem Menschen Signale aus dem Körperinneren liefern.

Die kinästhetische Wahrnehmung gliedert sich in die Bereiche des Stellungs-, Bewegungs-, Kraft- und Spannungssinns (Zimmer, 2012b, S. 115ff.).

Besonders für die Überprüfung von Eigenbewegungen ist das hier beschriebene System von Relevanz (Zimmer, 2012b, S. 117).

Unter dem vestibulären Sinn, auch Gleichgewichtssinn genannt, wird die individuelle Wahrnehmung der Gravitation und der Untergrundbeschaffenheit verstanden (Zimmer, 2012b, S. 128).

Der menschliche Gleichgewichtssinn dient vornehmlich der körperlichen Aufrechterhaltung. Bei dem Eintreffen von Reizen leitet das Gleichgewichtsorgan, oder auch der Vestibularapparat, diese an das Gehirn weiter. Bedarfsweise erfolgen daraufhin Anpassungsleistungen (Zimmer, 2012b, S. 128ff.).

Die vestibuläre Wahrnehmung unterteilt sich in die Orientierung im Raum und die Wahrnehmung von linearer Beschleunigung sowie von Drehbeschleunigungen (Zimmer, 2012b, S. 132).

## 2.11 Materialien und Geräte in der Psychomotorik (Nina)

Ein Ziel der Psychomotorik ist es, „vielfältige Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Materialien“ (Beudels, Lensing-Conrady & Beins, 2013, S. 274) zu ermöglichen. Deshalb wird im Folgenden der Begriff „Material“ definiert, die Verwendung verschiedener Materialien in der psychomotorischen Förderung begründet, unterschiedliche Formen von Materialien sowie Kriterien für die Auswahl passender Materialien dargestellt.

Der Begriff Material meint alles Gegenständliche, das wahrgenommen werden kann. Es lässt den eigenen Körper erfahren und kann an Ideen angepasst werden und umgekehrt (Köckenberger, 2016, S. 75). Die Verwendung verschiedener Materialien unterstützt das Erleben individueller Entwicklungsbereiche, wie der sensomotorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung (Köckenberger, 2016, S. 76f.).

Innerhalb einer psychomotorischen Förderung kann zwischen verschiedenen Arten von Material unterschieden werden: Es werden

- Alltagsmaterialien,
- Sport- oder Standardgeräte
- und spezielle psychomotorische Übungsgeräte verwendet.

Das Benutzen von Alltagsmaterial in einer Psychomotorik-Stunde hat den Vorteil, dass sie nicht auf eine bestimmte Weise verwendet werden müssen. Sie lassen eine ungewohnte Nutzung zu und ermöglichen dadurch neue Erfahrungen sowie einen breiten Zugang zu den Materialien. Das Material kann somit von den Kindern für ihr individuelles Spiel und ihre Ideen modifiziert werden (Beudels u.a., 2013, S. 274). Außerdem kosten Alltagsmaterialien wenig Geld und ermöglichen es dem\*der Anleiter\*in, ihre Psychomotorik-Stunden an jedem Ort – unabhängig von den dortigen Voraussetzungen – durchzuführen. Es lässt außerdem zu, dass ein (begonnenes) Spiel aus der Psychomotorik-Stunde zu Hause leicht fortgeführt werden kann (Beudels u.a., 2013, S. 275).

Auch wenn Psychomotorik nicht auf die Verwendung bestimmter Gerätschaften angewiesen ist, können zur Verfügung stehende Geräte, z.B. Seile, Kästen etc. in einer Turnhalle, gut in die Förderung integriert werden (Beudels u.a., 2013, S. 284). Die Geräte sind den Kinder meist aus dem Sportunterricht bekannt. Es kann vorkommen, dass sie durch bestimmte Erfahrungen in der Schule mit negativen

Empfindungen besetzt sind. Hier kann Psychomotorik ansetzen und durch eine entfremdete Benutzung der Geräte sowie durch die Möglichkeit des unbeobachteten Ausprobierens des Materials diesen Erfahrungen entgegenwirken und das Selbstbewusstsein der Kinder fördern. Nachteil des Einsatzes von Sportgeräten ist der meist zeitintensive Aufbau (Beudels u.a., 2013, S. 284f.).

Die Verwendung von Geräten, die speziell für die Psychomotorik entwickelt wurden, ermöglichen eine Vielfalt der Empfindung von Reizen, z. B. visueller oder taktiler Art. Sie bieten ein breites Handlungsangebot sowie viele Differenzierungsmöglichkeiten und haben durch ihre Gestaltung meist einen hohen Aufforderungscharakter (Beudels u.a., 2013, S. 290f.). Außerdem wirken sie häufig motivierender als Sportgeräte, da sie auf das Spielen und nicht das spezielle Einüben von Fertigkeiten ausgerichtet sind (Zimmer, 2012a, S. 146f.; siehe Kapitel 2.4). Trotzdem lassen sie sich, wie auch die Sportgeräte, gut mit anderem Material kombinieren (Beudels u.a., 2013, S. 291).

Die Entscheidung für passende Materialien ist abhängig vom Alter der teilnehmenden Personen, dem Setting sowie von den Themen und Bedürfnissen der Teilnehmenden. Außerdem ist die Auswahl danach auszurichten, welche Ziele mit der Benutzung des Materials verfolgt werden: Sollen die Teilnehmer\*innen eigenständig handeln? Sollen sie kreativ werden? Oder sollen sie explorieren? (Kuhlenkamp, 2017, S. 153; Köckenberger, 2016, S. 79). Generell ist wichtig, dass das Material für die teilnehmenden Kinder „handhabbar“ (Kuhlenkamp, 2017, S. 154) ist.

In der Planung psychomotorischer Stunden ist eine genaue Auswahl der zu verwendenden Materialien sehr wichtig. Ermöglicht man den teilnehmenden Kindern die Erfahrung mit vertrautem Material, gibt man ihnen Sicherheit und Raum für Rollenspiele. Unbekanntes Material sollte erst dann verwendet werden, wenn die Kinder sicher im Spielen mit bekanntem Material sind und so davon ausgegangen werden kann, dass sie bereit sind, Neues zu entdecken. Dürfen die Kinder das von ihnen verwendete Material selbst auswählen, werden sie in ihrer Eigenständigkeit und in ihrem Symbolspiel gestärkt. Zu diesen Auswirkungen kommt es auch, wenn der\*die Anleiter\*in verschiedene Stationen zu einem bestimmten Thema aufbaut. Dieses offene Angebot von Material kann die Eigenständigkeit und Kreativität der Kinder sowie das Finden eigener Strukturen fördern. Wird im Vorwege eine bestimmte Vorauswahl an Material getroffen, so schränkt der\*die Anleiter\*in die

Möglichkeiten der Kinder zwar ein, vermeidet aber eine Überforderung durch eine mögliche Reizüberflutung. Vorstrukturierte Angebote dienen dem Aufbau von Sicherheit und Vertrauen als Grundlage für Eigenaktivität und mögliche Rollenspiele. Hält der\* die Anleiter\*in Ersatzmaterial bereit, schafft er\*sie sich Möglichkeiten zur Verhinderung von Eskalationen durch eine mögliche entstehende Langeweile oder unvorhersehbares Verhalten seitens der teilnehmenden Kinder (Köckenberger, 2016, S. 79-83).

Die Menge der zu verwendenden Materialien richtet sich nach der Größe des zur Verfügung stehenden Raums, der Anzahl der teilnehmenden Kinder, den formulierten Zielen und der zur Förderung verfügbaren Zeit (Köckenberger, 2016, S. 82). Generell ist es dennoch wichtig, mehrere Ausführungen eines Materials anzubieten, um so vielen Kindern wie möglich die Benutzung mit diesem Material zu bieten. Dies ist vor allem bei kleineren Materialien zu berücksichtigen (Zimmer, 2012a, S. 147).

Je nach Alter und Fähigkeiten der Personen ist darauf zu achten, dass das Material speichelfest ist und nicht verschluckt werden kann (Kuhlenkamp, 2017, S. 154).

Das Hinzufügen kleinerer und einfacher Materialien, wie z.B. Augenbinden, zu bereits bestehenden Angeboten und Aufgaben können diese schnell und in ihrer Schwierigkeit verändern (Köckenberger, 2016, S. 117).

„Eine reiz-volle Umgebung und attraktives Material- und Spielangebot wecken den Wunsch nach Eroberung und Erlebnis“ (Köckenberger, 2016, S. 256). Eine intensive Beschäftigung mit dem zu verwendenden Material kann also für eine Steigerung der Motivation sorgen und die teilnehmenden Kinder zu einem eigenständigen Spiel anregen. Deshalb ist zusammenfassend die Beschäftigung mit der Auswahl und den verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten unterschiedlicher Materialien nicht zu unterschätzen und sollte ein fester Bestandteil in der Planung von Psychomotorik-Stunden sein. Für die Einbindung unterschiedlicher Materialien ist es notwendig, sie in passende Methoden einzubetten, die Raum für Exploration und aktives Handeln schaffen (Beudels u.a., 2013, S. 274f.). Auf Grundlage der vorangegangenen Aussage werden im nachfolgenden Unterkapitel bestimmte Methoden in der Psychomotorik dargestellt.

## 2.12 Methoden in der Psychomotorik (Ricarda)

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Methoden vorgestellt, deren Betrachtung für diese Bachelorarbeit von Bedeutung sind. Zum einen wird das Spiel in der Psychomotorik und die damit einhergehenden Bewegungslandschaften dargestellt, zum anderen wird das Modelllernen nach Albert Bandura (1986) betrachtet.

Es geht im Sinne der Methodik um die Frage nach dem „Wie“ und demnach darum, wie Psychomotorik-Stunden und ihre Handlungsmethoden geplant werden, um Inhalte vermitteln zu können (Köckenberger, 2016, S. 30).

### *2.12.1 Das Spiel in der Psychomotorik*

Renate Zimmer (2012a) sagt:

„Spielanlässe tragen dazu bei, dass Kinder in ihrer motorischen, aber auch in ihrer sozialen, kognitiven, sprachlichen und emotionalen Entwicklung auf vielfältige Weise angeregt werden“ (Zimmer, 2012a, S. 91).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Psychomotorik durch das Spiel wichtige Entwicklungsschritte fördert. Es unterstreicht die Tatsache, dass dem Spielen in der Psychomotorik eine bedeutende Rolle zukommt. Das Spielbedürfnis junger Kinder ist sehr ausgeprägt, weswegen hier ein Fokus gesetzt wird (Fischer, 2009, S. 200). Spielen dient den Kindern dazu, ihre Emotionen auszudrücken, Mut bei herausfordernden Aufgaben zu fassen, Anerkennung für Geleistetes zu bekommen, alleine zu handeln und Kontakt zu anderen aufzunehmen (Zimmer, 2012a, S. 79; Fischer, 2009, S. 282). Aus diesen Gründen beschreibt Zimmer (2012a), dass sowohl das Symbol- als auch das Rollenspiel zu wichtigen Inhalten von Bewegungsangeboten gehören (Zimmer, 2012a, S. 79). Unter einem Symbolspiel werden Sinnbilder von Kindern für Spielzeuge verstanden, mit denen sie sich identifizieren können. Gedanken und Wünsche werden mithilfe eines Gegenstands, einer Tätigkeit oder einer Fantasie ausgedrückt. Das Symbolspiel kann auch als Anregung zum Handeln dienen (Zimmer, 2012a, S. 87f.).

Das Rollenspiel meint die „Identifikation mit einer anderen Rolle als im Alltag“ (Köckenberger, 2016, S. 123). Auch hierdurch können bestimmte Gedanken Ausdruck finden und das Handeln erprobt werden (ebd.). Das eben definierte Rollenspiel sowie die symbolhaften Zuordnungen entstehen in einer freien Spielsituation. Eine offene Situation, in der Kinder vorhandene Materialien ausprobieren können,

zeichnet ein freies Spiel aus. Der\*die Anleiter\*in kann einzelne Kinder hierbei unterstützen, über den Inhalt und den Verlauf des Vorhabens entscheiden jedoch die Kinder (Köckenberger, 2016, S. 40, S. 125).

Kindliche Spiele geschehen nicht zufällig, sie sind in Themen eingebettet. Diese Themen stammen häufig aus dem aktuellen Leben der Kinder und können unverarbeitete Erlebnisse aufzeigen. Im Spiel wird der gesamte Körper genutzt. Auch sprachliche Äußerungen finden darin Platz. Spielen passiert freiwillig. Entwicklungsfortschritte ergeben sich erst aus einem Gefühl des Selbstaktivwerdens sowie dem Gefühl der Mitbestimmung in diesen Situationen (Zimmer, 2012a, S. 78, S. 81, S. 85). „Selbstbestimmte Aktivitäten veranlassen das Kind, seine Fähigkeiten und Kräfte voll einzusetzen“ (Zimmer, 2012a, S. 81). Um dieser Selbstbestimmung Raum zu geben, sind vielfältige Handlungsmöglichkeiten von Nöten (ebd.). So werden in der Psychomotorik Landschaften geschaffen, die das spontane Agieren der Kinder unterstützen (Zimmer, 2012a, S. 81, S. 89). Solche Handlungsräume stellen z.B. Bewegungslandschaften dar, die später ausführlich vorgestellt werden.

Neben dem Schaffen dieser Handlungsräume besteht eine weitere Aufgabe des\*der Anleiter\*in darin, den Wunsch bei Kindern zu wecken, eine Herausforderung alleine meistern zu wollen oder ihre bereits vorhandenen Intentionen diesbezüglich zu unterstützen. Der\*die Anleiter\*in gibt indirekte Hilfestellungen durch ein direktes Feedback wie z.B. das Kommentieren der kindlichen Aktivität (Zimmer, 2012a, S. 90).

Werden kurze Spielsequenzen in die Psychomotorik-Stunden eingeführt, dient deren stetige Wiederholung dem Aufbau einer gewissen Beständigkeit in Bezug auf die Wahrnehmung, die Kognition und auf die Bewegungen. Abwechslungen, die mitunter die Fähigkeit zur Anpassung trainieren, können durch Regelerweiterungen bekannter Spiele eingeführt werden (Naschwitz-Moritz, 2000, S. 138).

#### *2.12.1.1 Spielformen*

Regina Naschwitz-Moritz (2000) unterscheidet zwischen vier verschiedenen Spielformen. Hierunter fallen:

- das Einzelspiel,
- das Parallelspiel,
- das assoziative Spiel und das

- gemeinsame Spiel.

Unter der ersten Form des Spiels, dem Einzelspiel, versteht sie die eigene Beschäftigung eines jedes Kindes innerhalb seines Spiels. Zwischen anwesenden Kindern bestehe lediglich Blickkontakt. Im Parallelspiel beschäftigen sich die Kinder mit den gleichen Inhalten, jedoch getrennt voneinander. Auszeichnend für das assoziative Spiel ist, dass die Kinder innerhalb ihres Spiels aufeinander eingehen, sich aber primär mit sich selbst beschäftigen. Gespräche und Interaktionen zwischen den Kindern finden im gemeinsamen Spiel statt (Naschwitz-Moritz, 2000, S. 138f.).

### *2.12.1.2 Bewegungslandschaften*

In Bezug auf das zuvor dargestellte Spiel, das in der Psychomotorik frei sein sollte sowie das Bieten vielfältiger Handlungsmöglichkeiten innerhalb des Spiels lässt sich die Methode der Bewegungsbaustellen/-landschaft anwenden, die nachfolgend vorgestellt wird. Die Bewegungslandschaften werden dem kindlichen Bedürfnis nach Bewegung gerecht (siehe Kapitel 5.4).

Eine erste Umsetzung eines solchen Angebots wurde innerhalb eines Projekts unter dem Leitgedanken der „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Miedzinski, 1983, S. 7) durchgeführt. Diesem Anspruch nach sollen die Kinder durch die Bewegungslandschaften ihre Möglichkeiten zu körperlichen und materialbasierten Erfahrungen selbst mitgestalten und gemeinsame Erlebnisse schaffen (ebd.). Die primäre Idee geht auf das fantasievolle und umsichtige Bauen zurück, um vorgegebene, sich wiederholende Handlungen zu verhindern und im Sinne Klaus Miedzinskis (1983) „vielfältigen großmotorischen Bewegungserfahrungen“ (Miedzinski, 1983, S. 10) gerecht zu werden (ebd.).

Diesem Bewegungsangebot liegt ein vielschichtiges Konzept zu Grunde, dass eine ganzheitliche Förderung anstrebt (Konze, 2015, S. 114). Außerdem dient es dem selbstständigen Ausprobieren (Zimmer, 2012a, S. 146).

Das Angebot einer Bewegungsbaustelle kann sowohl drinnen als auch draußen stattfinden und hat den Anspruch, für das Kind motivierend gestaltet zu sein. Eine thematische Einbettung kann den Aufforderungscharakter einer Bewegungslandschaft wecken (Konze, 2015, S. 114; Fischer, 2009, S. 271).

Durch den zweckentfremdeten Einsatz von Alltagsmaterialien können Spiellandschaften geschaffen werden. Neben diesen Gegenständen gelten Baumaterialien (z.B. Kisten, Bretter) als ein Grundbestandteil. Hierdurch wird das selbstständige Handeln und Bauen angeregt und es werden Bewegungsanlässe geschaffen (Konze, 2015, S. 113; siehe Kapitel 10.10).

Kommt ein Kind nicht in ein freies Spiel, können durch den\*die Anleiter\*in thematisch eingebettete Anregungen gegeben werden (Fischer, 2009, S. 271).

Generell ist es erforderlich, beim Aufbau der Angebote einer Einheit die kognitiven und motorischen Kompetenzen der Teilnehmer\*innen zu beachten (Naschwitz-Moritz, 2000, S. 138). Bei der Durchführung von Angeboten geht es jedoch nicht darum, diese fehlerfrei zu schaffen. Im Fokus steht der Bewegungsanlass (Fischer, 2009, S. 271; siehe Kapitel 2.1).

Klaus Fischer (2009) merkt an, dass zuvor beschriebene, bewegungsintensive Umbau- und Problemlöseprozesse motivierend wirken. Eine intensive Beschäftigung mit den Materialien sowie die Kooperation mit anderen Kindern fördere die Entwicklung des Sozialverhaltens sowie die Gegenstands- und die Selbstwahrnehmung (Fischer, 2009, S. 270).

Durch Bewegungslandschaften kann das Selbstvertrauen aufgebaut werden. Für die Realisierung muss der freien Auswahl der Handlungen und Schwierigkeitsstufen Beachtung geschenkt werden (ebd.).

„Bewegungslandschaften ermöglichen vielfältige Sinneserfahrung: Der optische, akustische, haptische, kinästhetisch-propriozeptive und der Gleichgewichtssinn, das Koordinationsvermögen sowie die Grob- und Feinmotorik werden geschult“ (Fischer, 2009, S. 271).

Dieses Zitat fasst den Nutzen und die Möglichkeiten dieser Methode zusammen. Weiter gibt Fischer (2009) an, dass durch verschiedene Material- und Aufgabenkombinationen ein Fokus auf bestimmte Bereiche gelegt werden könne (ebd.).

### *2.12.2 Modelllernen nach Albert Bandura*

Durch das Modelllernen in einer psychomotorischen Gruppe können Kinder an Selbstsicherheit gewinnen. Die größten Erfolge, im Sinne des Lernen am Modell, gäbe es laut Zimmer (2012a), wenn die teilnehmenden Kinder unterschiedliche

Entwicklungen aufweisen würden, sodass ein sich gegenseitig bereicherndes Lernen und Anregen entstehen würde (Zimmer, 2012a, S. 158f.). Im Sinne eines Modells kann der\*die Anleiter\*in Kindern Anregungen bei kleinen Schwierigkeiten geben (Köckenberger, 2016, S. 251).

Die Methode des Lernens am Modell ist Teil der sozialen Lerntheorie und geht auf Albert Bandura (1986) zurück. Der Grundgedanke besagt, dass durch Beobachtungen erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen in sozialen Situationen erlernt werden können (Berk, 2005, S. 23).

Modelleinflüsse tragen zu der Bildung von Fähigkeiten und Regeln bei. Dabei werden bereits vorhandene Verhaltensmuster neu strukturiert. Laut Albert Bandura (1986) sei ein Modell jedoch nur wirksam, wenn die Verhaltensweisen vom Beobachter als relevant erachtet würden. Eine weitere entscheidende Funktion für das Modelllernen besteht in der gezielten Fokussierung der Aufmerksamkeit auf bestimmte Bereiche des Verhaltens (Bandura, 1986, S. 49, S. 51).

Sowohl die kognitiven Fähigkeiten und Eigenschaften des Beobachters als auch die Charaktereigenschaften des Modells und der Rahmen des Interaktionsprozesses entscheiden darüber, welches Modell von einem Beobachter ausgesucht wird (Bandura, 1986, S. 51).

Generell gilt: Je ähnlicher der Beobachter dem Modell ist, desto wahrscheinlicher wird er vergleichbar handeln (zitiert nach Bandura 1986, Schunk 1995 in Schunk, Meece & Pintrich, 2014, S. 132).

### **3. Entwicklung (Sarah Sophie)**

In diesem Kapitel erfolgt die Klärung des Begriffs „Entwicklung“.

Die Bezeichnung der Entwicklung kann mit der in einem Individuum stattfindenden Veränderung übersetzt werden. Diese Änderungen betreffen das individuelle Erleben und Verhalten eines Menschen und erfüllen die Eigenschaft, zeitlich betrachtet relativ überdauernd zu sein (Bundschuh, 2007, S. 58; Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 2). Eine Veränderung des Befindens wird von dem hier zu definierenden Begriff abgegrenzt. Zusätzlich werden plötzliche, außerhalb des Individuums stattfindende Geschehnisse differenziert. Es wird von einem kausalen Zusammenhang einzelner Schritte innerhalb der Entwicklung ausgegangen (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 3).

Die Möglichkeit von Prozessen in der Entwicklung besteht das gesamte Leben über (Montada u.a., 2012, S. 29).

### 3.1 Begriffsentwicklung

In vielen der klassischen Annahmen zu dem Begriff der Entwicklung sind holistische Darstellungen des Phänomens zu finden. Aktuell geht die Tendenz von der Ansicht einer bereichsübergreifenden Entwicklung weg, hin zu einzelnen Gebieten mit sich unterscheidenden Verläufen (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 6). Diese Veränderungen können sich in den Bereichen des menschlichen Körpers, der Kognition und der Sprache vollziehen. Darüber hinaus stellen die soziale und die moralische Entwicklung sowie die Unterscheidung des Geschlechts und der Geschlechterrollen weitere Gebiete der menschlichen Entwicklung dar (Zimbardo & Gerrig, 2008, S. 410f.).

### 3.2 Ursachenklärung

Mit der Klärung der Ursachen der menschlichen Entwicklung befassen sich Forscher auch heute noch.

Vorzufinden sind dabei zwei Extreme, welche vornehmlich die ursprüngliche Sicht repräsentieren. Zum einen gibt es die Ansicht, dass Entwicklung von innen heraus – endogen – und zum anderen, dass sie von außen – exogen – bedingt wird. In verschiedenen Entwicklungs-Theorien und Disziplinen sind diverse Gewichtungen dieser Ansichten zu finden (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 8f.). Heute wird jedoch eher von einer Wechselseitigkeit der Anlage und Umwelt bezüglich der Ursachen von Entwicklung ausgegangen (Bundschuh, 2007, S. 58; Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 9). Bei dieser Wechselbeziehung stellt der Mensch den aktiven Part dar. Ein Hauptaugenmerk wird auf die Entwicklung durch das Sammeln von Erfahrungen und Lerneinflüssen gelegt (Bundschuh, 2007, S. 59f.).

### 3.3 Der enge und der weite Entwicklungsbegriff

Für eine weitere Präzisierung des Begriffs Entwicklung erfolgt die nach dem heutigen Forschungsstand vorzufindende Unterteilung in den engen und den weiten Entwicklungsbegriff.

Der enge Entwicklungsbegriff umfasst traditionelle Phasen- und Stufenmodelle, wie das zu Beginn des 20. Jahrhunderts bekannt gewordene Modell Karl Bühlers (1918) über die für das jeweilige Alter typischen Fähigkeiten. Der Fokus liegt bei diesen Phasen-Modellen auf bestimmten menschlichen Zeitfenstern, welche funktions- und sinngeprägt sind (Montada, u.a., 2012, S. 28). Zu den populärsten Phasen- oder Stufenmodellen zählen die Konzepte der Theoretiker Erik Homburger Erikson (1959) und Jean Piaget (1958) (Montada u.a., 2012, S. 28; Bundschuh, 2007, S. 58).

Hinzu kommen bei den Stufen-Konzepten die Unabdingbarkeit des sequenziellen Charakters sowie ein sogenanntes Stadium der Reife. Weiter ist die Unumkehrbarkeit einzelner Entwicklungsschritte und demnach die Eigenschaft, dass eine nächste Entwicklungsstufe einen höheren Wert als eine darunter liegende hat, ein Merkmal. Auch spielt der Zusammenhang des Entwicklungsprozesses mit dem Lebensalter eine grundsätzliche Rolle. Diese Stufenmodelle gelten allgemein für jeden Menschen, sie sind kulturungebunden. Heute wird dieser Art von Modell jedoch eine Begrenzung der Bedeutung zugesprochen. Kritisch wird beispielsweise das Auseinanderhervorgehen von einzelnen Stufen sowie die Betrachtung von höheren Stufen oder einem Zustand der Reife angesehen (Montada, u.a., 2012, S. 28f.).

Als eine Art Überarbeitung des engen Entwicklungsbegriffs kann der weite Entwicklungsbegriff angesehen werden. Dieser fokussiert individuelle Entwicklungsunterschiede und den Einbezug von Kontexten im Verlauf eines Menschen. Zusammengefasst hat aus heutiger Sicht ein Fokus-Wechsel von der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter hin zu einer ganzheitlichen Lebenslauf-Betrachtung geführt. Neu ist zudem die Unterteilung der Entwicklung in mehrere einzelne Entwicklungsbereiche und das Definieren von der Norm abweichender Entwicklungsverläufe. Ebenfalls ist das Verständnis neu, dass zu einem Veränderungsprozess auch negativ konnotierte Ereignisse beitragen können (Montada, u.a., 2012, S. 30f.).

### 3.4 Arten von Entwicklungsverläufen

Hinsichtlich der zuvor beschriebenen Entwicklungsverläufe eines Menschen gibt es zwei Variationen. Zum einen die kontinuierliche Entwicklungsform, welche von quantitativen Prozessen in der menschlichen Entwicklung ausgeht. Zum anderen gibt es diskontinuierliche Entwicklungsverläufe. Letztere umfassen neben

quantitativen auch das Vorkommen qualitativer Veränderungen im Lebenslauf eines Individuums (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 7).

Eine weitere, eher neuartige Ansicht stellt die Entwicklung in sogenannten Modulen dar. Diese liegen schon im jungen Lebensalter bei jedem Menschen vor. Durch das Sammeln von Erfahrungen kommt es zu einer Erweiterung dieser Einheiten (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 6f.).

In ihrem Verlauf bildet eine Entwicklung in der Regel eine zusammenhängende Reihung ab. Hat ein Mensch einen Bedarf an Förderung, kann dieses Kontinuum versetzt oder im Tempo verändert sein (Bundschuh, 2007, S. 62).

### 3.5 Entwicklungsverzögerung

Junge 1, der an dem Projekt „Bewegungsmut“ teilnimmt, hat die Diagnose einer Entwicklungsverzögerung erhalten. Daher erfolgt in dem nachfolgenden Abschnitt eine Einordnung der Entwicklungsverzögerung in das Klassifikationssystem der Internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD-10). Im Anschluss daran wird eine Begriffsklärung vorgenommen.

#### *3.5.1 Einordnung in das Klassifikationssystem ICD-10*

Innerhalb der ICD-10 der World Health Organization (WHO) wird der Terminus der Entwicklungsverzögerung dem Kapitel 18 „Symptome und abnorme klinische und Laborbefunde, die anderenorts nicht klassifiziert sind“, zugeordnet (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2017).

Dort ist er unter dem Punkt R62 „Ausbleiben der erwarteten normalen physiologischen Entwicklung“ neben den Subcodes „Verzögertes Erreichen von Entwicklungsstufen“ (R62.0) und „Sonstiges Ausbleiben der erwarteten physiologischen Entwicklung“ (R62.8), verortet. Mit dem Punkt R62.9 ist unter dem „Ausbleiben der erwarteten physiologischen Entwicklung, nicht näher bezeichnet“ die Entwicklungsverzögerung, codiert (ebd.).

#### *3.5.2 Begriffsklärung*

Unter einer Entwicklungsverzögerung, auch Retardierung genannt, wird das verlangsamte Tempo einer menschlichen Entwicklung verstanden. Dies kann sich

sowohl auf einzelne Funktionen eines Kindes als auch auf das Kind in seiner Gesamtheit beziehen. Dem Voraus gehen Auffälligkeiten oder Abweichungen in der kindlichen Entwicklung, welche bei anhaltenden Beschwerden eine Untersuchung durch einen Facharzt erfordern. Liegt die Diagnose einer Entwicklungsverzögerung vor, kann diese mithilfe von gezielten und angemessenen Förder- oder gegebenenfalls Therapieangeboten aufgearbeitet und damit ausgeglichen werden. Gerade das zeitige Feststellen einer Entwicklungsverzögerung und eine schnellstmöglich einsetzende Betreuung bedingen die Verbesserung der Funktionen und Fähigkeiten des Kindes. Kontinuierliche Untersuchungen stellen bei einer Entwicklungsverzögerung eine Unabdingbarkeit dar, um zu erfassen, wie sich die Weiterentwicklung des Betroffenen vollzieht. Neben den bestehenden Begrifflichkeiten der psychomotorischen Retardierung sowie des Entwicklungsrückstands wird in Fachkreisen der Begriff der Entwicklungsverzögerung favorisiert (von Loh, 2017, S. 29f).

### *3.5.3 Die Frühförderung als Hilfsangebot*

Das Konzept der Frühförderung stellt ein Hilfsangebot für Kinder mit einer Entwicklungsverzögerung dar. Dabei werden Maßnahmen im Bereich der Therapie und Pädagogik zeitig angeboten und zielen auf eine bestmögliche Entwicklung der Betroffenen ab. Es wird ressourcenorientiert gearbeitet. Außerdem gilt das Ziel, den betroffenen Menschen in die Umwelt zu integrieren (Bundschuh, 2007, S. 62).

## 3.6 Entwicklungsstörung

Da der an dem Projekt „Bewegungsmut“ teilnehmende Junge 2 die Diagnose einer Entwicklungsstörung erhalten hat, wird diese in diesem Abschnitt definiert. Zunächst erfolgt eine Einordnung in das Klassifikationssystem ICD-10 sowie anschließend die Begriffsklärung.

### *3.6.1 Einordnung in das Klassifikationssystem ICD-10*

Der Begriff der Entwicklungsstörung ist innerhalb der ICD-10 unter dem Kapitel 5 mit der Überschrift „Psychische und Verhaltensstörungen“ zu finden. Darunter fallen die Formen der „Umschriebenen Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache“ (F80), die „Umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer

Fertigkeiten“ (F81) und die „Umschriebene Entwicklungsstörung der motorischen Funktionen“ (F82). Außerdem sind die „Kombinierten umschriebenen Entwicklungsstörungen“ (F83), die „Tief greifenden Entwicklungsstörungen“ (F84), „Andere Entwicklungsstörungen“ (F88) sowie „Nicht näher bezeichnete Entwicklungsstörung“ (F89) unter diesem Kapitel zu finden. Diese Formen sind bis auf die Codes F83, F88 und F89 mit weiteren Subcodes versehen (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2017).

Übereinstimmende Eigenschaften der aufgeführten Störungen sind zum einen das Auftreten der Störung im (Klein-) Kindesalter sowie zum anderen die Abweichung oder Retardierung innerhalb der Reifung von Eigenschaften, welche in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung des zentralen Nervensystems stehen. Eine weitere Gemeinsamkeit stellt der Aspekt dar, dass es sich um einen kontinuierlichen Krankheitsverlauf ohne Verbesserungen der Symptome handelt. Sehr häufig sind bei einer Entwicklungsstörung der Seh- sowie der vestibuläre Sinn, die Sprache und die Motorik betroffen. Der Grad einer Entwicklungsstörung kann sich minimieren (ebd.).

### *3.6.2 Begriffsklärung*

Der Diagnose einer Entwicklungsstörung geht das Ausschließen einer Entwicklungsauffälligkeit oder -abweichung voraus.

Halten auftauchende Auffälligkeiten oder Abweichungen bezüglich der kindlichen Funktionen an, gilt es durch körperliche, neurologische sowie psychologische Untersuchungen durch Fachärzte festzustellen, ob eine Verzögerung, eine Störung oder eine Kombination dieser zwei vorliegt (von Loh, 2017, S. 29, S. 31). Von einer Entwicklungsstörung kann gesprochen werden, wenn diese die Qualität der kindlichen Entwicklung anbelangt. Betroffen können einzelne oder mehrere Eigenschaften des Kindes sein. In dem ersten Fall, der einzelnen eingeschränkten Funktionen, handelt es sich um die Umschriebene Entwicklungsstörung. Auch kann eine Entwicklungsstörung das Kind in seiner Gesamtheit betreffen, indem eine eindeutige Störung oder Krankheit vorliegt. Betroffene Kinder werden gehindert, sich normal zu entwickeln (von Loh, 2017, S. 30).

Der Grad einer Störung kann von leicht bis schwerwiegend reichen. Ebenso kann die Störung auf das Tempo der Entwicklung negativ einwirken. Bei einer

Entwicklungsstörung besteht immer ein Behandlungsbedarf. Ein Grund für mit einer Entwicklungsstörung einhergehende Beeinträchtigungen im kindlichen Verhalten kann das seelische Leid des betroffenen Kindes sein (von Loh, 2017, S.30).

### *3.6.3 Ursachen von Entwicklungsstörungen*

Die Ursachen von Entwicklungsstörungen sind sehr vielfältig. Häufig besteht eine Diagnose von Geburt an. Die Gründe können aber auch in der Genetik oder einer gravierenden Erkrankung liegen. Bei der Hälfte der Fälle kommt es zu keiner Ursachenklärung. Ist dies der Fall sollte jedoch ein Aufschluss über den Grund der Entwicklungsstörung weiterhin angestrebt werden. Dies führt zu einer Exaktheit der Diagnose und damit einhergehend zu einer positiven Auswirkung auf die therapeutische Behandlung sowie der Verarbeitung der Störung seitens der Eltern des betroffenen Kindes (von Loh, 2017, S. 30).

### *3.6.4 Behandlung von Entwicklungsstörungen*

Wie in dem Abschnitt zuvor erwähnt, kann eine Entwicklungsstörung aus einer gravierenden Erkrankung resultieren. Ist dies der Fall, kann durch eine Heilung der Krankheit die Möglichkeit einer ungestörten Entwicklung entstehen. Ist die Störung auf andere der oben benannten Ursachen zurückzuführen, besteht keine Chance der Heilung. Fördernde und therapeutische Angebote können die vorliegende Störung jedoch deutlich verbessern. Grund dafür ist die im Kindesalter vorliegende neuronale Plastizität (von Loh, 2017, S. 31).

Bei der Behandlung einer Entwicklungsstörung sollte immer auch der Prozess der Selbstfindung des betroffenen Kindes und dessen Familie beachtet werden. Dieser Prozess steht letztendlich auch in einer Abhängigkeit von dem sozialen Setting sowie von dem relevanten Einfluss, welchen soziale Institutionen auf den Verlauf der Entwicklung haben (ebd.).

## **4. Onkologie und die Diagnosen der am Projekt teilnehmenden Jungen (Ricarda)**

Nach einigen krankheitsspezifischen Begriffsdefinitionen sowie der Darstellung von Zahlen aus aktuellen Statistiken zu Krebserkrankungen im Kindesalter werden in diesem Kapitel die spezifischen Krankheitsbilder der im Rahmen dieser Bachelorarbeit betrachteten Kinder in die internationale Klassifikation der Krankheiten eingeordnet, erläutert und im Hinblick auf physische Auswirkungen betrachtet. Im letzten Abschnitt werden psychische Folgen auf die Entwicklung – bedingt durch Tumor- sowie Krebserkrankungen – dargestellt.

### 4.1 Begriffsdefinitionen

Der Begriff der Onkologie beschreibt ein Arbeitsgebiet der Inneren Medizin, in welchem bösartige Erkrankungen therapiert werden (Walter de Gruyter, 2018). „Pädiatrische Onkologie [...] ist das Spezialgebiet innerhalb der Kinder- und Jugendmedizin, das sich mit der Diagnose und Behandlung von Krebs- und Blutkrankheiten beschäftigt.“ (DGKJ, 2018). Krebs ist der umgangssprachliche Ausdruck bösartiger Krankheiten. Unter einem Tumor wird „im engeren Sinn gewebliche Neubildung, im weiteren Sinn jede lokalisierte Raumforderung“ (Walter de Gruyter, 2018) verstanden. Die unterschiedlichen Arten von Tumoren können sowohl gut- als auch bösartig sein (ebd.).

### 4.2 Prävalenz- und Inzidenzraten von Krebserkrankungen

Die folgenden Daten sind dem Bericht des deutschen Kinderkrebsregisters aus dem Jahr 2016 entnommen.

Im Zeitraum von 1980 bis einschließlich 2015 hat es 59.772 Meldungen über Krebserkrankungen von Kindern unter 15 Jahren gegeben. Diese Zahl schließt seit 2009 auch die 15- bis 18-jährigen Erkrankten mit ein. Bezogen auf diese Meldungszahl befinden sich davon 33.314 Kinder in einer Langzeitbeobachtung. Die folgenden Angaben beschränken sich auf die Betrachtung von Kindern unter 15 Jahren. Die Gesamtbevölkerung der Kinder bezogen auf die zuvor genannte Altersspanne beträgt für die Jahre 2006 bis 2015 durchschnittlich elf Millionen Kinder (Deutsches Kinderkrebsregister, 2016, S. 2ff.).

Die Inzidenzrate – ermittelt aus der Zeitspanne von 2006 bis 2015 – umfasst 1758 neue Fallmeldungen. Betroffen sind mit einer Zahl von 972 zu 786 mehr Jungen als Mädchen. 782 Kinder waren zum Zeitpunkt der Diagnose unter fünf Jahre alt. 174 der Diagnosen wurden in Niedersachsen gestellt (Deutsches Kinderkrebsregister, 2016, S. 2ff.).

Laut Prognose überleben 82% der Patienten\*innen eine Krebserkrankung länger als 15 Jahre. Bezogen auf diese Zeitspanne von 15 Jahren nach der Diagnose sterben pro Jahr ca. 430 Betroffene. Wird die Zeitspanne von 30 Jahren nach Diagnosestellung betrachtet, erkranken ca. 6,6% aller Patienten\*innen wiederholt an Krebs (ebd.).

### 4.3 Erkrankung der Jungen aus dem Projekt

Im folgenden Abschnitt werden die Erkrankungen der am Projekt „Bewegungsmut“ teilnehmenden Jungen dargestellt und erläutert. Junge 1 ist an einem „Klarzellsarkom der Niere“ erkrankt. Junge 2 hat zum einen die Diagnose „Neurofibromatose Typ 1“ und zum anderen die des „Noonan-Syndroms“.

#### *4.3.1 Klarzellsarkom der Niere*

Das Klarzellsarkom der Niere ist in der ICD-10 im Kapitel 2 unter der Überschrift „Neubildungen“ verortet. Es handelt sich um eine bösartige Neubildung der Harnorgane. Genauer ist es eine bösartige Neubildung der Niere. Das Nierenbecken ist hierbei nicht betroffen. Die Erkrankung ist unter dem Punkt C64 codiert (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2018).

Dieser Nierentumor zählt zu den bösartigen Tumoren und kommt bei Kindern eher selten vor. Seltene Tumoren sind häufig noch nicht ausreichend erforscht, weswegen Inzidenzraten nicht bekannt sind oder lediglich auf Schätzungen beruhen. Das Klarzellsarkom der Niere ist ein Tumor der ableitenden Harnwege (Kühne, 2014, S. 254f., S. 266). Da der eben beschriebene Tumor zu den bösartigen Tumoren zählt, fällt er im Sinne der zuvor beschriebenen Begriffsdefinition in den Fachbereich der Onkologie.

#### 4.3.2 Neurofibromatose Typ 1

Die Neurofibromatose Typ 1 ist in der ICD-10 im Kapitel 17 unter der Überschrift „Angeborene Fehlbildungen, Deformitäten und Chromosomenanomalien“ verortet. Unter den Oberpunkten Q80 bis Q89 ist die Neurofibromatose unter: „Sonstigen angeborene Fehlbildungen“ zu finden. Unter dem Punkt Q85.0 ist die nicht bösartige Neurofibromatose klassifiziert. Bekannt ist diese Krankheit auch unter dem Namen „Von-Recklinghausen-Krankheit“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2018).

Die Neurofibromatose Typ 1 zählt zu den am meisten auftretenden Phakomatosen. Hierbei handelt es sich um Strukturveränderungen im Bereich der Haut und der Nervensysteme, die mehrheitlich eine erbliche Ursache haben. Daraus entstehen Fehlbildungen – Gewebdysplasien – und Entwicklungsstörungen einzelner Organe – Dystrophien. Es kann ferner zu ungeordneten und eigenständigen Neubildungen kommen. Betroffene Organe können in diesem Zusammenhang die Augen, das Gehirn, die Haut, das Herz sowie die Nieren sein. Störungen der Halte- und Stellreflexe, Verzögerungen in der mentalen Entwicklung, Epilepsien und die Bildung von Hirntumoren gelten als Leitsymptome von Phakomatosen (Ipsiroglu, Krägeloh-Mann, Schöning & Stöckler-Ipsiroglu, 2013, S. 234; Walter de Gruyter, 2018).

Die Inzidenzrate der Neurofibromatose Typ 1 liegt bei 1:4000 Neugeborenen. Typische Merkmale dieser Krankheit sind Café-au-lait-Flecken sowie Pigmentverformungen der Iris. Im Verlauf dieser Erkrankung kommt es neben den eben genannten Ausprägungen auch zu Skelettveränderungen. Außerdem entstehen lebenslang immer wieder langsam wachsende und gutartige Tumoren, die auch die Nerven betreffen können. Es kann unter anderem zu Hirntumoren im Zentralnervensystem kommen. Ein bestimmter Tumor ist das Optikusgliom. Diese Tumoren führen in häufigen Fällen zu einer Beeinträchtigung der visuellen Fähigkeiten, die wiederum bis zu einer Erblindung führen kann. Mit einer Wahrscheinlichkeit von 30% tritt dieser Tumor in Verbindung mit der Neurofibromatose auf. Therapiert wird bei dem vorliegenden Syndrom symptomgerichtet. Hirntumoren sowie andere raumfordernde Prozesse werden durch Operationen entfernt und mit Hilfe von Chemo- und Strahlentherapie behandelt (Ipsiroglu u.a., 2013, S. 234f.; Walter de Gruyter, 2018).

Durch die Bildung einzelner Tumoren, wie z.B. einem Hirntumor, kann es auch zum Tod von Patienten\*innen kommen (Rutkowski & Schlegel, 2013, S. 675).

Die Krankheit ist – wie dem vorherigen Abschnitt zu entnehmen ist – lebenslang mit einer Vielzahl an Entwicklungsbeeinträchtigungen verbunden. Da die Krankheit mit gutartigen Neubildungen des Gewebes einhergeht, fällt sie begrifflich nicht in den Arbeitsbereich der Onkologie. Dennoch werden einige der sich bildenden Tumoren mithilfe von Chemo- und Strahlentherapie behandelt. Die Therapie ist lebenslang, da es immer wieder zu Neubildungen kommen kann.

In Folge des Syndroms ist Junge 2 im Kleinkindalter an einem Optikusgliom erkrankt. Durch diesen Tumor hat er seine Sehkraft auf dem linken Auge nahezu verloren. Auf dem rechten Auge beträgt die Sehkraft ca. 3%. Das Kind hat weiteres Tumorgewebe im Gehirn sowie am Po.

#### *4.3.3 Noonan-Syndrom*

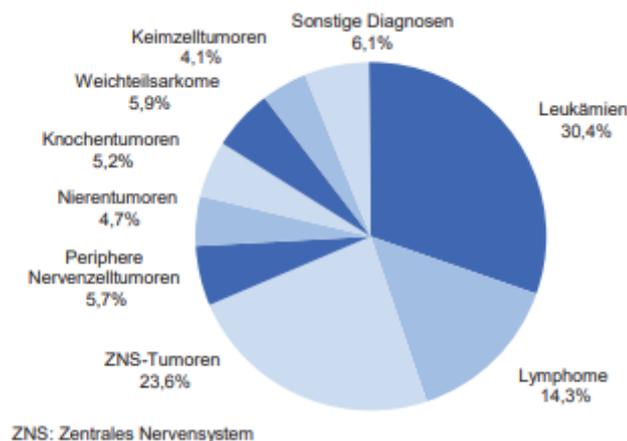
Das Noonan-Syndrom ist in der ICD-10 ebenfalls im Kapitel 17 unter den Punkten Q80 bis Q89 verortet. Es fällt unter den Punkt Q87.: „Angeborene Fehlbildungssyndrome, die hauptsächlich mit einem Kleinwuchs einhergehen“. Von der Krankheit sind zehn weitere Abstufungen angegeben, worunter auch das Noonan-Syndrom fällt (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, 2018).

Das Syndrom wird genetisch vererbt und tritt mit einer Häufigkeit von 1:2000 auf. Ursächlich für die Ausprägungen sind Genveränderungen. Erste Anzeichen des Syndroms können schon anhand pränataler Erscheinungsformen ausgemacht werden. Die Diagnosestellung kann mittels sichtbarer Merkmale an Augen, Ohren, Nacken und Brust erfolgen. Hierzu zählen ein vergrößerter Abstand zwischen den Augen, herabhängende Augenlider sowie tiefsitzende Ohren. Ein breiter Nacken sowie eine Fehlbildung des Brustbeins – ein Pectus excavatum – gehören ebenfalls zu diesen Merkmalen. Ein angeborener Herzfehler, der nach der Geburt behoben werden kann, ist bei diesem Syndrom möglich. In Bezug auf alle weiteren Ausprägungsformen wird symptomatisch therapiert. Einige Patienten\*innen leiden unter verschwommenem Sehen sowie einer chronischen Nierenerkrankung. Die

generelle Entwicklung der Erkrankten ist nicht bis wenig verzögert (Gillesen-Kaesbach & Hellenbroich, 2013, S. 44; Walter de Gruyter, 2018).

#### 4.4 Zusammenfassender Überblick

Die folgende Grafik gibt eine Übersicht über die prozentualen Häufigkeiten der Erkrankungsfälle, die dem Deutschen Kinderkrebsregister in den Jahren von 2009 bis 2015 von insgesamt 14791 Erkrankten unter 18 Jahren gemeldet wurden. Die Einteilung ist nach den Diagnose-Hauptgruppen vorgenommen.



**Abbildung 3: Relative Häufigkeiten der an das Deutsche Kinderkrebsregister gemeldeten Erkrankungsfälle nach Diagnose-Hauptgruppen (Deutsches Kinderkrebsregister, 2016, S. 4)**

Das Klarzellsarkom der Niere, von dem Junge 1 betroffen ist, kann in dieser Abbildung den Nierentumoren, die mit einer Häufigkeit von 4,7% angegeben sind, zugeordnet werden. Das Syndrom, an dem Junge 2 erkrankt ist, kann nicht in diese Abbildung eingeordnet werden, da es sich bei der Krankheit nicht um eine bösartige Krebserkrankung handelt.

#### 4.5 Psychische und soziale Auswirkungen von Tumoren

Anhand der zuvor dargestellten Krankheitsbilder und ihren Ausprägungen ist zu erkennen, dass eine Krebserkrankung und Krankheiten, die mit einer ständigen Neubildung von Tumoren einhergehen, langanhaltende bis lebenslange körperliche Entwicklungsbeeinträchtigungen nach sich ziehen.

Diese physischen Beeinträchtigungen treten als Folge von Tumoren, Operationen, Chemotherapien sowie Bestrahlungen auf. Neben den physischen

Beeinträchtigungen geht eine Erkrankung aber auch multimodal mit gravierenden psychischen und sozialen Belastungen einher, die sich auf die Entwicklung eines betroffenen Kindes auswirken können. Eine Behandlung bedeutet für Kinder einen neuen Erfahrungsraum, der oft mit Trennungen und Ängsten einhergeht. Es ergibt sich eine für das Kind fremde, bedrohliche neue Situation. Innerhalb dieses neuen Zustands sind die Privatsphäre, Intimität und Kontakte zu vertrauten Personen und Gleichaltrigen eingeschränkt. Negative Erfahrungen physischer und psychischer Art können die positive Bildung des Selbstbildes und das Selbstwertgefühl beeinträchtigen. Die Erkrankung eines Kindes verändert die gesamte Familie sozial und emotional, sodass sie sich innerhalb ihrer Zielsetzungen, Wertvorstellungen und Bedürfnisse neu definieren muss (Gallo & Westhoff, 2014, S. 314f.).

Nach der Betrachtung der Krankheitsbilder sowie möglichen Auswirkungen auf die Entwicklung eines erkrankten Kindes fällt auf, dass viele Entwicklungsbereiche beeinträchtigt sein können. Hierzu zählen die Bereiche der motorischen sowie der kognitiven Entwicklung, der visuellen Wahrnehmung, der sozialen Fähigkeiten und der psychischen und geistigen Entwicklung. Der dargestellte Sachverhalt kann in die Ausprägungen möglicher Folgen lediglich einen kleinen Einblick geben, da Krankheitsverläufe und Folgen bei jeder betroffenen Person individuell unterschiedlich sind.

Im Folgenden werden explizit auftretende Spätfolgen eines Hirntumors betrachtet. Hirntumoren und deren Therapie haben langfristige Folgen auf die Entwicklung. Vor allem bei Kindern, deren Diagnose vor dem sechsten Lebensjahr erfolgt, sind diese Spätfolgen stark ausgeprägt. Innerhalb der physischen Entwicklung kann es zu diversen Funktionsstörungen, neurologischen Ausfallerscheinungen – wie Lähmungen – und Koordinationsstörungen kommen. Häufig weisen die Patienten\*innen im Bereich der motorischen Fähigkeiten einen ataktischen Gang auf. Im verbalen Bereich können Artikulationsstörungen auftreten. Auch die visuelle Entwicklung wird durch Sehstörungen, bleibende Sehschwächen und zum Teil durch eine mögliche gänzliche Erblindung beeinträchtigt. Es liegen weiterhin Auswirkungen auf die geistige Entwicklung vor. Diese beinhalten z.B. Einschränkungen des Konzentrations- und Lernvermögens sowie Beeinträchtigungen des Kurzzeitgedächtnisses. Generell gilt, dass die Lebensqualität der Kinder durch die unter Umständen auftretenden Folgen im großen Maße eingeschränkt werden kann, weswegen einer

stetigen Rehabilitation großer Wert beigemessen wird (Rutkowski & Schlegel, 2013, S. 675f.; Walter de Gruyter, 2018).

#### 4.6 Schlussfolgerung zur Begrifflichkeit „Onkologie“ für diese Arbeit

Nach der Darstellung der Inhalte dieses Kapitels ergibt sich für die vorliegende Bachelorarbeit, dass dem Begriff der Onkologie innerhalb dieser Arbeit eine sehr subjektive Bedeutung zukommt. Betrachtet wird in Bezug auf die begriffliche Definition von Onkologie – im Sinne einer bösartigen Erkrankung – lediglich Junge 1. In Bezug auf Junge 2 muss beachtet werden, dass Onkologie für diese Arbeit gleichgesetzt wird mit der Therapie sowie den Auswirkungen von unterschiedlichen gutartigen Tumoren sowie einer Entwicklungsverzögerung in verschiedenen Bereichen aufgrund der vorliegenden Erkrankungen.

Angaben zu den genauen Diagnosen und deren Begleiterscheinungen der Jungen werden in den Ergebnissen der Interviews mit den Müttern gemacht (siehe Kapitel 8.4).

### **5. Psychomotorik in der (pädiatrischen) Onkologie (Nina)**

Der Themenbereich „Psychomotorik in der pädiatrischen Onkologie“ ist bislang kaum erforscht. Viele Untersuchungen beziehen sich nicht konkret auf eine psychomotorische Förderung bei krebserkrankten Kindern, sondern auf spezifische Sporttrainings oder nicht näher definierte Bewegungsangebote. Auch liegen eher Untersuchungen für Erwachsene und Forschungen zu bestimmten Krebsarten, wie Leukämie oder Brustkrebs, vor. Studien zu anderen Krebsarten fehlen bisher (Baumann, Zopf, Elter, Zimmer, Beulert & Bloch, 2012, S. 32f.).

Trotzdem lassen sich einige wichtige Aspekte aus bisherigen Untersuchungen herausstellen, die die Wirkung von Bewegung bei onkologischen Erkrankungen beschreiben und somit für diese Arbeit von Bedeutung sind. Ein Großteil der Literatur bezieht sich auf Angebote der Bewegungstherapie, worunter alle Möglichkeiten fallen, „die Bewegung als Therapie einsetzt“ (Baumann & Schüle, 2008, S. 21). An diese Definition angelehnt können ähnliche Effekte durch eine psychomotorische Förderung erwartet werden. Ein Großteil der Literatur findet sich in peer-reviewed

journals – was die Qualität der Arbeiten gewährleistet – sowie in Monographien wieder. Im Folgenden erfolgt ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand.

### 5.1 Die Qualität des Überlebens

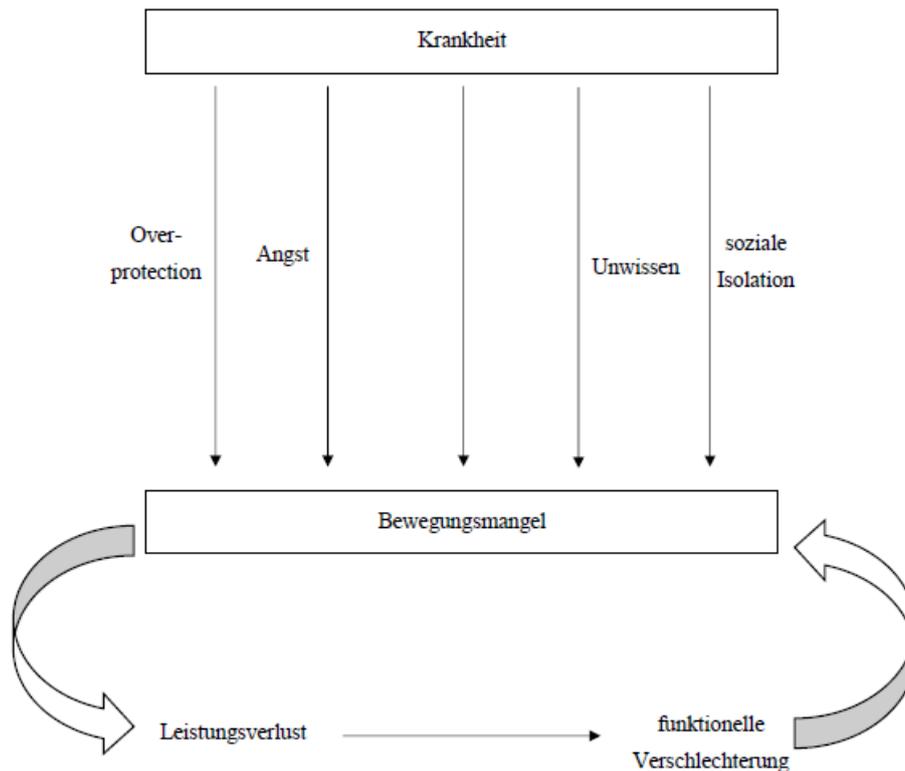
Durch technische Fortschritte und verbesserte medizinische Möglichkeiten liegt das Augenmerk mittlerweile weniger auf dem Überleben von Krebspatienten\*innen selbst, sondern mehr auf der Qualität des Überlebens. Dies hat zur Folge, dass der Auswahl an Möglichkeiten für eine möglichst ungestörte Entwicklung immer mehr Beachtung geschenkt wird (Kopf, 2005, S. 166). Durch die erhöhte Bedeutung der Art und Weise des Überlebens müssen gerade im Hinblick auf die Therapie andere Schwerpunkte gelegt werden bzw. andere Disziplinen, wie die Bewegungsförderung, in den Therapien Platz finden (Beulertz, Bloch, Prokop & Baumann, 2013, S. 330). Die ansteigenden Heilungs- und Überlebenschancen machen außerdem eine gut organisierte psychosoziale Begleitung unabdingbar. Auch hier kann Bewegung als geeignetes Medium dienen (Scharf & Wulftange, 2003, S. 7).

### 5.2 Mögliche Einschränkungen

Auf die Diagnose einer Krebserkrankung folgen in der Regel lange Krankenhausaufenthalte. Durch diese, die Erkrankung selbst, die angewendete Behandlung und die damit einhergehenden körperlichen sowie psychischen Belastungen kann es zu Störungen und/oder Verzögerungen der gesamten kindlichen Entwicklung kommen (Baumann & Schüle, 2008, S. 204). Folglich kann auch die psychomotorische Persönlichkeitsentwicklung betroffen sein (Krauth zitiert nach Torp & Gebhard, 2013, S. 218). Vor allem bei Kindern mit einem Hirntumor zeigen sich durch ihre Erkrankungen und die entsprechenden Therapien gravierende Folgen in Bezug auf ihre Entwicklung. Im Allgemeinen ist bei krebserkrankten Kindern oft das eigene Wohlbefinden und die körperliche Funktionsfähigkeit beeinträchtigt. Dadurch und aufgrund eines mit der Erkrankung einhergehenden Kraft- und Ausdauerverlusts verlieren viele Kinder das Vertrauen in sich selbst und ihren Körper. Vor allem Kinder mit einem Hirntumor sind aufgrund ihrer „Besonderheit“ oftmals einer Isolierung durch ihre Mitmenschen ausgesetzt. Unter anderem kann dies ein Grund dafür sein, weshalb der Kontakt zu Gleichaltrigen bei vielen auch an anderen Formen einer

Krebserkrankung leidenden Kinder – vor allem zu Beginn der Therapie – verloren geht (Kopf, 2005, S. 166f.). Hinsichtlich der körperlichen Fähigkeiten von Krebspatienten\*innen kommt es neben einem enormen Leistungsabfall häufig auch zu einem veränderten Körperbild. Bezüglich möglicher psychischer Belastungen ist die Angst vor der Bewältigung der Erkrankung seitens der betroffenen Personen zu nennen, da sie glauben, zu der medizinischen Bekämpfung der Krankheit kaum etwas beitragen zu können (Scharf & Wulfstange, 2003, S. 7). Hinzu kommt, wie eine in einem peer-reviewed journal veröffentlichte Studie von Dimeo, Stieglitz, Novelli-Fischer, Fetscher & Keul (1999) über krebskranke Erwachsene zeigt, oft das sogenannte Fatigue-Syndrom. Es stellt eine der häufigsten Begleiterscheinungen bei Krebserkrankungen dar, welche vor allem für starke Erschöpfungszustände sorgt. Dieses Syndrom führt bei vielen (erwachsenen) Patienten\*innen dazu, dass sie ihre körperliche Aktivität reduzieren, um der Erschöpfung vorzubeugen (Dimeo u.a., 1999, S. 2273f.).

Mit der Diagnosestellung geht meist ein enormer Aktivitätsabfall der erkrankten (erwachsenen) Personen einher (Rank, Freiberger, Halle & Tiska, 2012, S. 99). Dies lässt sich auch auf betroffene Kinder übertragen. Viele der onkologisch erkrankten Kinder und Jugendlichen bewegen sich vor ihrer Erkrankung mehr als während der Krankheit und der dazugehörigen Therapie. Dies liegt meist nicht an den direkten Folgen der Erkrankung, sondern an einem nicht zu rechtfertigenden Sportentzug (Eyer mann, 2005, S. 38). Die folgende Abbildung verdeutlicht das Zusammenspiel der Erkrankung mit dem entstehenden Bewegungsmangel:



**Abbildung 4: Direkte und indirekte Beziehungen zwischen Krankheit und Bewegungsmangel bei chronisch kranken Kindern (angelehnt an Eyermann, 2005, S. 38)**

Es wird dargestellt, dass Angst und Isolation sowie Unwissenheit und eine mögliche Überbehütung zu einem Bewegungsmangel führen können, der wiederum für einen Leistungsverlust ausschlaggebend ist.

Die hier benannte Überbehütung als Ursache eines Bewegungsmangels geht von den Eltern des erkrankten Kindes aus. Gerade dieses Phänomen tritt auch nach der Erkrankung auf, da die Eltern nach Abschluss der Therapie den Entzug von Bewegung ihres Kindes aus Vorsicht unterstützen (Baumann & Schüle, 2008, S. 204). Alle dargestellten Faktoren, die zu weniger Aktivität und Bewegung führen können, verfestigen wiederum den entstandenen Bewegungsmangel und somit das Ausgangsproblem (Baumann & Schüle, 2008, S. 24). Dadurch verlieren betroffene Kinder Räume und Möglichkeiten, Bewegungserfahrungen machen zu können, wodurch eine Beeinträchtigung ihrer Entwicklung entstehen kann (Kopf, 2005, S. 166).

### 5.3 Auswirkungen von Bewegung

Um diesem Effekt und den eben beschriebenen weiteren Beschwerden, die durch eine Krebserkrankung bei Kindern ausgelöst werden können, entgegenzuwirken, sollte so früh wie möglich nach der Erkrankung mit einer Bewegungsförderung begonnen werden. Im Allgemeinen gilt, dass Bewegung positive Auswirkungen auf an krebserkrankte Menschen hat (Baumann & Schüle, 2008, S. 1; Baumann u.a., 2012, S. 39). Positive Folgen von körperlicher Aktivität bei einer Krebserkrankung beziehen sich generell auf das Fatigue-Syndrom, die möglicherweise entstehende Angst, die Bewegung im Alltag, die körperliche Leistungsfähigkeit und die Lebensqualität der Erkrankten (Rank u.a., 2012, S. 48).

In einem systematischen Review zur Auswertung von 136 Studien über die Auswirkungen von Bewegung auf Brustkrebspatientinnen, veröffentlicht in einem peer reviewed journal, wurde aufgezeigt, dass das Teilnehmen an Bewegungsangeboten eine Verbesserung der Lebensqualität und des körperlichen Wohlbefindens zur Folge hat. Außerdem zeigen Studien auf, dass körperliche Aktivität die Funktionsfähigkeit verbessern und das Fatigue-Syndrom vermindern kann (McNeely, Campbell, Rowe, Klassen, Mackey & Courneya, 2006, S. 39f.). Zwar zeigt dieses Review lediglich Folgen von sportlicher Aktivität für Brustkrebspatientinnen auf, jedoch verdeutlicht dies, dass Bewegung positive Effekte haben kann. Damit wird deutlich, dass ein großer Bedarf an weitergehender Forschung, die sich auf verschiedene Krebsarten auszuweiten hat, vorliegt.

Hinsichtlich psychischer aber auch körperlicher Beschwerden hat die oben schon erwähnte Studie mit insgesamt 59 an Krebs erkrankten Erwachsenen – aufgeteilt in eine Trainings- und eine Kontrollgruppe – von Dimeo u.a. (1999) ergeben, dass ein spezifisches Sporttraining diesen Beschwerden entgegenwirken und sie reduzieren kann. In dieser Studie wird speziell auf das zuvor erwähnte Syndrom eingegangen. Dieser durch das Syndrom entstehende Zustand der starken Erschöpfung führt bei Patienten\*innen oft dazu, dass sie ihre körperlichen Aktivitäten einschränken, um der Erschöpfung vorzubeugen. Allerdings zeigt die Studie auch auf, dass Bewegung und Aktivität dabei helfen, die einschränkenden Begleiterscheinungen zu vermindern. Eine mögliche Erklärung für die Verbesserung der psychischen Befindlichkeiten der Patienten\*innen durch das spezielle Sporttraining sei die Verbesserung der körperlichen Fähigkeiten und dem damit einhergehenden Gefühl von

Unabhängigkeit, Kontrolle und Selbstvertrauen (Dimeo u.a., 1999, S. 2273-2277). Obwohl diese Studie sehr spezifisch die Auswirkungen eines gezielten Sporttrainings auf die körperliche und psychische Situation von erwachsenen Krebspatienten\*innen aufzeigt, wird hieraus auch deutlich, dass Bewegung zu positiven Effekten bei krebserkrankten Menschen führt. Auch eine niederländische Längsschnittstudie von van Waart, Stuiver, van Harten, Sonke, & Aaronson (2010) mit insgesamt 360 auf Trainings- und Kontrollgruppen verteilte Teilnehmer\*innen, veröffentlicht in einem peer-reviewed journal, verdeutlicht, dass Bewegung dem Fatigue-Syndrom entgegenwirkt und die körperliche Fitness stärkt (van Waart u.a., 2010, S. 673).

In Zusammenhang mit einer möglicherweise entstehenden Angst der krebserkrankten Person hat sich gezeigt, dass durch Bewegungsangebote der Mut der betroffenen Person gestärkt wird und sie im weiteren Verlauf Vertrauen in sich selbst wiedererlangen (Baumann & Schüle, 2008, S. 206f.). Mögliche Ängste können also durch Bewegung und auch durch eine psychomotorische Förderung abgebaut werden.

Hinzu kommt, dass durch Bewegungsangebote die Möglichkeit eröffnet wird, neue soziale Kontakte zu schließen. Aufgrund dieser neu entstehenden Räume für Sozialerfahrungen können Sozialkompetenzen erlangt und neue Freundschaften mit Menschen in ähnlichen Situationen und mit ähnlichen Erkrankungen geschlossen werden (Kopf, 2005, S. 167).

Bewegungsangebote jeglicher Art führen bei krebserkrankten Kindern und Jugendlichen dazu, dass sich ihre möglichen körperlichen Einschränkungen reduzieren oder sie sogar ganz verschwinden. Defizite in ihrer Entwicklung können dadurch aufgeholt werden (Krauth, 2007, S. 19). Lange Liegezeiten durch langandauernde Krankenhausaufenthalte machen die Förderung von Bewegung und speziell des Gleichgewichtssinns notwendig. Dies kann in einer psychomotorischen Förderung gut entsprechend umgesetzt werden (Baumann & Schüle, 2008, S. 205). Außerdem soll durch eine psychomotorische Förderung den betroffenen Kindern früh aufgezeigt werden, „dass sich Bewegung und eine Krebserkrankung nicht ausschließen“ (Krauth zitiert nach Baumann & Schüle, 2008, S. 203). Durch die Psychomotorik können Kinder hinsichtlich der Akzeptanz ihres eigenen Körpers und ihrer möglichen veränderten körperlichen Belastbarkeit gefördert werden. Sie bekommen die Chance zu lernen, ihren Körper neu einzuschätzen und die eigenen Möglichkeiten

und Grenzen zu erkennen (Kopf, 2005, S. 167). Ihre körperlichen Fähigkeiten werden spielerisch und scheinbar nebenbei gefördert, was zu neuem Vertrauen in den eigenen Körper führen kann. Effekte auf das psychische sowie körperliche Befinden krebserkrankter Kinder hängen also eng zusammen und führen zu einer Steigerung der Lebensqualität (Baumann & Schüle, 2008, S. 204). Insgesamt wird durch Bewegungsangebote für betroffene Kinder demnach die „Einheit von Körper und Seele“ (Scharf & Wulftange, 2003, S. 7) begünstigt. Weiterhin ist zu erwähnen, dass jede motorische Förderung auch die kognitiven Fähigkeiten der Kinder fördert (Baumann & Schüle, 2008, S. 205). Psychomotorische Angebote während oder nach einer Krebserkrankung können generell dafür sorgen, dass Nebenwirkungen reduziert und Spätfolgen vermieden werden (Kopf, 2005, S. 167). Außerdem führen Bewegungsangebote dazu, dass betroffene Kinder weniger anfällig für Infekte sind (Scharf & Wulftange, 2003, S. 7). Allgemein kann durch solche Angebote für betroffene Kinder eine langfristige Motivation zur körperlichen Aktivität erreicht und somit mögliche neue Erkrankungen, die durch einen Bewegungsmangel ausgelöst werden können, reduziert werden (Beulertz u.a., 2013, S. 330f.). Langfristig gesehen kann Sport nach einer durchstandenen Erkrankung dazu führen, dass Folgeschäden vermieden werden und die Selbstständigkeit erhalten bleibt (Eyermann, 2005, S. 41).

Trotz der vielen gezeigten positiven Auswirkungen von Bewegungsangeboten und spezifischen psychomotorischen Förderungen für onkologisch erkrankte Kinder werden solche Maßnahmen bisher nicht immer und überall in die Therapie integriert. Gründe hierfür sind das Schonen-Wollen der Kinder und Unwissenheit über die genannten Effekte (Baumann & Schüle, 2008, S. 1). Gerade der Aspekt der Unkenntnis macht das Ergreifen edukativer Maßnahmen unabdingbar, auch weil das Wissen über mögliche positive Auswirkungen die Motivation zur Bewegung noch einmal fördern kann (Beulertz u.a., 2013, S. 332).

#### 5.4 Umsetzung der psychomotorischen Bewegungsförderung

Psychomotorische Förderung ist – wie bereits in Kapitel 2 dargestellt – generell als ein Konzept der Förderung von Bewegung anzusehen. Sie sollte eher als „persönlichkeitsstabilisierende Intervention“ (Gebhard & Kuhlenkamp, 2011, S. 48)

verstanden werden und einen anderen Schwerpunkt als zum Beispiel die Physiotherapie legen. Die Wirksamkeit und mögliche Effekte psychomotorischer Förderung sind abhängig von festgelegten Zielen, aber auch den Inhalten und den verwendeten Methoden (ebd.). Grundlegendes Ziel soll es sein, den onkologisch erkrankten Kindern eine schnellstmögliche Rückkehr in z.B. die Familie oder Schule zu ermöglichen. Hierfür müssen die Kinder an den Gesundheitszustand von vor ihrer Erkrankung bzw. an den von Gleichaltrigen herangeführt werden (Baumann & Schüle, 2008, S. 204). Ziel soll also sein, das alte Belastbarkeitsniveau wiederherzustellen und die Lebensqualität der betroffenen Person zu verbessern. Im Fokus der Ausrichtung einer Förderung sollte stets die erfolgreiche Bewältigung des Alltags der erkrankten Person stehen (Rank u.a., 2012, S. 100). Hierzu gehört auch, den Betroffenen (wieder) eine gewisse Selbstständigkeit zu ermöglichen und ihnen das Gefühl der Zurückerlangung von Normalität zu geben. Gerade in Hinsicht auf das Erhalten oder Wiedererlangen von Normalität bietet sich das Medium Bewegung als ein elementares Bedürfnis von Kindern an (Krauth, 2007, S. 16). Im Allgemeinen sollte die Förderung auf die Stabilisation von Körper und Psyche ausgelegt sein (Krauth, 2007, S. 17f.).

Um diese Ziele zu erreichen, sollte eine psychomotorische Förderung so aufgebaut sein, dass die teilnehmenden Kinder die Einheit nicht direkt „als Therapie und Zwang empfinden“ (Krauth, 2007, S. 19). Gerade onkologisch erkrankten Kindern muss in der psychomotorischen Förderung aufgezeigt werden, dass sich die Begeisterung zur Bewegung sowie dessen Umsetzung und eine Krebserkrankung nicht ausschließen (Baumann & Schüle, 2008, S. 203). Wie auch ein generell formuliertes Ziel der Psychomotorik (siehe Kapitel 2) aufzeigt, ist es notwendig, dass den Kindern innerhalb einer psychomotorischen Förderung Möglichkeiten gegeben werden, ohne Leistungsdruck Erfolge zu erleben (Baumann & Schüle, 2008, S. 208). Für die betroffenen Kinder kann die psychomotorische Förderung eine Art Rückzugsort darstellen, der es ihnen ermöglicht „nur“ Kind zu sein und sie so die Chance bekommen, unabhängig von ihren Erkrankungen Erfahrungen zu sammeln (Baumann & Schüle, 2008, S. 204). Auf der anderen Seite kann das Knüpfen neuer Kontakte während der Fördereinheit und das Erleben des Selbst in einer neuen Gruppe auch begünstigen, dass sich das Kind nicht als im Mittelpunkt stehend ansieht, wie vielleicht sonst oft in anderen Therapiesituationen oder im Familienalltag (Baumann & Schüle, 2008, S. 206).

Grundsätzlich muss die psychomotorische Förderung auf die Wünsche und Interessen der erkrankten Kinder ausgelegt sein (siehe Kapitel 2.8). Es ist darauf zu achten, dass die Kinder durch das Angebot nicht überfordert werden (Baumann & Schüle, 2008, S. 209). Hierfür müssen die Art der Krebserkrankung bzw. die Art und Größe des Tumors, das Stadium der Krankheit, die Behandlungsphase, das Alter des betroffenen Kindes und die Begleiterkrankungen und Nebenwirkungen berücksichtigt werden (Rank u.a., 2012, S. 106; Baumann & Schüle, 2008, S. 28; Baumann u.a., 2012, S. 38). In der eigentlichen und konkreten Gestaltung der entsprechenden Bewegungsförderung ist darauf zu achten, welche Materialien von den betroffenen Kindern aufgrund ihrer möglichen vorhandenen Einschränkungen genutzt werden können. Außerdem müssen im Zusammenhang mit der onkologischen Erkrankung gewisse Hygienevorschriften streng eingehalten werden. Dadurch kann die Auswahl des zu verwendeten Materials von vornherein eingeschränkt sein (Baumann & Schüle, 2008, S. 210).

Hinsichtlich einer psychomotorischen Förderung von onkologisch erkrankten Kindern schlägt Berit Kopf (2005) eine Einteilung der Einheiten des Angebots in drei Phasen vor: In der ersten Phase, die der Zeit der Akuttherapie zugeordnet ist, sollen die betroffenen Kindern generell zur Bewegung motiviert werden. Entscheidend sind hierbei der Aspekt der freiwilligen Teilnahme an dem Bewegungsangebot und das Erleben eigener Kräfte und Fähigkeiten (Wulftange zitiert nach Kopf, 2005, S. 167). In einer zweiten Phase, die der Zeit der ambulanten Therapie entspricht, sollen die individuellen Stärken der Kinder im Vordergrund stehen, die das jeweilige Bewegungsangebot bestimmen und ihr Selbstvertrauen stärken sollen. Dadurch soll die Integration in ihr soziales Leben vor der Erkrankung vorbereitet und erleichtert werden. In der dritten und letzten Phase geht es um die Umsetzung der Wiedereingliederung in z.B. vor der Erkrankung ausgeübte körperliche Aktivitäten (Kopf, 2005, S. 167f.). Gegen eine sehr detaillierte, eher wie ein Therapieplan aufgestellte und langfristige Ausrichtung und Einteilung der psychomotorischen Förderung onkologisch erkrankter Kinder spricht, dass sich der Gesundheitszustand durch die Erkrankung und damit einhergehend die (körperlichen) Möglichkeiten sowie die Motivation der teilnehmenden Kinder schnell und unvorhersehbar ändern können (Baumann & Schüle, 2008, S. 203).

## 5.5 Erfolgsbedingungen

Da eine Krebsdiagnose meist einen unmittelbaren Beginn einer Therapie zur Folge hat, bleibt oft nicht genügend Zeit, das erkrankte Kind auf die Situation und die beginnende Therapiezeit vorzubereiten. Gerade deshalb und auch für den Erfolg einer bewegungsorientierten Förderung ist es wichtig, das soziale Umfeld des betroffenen Kindes miteinzubeziehen. Die Familie bzw. die Eltern müssen bereit sein, in der Therapie des Kindes mitzuwirken. Außerdem muss das Kind fähig sein, sich an die Gegebenheiten anzupassen (Krauth, 2007, S. 16). Es ist darauf zu achten, dass die Bezugspersonen des onkologisch erkrankten Kindes im gesamten Krankheits- und Therapieverlauf sowie in der Rehabilitation eingebunden sind. Auch sie sollten dazu gebracht werden, sich zu bewegen, um selbst aus einer passiven Rolle herausgeholt zu werden und dem betroffenen Kind ein Vorbild zu sein (Baumann & Schüle, 2008, S. 204). In diesem Zusammenhang sollten auf der einen Seite auf die Angehörigen abgestimmte Angebote gemacht werden, die sie allein und für sich durchführen können. Auf der anderen Seite sollte es Förderangebote geben, an denen sie zusammen mit ihrem erkrankten Kind teilnehmen können (Kopf, 2005, S. 169). Die Wichtigkeit des Einbezugs des sozialen Umfeldes ist auch unter dem Aspekt zu sehen, dass die erkrankten Kinder zumindest im Ansatz Angebote in einer ihnen vertrauteren Umgebung erhalten (Beulertz u.a., 2013, S. 331). Eine große Bedeutung hat in dieser Hinsicht der Einbezug der Geschwister des onkologisch erkrankten Kindes, der dazu beiträgt, dass sich das betroffene Kind davon entwöhnt, ständig im Mittelpunkt aller zu stehen (Baumann & Schüle, 2008, S. 206). Auch wenn das Einbeziehen der Eltern in die psychomotorische Förderung ihres erkrankten Kindes sehr wichtig ist, nehmen die Kinder in der Praxis meist allein an dem Bewegungsangebot teil. Dies kann auch von Vorteil sein, da es dem Kind, aber auch den Eltern, Raum und Zeit gibt, sich zurückzuziehen und die Erkrankung zu verarbeiten (Kopf zitiert nach Torp & Gebhard, 2013, S. 219).

Außerdem ist generell für das Gelingen einer psychomotorischen Förderung die Beziehungsgestaltung zwischen der anleitenden Person und den teilnehmenden Kindern sehr wichtig (Zimmer, 2012a, S. 161). Ferner ist eine interdisziplinär ausgerichtete Zusammenarbeit aller mit dem onkologisch erkrankten Kind Arbeitenden, wie Ärzte\*innen, Therapeuten\*innen etc., für die individuell zu gestaltene Förderung von immenser Bedeutung (Kopf, 2005, S. 170).

## **6. Beschreibung des Projekts „Bewegungsmut“ (Ricarda)**

Das psychomotorische Projekt „Bewegungsmut“ wird seit dem Sommer 2017 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt. Es ist von Dr. Eileen Schwarzenberg und Kristin Werschnitzke gegründet worden, die zu dieser Zeit Mitarbeiterinnen am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik – im Fachbereich körperliche und motorische Entwicklung – waren. Die Elterninitiative krebskranker Kinder Oldenburg e.V. ist ein Kooperationspartner dieses Projekts.

Zielgruppe sind Kinder mit onkologischen Erkrankungen sowie deren Geschwister und Familien. Vor allem Kinder im Alter von drei bis acht Jahren sollen durch dieses Projekt angesprochen werden. Zurzeit nehmen zwei von Tumoren betroffene Jungen an dem Projekt teil, die Geschwister haben bisher nur besuchsweise mitgemacht.

Durch eine ganzheitliche psychomotorische Entwicklungsförderung sollen Erlebnisse und mögliche Ängste durch gemeinsame Bewegungserfahrungen aufgearbeitet werden. Hierbei geht es im Sinne der Psychomotorik nicht um Leistung. Vielmehr steht die Entwicklung einer positiven Selbstwahrnehmung der Kinder im Fokus (siehe Kapitel 2.7). Dieses Ziel wird in einer spielerischen Situation sowie durch das Erfahren des Körpers und einer sozialen Eingebundenheit verfolgt. Das Projekt hat die Ambition, dem kindlichen Bedürfnis an Bewegung im Sinne des Strebens nach Normalität nachzugehen und ist für die betroffenen Familien kostenlos. Angebote werden mit unterschiedlichen Materialien erarbeitet und berücksichtigen die individuellen Interessen und Bedarfe der Teilnehmer\*innen.

Momentan findet das Projekt am Donnerstagnachmittag im Bewegungsraum der Universität Oldenburg statt. Die Durchführung erfolgt seit August 2017. Zu Beginn war die Realisierung des Projekts noch sporadisch. Seit Januar 2018 findet das Projekt regelmäßig wöchentlich statt. Durchgeführt wird es von einer studentischen Anleiterin, die in den ersten Einheiten eine\*n Mitarbeiter\*in unterstützt hat, es nun aber selbstständig plant und durchführt. Aktuell ist ein\*e andere\*r Mitarbeiter\*in der Universität zusätzlich unterstützend bei jeder Stunde dabei. Im Mitarbeiter\*innenkreis hat es bisher einige Wechsel gegeben. Außerdem haben seit Beginn des Projekts in einigen Stunden viele unterschiedliche Personen, mitunter Student\*innen, an den Stunden teilgenommen, sie beobachtet und eine Stunde videographiert.

Die Informationen für diesen Abschnitt wurden dem Flyer des Projekts (siehe Anhang 1), der Internetseite der Elterninitiative krebskranker Kinder Oldenburg e.V. (Elterninitiative krebskranker Kinder Oldenburg e.V., 2018) und dem Kurzfragebogen aus dem Interview mit der Anleiterin (siehe Anhang 12) entnommen. Darüber hinaus sind Inhalte aus persönlichen Gesprächen mit der Anleiterin und Mitarbeiter\*innen des Projekts eingeflossen.

## **7. Darstellung der Untersuchung**

Im Folgenden wird die Untersuchung dieser Bachelorarbeit detailliert dargestellt. Es wird dabei auf den Untersuchungsgegenstand, das verwendete Design der Forschung, die Stichprobe, die Durchführung sowie die Erhebungsmethode und die Auswertungsstrategie eingegangen. Anschließend wird die qualitative Inhaltsanalyse für die verwendeten Dokumente und für die Interviews durchgeführt.

### 7.1 Untersuchungsgegenstand (Nina)

Bei dem zu betrachtenden Untersuchungsgegenstand handelt es sich um zwei sechsjährige, von Tumoren betroffene Jungen, die seit November 2017 an dem psychomotorischen Projekt „Bewegungsmut“ der Carl von Ossietzky Universität teilnehmen. Junge 1 ist am 13.11.2011 geboren, Junge 2 am 19.04.2012. Im Fokus der Untersuchung liegt die Entwicklung der Kinder innerhalb der stattfindenden psychomotorischen Förderung.

### 7.2 Design (Nina)

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen dieser Bachelorarbeit dargestellt und transparent gemacht, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Designs zu gewährleisten. Hierfür wird Literatur zu dem Forschungsdesign und damit einhergehend zu dessen verschiedenen Dimensionen herangezogen.

Diese Arbeit orientiert sich an dem qualitativen Forschungsansatz und untersucht somit die in Kapitel 6 aufgestellte, offene Hauptforschungsfrage sowie weitere Teilforschungsfragen an wenigen Untersuchungsobjekten (Döring & Bortz, 2016, S. 184). Wie dem Kapitel 7.1 zum Untersuchungsgegenstand zu entnehmen ist,

handelt es sich bei den Untersuchungsobjekten dieser Arbeit um die beiden am Projekt „Bewegungsmut“ teilnehmenden Jungen.

Das Erkenntnisinteresse der Forschung ist explorativ ausgerichtet: Es werden Daten gesammelt, um einen Gegenstand in seiner Gesamtheit detailliert zu erfassen. Grundlage dieser Untersuchung ist somit – wie eben bereits genannt – eine offene Forschungsfrage, die beantwortet werden und die der Generierung neuer Hypothesen dienen soll (Döring & Bortz, 2016, S. 192).

Hinsichtlich des Erkenntnisziels lässt sich diese Arbeit sowohl der Grundlagenforschung als auch der Anwendungsforschung zuordnen, denn es werden neben der genauen Analyse des Gegenstands und der Bearbeitung bestehender Theorien auch Versuche unternommen, Praxisprobleme zu beseitigen bzw. durchgeführte Verfahren zu verbessern. Dies erfolgt durch die Betrachtung praxisrelevanter Daten und Ergebnisse. In Bezug auf die Zuordnung dieser Arbeit zur Anwendungsforschung kann gesagt werden, dass es sich bei dieser Forschung um eine unabhängige Arbeit handelt und sie nicht durch eine Person oder eine Institution in Auftrag gegeben wurde (Döring & Bortz, 2016, S. 185f.).

Außerdem handelt es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine empirische Studie, denn sie basiert auf einer selbstständig erfolgten Datenerhebung und -analyse. Deshalb erfolgt hier eine Primäranalyse der erhobenen Daten. Das Design wurde selbst entwickelt, weshalb mit dieser Arbeit eine Originalstudie vorliegt (Döring & Bortz, 2016, S. 187ff., S. 191).

Die Daten wurden im Feld erhoben, denn die geführten Interviews fanden im bekannten Umfeld der interviewten Personen, wie z.B. dem Bewegungsraum der Universität, statt.

Es liegt somit eine qualitative Feldstudie vor (Döring & Bortz, 2016, S. 205f.).

Bei dem zu untersuchenden Gegenstand handelt es sich um zwei separate Einzelfälle, die individuell sowie detailliert untersucht und nebeneinander betrachtet werden.

Somit handelt es sich bei dieser Arbeit um eine multiple Fallstudie, die zwei Einzelfälle betrachtet und die eine gewisse Theorieentwicklung zum Ziel hat (Döring & Bortz, 2016, S. 215; Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2013, S. 199). Typisch für die Untersuchung von Fällen ist die Verwendung verschiedener Daten aus unterschiedlichen Quellen mittels mehrerer Verfahren (Hussy u.a., 2013, S. 199). Dieses

Vorgehen findet sich auch in dieser Arbeit wieder und wird in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet.

### 7.3 Stichprobenbeschreibung (Nina)

Um den Untersuchungsgegenstand holistisch darzustellen, wurden bewusst Personen für die Stichprobe ausgewählt, die die interessierenden Fälle – also die beiden am Projekt teilnehmenden Jungen – gut kennen und einschätzen können. Interviewpartnerinnen waren somit zum einen die Anleiterin des Projekts „Bewegungsmut“, zum anderen die Mütter der zu untersuchenden Jungen. Die Wahl der Mütter als Interviewpartnerinnen ist außerdem damit zu begründen, dass sie in direktem Kontakt mit der Anleiterin bezüglich der Vereinbarung von Terminen und weiterer Absprachen zum Projekt stehen und der Zugang zu ihnen deshalb leicht über das Projekt erfolgen konnte. Hinsichtlich der Befragung einer engen Bezugsperson von Junge 2 ist ebenfalls zu erwähnen, dass z.B. der Vater schwer für die Untersuchung zu erreichen gewesen wäre, da er im Ausland lebt.

### 7.4 Durchführung (Nina)

In diesem Kapitel wird die Durchführung der empirischen Untersuchung, die dieser Bachelorarbeit zugrunde liegt, veranschaulicht.

Den ersten Teil dieser Arbeit stellt die Analyse von bereits vorliegenden Dokumenten dar. Analysiert wurden zunächst zwölf Verlaufspläne, die die Planungen der einzelnen Stunden des Projekts „Bewegungsmut“ skizzieren. Die Auswertung der Dokumente erfolgte nach dem Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und unter Zuhilfenahme eines computergestützten Auswertungsverfahrens (MAXQDA). Anschließend wurden die zu den Verlaufsplänen gehörigen Reflexionen der Einheiten nach der gleichen Vorgehensweise untersucht.

Im zweiten Teil der Untersuchung wurden drei Interviews geführt. Das erste Interview fand am 11.07.2018 mit der Anleiterin des Projekts in den Räumlichkeiten der Bibliothek der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg statt, um eine lebensweltnahe sowie natürliche Situation und eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Vor dem Gespräch wurde eine Einwilligungserklärung unterschrieben und die

interviewte Person füllte nach Beendigung des Interviews einen Kurzfragebogen zu ihren persönlichen Daten und ihrer psychomotorischen Erfahrung aus.

Am 17.07.2018 fand das Interview mit der Mutter von Junge 2 im Bewegungsraum des Ambulatoriums der Universität statt. Der Ort wurde gewählt, weil dort die psychomotorischen Fördereinheiten der am Projekt teilnehmenden Jungen stattfinden und dieser Raum der interviewten Person somit bekannt ist. Außerdem unterstützt dieses Setting den Interviewgegenstand.

Das Interview mit der Mutter von Junge 1 erfolgte am 30.07.2018, ebenfalls im Bewegungsraum. Auch vor der Durchführung dieser Interviews wurde jeweils eine Einwilligungserklärung ausgehändigt und unterschrieben.

Allen drei interviewten Personen wurde vorab ein Übersichtsblatt zum inhaltlichen Verlauf des Interviews zur Orientierung ausgehändigt (siehe Anhang 9.1 und Anhang 9.2).

Jede der drei Verfasserinnen dieser Bachelorarbeit führte jeweils eines der Interviews durch, um sich in diesen Situationen zu üben und Erfahrungen als Interviewerin zu sammeln. Bei allen Interviews waren die zwei Personen, die das Interview nicht führten - nach dem Einholen des Einverständnisses der interviewten Person – mit im Raum. Alle drei Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend mit Hilfe des Computerprogramms F4 in Form eines Transkripts nach Dresing & Pehl (2015) verschriftlicht. Die transkribierten Texte wurden dann – wie die zuvor untersuchten Dokumente – nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Hierbei wurde ebenfalls das Computerprogramm MAXQDA hinzugezogen.

Nach der Zusammenstellung der Ergebnisse der einzelnen Interviews wurden diese den jeweiligen Interviewpartnerinnen mit der Bitte um eine kurze Rückmeldung per Mail zugesandt. Die interviewten Personen sollten kurz angeben, ob sich ihre Empfindungen mit unseren niedergeschriebenen Ergebnissen vereinbaren lassen.

Diese Rückmeldung erfolgte, um eine gewisse Güte unserer Arbeit – angelehnt an das Kriterium der kommunikativen Validierung – zu gewährleisten (Mayring, 2015, S. 127; Klüver, 1979 und Heinze & Thiemann, 1982 zitiert nach Mayring, 2015, S.127). Von ihnen geäußerte Anmerkungen wurden in den jeweiligen Ergebnisteilen berücksichtigt.

Die Durchführung in ihrer zeitlichen Gestaltung ist dem Anhang 2 zu entnehmen.

## 7.5 Erhebungsmethode (Sarah Sophie)

In diesem Kapitel werden die zwei für diese Arbeit generierten Leitfäden für die Interviews dargestellt und mithilfe von Literatur begründet.

Bei der Erhebungsmethode der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um ein wissenschaftliches Interview. Genauer wurde dafür die Form des Leitfadeninterviews ausgewählt.

Vor Beginn der Datenerhebung wurde der zu untersuchende Gegenstand in seinen wesentlichen Elementen bestimmt, sodass gewisse Vorkenntnisse bestehen (Hussy u.a., 2013, S. 227). Für die zwei Leitfäden (Anleiterin und Mütter) besteht eine Sammlung eigens offen formulierter Fragen. Demnach ist eine Vorgabe einer Reihenfolge und von Fragen vorhanden, die in der Interview-Situation jedoch individuell angepasst werden können. Die Befragten sollen ihre Antworten frei und in eigenen Worten formulieren können. Folglich handelt es sich um eine halbstrukturierte Interviewform (Döring & Bortz, 2016, S. 358).

Die Wahl dieses Erhebungsverfahrens lässt sich auf das zuvor aufgeführte Forschungsproblem zurückführen. Es soll demnach um die Gewinnung des subjektiven Erlebens der interviewten Personen in Bezug auf die Anamnese sowie Entwicklung der am Projekt teilnehmenden Kinder gehen.

Darüber hinaus werden Geschehnisse und Verhaltensweisen, welche nicht unmittelbar beobachtbar sind, thematisiert (Döring & Bortz, 2016, S. 356). Eine ausführlichere Begründung der Methodenwahl ist in Kapitel 7.6.6 zu finden.

Aufgrund der vorab genannten Gründe handelt es sich um informationsermittelnde Interviews, welche in Form von Einzelinterviews durchgeführt werden (Hussy u.a., 2013, S. 224; Döring & Bortz, 2016, S. 359). Da sich hinsichtlich der Kommunikationsform für die mündliche Befragung entschieden wurde, um möglichst viele Informationen zu gewinnen, liegen verbal erhobene Daten vor (Döring & Bortz, 2016, S. 357; Hussy u.a., 2013, S. 223).

Innerhalb dieser Befragungen handelt es sich um eine asymmetrische Kommunikationssituation, in welcher mit einem weichen bis neutralen Kommunikationsstil gearbeitet wird (Döring & Bortz, 2016, S. 357; Lamnek, 2010, S. 363). Den Befragten soll durch diese Methode eine gewisse Alltagsnähe ermöglicht werden (Döring & Bortz, 2016, S. 356). Die persönliche Eigenschaft dieser Situation, auch „Live-Situation“, soll es zudem ermöglichen, zu Hintergrundinformationen zu gelangen,

welche für die Interpretation der Daten nützlich sein können (Döring & Bortz, 2016, S. 357).

Der Leitfaden für die Mütter der zwei am Projekt teilnehmenden Kinder umfasst 15 Fragen. Insgesamt 17 Fragen beinhaltet der für das Interview mit der Anleiterin erstellte Leitfaden. Zur besseren Orientierung sind diese Fragen in Themenblöcke gegliedert (siehe Anhang 8.1 und Anhang 8.2).

Die Befragungsgespräche werden mittels eines Audioaufnahmegeräts dokumentiert und in einem nächsten Schritt einer Verschriftlichung und Auswertung unterzogen. Dies erfolgt unter einer kontinuierlichen Beachtung wissenschaftlicher Regeln (Döring & Bortz, 2016, S. 358). Die Erstellung von Leitfäden ermöglicht das Vergleichen der im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Befragungen (Hussy u.a., 2013, S. 227).

#### *7.5.1 Dokumentenanalyse*

Abschließend ist zu erwähnen, dass die vorliegende Untersuchung zusätzlich Daten aus bereits erworbenem Material verwendet hat. Da es sich bei dieser Methode der Datengewinnung um eine Auswertungsstrategie handelt, mit welcher auch die Auswertung der Interviews passiert, wird diese Datengewinnungsmethode – die Dokumentenanalyse – im folgenden Unterkapitel dargestellt.

#### 7.6 Auswertungsstrategie (Sarah Sophie)

Für die Datenauswertung im Rahmen dieser Untersuchung wird das Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse mit der Technik der Zusammenfassung nach Mayring (2015) verwendet.

Im Folgenden wird zunächst der Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse geklärt sowie das allgemeine inhaltsanalytische Ablaufmodell beschrieben werden. Die Erläuterung der Technik der Zusammenfassung erfolgt innerhalb der Darstellung des Ablaufmodells. Da zu der Begrifflichkeit der Inhaltsanalyse eine Menge diverser Klärungen vorzufinden sind, wird mit der Definition nach Mayring eine Arbeitsdefinition für die vorliegende Arbeit festgelegt.

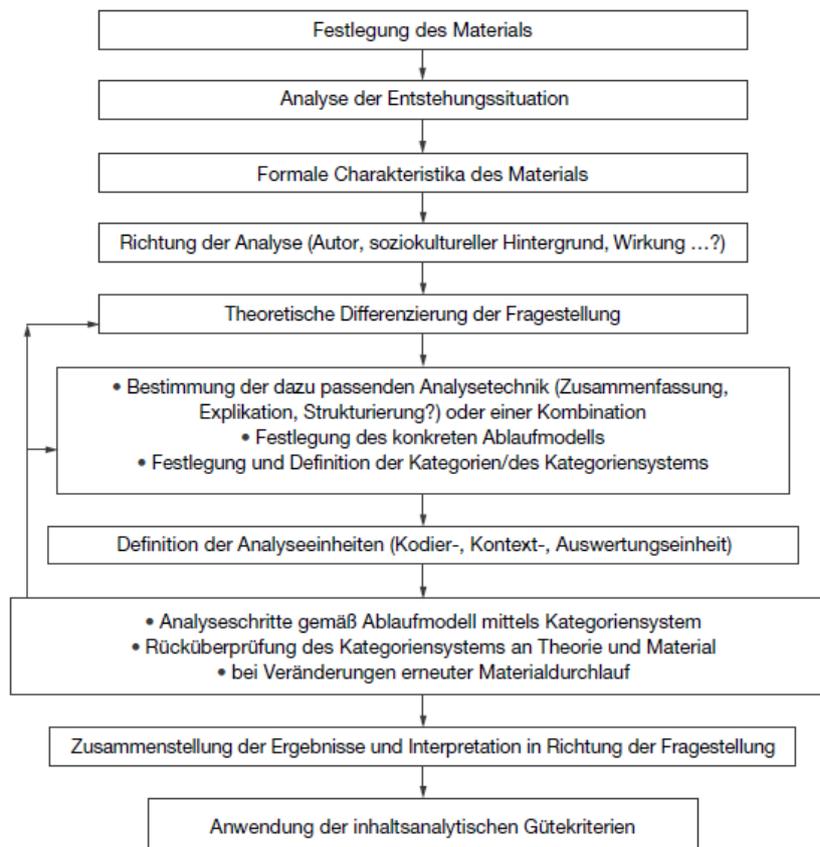
### *7.6.1 Definition der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring*

Als Schwerpunkt versteht die qualitative Inhaltsanalyse die Kommunikation. Unter die Vermittlung von Zeicheneinheiten fallen neben der Sprache auch beispielsweise Bilder oder Ähnliches. Demnach fokussiert das hier beschriebene Instrument die Arbeit mit symbolischem Material, welches die Kommunikation in einer fixierten Version darstellt. Außerdem sind das systematische Vorgehen und die Regelgeleitetheit dieser Auswertungsstrategie von großer Bedeutung und für die Analyse spezifisch. Auch sieht eine Inhaltsanalyse die Bearbeitung einer Problemstellung vor dem Hintergrund einer Theorie sowie die Betrachtung des Materials innerhalb des Kontexts vor (Mayring, 2015, S. 12f.).

### 7.6.2 Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte des Ablaufmodells der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt.

Insgesamt lässt sich die qualitative Inhaltsanalyse in zehn alleinstehende Interpretationsschritte unterteilen. Diese werden vorab bestimmt, wodurch eine Intersubjektivität und Übertragbarkeit gewährleistet wird (Mayring, 2015, S. 61).



**Abbildung 5: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell (Mayring, 2015, S. 62)**

Zu Beginn der Analyse steht eine genaue Untersuchung des Ausgangsmaterials. Dies dient dazu, herauszufinden, welche Gesichtspunkte des Gegenstands zu interpretieren sind. Demnach ist damit die Definition des Analysegegenstands vorgesehen. Eine Veränderung dessen sollte lediglich aus einem dringlichen und begründeten Bedarf erfolgen. Der zweite Schritt sieht die Analyse der Entstehungssituation des Materials vor. Damit ist die Beschreibung der Erstellungs-Umstände gemeint, worunter beispielsweise der Verfasser des Materials sowie dessen Handlungshintergrund fallen. Diesem folgt die Bestimmung der formalen Eigenschaften

des Materials, um zu beschreiben, in welcher Form der Gegenstand vorzufinden ist (Schritt 3) (Mayring, 2015, S. 54f.).

Nach der Beschreibung des Ausgangsmaterials wird sich mit der expliziten Fragestellung der Analyse beschäftigt. Dieser Schritt bedeutet vielmehr die Bestimmung der Richtung der Analyse (Schritt 4). Zunächst wird festgelegt, was von dem zu analysierenden Material speziell beschrieben wird. Dies kann beispielsweise den Autoren oder die Wirkung des Geschriebenen betreffen. Außerdem sieht die Analyse eine Theoriegeleitetheit der Fragestellung vor. Der aktuelle Forschungsstand wird hierbei als Ausgangspunkt für die weitere Forschung betrachtet (Schritt 5) (Mayring, 2015, S. 58ff.).

Der Schritt 6 sieht die Auswahl einer spezifischen Technik der qualitativen Inhaltsanalyse sowie die Festlegung des konkreten Ablaufmodells vor. Dies sowie die Bestimmung des Modells erfolgen orientiert an der Problemstellung sowie dem individuellen Gegenstand (Mayring, 2015, S. 61).

Die Technik der Zusammenfassung sieht eine Reduktion des Gegenstands und somit die Gestaltung einer Übersicht vor, welche letztlich dennoch die Charakteristika des ursprünglichen Gegenstands präsentiert (Mayring, 2015, S. 67). Für diese Technik gilt es, insgesamt vier Interpretationsregeln, die sogenannten Z-Regeln, zu beachten. Die Z1-Regel umfasst die Paraphrasierung von Textbestandteilen. Bei der Generalisierung des Gegenstands auf das Abstraktionsniveau handelt es sich um die Z2-Regel. Die Z3-Regel sieht eine erste Reduktion der Paraphrasen und die Z4-Regel eine zweite Reduktion, indem eine Bündelung der vorliegenden Paraphrasen vorgenommen wird, vor (Mayring, 2015, S. 72).

Der Schritt sechs umfasst außerdem die Festlegung und Definition des Kategoriensystems. Da lediglich explizite, vorab durch eine Klärung festgelegte Textbestandteile Beachtung finden, handelt es sich bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse um eine induktive Kategorienbildung (Mayring, 2015, S. 68).

Für die Genauigkeit der Analyse werden die Analyseeinheiten bestimmt (Schritt 7). Dabei handelt es sich um die Festlegung der Kodier-, der Kontext- sowie der Auswertungseinheit. Erstere meint die Definition der kleinsten Einheit, welche aus dem Gegenstand einer Auswertung unterzogen werden darf. Mit der Kontexteinheit hingegen wird die größte Einheit bestimmt. Unter letzterem, der Auswertungseinheit, wird die Reihenfolge der auszuwertenden Einheiten definiert (Mayring, 2015, S. 61).

Mit dem Schritt 8 wird die Relevanz der Entwicklung eines Systems durch Kategorien angesprochen. Diese entstehen durch ein Wechselverhältnis der Theorie und des Gegenstands. Innerhalb der Analyse findet eine Rücküberprüfung statt, gegebenenfalls muss das Kategoriensystem modifiziert werden. In letzterem Fall erfordert dies ein erneutes Durchlaufen des Materials. Es folgt durch den Schritt 9 eine Zusammenstellung der Ergebnisse. Diese werden im Hinblick auf die Forschungsfrage einer Interpretation unterzogen. In einem letzten Schritt findet ein Einsatz der inhaltsanalytischen Gütekriterien statt. Dies dient der Ermittlung der Gültigkeit der Analyse (Schritt 10) (Mayring, 2015, S. 61).

### *7.6.3 Qualitative Inhaltsanalyse mithilfe von MAXQDA*

Die Auswertung der Verlaufspläne, der Reflexionen sowie der Interviews geschieht mithilfe des computerunterstützten Auswertungsprogramms MAXQDA.

Die Nutzung dieses Programms dient dem Definieren und Konstruieren von Kategoriensystemen, indem bestimmte Textstellen aus dem Material Kategorien zugeordnet werden (Kuckartz, 2005, S. 13f.).

Die Auswertung findet durch die drei Mitglieder der Arbeitsgruppe und mit dem Ziel statt, die Datensätze zusammenzuführen und die daraus gewonnenen Ergebnisse in einem nächsten Schritt zu interpretieren.

In den folgenden Unterkapiteln 7.6.4, 7.6.5 sowie 7.6.6 wird die Durchführung der qualitativen Inhaltsanalyse der im Rahmen dieser Arbeit bearbeiteten Datensätze genau beschrieben.

### *7.6.4 Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse der Verlaufspläne (Nina)*

Es erfolgt die Darstellung der für eine zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) notwendigen Gesichtspunkte zum zu analysierenden Material. Ziel dieser Analyse soll es sein, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2015, S. 67).

Bei den in der Bachelorarbeit zuerst zu analysierenden Dokumenten handelt es sich um Verlaufspläne des psychomotorischen Projekts „Bewegungsmut“. Es liegen

zwölf Skizzierungen einzelner Einheiten im Zeitraum vom 07.11.2017 bis zum 05.04.2018 vor. In den Plänen werden die einzelnen Phasen der Stunde auch hinsichtlich einer Zeiteinschätzung dargestellt. Es werden die konkreten Angebote und die dafür verwendeten Methoden kurz beschrieben sowie Aussagen zur Sozialform, den benötigten Materialien und Hinweise zur eigenen Rolle der Anleiterin gemacht. Außerdem werden die jeweiligen Angebote in einem kurzen didaktisch-methodischen Kommentar legitimiert.

Die vorliegenden Dokumente wurden vor der Durchführung einer jeden psychomotorischen Fördereinheit des Projekts von der Anleiterin des Angebots erstellt. Zu Beginn des Projekts leitete die Anleiterin die Dokumente die Stunden gemeinsam mit Mitarbeiter\*in. Da Mitarbeiter\*in das Projekt aufgrund beruflicher Veränderungen im Januar 2018 verließ, leitete die Anleiterin die psychomotorischen Stunden ab diesem Zeitpunkt allein bzw. sie wurde in kommenden Einheiten von anderen Mitarbeiter\*innen der Universität in der Umsetzung der Stunden unterstützt. Die zu analysierenden Dokumente erstellte die Anleiterin jedoch von Beginn an selbst. Sie ist 32 Jahre alt und Masterstudentin der Rehabilitationspädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Psychomotorische Vorerfahrungen hat sie durch ein absolviertes Praktikum in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie und ein Modul während ihres Studiums sowie durch die zunächst begleitete Durchführung des Projekts „Bewegungsmut“.

Die Verlaufspläne sind in Tabellenform angelegte, einseitige Word-Dokumente, die in Stichworten die für die Umsetzung der Stunde bedeutsamen Elemente berücksichtigen. Sie weisen eine fachsprachliche Ausdrucksweise auf.

Durch die Analyse dieser Dokumente sollen Aussagen über die Gestaltung und Zielsetzung der psychomotorischen Förderung zweier onkologisch erkrankter Jungen getroffen werden. Es sollen die verwendeten Methoden und Materialien bestimmt werden. Außerdem wird herausgearbeitet, welche Zielsetzungen die Anleiterin mit ihren Angeboten in Hinblick auf die Entwicklungsförderung der an den Stunden teilnehmenden Jungen verfolgt.

Wie in Kapitel 5 bereits beschrieben, ist der Fokus bei an Krebs erkrankten Menschen aufgrund der heutigen medizinischen Möglichkeiten immer mehr auf die Qualität des Überlebens und der Ausrichtung verschiedener Therapiemöglichkeiten zu legen (Kopf, 2005, S. 166; Beulertz u.a., 2013, S. 330). Deshalb wird anhand des konkreten Beispiels von zwei onkologisch erkrankten Jungen auf Grundlage

der vorliegenden zwölf Verlaufspläne geschaut, wie die Gestaltung einer Förderung im Bereich der Psychomotorik aussehen kann und mit welchen Zielsetzungen eine Entwicklungsförderung angegangen wird. Durch die Analyse sollen folgende zwei Teilforschungsfragen beantwortet werden:

*Warum werden welche Ziele bisher in der Umsetzung der psychomotorischen Förderung der Jungen verfolgt?*

*Mit welchen Methoden und Materialien wird die Förderung bisher umgesetzt?*

Für den Beginn einer zusammenfassenden Analyse nach Mayring (2015) ist es notwendig, die Analyseeinheiten festzulegen. Als Kodiereinheit wird in diesem Fall ein Begriff oder Wort bestimmt. Der größte Bestandteil eines Dokuments, der in eine Kategorie eingeordnet werden darf und somit die Kontexteinheit bildet, ist ein Stichwortsatz. Die Verlaufspläne werden Zeile für Zeile und in der Reihenfolge ihrer Durchführung durchgesehen und analysiert (Auswertungseinheit). Die zu bildenden Kategorien werden induktiv aus dem vorliegenden Material gewonnen.

#### *7.6.5 Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse der Reflexionen (Nina)*

Des Weiteren werden im Folgenden die vorliegenden Reflexionen zu den einzelnen durchgeführten Psychomotorik-Stunden im Rahmen des Projekts „Bewegungsmut“ im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) vorgestellt.

Bei diesem Material handelt es sich um zwölf Reflexionen, die im Anschluss an die Durchführung der geplanten Einheiten verfasst wurden. Auch sie umfassen Stunden aus dem Zeitraum vom 07.11.2017 bis zum 05.04.2018. In den Dokumenten wird beschrieben, inwiefern die zuvor geplanten Angebote für die jeweiligen Stunden umgesetzt werden konnten. Außerdem wird in den Reflexionen auf Auffälligkeiten und Veränderungen im Verhalten und der Umsetzung des Angebots der teilnehmenden Jungen eingegangen.

Die Dokumente wurden von der Leiterin der psychomotorischen Förderung verfasst. Die Reflexionen dienen zur Bewertung und Anpassung ihrer Planungen, zum Festhalten der Förderung und ihrer Umsetzung sowie der Darstellung von Entwicklungen und dem empfundenen Entwicklungspotential der onkologisch erkrankten Teilnehmer.

Bei den Reflexionen handelt es sich um in Word verfasste Fließtexte. Nur vereinzelt erfolgen kurze Hinweise in Stichworten. Die Dokumente weisen alltagssprachliche Formulierungen auf.

Durch die Analyse dieser Dokumente sollen Aussagen zur Zielsetzung und der Umsetzung dieser getroffen werden. Außerdem soll erfasst werden, inwiefern sich die teilnehmenden onkologisch erkrankten Jungen hinsichtlich ihrer (eingeschränkten) Fähigkeiten entwickelt und inwieweit sich im Verlauf der psychomotorischen Förderung Veränderungen im Verhalten der Jungen ergeben haben.

Wie in Kapitel 5 schon dargestellt, hat Bewegung positive Auswirkungen auf an Krebs erkrankte Menschen (Baumann & Schüle, 2008, S. 1). Diese Effekte beziehen sich sowohl auf die körperlichen Fertigkeiten der Betroffenen sowie auf ihre psychischen Zustände (Rank u.a., 2012, S. 48). Es können durch Bewegungsangebote Entwicklungsdefizite verringert und aufgeholt werden (Krauth, 2007, S. 19). Deshalb wird durch die Analyse der vorliegenden Reflexionen einzelner Psychomotorik-Stunden am Beispiel der zwei teilnehmenden Jungen untersucht, ob von der Anleiterin (subjektiv) im Verlauf der Einheiten Veränderungen innerhalb der Förderung wahrgenommen wurden und wie sie gegebenenfalls aussehen und eingeschätzt werden. Es soll hierfür zunächst weiterhin folgende Fragestellung beantwortet werden:

*Warum werden welche Ziele bisher in der Umsetzung der psychomotorischen Förderung der Jungen verfolgt?*

Diese Frage soll nun durch die Analyse der Reflexionen in Hinblick auf das „Warum“ näher betrachtet werden, da sie durch die Analyse der Verlaufspläne nicht zur Gänze beantwortet werden konnte. Zudem sollen Antworten auf folgende Teilforschungsfrage gefunden werden:

*Inwieweit äußern sich subjektiv wahrgenommene Veränderungen in der Entwicklung der Jungen innerhalb der Förderung?*

Für die Analyse wurden folgende Analyseeinheiten bestimmt: Als kleinste zu kategorisierende Einheit gilt ein einzelner Satzteil (Kodiereinheit). Die Kontexteinheit ist für diese Analyse auf vier Sätze festgelegt. Das Kategorisieren mehrerer zusammenhängender Sätze ist teilweise notwendig, um Sachzusammenhänge zu verstehen. Es wird darauf geachtet, dass Sätze nur doppelt codiert werden, also in zwei Kategorien eingeordnet werden, wenn es ohne diese Doppelcodierung eventuell zu

Verständnisproblemen kommen würde. Unverständliche Sätze werden während der gesamten Analyse nicht verwendet. Auch in dieser Analyse werden die Dokumente in der Reihenfolge ihrer Durchführung analysiert (Auswertungseinheit).

#### *7.6.6 Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews (Nina)*

Im Folgenden werden die Verschriftlichungen dreier Interviews im Sinne der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) dargestellt.

Bei dem Material handelt es sich um die Transkription von Interviews mit der Anleiterin des Projekts „Bewegungsmut“ sowie denen der Mütter der an der Förderung teilnehmenden Jungen. Das Interview mit der Anleiterin beinhaltet die wahrgenommenen Veränderungen in der Entwicklung der Kinder innerhalb der psychomotorischen Förderung, Erfolgsbedingungen für ihren Entwicklungsprozess, aber auch auftauchende Grenzen sowie den Themenbereich der Planung und Umsetzung der Angebote. In den Interviews mit den beiden Müttern der Jungen geht es um anamnestische Aspekte, wahrgenommene Veränderungen in der Entwicklung ihrer Kinder innerhalb der Psychomotorik und um die Bedeutung der Förderung für sie.

Die vorliegenden Transkriptionen wurden von den Verfasserinnen dieser Arbeit nach der Durchführung der Interviews nach Dresing & Pehl (2015) erstellt.

Durch die Analyse der verschriftlichten Interviews sollen zum einen Informationen zur Anamnese und Gründe für eine psychomotorische Förderung gesammelt und untersucht werden (Interviews mit den Müttern). Außerdem sollen Aussagen zur Planung und Umsetzung der einzelnen Einheiten gemacht und bewertet werden (Interview mit der Anleiterin). Zum anderen sollen subjektiv wahrgenommene Veränderungen im Entwicklungsprozess der Kinder in Bezug auf die durchgeführten Förderangebote erfasst und ausgearbeitet werden. Hierzu werden alle Interviews herangezogen.

Hinsichtlich der genauen Erkrankungen der Kinder soll durch die Bearbeitung der Interviews folgende Teilforschungsfrage beantwortet werden:

*Inwieweit ergibt sich aus der Lebenssituation der Jungen aufgrund ihrer Tumorerkrankungen ein Grund zur psychomotorischen Förderung?*

Wie in Kapitel 5 dargelegt, verhilft eine psychomotorische Förderung dazu, die körperlichen Fähigkeiten onkologisch erkrankter Kinder und ihr Selbstvertrauen zu stärken und ihnen dabei zu helfen, ihre möglicherweise veränderte körperliche Belastbarkeit sowie ihre Möglichkeiten und Grenzen zu erfahren (Baumann & Schüle, 2008, S. 204; Kopf, 2005, S. 167). Daher soll die Analyse der Interviews dazu verhelfen, herauszufinden, inwieweit sich die motorischen Fähigkeiten, aber auch andere (Wahrnehmungs-) Bereiche in Bezug auf die psychomotorische Förderung entwickelt haben bzw. inwiefern eine Entwicklung seitens der Anleiterin und der Mütter wahrgenommen wurde. Hinsichtlich des Interviews mit der Anleiterin geht es darum, ein bewusstes Resümee der Entwicklung innerhalb der gesamten Einheiten zu erfassen und nicht, wie in den niedergeschriebenen Reflexionen, jede Stunde einzeln zu betrachten. Außerdem soll die subjektiv wahrgenommene Entwicklung in der Gesamtzeit des Projekts dargestellt und nicht der beschränkte Zeitraum, der durch die Dokumentenanalyse erfasst wird, betrachtet werden.

Dabei soll folgende Teilforschungsfrage (weiter) beantwortet werden:

*Inwieweit äußern sich subjektiv wahrgenommene Veränderungen in der Entwicklung der Jungen innerhalb der Förderung?*

Hieran anschließend sollen durch das Interview mit der Anleiterin des Projekts außerdem Aussagen zu der Planung und Umsetzung der einzelnen Einheiten getroffen werden, die möglicherweise mit der Entwicklung der Jungen zusammenhängen.

Für die Analyse der Transkriptionen sind die Analyseeinheiten wie folgt festgelegt: Die Kodiereinheit bildet ein Wort. Als größter zu codierender Textteil gilt ein Textabschnitt von fünf Sätzen. Das Kategorisieren mehrerer zusammenhängender Sätze ist teilweise notwendig, um Sachzusammenhänge zu verstehen. Es wird darauf geachtet, dass einzelne Satzteile immer bis zum Satzende codiert werden. Unverständliche Sätze werden bei der Auswertung außer Acht gelassen. Die Texte werden in der Reihenfolge ihrer Entstehung analysiert (Auswertungseinheit).

## **8. Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse der Verlaufspläne und Reflexionen sowie die der geführten Interviews vorgestellt.

### 8.1 Ergebnisse aus der Analyse der Verlaufspläne (Ricarda)

Durch die Dokumentenauswertung der Verlaufspläne mittels MAXQDA wurden induktiv Kategorien und Unterkategorien herausgebildet. Die Ergebnisse der Analyse werden im Folgenden dargestellt.

Jede Psychomotorik-Stunde steht unter einem thematischen Schwerpunkt und ist somit inhaltlich eingebettet.

Der Ablauf der Einheiten ist in Phasen eingeteilt. Diese Einteilung wird ab der ersten betrachteten Psychomotorik-Stunde vorgenommen und weist seit dem zweiten Verlaufsplan die gleichen Phasen auf. Jede Stunde beginnt mit einer Einstimmungsphase, die ab der fünften Einheit einen Rückblick der vorangegangenen Psychomotorik-Einheit beinhaltet. Außerdem zählt zu dieser Phase auch das Singen zweier bestimmter Begrüßungslieder. Zum einen „Hallo, hallo, schön, dass du da bist“ und zum anderen „Ball, Ball rolle“. Anschließend folgt das individuelle bewegungsintensive Angebot als zweite Phase. Die dritte Phase stellt das gruppenbezogene Angebot dar. Auf dieser Phase liegt der zeitliche Fokus der Planung. Der Selbsterprobung im freien Spiel wird hierbei eine relevante Funktion zugeteilt. Vierte und letzte Phase ist der Abschluss. Teil des Abschlusses ist in nahezu jeder der zwölf Einheiten – ausgenommen Einheit 7 – die Entspannung. Weitere Teile der vierten Phase stellen die Reflexion des Förderangebots dar sowie das Singen eines Abschlusslieds („Alle Leut“). Ab dem fünften Verlaufsplan ist außerdem ein Ausblick auf die folgende Psychomotorik-Stunde dazugekommen. Vom zweiten bis zum einschließlich neunten Verlaufsplan liegt zusätzlich eine dem individuellen Verlaufsplan thematisch angepasste Phase vor.

Aus den Verlaufsplänen wurden vier Leitgedanken der Psychomotorik herausgearbeitet. Der erste Leitgedanke ist die Identifizierung. In diesem Zusammenhang ist die Identifikation mit Rollen der individuellen Thematik gemeint. Den zweiten Leitgedanken stellt die Differenzierung dar. Die Handlungsorientierung bildet den dritten Leitgedanken und an vierter Stelle steht die Freiwilligkeit.

Einige bestimmte Verhaltensweisen der Anleiterin konnten den Verlaufsplänen durch die Dokumentenanalyse ebenfalls entnommen werden. Hierunter fallen

folgende Punkte: Das Anbieten von Hilfestellung, ein Modell für die Kinder zu sein, deren Phantasie anzuregen, die Wertschätzung und Bestärkung der Kinder, ihrer Fähigkeiten und ihres Verhaltens sowie ein nicht-direktives Verhalten.

Eine weitere Kategorie, die sich durch die Analyse ergeben hat, ist der Bereich der Sinneswahrnehmung. Für die Darstellung dieser Bereiche dient folgende Tabelle als Übersicht:

| Oberkategorie     | Unterkategorie             | Auftreten in Verlaufsplänen |
|-------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Sinneswahrnehmung | Taktile Wahrnehmung        | 1, 2, 3, 7, 11              |
|                   | Orientierung               | 5                           |
|                   | Raum-Lage-Wahrnehmung      | 3, 4, 7, 9, 10, 12          |
|                   | Mundmotorische Übung       | 5                           |
|                   | Visuelle Wahrnehmung       | 3, 10                       |
|                   | Auge-Hand-Koordination     | 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10        |
|                   | Vestibuläre Wahrnehmung    | 1, 2, 4, 6, 7, 9, 12        |
|                   | Kinästhetische Wahrnehmung | 7, 11                       |
|                   | Auditiv                    | 3, 8, 12                    |

**Abbildung 6: Übersichtstabelle zu der Kategorie Sinneswahrnehmung**

Der Kategorie der Sinneswahrnehmung sind neun Unterkategorien zugeordnet. Eine davon ist die taktile Wahrnehmung, die in den Verlaufsplänen 1, 2, 3, 7 und 11 vorkommt. Die Orientierung sowie eine mundmotorische Übung werden im Verlaufsplan 5 aufgegriffen. In den Verlaufsplänen 3, 4, 7, 9, 10 und 12 ist die Raum-Lage-Wahrnehmung in die Planung dieser Einheiten eingegangen. Unter die visuelle Wahrnehmung fallen sowohl die Farberkennung als auch die Figur-Grund-Wahrnehmung. Dieser Wahrnehmungsbereich wird in den Einheiten 3 und 10 angesprochen. Innerhalb der zweiten bis siebten sowie der zehnten Einheit ist die Auge-Hand-Koordination als Teil der Psychomotorik-Stunden eingeplant. Die vestibuläre Wahrnehmung ist in den Verlaufsplänen 1, 2, 4, 6, 7, 9 und 12 zu finden. Spezifisch für die kinästhetische Wahrnehmung werden in den Verlaufsplänen 7 und 11 Handlungsschwerpunkte gesetzt. Als auditiv gilt innerhalb dieser

Dokumentenanalyse das Musik hören, welches in den Psychomotorik-Stunden 3, 8 und 12 stattgefunden hat.

Die Analyse der Verlaufspläne hat außerdem den Einsatz verschiedener Materialien innerhalb der Psychomotorik-Stunden ergeben. Es werden Musikinstrumente benutzt, hierzu zählt vor allem der Einsatz einer Trommel begleitend zum Begrüßungslied. Für den Sitzkreis werden oft Teppichfliesen bereitgelegt. Für die Bewegungslandschaften werden Sportgeräte und Spielzeug verwendet. In einer Einheit wird in Bezug auf das Stundenthema Kleidung bereitgestellt. In den Angeboten 4 bis 8 sowie 12 wird mit taktilen Materialien gearbeitet. Hierunter fallen z.B. die Fühlbox und taktile Scheiben. Auch mit Tüchern und Naturmaterialien – wie z.B. Muscheln, Kastanien, Laub – ist in einigen Stunden gearbeitet worden. Ebenfalls finden Alltagsgegenstände Gebrauch, wozu z.B. Wäscheklammern, Fliegenklatschen und Schwämme zählen.

Eine weitere Kategorie, die sich durch die Analyse ergeben hat, ist unter anderem die Kooperation der Jungen. Der Kooperation kommt in den Verlaufsplänen 8 und 10 eine relevante Rolle zu. Ab der siebten Einheit wird die Benutzung von Teilnehmerkarten mit Handabdrücken der Teilnehmer\*innen eingeführt. In einigen Verlaufsplänen werden Möglichkeiten didaktischer Reserven aufgezeigt. Zwei weitere Codierungen betreffen die Interaktion und die kognitive Leistung. Diese beiden Bereiche werden durch die Ergebnisdarstellung der Reflexionen spezifischer.

## 8.2 Ergebnisse aus der Analyse der Reflexionen (Ricarda)

Während der Dokumentenauswertung der Reflexionen mithilfe von MAXQDA haben sich ebenfalls Kategorien und Unterkategorien entwickelt. Die Ergebnisse werden nachfolgend genannt.

Zu Beginn sollen allgemeine Erkenntnisse, die während der Analyse aufgefallen sind und nicht codiert wurden, genannt werden:

- Durch die Auswertung der Reflexionen wird erneut die thematische Einbettung jeder Einheit deutlich.
- Während des Singens am Anfang der Stunden wird jede/r Teilnehmer\*in namentlich begrüßt.

- Zu Beginn leiten die Anleiterin und ein\*e Mitarbeiter\*in die psychomotorischen Einheiten.
- Ab der sechsten Stunde wechseln die Mitarbeiter\*innen – die Anleiterin bleibt jedoch als konstante Bezugsperson präsent.

Im Weiteren werden die Kategorien sowie ihre Unterkategorien dargestellt.

Bei der Umzieh-Situation zu Beginn der Stunden benötigen die Jungen anfangs deutlich Hilfe, innerhalb der zwölf Einheiten ist jedoch immer weniger Unterstützung erforderlich.

Unter dem Punkt der Differenzierung werden spontane Anpassungen an die Stunden verstanden, die innerhalb der Verlaufspläne nicht oder anders geplant werden.

Innerhalb des Prozesses werden durch die Anleiterin einige Neufokussierungen der Verläufe vorgenommen, die aus den Reflexionen hervorgehen. Die erste neue Fokussierung wird ab dem fünften Reflexionsbogen eingeführt. Unter diese Kategorie fallen einige Anlässe, die Anreize für neue Ideen bieten. Mitunter die Beachtung der Kooperation, der Selbstbestimmung und Verbalisierung dieser sowie das Einführen von Regeln. Spielsituationen, die mehr Anregung für einen sprachlichen Austausch bieten, die Beachtung des Nähe-Distanz-Verhaltens bei Junge 2 und ein Augenmerk auf die Selbstständigkeit, vor allem innerhalb der Umzieh-Situation sowie der Konfliktlösung, gelten ebenfalls als neue Überlegungen zukünftiger Stunden.

Die weiteren Kategorien der Reflexionen sind den Jungen individuell zugeordnet. Zuerst werden Codes und Subcodes zu Junge 1 betrachtet.

Das Kind singt die Lieder, die während der Einheit gesungen werden, wenig oder gar nicht mit. In der vierten Einheit ist Junge 2 nicht anwesend, an diesem Termin singt Junge 1 das erste Mal mit.

Bezogen auf die taktile Wahrnehmung wird aus dem ersten Reflexionsbogen deutlich, dass Junge 1 in dieser Einheit ein taktiles Material nicht auf sich liegen haben möchte. Innerhalb der visuellen Wahrnehmung fällt auf, dass der Junge sich gerne

im Spiegel beobachtet. Durch den sechsten Reflexionsbogen wird deutlich, dass er sich sehr intensiv mit vestibulärem Material beschäftigt. Im Bereich der kinästhetischen Wahrnehmung sowie der Koordination findet sich innerhalb der zwölf Reflexionen jeweils nur eine Codierung bei Junge 1.

Durch die Betrachtung der motorischen Fähigkeiten zeigt sich, dass die Ausführung von Übungen in diesem Bereich dem Jungen Schwierigkeiten bereiten. Im Prozess sind jedoch Fortschritte erkennbar.

Bezogen auf die kognitiven Fähigkeiten hat die Analyse der Reflexionen ergeben, dass Junge 1 das Thema der jeweiligen Stunde zügig erkennt, ein klares Handlungskonzept vorhanden ist und er in vielen Situationen angemessen schnell reagiert. Bezogen auf seine sprachlichen Fähigkeiten ist anzumerken, dass er Schwierigkeiten im Ausdruck hat, weswegen er Unterstützung benötigt. Junge 1 ist fähig, eine vorangegangene Psychomotorik-Stunde zu reflektieren und diese Gedanken zu verbalisieren. Die sprachliche Auskunft wird innerhalb der zwölf Einheiten ausführlicher.

Die Analyse hat unter der Kategorie Interaktion einige Unterkategorien ergeben. Junge 1 zeigt zu Beginn der psychomotorischen Förderung (Reflexion 1) ein eher distanzierendes Nähe-Distanz-Verhalten. Im Verlauf treten außerdem immer wieder Situationen auf, in denen er – im Sinne des Modelllernens – eine Hilfe zur Orientierung braucht. In der Interaktion mit Erwachsenen wird deutlich, dass Junge 1 durchgehend Begleitung benötigt. Diese Begleitung wird vor allem in den Bereichen der Sprache, der Entscheidungsfindung sowie in Spielsituationen erkennbar. Bezogen auf die Interaktion mit Junge 2 kann nach der Analyse der Reflexionen gesagt werden, dass Junge 1 mit Junge 2 mehr interagiert als mit den Erwachsenen. Diese Interaktion ist häufig jedoch konfliktgeladen.

Bei der Kompetenz des freien Spielens kann im Prozess der zwölf Einheiten eine starke Verbesserung ausgemacht werden. Ein Subcode hierbei stellt die Rollenidentifikation dar. Junge 1 übernimmt schnell Rollen, welche zu dem thematischen Rahmen der jeweiligen Einheit passen.

Das Kind ist fähig, allen seinen Emotionen – wie z.B. Freude und Trauer – einen Ausdruck zu verleihen.

Hinsichtlich der Motivation zeigt sich vermehrt, dass Junge 1, auch nach mehrfachem Misslingen, stets motiviert bei seinen Handlungen bleibt. Findet das Kind an einer Übung Interesse, beschäftigt es sich intensiv mit ihr und den Materialien. Es

bricht diese Handlungen ungerne ab und wünscht auch keine Unterbrechungen durch andere. Bezüglich der Selbstbestimmung lassen sich im Verlauf der zwölf Einheiten zwei Situationen analysieren, in denen Junge 1 sein Handeln vorsätzlich bestimmt. Allerdings zeigt sich das selbstbestimmte Handeln auch in Situationen, in denen er aus einer bestimmten Motivation heraus handelt.

Während der ersten vier Stunden entzieht sich das Kind gelegentlich dem Geschehen. Im weiteren Verlauf kommt es nicht mehr dazu.

Sowohl in der ersten als auch in der letzten Einheit der betrachteten zwölf Angebote führt Junge 1 ihm vertraute Gegenstände (seine Tasche, ein Hammer) in den Spielsituationen mit.

Nachfolgend werden individuelle Kategorien und Unterkategorien zu Junge 2 dargestellt.

In den Reflexionen 10 und 12 wird ein persönlicher Bezug zu Schweden deutlich.

Im Bereich der Sinneswahrnehmung hat die Analyse ergeben, dass Junge 2 bezüglich der visuellen Wahrnehmung Schwierigkeiten – aufgrund seiner Sehbeeinträchtigung – hat. Hierzu zählen Umstände wie das Erkennen bestimmter Materialien, Bilder, etc. sowie die Raumorientierung. Das Spiel mit Licht bereitet dem Kind Freude. Die kinästhetische Wahrnehmung wird ab der achten Reflexion beschrieben. Junge 2 weist während des Trommelns zu Beginn der Psychomotorik-Stunden einen bewussten Krafteinsatz auf. Seine Koordination gelingt in einigen Situationen, in anderen nicht, weswegen sich hier kein kontinuierliches Bild innerhalb der zwölf Einheiten abzeichnet.

Das Verhalten bezüglich der motorischen Fähigkeiten ist bei Junge 2 von seinen Interessen abhängig. Eine leichte Tendenz während der zwölf Stunden geht in Richtung der Vermeidung sowie dem Aufgeben nicht gelingender Übungen. In Reflexion 5 werden leichte Schwierigkeiten bei der Mundmotorik deutlich.

Bezüglich der kognitiven Fähigkeiten sind wechselhafte Muster erkennbar. Diese gehen einher mit dem Erkennen der Stundenthemen sowie dem Einlassen auf Angebote. Die sprachlichen Fähigkeiten des Jungen sind begrenzt und bedürfen Unterstützung. Seine Reflexionsfähigkeit zeigt, dass er in der Lage ist, eine vorangegangene Stunde zu beschreiben sowie zu bewerten und diese Gedanken in Worte

zu fassen. Die Ausführungen werden – bezogen auf den betrachteten Prozess – ausführlicher.

Unter der Kategorie der Interaktion ist das Nähe-Distanz-Verhalten zu fassen. Junge 2 zeigt sich von Beginn an sehr offen und knüpft schnell Kontakte. Hierbei sucht er vermehrt den Kontakt zu den Erwachsenen. Das Benötigen eines Modells wird für ihn erstmalig in der achten Reflexion angesprochen, ist jedoch von da an notwendig. Bezogen auf die Interaktion mit Erwachsenen lässt sich nach der Analyse der psychomotorischen Einheiten sagen, dass Junge 2 die Erwachsenen oft in seine Spielsituationen einbindet und generell viel mit ihnen interagiert. Eine Begleitung durch die Erwachsenen im Sinne einer sprachlichen Unterstützung sowie eine Impulsgebung für das freie Spiel ist erforderlich. Auch braucht Junge 2 durch die Anleiterin neue Anregungen für sein eigenes Handeln.

Es gibt viele Interaktionen mit Junge 1. Diese sind häufig nach Nutzen und Willen ausgerichtet und von Konflikten geprägt.

Bei der Kompetenz des freien Spielens ist eine leichte Tendenz zu einem gemeinsamen freien Spiel zu bemerken.

Das Kind ist generell sehr freudig und macht oft, zum Teil auf alberne Art und Weise, auf sich aufmerksam. Seinen Emotionen kann er Ausdruck geben – dieses gelingt ihm auch verbal.

Junge 2 zeigt sich in seinem Verhalten sehr selbstbestimmt und kann seine eigenen Meinungen verbalisieren und vertreten.

Dass das Kind sich einer Situation entzieht, kommt in Reflexion 1 insgesamt drei Mal vor. In den folgenden Einheiten kommt es nicht dazu.

### 8.3 Ergebnisse aus dem Interview mit der Anleiterin (Nina & Ricarda)

Durch die Dokumentenauswertung des Interviews mit der Anleiterin des Projekts „Bewegungsmut“ mittels MAXQDA wurden induktiv Kategorien und Unterkategorien herausgebildet. Die Ergebnisse der Analyse werden im Folgenden dargestellt.

Zunächst werden die Codes hinsichtlich des Entwicklungsverlaufs von Junge 1 erläutert. Er wird als zurückhaltend, aber zugänglich, freundlich und ausgeglichen beschrieben.

Im Bereich seiner Sinneswahrnehmung, wird als erstes seine Sehbeeinträchtigung genannt. Innerhalb der vestibulären Wahrnehmung ist eine deutliche Verbesserung im Vergleich zu Beginn der Förderung sichtbar. Dennoch liegt nach wie vor Förderbedarf in diesem Bereich vor. Der Junge sucht gezielt nach vestibulären Reizen. Generell ist eine Selbstbestimmung hinsichtlich des Setzens dieser Reize für ihn von großer Bedeutung. Es hat außerdem Veränderungen in der Umsetzung von Bewegungen gegeben, die auf die kinästhetische Wahrnehmung zurückzuführen sind. Die Ausbildung der motorischen Fähigkeiten des Kindes ist abhängig von seinem Interesse an der Thematik der Stunde und der damit einhergehenden Rollenidentifikation. Mutter 1 berichtet, dass sich auch eine Erweiterung der Fähigkeiten im Alltag abzeichnet.

Es fällt auf, dass Junge 1 anfangs wenig spricht. Ihm fehlen zu Beginn vermehrt sprachliche Möglichkeiten, um seine Gedanken auszudrücken. Hinsichtlich der zum Ende einer jeden Stunde stattfindenden Reflexionen ist zu sagen, dass der Junge Unterstützung durch Nachfragen benötigt. Dennoch ist er in den Psychomotorik-Stunden sowie im Alltag – nach Aussagen von Mutter 1 – ausführlicher in seiner Artikulation geworden. Die Verbesserung zeigt sich in detaillierteren Beschreibungen von Situationen. Junge 1 ist fähig, sich bestimmte Dinge gut zu merken.

Eingangs zeichnete sich der Kontakt zu erwachsenen Personen des Projekts durch Zurückhaltung aus. Er suchte nur selten von sich aus eine Interaktion. Im Verlauf der Förderung ist es hier zu einer Steigerung der Kontaktaufnahme gekommen. Seine anfängliche zurückhaltende Art in Interaktionsprozessen äußerte sich auch gegenüber Junge 2. Auch jetzt findet ein Austausch zwischen den beiden Kindern nicht häufig statt und wenn, dann ergreift Junge 1 eher die Initiative für eine Konversation. Im Sinne des Modelllernens (siehe Kapitel 2.12.2), ahmt er Junge 2 in einigen Situationen nach. Viele der stattfindenden Interaktionen sind konfliktgeladen. In diesen Momenten können die beiden Jungen ihre Gedanken und auch Grenzen dem jeweils anderen gegenüber aufzeigen. In vielen Fällen erfolgt die Interaktion über die Anleiterin, die als eine Art Vermittlerin dient. Die Anleiterin sieht einen Grund für die selten stattfindenden Kontakte in den unterschiedlichen Ansprüchen an ihr freies Spiel, worauf zu einem späteren Zeitpunkt genauer eingegangen wird. Trotz der eher wenigen Interaktionsmomente verstehen die Jungen ihre Konstellation als Gruppe und vermissen das andere Mitglied bei Abwesenheit.

Das Nähe-Distanz-Verhalten von Junge 1 weist Veränderungen auf: Anfangs ließ er Körperkontakt kaum zu, mittlerweile sucht er mehr die Nähe zu anderen Personen, ist aber generell nicht auf ständigen Kontakt angewiesen. Dies lässt sich vor allem auf sein sehr auf sich beschränktes freies Spiel zurückführen.

Nach wie vor spielt Junge 1 häufig in seinen eigenen Bereichen und Themenwelten. Eine Veränderung gibt es bezüglich der Kommentierung seines Spiels. Hier fällt mittlerweile eine vermehrte sprachliche Begleitung auf. In seinem freien Spiel findet das Kind sich über die Identifikation mit Rollen und das schnelle Eintauchen in die Thematik selbst. Es hat kein Problem, am Ende einer Einheit eingenommene Rollen wieder zu verlassen und zu Junge 1 zu werden.

Die psychomotorische Förderung hat seit Beginn für den Jungen an persönlicher Bedeutung gewonnen. Hierunter fällt die Freude auf die Stunden sowie das Nutzen der Zeit, um sich zurückzuziehen und bei Erschöpfung zu entspannen. Feste Rituale dürfen in seinem Sinne nicht verändert werden, sie geben ihm „Sicherheit und Struktur“ (siehe Anhang 7.1, Zeile 192f.).

Bezogen auf das Selbstbewusstsein des Kindes kann gesagt werden, dass er am Anfang nicht von seinen Fähigkeiten überzeugt war und seine Vorhaben zum Teil abgebrochen hat. In diesem Punkt zeigt sich eine Verbesserung der Einschätzung seiner Fähigkeiten sowie der Nutzung gegebener Möglichkeiten. Es hat ein zunehmendes Vertrauen in sich selbst und zeigt Zuversicht in seinem Handeln.

Die Gesamtentwicklung von Junge 1 wird durch die Anleiterin als positiv bewertet. Der Grund hierin liegt vor allem in dem gewonnenen Selbstvertrauen und der Verbesserung seiner Fähigkeiten. Die Eltern melden in Gesprächen mit der Anleiterin ebenfalls eine positive Entwicklung zurück.

Die gefundenen Kategorien zum Entwicklungsverlauf von Junge 2 werden nachfolgend dargestellt. Das Kind ist zugänglich, freundlich sowie neugierig und weist sehr aktive, explorative Charakterzüge auf.

Innerhalb seiner visuellen Wahrnehmung hat er eine starke Beeinträchtigung, weshalb er diesbezüglich Unterstützung benötigt. Das Kind sucht vermehrt kinästhetische Reize, indem es „anspringt und seine Muskelkraft versucht einzusetzen“ (siehe Anhang 7.1, Zeile 45). Außerdem nutzt es diese Art von Reizen, um sich zu spüren. Hinsichtlich der Reflexionsfähigkeit zeigt sich, dass sich die anfangs sehr kurz gehaltenen Reflexionen zu ausgeübten Handlungen etwas ausweiten. Dennoch ist hierbei eine sprachliche Unterstützung erforderlich. Der Anleiterin fällt vor allem

bezüglich der Merkfähigkeit auf, dass sie viele Handlungen verbalisieren muss, um sie dem Jungen zu vergegenwärtigen. Seine kognitiven Fähigkeiten betreffend besteht ihrer Meinung nach weiterhin Förderbedarf.

Die Interaktion mit Junge 1 erfolgt weniger auf seine Initiative hin, zeichnet sich aber generell durch die oben – bei Junge 1 – dargelegten Merkmale aus. Sein Interaktionsverhalten ist sehr auf erwachsene Personen ausgerichtet. Junge 2 sucht generell die Nähe zu der Anleiterin und anderen Erwachsenen. Der Meinung der anleitenden Person nach benötigt das Kind momentan diese Nähe. Sie wird ihm nicht verwehrt.

Junge 2 hat innerhalb seines freien Spiels wechselnde Themen, die wenig an Material gebunden sind. Oft beschäftigt er sich mit verschiedenen Ländern, die einen persönlichen Bezug für ihn haben (Schweden, England, Deutschland). Er benötigt stets Impulse für das freie Spiel und beschäftigt sich deshalb kaum alleine.

Seit Beginn der Psychomotorik-Stunden haben diese Einheiten für den Jungen an persönlicher Bedeutung gewonnen. Hierunter fällt die Freude auf die Stunden sowie das Nutzen der Zeit, um Themen aus dem Alltag seines Lebens zu verarbeiten. Dazu zählen seine Herkunft und die damit einhergehende Verbundenheit zu verschiedenen Ländern sowie diverse Umzüge. Ebenso wie Junge 1 wünscht er keine Veränderungen innerhalb der Strukturierung der Stunden und zeigt damit, dass diese für ihn von immenser Bedeutung sind.

Bezogen auf sein Selbstbewusstsein kann gesagt werden, dass das Vertrauen in seine Fähigkeiten gewachsen ist.

Auch bei ihm wird eine positive Entwicklung angemerkt, die vor allem darauf zurückzuführen ist, dass er die Zeit nutzt, um sich auszutesten und sich als selbstwirksam zu erleben. Diese positive Entwicklung wird ebenfalls von seinen Eltern an die Anleiterin rückgemeldet.

Nachfolgend werden Ergebnisse, die die Planung der Psychomotorik-Stunden betreffen, dargestellt.

Hierunter fällt die Ausrichtung der Einheiten nach dem konzeptionellen Ansatz von Renate Zimmer. Die Anleiterin begründet diese Wahl zum einen damit, dass das Kind als aktiv handelnd verstanden wird und zum anderen mit der Struktur der Phaseinteilung.

Sie misst der Strukturierung ihrer Stunden einen großen Wert bei, weil sie das Gefühl hat, dass diese den teilnehmenden Jungen sehr viel Sicherheit und Orientierung bietet. Dies sieht die Anleiterin als eine Erfolgsbedingung für die positive Entwicklung der Jungen. Dennoch können die Phasen in ihrem Ermessen ineinander übergehen und müssen nicht strikt eingehalten werden. Von ihr eingesetzte Rituale wie das Begrüßungslied dienen einem immer gleichen Ablauf und z.B. dem Ankommen in der Stunde und weniger der Förderung von z.B. der sprachlichen Entwicklung. Auch werden Reflexionsrunden als Ritual eingesetzt, um das Erinnerungsvermögen der Kinder zu stärken und ihnen bewusst zu machen, welche Aufgaben sie in der Stunde bewältigt haben.

Die Psychomotorik-Stunden bieten den Kindern Raum für individuelle Bedürfnisse. Generell ist es der Anleiterin schon von Beginn der Förderung an wichtig, ihnen genug Zeit für die Verarbeitung von Erlebtem einzuräumen. An dieser Stelle merkt sie an, dass es vor allem in Bezug auf onkologisch erkrankte Kinder wichtig sei, diesen Raum zu ermöglichen. Für die Anleiterin ist es ebenfalls von Relevanz, die Stärken und Ressourcen der Jungen zu erkennen. Sie bettet ihre Psychomotorik-Stunden in spezifische Themen ein, von denen sie weiß, dass die Kinder ein Interesse an dieser Thematik haben. Es kann aber auch zu Veränderungen der geplanten Einheiten kommen, wenn die Jungen „eigene“ Themen mitbringen, deren Verarbeitung für sie gerade wichtig ist. In der Umsetzung der für die Jungen relevanten Themen sieht die Anleiterin an dieser Stelle eine weitere Erfolgsbedingung für die positive Entwicklung. Die Verwendung bestimmter Inhalte soll es den Jungen ermöglichen, sich mit verschiedenen Rollen zu identifizieren und sich selbst zu finden. Sie merkt an, dass es ihr leichter fällt, individuelle Themen für Junge 1 zu erfahren und umzusetzen, weil der Junge für ihn bedeutsame Themen in den Einheiten kommuniziert.

Eine zusätzliche Erfolgsbedingung liegt laut der Anleiterin innerhalb der Differenzierung. Hier erachtet sie die Balance zwischen Aufgaben, von denen sie weiß, dass die Jungen sie gut bewältigen werden und den Angeboten, die neue Herausforderungen an die Jungen stellen, als für deren Entwicklung relevant. In Stunden, bei denen sie sich bezüglich der Planung nicht ganz sicher ist, wie diese bei den Jungen ankommt, hält sie immer verschiedene Materialien bereit, von denen sie aus Erfahrung weiß, dass sie den Jungen gefallen. Es werden den Jungen verschiedene

Angebote in einer Psychomotorik-Stunde gemacht und unterschiedliche Schwierigkeitsstufen eingebaut.

In der Planung kommt den Krankheiten der Kinder insofern keine Beachtung zu, dass diese während der Stunden thematisiert werden. Das tägliche Befinden jedoch – mitunter durch die Erkrankung ausgelöst – wird vor den Einheiten bei den Bezugspersonen erfragt und somit berücksichtigt. Seitens der Jungen besteht kein Bedürfnis, innerhalb der Psychomotorik-Stunden über ihre Erkrankungen zu sprechen. Es hat eine Veränderung in der Schwerpunktsetzung der Förderung gegeben. Zu Beginn standen vorwiegend bestimmte Wahrnehmungsbereiche im Fokus (Siehe Abbildung 6 in Kapitel 8.1). Mittlerweile werden diese Bereiche weniger beachtet. Es geht nun mehr darum, die Kooperation zu fördern und Themen aufzugreifen, die die Kinder beschäftigen. Der Bereich der Kooperation fand in den Verlaufsplänen seit Beginn eine Berücksichtigung. Kooperatives Verhalten der Kinder ist trotzdem nur gelegentlich zu beobachten und war im Verlauf schon einmal besser, als es mittlerweile wieder ist. Der Grund kann ihrer Ansicht nach innerhalb ihrer Stundenplanung und ihrer Schwerpunktsetzung liegen.

Im Anschluss an eine stattgefundene Einheit wird das Erlebte sowohl von den Kindern als auch von den Erwachsenen reflektiert. Hierbei wird von der Anleiterin und dem\*der Mitarbeiter\*in ein Augenmerk auf Momente gelegt, die ihnen besonders aufgefallen sind. Hieraus sollen sich Ideen für Planungen ergeben, die den Kindern Raum für den Aufbau von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein ermöglichen. Erfolgserlebnisse werden als eine weitere Erfolgsbedingung gewertet.

Auch das Verhalten der Anleiterin findet in ihrer Planung Berücksichtigung. Sie versteht sich selbst als Bezugsperson für die Jungen, wodurch sie unbefangen explorieren können. Dies trägt in ihrem Ermessen zum Gelingen der Entwicklung bei. Bezogen auf Junge 2 und sein – geprägt durch Nähe suchendes – Verhalten zu Erwachsenen, spricht die Anleiterin von Beziehungsarbeit als „Basis psychomotorischer Förderung“ (siehe Anhang 7.1, Zeile 297f.), weshalb sie ihm die Nähe nicht verwehrt. Die Anleiterin versucht Situationen sprachlich zu begleiten, um den Kindern realisieren zu helfen, was sie gerade tun. Bei Junge 2 fällt ihr vor allem in Bezug auf seine Merkfähigkeit auf, dass sie Angebote verbalisieren muss.

Es finden Absprachen mit den Eltern statt. Häufig geht es hierbei neben der Frage nach dem aktuellen Wohlbefinden der Kinder auch um organisatorische Fragen und um eine Rückmeldung dessen, was in der Stunde gemacht wurde. Der zuletzt

genannte Punkt findet aus zeitlichen Gründen nicht in jeder Stunde statt. Der Kontakt zwischen Eltern und Anleiterin gestaltet sich generell sehr positiv.

Im Interview mit der Anleiterin werden einige Punkte genannt, die im Hinblick einer möglichen Neufokussierung relevant sein können. Für genauere Absprachen und Rückmeldungen seitens der Eltern über die Entwicklung der Jungen plant sie ein längeres Elterngespräch. Sie nimmt sich vor, auch die kurzen Rückmeldungen an die Eltern am Ende jeder Stunde auf Anregungen für den Alltag auszuweiten. Durch die recht kurzfristige Übernahme des Projekts und ihrer „jungen“ Erfahrung mit psychomotorischer Förderung fühlt sie sich in diesem Punkt innerhalb ihrer Kompetenzen als Anleiterin noch unsicher. Während des Interviews merkt sie noch zwei Punkte an, die sie für Junge 2 und seine Entwicklung in Zukunft beachten möchte: Sie überlegt, ob sie Junge 2 die Durchführung einiger Aufgaben zu Beginn der Stunde übergibt. Außerdem besteht die Frage, ob – gerade für Junge 2 – eine Vergrößerung der Gruppe hilfreich wäre, um Kontakt zu Gleichaltrigen zu knüpfen.

#### 8.4 Ergebnisse aus den Interviews mit den Müttern (Nina, Ricarda & Sarah Sophie)

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse aus den zwei Interviews mit den Müttern der am Projekt „Bewegungsmut“ teilnehmenden Jungen präsentiert.

##### *8.4.1 Ergebnis aus dem Interview mit Mutter 1*

Durch die Auswertung des Interviews mit Mutter 1 mittels MAXQDA wurden induktiv Codes und Subcodes herausgearbeitet. Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargestellt.

Zuerst wird auf die Erkrankungen von Junge 1 eingegangen. Im Alter von vier Jahren hat das Kind folgende Diagnose erhalten:

- Ein Klarzellsarkom an der Niere.

Bereits vor der Feststellung dieser Erkrankung bestand eine Entwicklungsverzögerung.

Das Klarzellsarkom wurde mittels einer Operation, einer Chemotherapie und Bestrahlungen behandelt. Das erste Jahr nach der Diagnose verbrachte Junge 1 im Krankenhaus. In dieser Zeit besuchte er nicht den Kindergarten. Aktuell liegt kein

onkologischer Befund mehr vor. Junge 1 muss aber noch Kontrolluntersuchungen wahrnehmen.

Bereits vor der Krebsdiagnose erhält das Kind Frühförderung mit einem Schwerpunkt auf seiner Wahrnehmung. Es erhält außerdem Logopädie und seit Beginn des Jahres 2018 Ergotherapie. Auch Zuhause findet mithilfe von Lernspielen eine Förderung statt. Bisher war Junge 1 in einem Sprachheilkindergarten. Ab dem Schuljahr 2018/ 2019 besucht er eine KME-Schule.

Die Mutter beschreibt ihren Sohn als stur und eigensinnig sowie ehrgeizig.

In Bezug auf die kognitiven Fähigkeiten ist festzuhalten, dass er große Schwierigkeiten hat, seine Aufmerksamkeit für längere Zeit auf etwas zu richten. Darüber hinaus fällt es ihm schwer, sich bei feinmotorischen Übungen oder ruhigeren Tätigkeiten zu konzentrieren.

Junge 1 ist sehr grobmotorisch. Dies zeigt sich vor allem bei komplexen Abläufen wie beispielsweise dem Fahrradfahren.

Bereits vor dem onkologischen Befund gab es in seinen sprachlichen Kompetenzen Auffälligkeiten.

Zu seinen Bezugspersonen zählen, neben seinen Eltern, seine große Schwester und seine Großeltern. Die Mutter beschreibt außerdem den Jungen 2 als eine Bezugsperson und einen guten Freund von Junge 1: „Das ist irgendwie so eine ganz tolle Verbindung“ (siehe Anhang 7.2, Zeile 80f.).

Insgesamt baut der Junge mehr Kontakt zu anderen Kindern auf als zuvor. Die Mutter nimmt an, dass durch die gemeinsame Förderung von Junge 1 und Junge 2 das Interesse ihres Sohnes an Interaktionen zugenommen hat und er weniger für sich spielt.

Im Verlauf der psychomotorischen Förderung ist eine starke Verbesserung des Selbstbewusstseins bei Junge 1 zu verzeichnen. Überdies ist er mutiger geworden. Seine Mutter zitiert ihren Sohn wie folgt: „Ich kann das alleine und ich will das alleine!“ (siehe Anhang 7.2, Zeile 97). Innerhalb der psychomotorischen Förderung hätte er die Möglichkeit, sich auszuprobieren und zu zeigen, was er kann.

Junge 1 gibt bei herausfordernden Aufgaben nicht gleich auf, was auf seine Motivation schließen lässt.

Generell beschreibt die Mutter den Entwicklungsprozess ihres Kindes als kontinuierlich. Durch die Frühförderung hätte es Fortschritte in der Entwicklung gemacht, mit der Diagnose des Klarzellsarkoms der Niere habe es jedoch eine Stagnation gegeben.

Der Kontakt zu der Anleiterin zeichnet sich durch einen stetigen Informationsfluss aus. Dieser beinhaltet den Ablauf der Stunden, das Verhalten von Junge 1 währenddessen sowie Veränderungen und Verbesserungen seiner Fähigkeiten.

Über die Elterninitiative ist die Familie von Junge 1 auf das Projekt „Bewegungsmut“ aufmerksam geworden. Ein Grund für die Entscheidung zur Teilnahme an einer psychomotorischen Förderung war der Bedarf an motorischem Input. Trotzdem bestand seitens der Familie eine erwartungsfreie Haltung an das Projekt.

Die Mutter glaubt, es bestehe eine Möglichkeit, durch die psychomotorische Förderung den Entwicklungsrückstand aufzuholen. Ihrer Meinung nach ist es jedoch ungewiss, ob wahrgenommene Fortschritte auf die „normale“ Entwicklung zurückzuführen sind oder ob die psychomotorische Förderung die Entwicklung unterstützt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die Mutter Spaß, Bewegung und Kontakt zu anderen Kindern für ihren Sohn wünscht. Hierfür bestand während des einjährigen Krankenhausaufenthalts wenig Raum. Für sie war es zudem wichtig, dass Junge 1 eine eigene Aktivität ausübt. Hieran anschließend ist anzumerken, dass die Psychomotorik für ihn eine große Bedeutung hat: „Also für ihn war es SEIN Turnen, ein Turnen in der UNI“ (siehe Anhang 7.2, Zeile 167). Für das Kind stellt es ebenso ein attraktives Angebot dar, da er sich in einer Kleingruppe wohl fühlt.

Für die Mutter bieten die Psychomotorik-Stunden neben einem praktischen Nutzen, z.B. Raum für das Erledigen von Einkäufen, auch eine Entspannung. Sie nutzt die Zeit zum Lesen und für sich selbst.

Die Mutter empfindet die psychomotorische Förderung als eine „runde Sache“ (siehe Anhang 7.2, Zeile 194) und wünscht sich deren Fortführung.

#### 8.4.2 Ergebnis aus dem Interview mit Mutter 2

Durch die Auswertung des Interviews mit Mutter 2 mittels MAXQDA wurden induktiv Codes und Subcodes herausgearbeitet. Diese Ergebnisse werden im folgenden Kapitel dargestellt.

Zuerst wird auf die Erkrankungen von Junge 2 eingegangen. Das Kind hat im Alter von dreieinhalb Jahren folgende Diagnosen erhalten:

- Die Neurofibromatose Typ 1 und
- das Noonan-Syndrom.

Außerdem liegt bei ihm eine Entwicklungsstörung vor. Die Diagnosen gehen mit diversen Begleiterscheinungen einher:

- Einem Herzfehler (Noonan-Syndrom),
- einem typischen Aussehen (Noonan-Syndrom),
- „komischen Flecken“ (siehe Anhang 7.3, Zeile 62) (Noonan-Syndrom),
- einer Wachstumsstörung (Neurofibromatose Typ 1 und Noonan-Syndrom),
- Fibromen (Neurofibromatose Typ 1),
- einem Optikusgliom (Neurofibromatose Typ 1),
- einem bereits entfernten Fibrom im Brustbereich sowie einem sich am Po befindlichen Fibrom (Neurofibromatose Typ 1),
- möglichen zusätzlich auftretenden, weiteren Fibromen im gesamten Körper (Neurofibromatose Typ 1),
- einer starken Beschädigung des Sehnervs (rechtes Auge 3% Sehkraft, linkes Auge so gut wie keine Sehfähigkeit mehr),
- Skelettverformungen und
- einem Konzentrationsmangel, möglicherweise einer ADHS (Entwicklungsstörung).

Die Familie lebte zunächst in Schweden. Die Behandlungssituation war durch einen stetigen Wechsel zuständiger Ärzte gekennzeichnet. Wegen dieser nicht zufriedenstellenden ärztlichen Versorgung und dem Verdacht auf ein Noonan-Syndrom durch eine Kinderärztin erfolgte dann der Umzug nach Deutschland. Bereits vor dem Umzug stellt die Mutter von Schweden aus Kontakt zu Ärzten in Deutschland her und holt sich Informationen ein.

Schon in Schweden wurden einige Fibrome durch Operationen behandelt. In Deutschland wurde eine Chemotherapie begonnen. Es hat sich eine Allergie gegen

das Medikament, das in der Therapie eingesetzt wird, entwickelt. Deshalb muss das Mittel für die letzten Therapiesitzungen gewechselt werden. Bezüglich der neuen Medikation Cisplatin äußert die Mutter Bedenken hinsichtlich möglicher Nebenwirkungen, die das Hören beeinträchtigen können.

Junge 2 erhält neben der eben genannten Therapie und der Psychomotorik weitere Hilfsangebote. Diese umfassen im Wechsel die Logopädie sowie eine Ergotherapie, die nach einer Beratung durch das Sozialpädiatrische Zentrum Oldenburg in die Wege geleitet wurden. Durch das Landesbildungszentrum für Blinde (LBZB) erhält die Familie Anregungen für den Umgang und Strukturierungsmöglichkeiten für den Alltag mit einem Kind, das eine Sehbeeinträchtigung hat.

Durch das Engagement der Mutter besucht Junge 2 einen integrativen Kindergarten. In diesem Kindergarten bemüht sich besonders ein Erzieher, passende Hilfsangebote für das Kind zu gestalten und diese der Mutter mitzuteilen.

Durch das Interview sind einige persönliche Empfindungen der Mutter hinsichtlich der Erkrankung ihres Sohnes deutlich geworden. Sie ist glücklich darüber, dass der Herzfehler nicht stark ausgeprägt ist. Bezüglich der Neurofibromatose Typ 1 beschreibt sie, in der Ausprägung der Krankheit großes Pech gehabt zu haben insbesondere dahingehend, dass das Gehirn von Junge 2 betroffen ist. Die Mutter verspürt eine große Entlastung durch die Verbesserung des Wohlbefindens ihres Kindes. Insgesamt wünscht sie sich, dass ihr Sohn trotz seiner Erkrankung wie ein „normaler“ Mensch behandelt wird.

Aus der Sicht von Junge 2 bereitete ihm vor allem der plötzliche Sehverlust Angst. Diese Angst spiegelt sich in einigen (Test-) Situationen in aggressivem Verhalten wider.

Die Mutter charakterisiert ihren Sohn als fröhlich, gut gelaunt und kindlich, auch wenn er teilweise sehr wütend werden kann. Junge 2 ist clever und weiß, wie es ihm gelingt, sein Umfeld auszutricksen. Durch seine alberne Art gestaltet es sich oft schwierig, über etwas Ernsthaftes zu sprechen. Er hat zum Teil Schwierigkeiten, Empathie zu empfinden.

Hinsichtlich der kognitiven Fähigkeiten des Kindes ist zu sagen, dass es generell keine Auffälligkeiten gibt („Er ist überhaupt nicht blöd“, siehe Anhang 7.3, Zeile 402). Im Alltag äußert sich dies dadurch, dass es in vielen Situationen mitdenkt.

Jedoch kann es sich nur schwer konzentrieren. Die Mutter wünscht sich, dass Junge 2 sich in spezifischen Situationen, wie z.B. beim Fahrradfahren, mehr bemüht. Vor allem diese Momente stellen für ihn motorische Herausforderungen dar. Insgesamt beschreibt die Mutter ihn als motorisch sehr ungeschickt, z.B. beim Erkunden des Klettergerüsts. Er habe sich zu Beginn auch oft gestoßen. Trotzdem hat es eine Verbesserung innerhalb seiner motorischen Fähigkeiten gegeben. Ihm gelingen jetzt Übungen, bei denen er zuvor größere Probleme hatte.

Bezogen auf seine visuelle Wahrnehmung ist zu erwähnen, dass er nie scharf sieht, weshalb er große Symbole benötigt.

Der Junge hat Schwierigkeiten sein Gleichgewicht zu halten.

Für Junge 2 stellt sein Vater eine sehr wichtige Bezugsperson dar, den die Mutter im Interview als „große[n] Held[en]“ (siehe Anhang 7.3, Zeile 290f.) für ihren Sohn beschreibt. Der Vater lebt in Schweden, er hat aber die Möglichkeit, sich viel in Deutschland aufzuhalten. Zu seinen engeren Bezugspersonen zählt ebenfalls seine jüngere Schwester, um die er sich gerne kümmert und die motorisch agil ist. Außerdem ist ihm seine seit kurzem bestehende Freundschaft zu einem jüngeren Mädchen wichtig. Im Kindergarten hat Junge 2 die Praktikantinnen sehr gerne, die ihm viel Aufmerksamkeit zukommen lassen.

Junge 2 bevorzugt die Interaktion mit Erwachsenen. Dies kann unter anderem damit erklärt werden, dass sie im Umgang mit ihm rücksichtsvoller sind und somit für ihn berechenbarer werden. Aus diesem Grund fühlt Junge 2 sich im Umgang mit Erwachsenen sicherer als mit Kindern. Seine bevorzugte Interaktion mit besser einzuschätzenden Erwachsenen kann auch auf seine Sehschwierigkeiten zurückzuführen sein. Außerdem merkt Mutter 2 an, dass das Kind von anderen Menschen auf Anhieb gemocht wird. Mittlerweile ist Junge 2 weniger für sich alleine und interagiert nicht nur noch mit Erwachsenen.

Er nimmt vermehrt Kontakt zu anderen Kindern auf. Aktuell trifft er sich in seiner Freizeit mit einer jüngeren Freundin. Auch zwischen ihm und seiner Schwester kommt es zu häufigeren Interaktionen. Generell favorisiert er den Kontakt zu Mädchen. Die ruhigere Art von Mädchen kann als ein Grund dafür gesehen werden. Nach dem Ermessen der Mutter tut es Junge 2 gut, dass innerhalb der

psychomotorischen Förderung auch ein anderes Kind anwesend ist. Da Junge 1 ebenfalls eine eher zurückhaltende Art hat, kann Junge 2 in einem für ihn geschützteren Rahmen interagieren.

Die Bewältigung von Aufgaben, die Junge 2 anfangs schwergefallen sind, machen ihn stolz und bereiten ihm zusätzlich Spaß.

Dennoch gibt das Kind Übungen, die ihm nicht gelingen, schnell auf. Generell hat es hierin eine Verbesserung gegeben, aber die Mutter wünscht sich, dass sich seine Motivation dahingehend weiterhin maximiert, dass er sich länger mit Herausforderungen beschäftigt.

Als wichtig empfindet die Mutter, dass Junge 2 eine Aktivität für sich erlebt. Hierbei ist die Erfahrung ohne die Anwesenheit der Mutter gemeint, durch die sie sich erhofft, dass Junge 2 selbstständiger wird.

Das Kind hat einen kontinuierlichen Unterstützungsbedarf dahingehend, dass immer darauf geachtet werden muss, dass er sich nicht stößt und nicht gegen Gegenstände läuft. Dies bedarf einer großen Aufmerksamkeit bei der Person, die gerade auf Junge 2 achtet. Er muss den Umgang mit neu eingeführten Strukturierungshilfen erlernen. Junge 2 braucht in allen Lebenssituationen klare Handlungsanweisungen.

Den gesamten Entwicklungsverlauf beschreibt die Mutter als fortschreitend. Es hat zwar mit Beginn der Chemotherapie einen Stillstand gegeben, dennoch sind mittlerweile stetig Fortschritte zu bemerken. Aufgrund seiner Sehbeeinträchtigung und den damit einhergehenden Leistungsprozessen des Gehirns ist Junge 2 sehr angestrengt und wird schnell müde. Dies ist laut Mutter 2 eine Ursache für Schwankungen in seinem Entwicklungsverlauf. Trotz der Verbesserungen hat er nicht den Entwicklungsstand gleichaltriger Kinder.

Der Kontakt zur Anleiterin gestaltet sich positiv. Das regelmäßige Versenden von Fotos in einer WhatsApp-Gruppe vermittelt der Mutter Eindrücke von der Förderung ihres Sohnes. Dennoch sind ihr die genauen Stundenverläufe unbekannt. Sie berichtet von einem Zwiespalt, da sie zum einen gerne mehr über die einzelnen

Stunden wissen, zum anderen jedoch nicht bei den Einheiten dabei sein möchte, da ihr Sohn unbeobachtet die Stunden genießen soll.

Über die Kinderonkologie kam die Familie von Junge 2 zu dem Projekt „Bewegungsmut“. Die Mutter hatte zuvor keinerlei Vorerfahrungen in dem Bereich der Psychomotorik. Sie nimmt an, dass sich ihr Sohn auch durch die psychomotorische Förderung in seinen Kompetenzen weiterentwickelt.

Die Mutter von Junge 2 misst der Psychomotorik einen großen Wert bei, weil es sie freut, wenn es ihrem Sohn besser geht. Außerdem äußert sie, dass diese eine Psychomotorik-Stunde in der Woche auch für sie eine Entlastung darstellt. Sie wünscht sich die Fortführung des Projekts.

Für Junge 2 stellt die Psychomotorik eine „tolle Sache“ (siehe Anhang 7.3, Zeile 173) dar, weil Mut erforderlich ist, immer wieder Herausforderungen bewältigt werden müssen und Kooperation eine große Rolle spielt. Es wird auch deutlich, dass die Psychomotorik für ihn eine persönliche Bedeutung hat und er eine Aktivität für sich selbst braucht: „Er will zu SEINER Uni, WANN gehe ich wieder zu MEINER Uni?“ (siehe Anhang 7.3, Zeile 501f.). Im Gegensatz dazu, etwas lernen zu müssen, steht die Freude an der Teilnahme an diesem Angebot im Vordergrund. Für ihn sei die Psychomotorik-Stunde sein Wochen-Highlight.

## **9. Diskussion (Nina, Ricarda & Sarah Sophie)**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung diskutiert und anschließend die entsprechenden Teilforschungsfragen sowie die Hauptforschungsfrage beantwortet. Außerdem wird Kritik an den verwendeten Methoden geübt.

### 9.1 Interpretation der Dokumentenanalyse

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 8.1 und 8.2 dargestellten Ergebnisse der Dokumentenanalyse interpretiert. Hierfür wird die bereits vorliegende Literatur berücksichtigt.

Die Annahmen zu der Analyse der Verlaufspläne und ihre Interpretation erfolgt im Vergleich zur Interpretation der Analyse der Reflexionen literaturbasierter, da hier

die Begründung der Vorgehensweise der Anleiterin im Vordergrund steht und weniger ihre subjektiven Sichtweisen gedeutet werden können. Letztere Analyse verläuft demnach freier und losgelöster von der Literatur, weil hier die wahrgenommenen Empfindungen der Anleiterin zu den am Projekt teilnehmenden Jungen und dem Verlauf der einzelnen Psychomotorik-Stunden im Vordergrund stehen. Außerdem ergeben sich durch die hier entstehenden Annahmen Aspekte, die eventuell erst durch die Interviews tiefgreifender interpretiert werden können.

Am Ende der einzelnen Interpretationen werden die auf dieses Kapitel bezogenen Teilforschungsfragen (im Ansatz) beantwortet. Sie lauten wie bereits dargestellt:

- *Warum werden welche Ziele bisher in der Umsetzung der psychomotorischen Förderung der Jungen verfolgt?*
- *Mit welchen Methoden und Materialien wird die Förderung bisher umgesetzt?*
- *Inwieweit äußern sich subjektiv wahrgenommene Veränderungen in der Entwicklung der Jungen innerhalb der Förderung?*

### *9.1.1 Interpretation der Analyse der Verlaufspläne*

Im Folgenden wird die Interpretation der Ergebnisse aus der Analyse der Verlaufspläne dargestellt.

Rituale spielen in der Umsetzung der psychomotorischen Förderung des Projekts „Bewegungsmut“ eine große Rolle. Sie finden sich z.B. in der Phaseneinteilung wieder.

Eine immer wiederkehrende Struktur bietet den Kindern Sicherheit und Orientierung (Köckenberger, 2016, S. 310).

In den zu betrachtenden Fördereinheiten sind vor allem der Beginn und das Ende, welches eine Entspannungsphase und eine Reflexion beinhaltet, ritualisiert.

Dies führt zu einer vertrauensvollen Atmosphäre (Zimmer, 2012a, S. 156f.).

Gerade in Hinsicht auf die eben genannten Phasen bietet die Verwendung von Teppichfliesen, die den Sitzkreis für das Singen des Begrüßungs- und Abschlusslieds darstellen, eine visuelle Strukturierungshilfe. Um den teilnehmenden Jungen noch mehr Struktur zu bieten, werden personalisierte Teilnehmerkarten verwendet, die dazu dienen, einen Überblick über die an einer Stunde teilnehmenden und nicht

teilnehmenden Personen zu bekommen. Die Einführung dieser Karten erfolgte in der Mitte des analysierten Zeitraums. Diese Erweiterung an ritualisierten Abläufen lässt vermuten, dass die teilnehmenden Jungen auf eine gewisse Struktur angewiesen, aber auch empfänglich für neue Angebote sind.

Das regelmäßige Reflektieren der Psychomotorik-Stunden lässt die gesammelten Erfahrungen bewusst werden, gibt den Teilnehmenden einen Überblick über ihre Erlebnisse und erkennt ihr Handeln innerhalb der Angebote an. Außerdem können die hier angemerkten Äußerungen der Kinder von der Anleiterin für die Planung zukünftiger Stunden genutzt werden (Köckenberger, 2016, S. 55).

Im Verlauf aller Psychomotorik-Einheiten des Projekts wurde von der Anleiterin ein Ausblick auf die nächste Stunde eingeführt. Dies führt zu einem Gefühl des gemeinschaftlichen Planens der Förderung (Zimmer, 2012a, S. 154ff.). Außerdem vermittelt der Ausblick den Jungen Sicherheit und weckt ihr Interesse sowie ihre Neugierde.

Innerhalb des Planungsverlaufs des zu betrachtenden Zeitraums fällt auf, dass zu Beginn der Förderung ein Fokus auf der Sinneswahrnehmung lag. Besonders die Förderung der vestibulären Wahrnehmung, der Auge-Hand-Koordination, der Raum-Lage-Wahrnehmung sowie der taktilen Wahrnehmung fanden Berücksichtigung.

Bezogen auf Kinder mit einer onkologischen Erkrankung ist gerade die Förderung der vestibulären Wahrnehmung aufgrund langer Liegezeiten im Krankenhaus von besonderer Bedeutung (siehe Kapitel 5.3).

Einen durch die Anleiterin indizierten Leitgedanken stellt die Identifizierung mit Themen und Rollen dar. Dieser Aspekt gilt im Sinne der Psychomotorik als notwendig, da sich die Angebote nach den Wünschen und Interessen der Kinder richten sollen (siehe Kapitel 2.8 und Kapitel 2.12.1; Zimmer, 2012a, S. 154f.). Mittels des Rollenspiels können Ereignisse des kindlichen Denkens ausgedrückt und erprobt werden. Hierdurch werden Mitgefühl und Kreativität entwickelt und die kognitiven Fähigkeiten erweitert (Köckenberger, 2016, S. 124). Die gemeinsame Verwendung verschiedener Materialien regt das Rollenspiel an (Köckenberger, 2016, S. 79). In der betrachteten Förderung kann anhand der Verlaufspläne ausgemacht werden, dass die Vielzahl verschiedener verwendeter Materialien zur Selbsterprobung und

zur Identifikation mit Rollen beiträgt (siehe Kapitel 2.12.1). Die Rollenidentifikation kann im freien Spiel in der Phase des gruppenbezogenen Angebots erfolgen. Das freie Spiel dient der Handlungsorientierung, der Mit- und Selbstbestimmung und dem Erproben von Verhalten. Außerdem kann im freien Spiel Erlebtes verarbeitet werden (ebd.).

In einigen Verlaufsplänen werden von der Anleiterin Hinweise auf mögliche Alternativangebote gegeben. Diese lassen sich dem Leitgedanken der Differenzierung zuordnen, in welchem der Einbezug individueller Fähigkeiten Bedeutung findet (Zimmer, 2012a, S. 154).

Die Handlungsorientierung als weiterer Leitgedanke ist in den Verlaufsplänen nur einmal codiert worden, spielt aber in allen Einheiten des betrachteten Zeitraums eine wesentliche Rolle, denn allein die Phaseneinteilung lässt den Schluss zu, dass die Kinder in allen Stunden aktiv handeln können.

Außerdem wird ein vierter Leitgedanke durch die Verlaufspläne deutlich – die Freiwilligkeit der Teilnahme. Dies ist ein grundlegender Aspekt psychomotorischer Förderung, denn die Entscheidung darüber, ob und inwiefern die Kinder an den Angeboten teilnehmen, liegt bei ihnen selbst (Zimmer, 2012a, S. 140f.).

Die Anleiterin nimmt sich in den Verlaufsplänen vor, sich sowohl nicht-direktiv als auch den Kindern gegenüber wertschätzend zu verhalten und ihnen als Modell zu dienen (siehe Kapitel 2.12.2). Diese Verhaltensweisen finden sich auch in der Literatur zur Umsetzung psychomotorischer Förderung wieder: Ein\*e Anleiter\*in sollte die Aktivitäten der Kinder begleiten und im Sinne eines unauffälligen Modells verstärken (Zimmer, 2012a, S. 161ff.). Die Wertschätzung der Fähigkeiten der Kinder ist in diesem Sinne nicht als direktes Lob zu verstehen, sondern als unmittelbar auf eine Handlung folgende, neutral gehaltene Äußerung. Dies soll dem Aufbau eines Selbstkonzepts und dem Erhalten von Motivation dienen (Köckenberger, 2016, S. 355).

Bisher wurden im Projekt „Bewegungsmut“ neben den Sportgeräten viele Alltagsgegenstände verwendet. Auch der Einbezug von Naturmaterialien findet in dieser Förderung einen Platz. Im Sinne Köckenbergers (2016) sollte dieses den Jungen bekannte Material für Sicherheit. Die Verwendung neuer und unbekannter Materialien – wie z.B. einige der Sportgeräte oder taktile Materialien, die in dem Projekt eingesetzt werden – könne Kreativität hervorrufen. Im Zusammenhang mit dem

Leitgedanken der Freiwilligkeit von Angeboten führe die freie Wahl über die Benutzung der zur Verfügung gestellten Materialien zu einer größeren Handlungsorientierung. Trotzdem sei auch wichtig, dass durch den\*die Anleiter\*in eine Vorauswahl der Materialien getroffen werde, um eine Überforderung der Kinder zu vermeiden. Eine Vorauswahl des Materials von der Anleiterin des Projekts wird durch die Verlaufspläne deutlich. Dies vermindert jedoch weder die Vielfalt noch die Vielzahl der angebotenen Materialien. Außerdem wird deutlich, dass die verwendeten Materialien und Geräte nicht dem Abrufen von Leistung dienen, sondern als Teile eines spielerischen Angebots gelten und den Teilnehmenden Spaß bereiten sollen. Dieser Ansatz wird von Renate Zimmer (2012a) als relevantes Kriterium der Materialauswahl genannt (siehe Kapitel 2.11).

Aufgrund des vielfältigen Materialangebots und der thematischen Einbettung der Einheiten kann darauf geschlossen werden, dass die Anleiterin für die Psychomotorik-Stunden als eine Methode den Aufbau von Bewegungslandschaften wählt. Diese können das Sozialverhalten, das selbstständige Handeln und alle Wahrnehmungsbereiche fördern (siehe Kapitel 2.12.1.2).

Der in den Verlaufsplänen aufgegriffene Punkt der Kooperation findet sich als elementarer Bestandteil der Psychomotorik in der Literatur wieder und soll eine gemeinsame Erfahrung aller Teilnehmer\*innen ermöglichen (Köckenberger, 2016, S. 329)

#### *9.1.2 Beantwortung der Teilforschungsfragen (für die Verlaufspläne)*

Nach Zusammenstellung der Ergebnisse der Verlaufspläne sowie ihrer Interpretation werden nachfolgend die Fragen „*Warum werden welche Ziele bisher in der Umsetzung der psychomotorischen Förderung der Jungen verfolgt?*“ und „*Mit welchen Methoden und Materialien wird die Förderung bisher umgesetzt?*“ (ansatzweise) beantwortet.

Hinsichtlich der bisherigen Zielsetzungen der psychomotorischen Förderung der an dem Projekt „Bewegungsmut“ teilnehmenden Kindern ergibt sich aus den Verlaufsplänen, dass ein Fokus auf der Förderung bestimmter Wahrnehmungsbereiche wie der vestibulären Wahrnehmung, der Auge-Hand-Koordination, der Raum-Lage-Wahrnehmung sowie der taktilen Wahrnehmung lag. Die Steigerung von

Kooperation zwischen den Kindern wurde außerdem als ein Ziel fokussiert. Die Frage, warum diese Zielsetzungen verfolgt wurden, lässt sich nach der Analyse dieser Dokumente noch nicht beantworten und muss zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal aufgegriffen werden.

Die verwendeten Materialien veranschaulichen das jeweilige Thema, in das eine Stunde inhaltlich eingebettet ist. Sie sind auf eine kindliche Lebenswelt ausgerichtet, vertreten die in dem Alter der Jungen möglichen Interessen und dienen der Förderung der Selbstständigkeit. Generell wurde die Verwendung vieler unterschiedlicher Materialien angedacht. Auch weisen die eingeplanten Materialien darauf hin, dass sie – anders als die Verwendung von z.B. Sportgeräten – keinen Leistungsdruck erzeugen sollen, sondern spielerisch in das inhaltliche Thema einbezogen werden. Die Auswahl der Materialien soll zu einer eigenständigen Auseinandersetzung anregen und wird dafür in passende Methoden eingebettet (siehe Kapitel 2.11).

Als Methoden wählt die Anleiterin hierfür den Aufbau von Bewegungslandschaften und das freie Spiel.

Außerdem dient die Anleiterin selbst als Modell zur Orientierung und plant ihr Verhalten diesbezüglich konkret.

### *9.1.3 Interpretation der Analyse der Reflexionen*

Nachfolgend wird die Interpretation der Ergebnisse aus der Analyse der Reflexionen dargestellt.

Als Erweiterung der Erkenntnisse aus den Verlaufsplänen ergibt sich durch die Reflexionen, dass die Teilnehmer\*innen der Psychomotorik-Stunde durch die Begrüßungslieder namentlich angesprochen werden. Dies dient dazu, die teilnehmenden Personen wertzuschätzen und ihnen Orientierung und Sicherheit in Hinblick auf die Anwesenheit aller Personen zu geben. Diese Aspekte finden auch in der Umsetzung einer psychomotorischen Förderung nach Renate Zimmer (2012a) Beachtung. Außerdem macht sie deutlich, dass dies das Gruppengefühl stärkt (Zimmer, 2012a, S. 156f.).

In den Reflexionen wird die Möglichkeit zur Rollenidentifikation durch eine thematische Einbettung jeder Stunde deutlich. Durch Rollenspiele können erlebte Situationen verarbeitet und die Persönlichkeit des Kindes unbewusst zum Ausdruck gebracht werden (Zimmer, 2012a, S. 78ff.).

Es fällt auf, dass ein Einfühlen in verschiedene Rollen ausschließlich bei Junge 1 erfolgt. Fraglich ist, warum dies Junge 2 nicht gelingt.

In einigen Reflexionen hat die Anleiterin – wie bereits in der Ergebnisdarstellung erwähnt – Anmerkungen zu möglichen Veränderungen in der Ausrichtung der Förderung vorgenommen. Die Überprüfung dieser Anmerkungen hinsichtlich ihrer Umsetzung in darauffolgenden Psychomotorik-Stunden erfolgt unter Berücksichtigung der Stundenplanungen (Verlaufspläne) und hat folgendes ergeben:

- In den Reflexionen 5 und 7 wurde angemerkt, dass die Kooperation zwischen den Jungen stärker zu berücksichtigen ist. Aspekte des kooperativen Handelns sind in allen Verlaufsplänen stetig wiederzufinden. Allerdings scheint in den eben genannten Reflexionen die Beachtung von Kooperation im Sinne der Anleiterin als noch relevanter. In den Verlaufsplänen 8 und 10 wurde daraufhin das Augenmerk stärker auf diesen Aspekt gelegt. Generell ist eine Tendenz zu einem vermehrten gemeinsamen Spiel der Jungen durch die Reflexionen erkennbar. Dieses zeichnet sich jedoch in den meisten Fällen eher durch Konflikte aus. Hierauf wird zu einem späteren Zeitpunkt dieser Interpretation vertieft eingegangen.
- Außerdem wurde in der Reflexion 8 bemerkt, dass vermehrte Spielsituationen geschaffen werden sollten, um es den Kindern zu ermöglichen, in ein gemeinsames freies Spiel zu kommen. Dieser Aspekt knüpft an den eben erläuterten Gesichtspunkt der Kooperation an. Durch die Reflexionen ist keine sichtbare Veränderung zu erkennen. Es ist zu vermuten, dass den Jungen einige Kompetenzen im Bereich des freien Spielens fehlen. Hierauf wird an späterer Stelle erneut eingegangen.
- Bezogen auf das Umziehen der Kinder zu Beginn jeder Stunde wurde in der Reflexion 8 angemerkt, dass für diese Situationen mehr Zeit eingeplant werden sollte, um ihre Selbstständigkeit zu fördern. Ab diesem Zeitpunkt ist in den Reflexionen eine deutliche Verbesserung hinsichtlich des eigenständigen Umziehens erkennbar, woraus zu schließen ist, dass die Anleiterin ihre

Anmerkungen in zukünftigen Planungen umgesetzt hat und dies ein Grund für die Entwicklung der Jungen in diesem Bereich ist.

- Für Junge 2 sieht die Anleiterin in der Reflexion 8 vor, zukünftig auf sein Nähe-Distanz-Verhalten zu achten. Es stellt sich die Frage, inwiefern dieses Verhalten beachtet werden soll. Zudem wird aus den folgenden Reflexionen nicht deutlich, dass eine bewusste Veränderung dieses Verhaltens angestrebt wurde.
- In der zehnten Reflexion notiert die Anleiterin, dass ein Fokus auf der selbstständigen Lösung von Konflikten der Jungen untereinander gelegt werden muss. Eine Entwicklung hinsichtlich dieses Aspekts ist nach der Interpretation der Reflexionen nicht auszumachen.
- Eine Veränderung der Stundenplanung in Bezug auf den in der Reflexion 12 angemerkten Punkt, Regeln klarer zu kommunizieren und durchzusetzen, ist nach der Dokumentenanalyse ebenfalls nicht zu erkennen.
- Außerdem sollen in den nach Reflexionen 12 folgenden Einheiten Themen in Erfahrung gebracht werden, die für die Kinder von Bedeutung sind. An dieser Stelle kann für die Interpretation nicht mehr auf die Analyse der Reflexionen zurückgegriffen werden.

Die eben beschriebenen Aspekte weisen zum Teil den Charakter einer Ergebnisdarstellung auf, weil einige der Punkte über den betrachteten Zeitraum hinweg beurteilt werden müssten und/oder keine Entwicklung bemerkt und daher nicht in den Reflexionen notiert wurde. Diese Vermutungen können demnach erst möglicherweise nach einem persönlichen Gespräch (Interview) mit der Anleiterin tiefer interpretiert werden.

Im Folgenden werden die Jungen hinsichtlich für sie relevanter Kategorien differenziert betrachtet. Anschließend erfolgt die Interpretation von Gegenstandsbereichen, die sie gemeinsam betreffen.

Bei Junge 1 fällt auf, dass er zum ersten Mal das Begrüßungslied mitsingt, als Junge 2 nicht anwesend ist. Mögliche Gründe hierfür können zum einen sein, dass er durch die Abwesenheit von Junge 2 mutiger ist und deshalb mitsingt oder zum

anderen, dass er das Gefühl hat, mitsingen zu müssen, weil er in dieser Stunde das einzige teilnehmende Kind ist.

Seine visuelle Wahrnehmung betreffend fallen Situationen auf, in denen er sich selbst im Spiegel beobachtet. Dass er in diesen Momenten seinen Körper bewusst wahrnimmt, kann durch die Reflexionen nur vermutet werden.

Innerhalb der psychomotorischen Förderung ist bei Junge 1 eine generelle Verbesserung der motorischen Fähigkeiten, z.B. beim Springen, sichtbar. Es ist ungewiss, ob die Förderung hierfür ausschlaggebend ist. Angelehnt an die Literatur, in der dargestellt wird, dass Bewegungserfahrungen jeglicher Art zu einer Verbesserung der motorischen Fähigkeiten onkologisch erkrankter Kinder und zu einem Aufholen von Entwicklungsdefiziten führen, kann an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass die Verbesserung mitunter auf die psychomotorische Förderung zurückzuführen ist (siehe Kapitel 5.3).

Bemerkenswert sind an dieser Stelle außerdem die kontinuierlichen Bemühungen von Junge 1, Dinge, die ihm nicht (sofort) gelingen, erneut zu probieren und nicht aufzugeben. Sein motiviertes Handeln lässt sich – angelehnt an Köckenberger (2016) – möglicherweise damit erklären, dass Junge 1 an das Bewältigen einer Aufgabe glaubt (Köckenberger, 2016, S. 252f.). Diese Motivation lässt sich ebenfalls durch den Anspruch der Psychomotorik, keinen Leistungsdruck aufbauen zu wollen, begründen (siehe Kapitel 2.1). Eine zusätzliche Erklärung seiner Motivation zu herausfordernden Aufgaben liegt in dem erhöhten Aufforderungscharakter des zur Verfügung gestellten Materials (Köckenberger, 2016, S. 252). In Bezug auf die zu betrachtenden Psychomotorik-Stunden lässt sich ein hoher Aufforderungscharakter der beschriebenen Materialien ausmachen.

Junge 1 interagiert mit Junge 2 im Prozess insgesamt mehr. Jedoch sollte diese Kommunikation kritisch betrachtet werden, da sie häufig konfliktgeladen ist und selten auf ein gemeinsames Spiel abzielt. Vielmehr handeln diese Situationen von Streitigkeiten um Materialien etc. Dadurch wird deutlich, dass der Aspekt der Interaktion, auch unter Hinzunahme der Konfliktbewältigung einen zu fördernden Bereich darstellt. An diesen Punkt anknüpfend stehen die Kompetenzen zum freien Spiel, die bei Junge 1 generell – vor allem durch sein gutes Einfühlen in verschiedene Rollen – gegeben sind. Interpretiert werden kann demgegenüber, dass

hinsichtlich eines gemeinsamen und kooperativen freien Spiels sowie eines auf Gemeinschaft ausgelegten Sozialverhaltens Verbesserungsbedarf besteht. Es gilt herauszufinden, warum ein gemeinsames Spielen der beiden Jungen nur selten möglich ist.

Dass sich Junge 1 zu Beginn der zu betrachtenden Einheiten einige Male den Angeboten entzieht, kann an der neuen Situation gelegen haben und verdeutlicht in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit festgelegter Phasen und Rituale zur Strukturierung.

Nachfolgend werden die Kategorien zu Junge 2 interpretiert.

Im Gegensatz zu Junge 1 vermeidet Junge 2 bezüglich seiner motorischen Fähigkeiten nicht sofort gelingende Übungen. Auch an dieser Stelle kann sich auf Köckenberger (2016) berufen werden: Es kann sein, dass das Angebot für ihn nicht so attraktiv ist und das Material einen zu geringen Aufforderungscharakter aufweist (Köckenberger, 2016, S. 252).

Bei Junge 2 ist grundlegend seine starke Sehbeeinträchtigung zu beachten, durch die auch weitere Wahrnehmungsbereiche beeinträchtigt sein können. Beispielsweise hängt die visuelle Wahrnehmung stark mit dem vestibulären Sinnessystem zusammen (Zimmer, 2012b, S. 129).

In der Gesamtbetrachtung der zwölf Verlaufspläne ist zu erkennen, dass die vestibuläre Wahrnehmung in der Planung fokussiert wurde, jedoch sind in Bezug auf Junge 2 diesbezüglich in den Reflexionen kaum Angaben zu finden. Möglicherweise hat Junge 2 die Angebote zur vestibulären Wahrnehmung nicht oder nur selten angenommen, weswegen nur wenig auf diesen Wahrnehmungsbereich innerhalb der Reflexionen eingegangen wird. Das Verhalten des Kindes kann durch den Leitgedanken der freiwilligen Teilnahme am Angebot begründet werden (siehe Kapitel 9.1.1).

Aus der Zusammentragung der Ergebnisse im Kapitel 8.2 geht hervor, dass der Junge seine Kräfte in einigen Situationen bewusst einsetzt. Eine denkbare Ursache hierfür kann sein, dass er damit die Aufmerksamkeit erwachsener Personen auf sich ziehen möchte. Damit ist unter Umständen auch sein auffälliges Nähe-Distanz-Verhalten zu begründen, welches sich in zum Teil unvorhersehbaren und

bestimmenden Verhaltensweisen widerspiegelt. Hier ist zu bemerken, dass sich sein dominantes Verhalten auch in der Interaktion mit Junge 1 zeigt.

Dieses Benehmen kann aber auch Teil normaler gruppendynamischer Prozesse sein, die die Veränderung der eigenen Persönlichkeit und ein selbstsicheres Auftreten stärken können (Zimmer, 2012a, S. 157ff.).

Bei Junge 2 fällt nach der Betrachtung der Reflexionen auf, dass es einen Bedarf zur Förderung innerhalb seiner Kompetenz zum freien Spielen gibt. Er ist selten in der Lage ganz alleine zu spielen und dabei thematische Rollen zu übernehmen. Dieses begründet möglicherweise, dass ein gemeinsames Spielen der beiden Jungen bisher kaum geschieht. Ein weiterer potentieller Grund für das nicht stattfindende gemeinsame Spiel liegt in seiner Präferenz des Kontakts zu Erwachsenen. Warum er vorwiegend den Kontakt zu Erwachsenen sucht, ist unklar.

Das Kind entzieht sich innerhalb der ersten Psychomotorik-Stunde einige Male den Angeboten. Dies kann wie bei Junge 1 an der neuen Situation gelegen haben und verdeutlicht in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit festgelegter Phasen und Rituale zur Strukturierung.

Nach der Betrachtung der individuellen Kategorien der Jungen erfolgt nun die Interpretation von Aspekten, die beide Jungen betreffen.

Aus den Reflexionen geht hervor, dass es zu Beginn einer jeden Stunde den Kindern – durch den Einsatz verschiedener Methoden (siehe Kapitel 2.12) – überlassen wird, das Thema der jeweiligen Einheit zu entdecken. Generell ist das Erkennen des Stundenthemas hilfreich, um die Neugierde der Kinder zu wecken, Spannung aufzubauen sowie den Kindern zu verdeutlichen, dass ihre Wünsche innerhalb der verwendeten Themen Berücksichtigung finden (Köckenberger, 2016, S. 50).

In diesen Situationen stellt sich heraus, dass dies Junge 1 besser gelingt als Junge 2. Dieser braucht Unterstützung. Generell lässt sich aber auch eine Verbesserung im Erkennen von Themen feststellen, die möglicherweise jedoch auf eine Anpassung der Schwierigkeit zurückzuführen sein kann. Die Auffälligkeiten in der Erfassung eines Themas müssen nicht unbedingt auf kognitive Schwierigkeiten zurückzuführen sein, sondern können auch an einem mangelnden Interesse oder Wissen über das jeweilige Thema liegen.

Die Reflexionen der beiden Jungen sind trotz eventueller kognitiver sowie sprachlicher Einschränkungen im Verlauf ausführlicher geworden. Fraglich ist, ob dies auf eine Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten zurückzuführen ist oder mit einer veränderten Schwerpunktsetzung seitens der Anleiterin einhergeht. Dies kann eventuell erst nach einem persönlichen Gespräch (Interview) mit der Anleiterin analysiert werden.

Wie im Abschnitt zu der Interpretation der Verlaufspläne (siehe Kapitel 9.1.1) bereits dargestellt wurde, spielt die Handlungsorientierung in jeder Psychomotorik-Stunde eine wichtige Rolle. Diese wird durch die Betrachtung der Reflexionen untermauert: Durch die nähere Beschreibung der thematischen Einbettung und den sich dadurch ergebenden Handlungsmöglichkeiten wird die Eigenaktivität noch einmal hervorgehoben. Die hohe Bedeutung dieses selbstständigen Handelns findet sich auch bei Renate Zimmer (2012a) wieder, die die Anleiterin als Begleitung des Kindes auf dem Weg zum Werden eines „handelnden Subjekts“ (Zimmer, 2012a, S. 29) versteht.

Zusammenfassend ist für den betrachteten Zeitraum festzuhalten, dass sich Junge 1 viel mit vestibulärem Material beschäftigt und die Förderung seiner motorischen Fähigkeiten von großer Bedeutung ist. Für Junge 2 spielt der Aspekt der Interaktion hinsichtlich seiner Förderung eine große Rolle. Ein großes Ziel der Anleiterin, das auch weiterhin verfolgt werden sollte, ist die Anbahnung eines gemeinsamen Spiels.

#### *9.1.4 Beantwortung der Teilforschungsfragen (für die Reflexionen)*

Nach der Interpretation der Ergebnisse der Reflexionen werden im Folgenden die für diese Dokumente vorgesehenen Teilforschungsfragen beantwortet. Bezogen auf die Frage „*Warum wurden welche Ziele bisher in der Umsetzung der psychomotorischen Förderung der Jungen verfolgt?*“, soll nun vor allem das „Warum“ näher betrachtet werden.

Ein bereits herausgearbeitetes Ziel stellt die Förderung verschiedener Wahrnehmungsbereiche dar. Es ist nicht ersichtlich, warum diese oben genannten Bereiche (siehe Kapitel 9.1.1) im Vordergrund gestanden haben. Vermuten lässt sich, dass

die Anleiterin aus zuvor nicht dokumentierten Stunden Einschätzungen der Bedarfe getroffen hat. Aus den Reflexionen heraus kann vermutet werden, dass sie sich in ihren Schwerpunktsetzungen bestärkt gefühlt hat, weil – vor allem bei Junge 1 – eine stetige Entwicklung innerhalb der Förderung zu verzeichnen ist und die Anleiterin deshalb ihre Ziele weiterverfolgt. Diese Annahme lässt sich vor allem in Bezug auf die vestibulären und motorischen Fähigkeiten der Kinder treffen. Hinsichtlich der Auge-Hand-Koordination, der Raum-Lage-Wahrnehmung und der taktilen Wahrnehmung lässt sich eine Begründung aus den Reflexionen nicht ableiten. Das Ziel einer vermehrten Kooperation der beiden Jungen hat sich erst im Verlauf der Einheiten ergeben, da die beiden Jungen nur selten und lediglich schwer in ein gemeinsames Spiel kommen.

Die Beantwortung der Frage *„Inwieweit äußern sich subjektiv wahrgenommene Veränderungen in der Entwicklung der Jungen innerhalb der Förderung?“* kann nach der Interpretation der Reflexionen in Ansätzen erfolgen. Es wird an dieser Stelle jedoch nur der grundlegende Verlauf der individuellen Entwicklungen aufgezeigt, da bereichsspezifische Veränderungen zuvor aufgezeigt wurden (siehe oben) und subjektive Einschätzungen zu den Veränderungen innerhalb der Entwicklungen in den Interviews erfragt werden. Bei Junge 1 zeichnet sich eine stetige positive Entwicklung innerhalb der psychomotorischen Förderung ab. Für Junge 2 gibt es Aspekte der Verbesserung, bei denen jedoch deutliche Unterstützung notwendig ist. Es kommt immer wieder zu wechselhaften Entwicklungsverläufen bezüglich verschiedener Förderungsbereiche, weswegen von einer eher nicht-kontinuierlichen, aber dennoch positiven Entwicklung gesprochen werden kann. Dies muss im Hinblick auf eine mögliche Neuausrichtung der Förderung bedacht werden.

Bei beiden Jungen zeichnet sich durch die handlungsorientierten Angebote der psychomotorischen Förderung eine höhere Selbstständigkeit ab. Diese wiederum ist wichtig für die Gesamtentwicklung.

Durch die Interpretationen der Verlaufspläne und der Reflexionen konnten bereits einige Schlüsse auf die zu beantwortenden Fragen gezogen werden. Um zu stichhaltigeren Aussagen zu kommen, ist jedoch die Verknüpfung der Ergebnisse aus den Dokumentenanalysen mit denen der gehaltenen Interviews notwendig.

## 9.2 Interpretationen der Interviews

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den Interviews mit der Anleiterin und den Müttern der am Projekt teilnehmenden Jungen interpretiert und die jeweiligen Teilforschungsfragen beantwortet.

### *9.2.1 Interpretation des Interviews mit der Anleiterin*

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 8 dargestellten Ergebnisse des Interviews mit der Anleiterin interpretiert. Hierfür wird die bereits vorliegende Literatur berücksichtigt. Es werden die am Projekt teilnehmenden Jungen einzeln und gemeinsam betrachtet. Aspekte zur Planung und Umsetzung finden bei dieser Analyse Beachtung.

Am Ende der Interpretationen wird die auf dieses Kapitel bezogene Teilforschungsfrage (im Ansatz) beantwortet.

Zunächst wird auf die Ergebnisse von Junge 1 eingegangen.

In Bezug auf seine Charaktereigenschaften lässt sich der Schluss ziehen, dass der Junge eher schüchtern ist.

Seine vestibuläre Wahrnehmung war zu Beginn der psychomotorischen Förderung auffällig. Dies könnte der Grund dafür gewesen sein, dass die Anleiterin die ersten Einheiten des Projekts unter den Schwerpunkt verschiedener Wahrnehmungsbereiche, vor allem aber unter den der vestibulären Wahrnehmung gestellt hat (siehe Abbildung 6 in Kapitel 8.1). Ayres (2002) gibt an, dass der vestibuläre Sinn innerhalb der Wahrnehmung des Menschen eine große Bedeutung hat. Alle Sinnesreize werden auf der Grundlage des Vestibular-Organ verarbeitet (Ayres, 2002, S. 65). Dies unterstützt die Einplanung dieses Bereichs im Verlauf der durch den in der Dokumentenanalyse betrachteten Zeitraum (siehe Kapitel 8.1).

Die Steigerung seiner motorischen Fähigkeiten kann sich zurückführen lassen auf seine fantasievolle Auseinandersetzung mit den Themen der einzelnen Stunden und den damit einhergehenden Variationen an Übungen.

Auch die sprachlichen Fähigkeiten von Junge 1 haben sich verbessert. Dies kann sich mit den zunehmenden Interaktionen innerhalb der Einheiten erklären lassen.

Ein weiterer Grund hierfür kann sein, dass sich seine sprachlichen Kompetenzen durch das Kommentieren seines freien Spiels gesteigert haben (Zimmer, 2012a, S. 91).

Allgemein ist festzuhalten, dass Junge 1 eine selbstbewusstere Haltung einnimmt. Dies kann darin begründet sein, dass er sich – vor allem in den Situationen des freien Spiels – seiner eigenen Fähigkeiten bewusst wird (Zimmer, 2012a, S. 50). Es kann vermutet werden, dass sich dadurch sein motiviertes Handeln in den Stunden entwickelt hat. Er gibt herausfordernde Aufgaben und Vorhaben nicht gleich auf und übt sich in deren Bewältigung. Seine Selbstwahrnehmung scheint demnach mit seinen tatsächlichen Fähigkeiten übereinzustimmen (siehe Kapitel 2.7).

Eine wichtige Ursache für die generell positive Entwicklung des Jungen kann seine Fähigkeit zum freien Spiel sein. Sein freies Spiel gestaltet sich in der Regel in Einzelform (siehe Kapitel 2.12.1.1). Die Anleiterin schafft durch die vorbereiteten Räume viele Möglichkeiten, in ein freies Spiel zu gelangen. Auch hierdurch wird eine Voraussetzung für eine holistische Weiterentwicklung geschaffen (siehe Kapitel 2.12.1, Kapitel 2.12.1.2).

Außerdem ermöglichen diese Situationen dem Jungen eine Auseinandersetzung mit den ihn beschäftigenden Themen und Gedanken (siehe Kapitel 2.12.1).

Auf den Punkt der Interaktion – vor allem zwischen den beiden am Projekt teilnehmenden Jungen – wird an späterer Stelle genauer eingegangen.

In seinem Nähe-Distanz-Verhalten zeigt sich eine Veränderung hin zu einem offeneren Wesenszug. Er zeigt sich weniger verschreckt bei Körperkontakt. Es ist zu vermuten, dass er sich innerhalb des Settings wohler fühlt.

Es folgt die Interpretation der Ergebnisse für Junge 2.

Das Kind zeigt extrovertierte Charakterzüge.

Hinsichtlich seiner kinästhetischen Wahrnehmung wird die Annahme, dass Junge 2 kinästhetische Reize wie z.B. das starke Trommeln, bewusst einsetzt, um Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen (siehe Kapitel 9.1.1), revidiert. Die Anleiterin gibt an, dass er seine Kraft bewusst einsetzt, um sich selbst zu spüren und sich als wirksam zu erleben. Die Aussage der Anleiterin wird an dieser Stelle stärker gewichtet. Aus den Ergebnissen des Interviews wird deutlich, dass Junge 2 auf eine kontinuierliche sprachliche Begleitung angewiesen ist. Dies ist laut Zimmer (2012a) ein Anspruch der Psychomotorik an das Verhalten des\*der Anleiters\*in. Die

Verbalisierung der Handlungen der Kinder dient dem Bewusstmachen von Erfolgen (Zimmer, 2012a, S. 164).

Die Anleiterin stellt innerhalb ihrer Interaktion mit Junge 2 fest, dass dieser vermehrt Nähe zu Erwachsenen sucht und braucht. Sie bewertet die Ausprägung seines Nähe-Distanz-Verhaltens damit als gerade notwendig. Damit lässt sich ebenfalls die Vermutung, dass er nach Aufmerksamkeit von Erwachsenen strebt, in dem Sinne korrigieren, dass er nicht um der Aufmerksamkeit Willen den Kontakt sucht, sondern um Nähe zu erfahren.

Der Beachtung der vom Kind verlangten Nähe kommt in der psychomotorischen Förderung eine bedeutende Rolle zu. Durch die Diversität von Persönlichkeitstypen sind die Bedarfe an Zuwendung in einer Gruppe individuell (Zimmer, 2012a, S. 163).

Durch das Interview und die Reflexion 8 wird deutlich, dass die Anleiterin die zunächst angenommene Hypothese (siehe Kapitel 9.1.1), dass Junge 2 Aufmerksamkeit auf sich ziehen möchte, ebenfalls für sich selbst aufgestellt hatte.

Durch die darauffolgenden Interaktionserfahrungen mit Junge 2 hat sie ihre Vermutung allerdings wieder zurückgenommen:

„Und er braucht das gerade und ich habe mich dann auch gefragt, ob ich mich weiterhin zurückziehen sollte, aber im Prinzip macht er ganz klar deutlich, dass er gerade diese Nähe braucht“ (siehe Anhang 7.1, Zeile 295ff.).

Wie in den Ergebnissen bereits dargestellt, hat Junge 2 Schwierigkeiten, sich länger mit einer Übung oder einem Material zu beschäftigen. Dies wird in der Phase des freien Spiels besonders deutlich. Die Ursache dafür könnte darin liegen, dass ihm die Einheiten thematisch nicht zusagen, die Anleiterin „seine“ Themen noch nicht erkannt hat oder der Junge sich selbst seiner Interessen noch nicht bewusst ist bzw. sie nicht kommunizieren kann. Eine weitere Vermutung ist, dass eine geringe Aufmerksamkeits- und Konzentrationsspanne sowie kognitive Beeinträchtigungen vorliegen könnten.

Die Auswahl der Inhalte für die einzelnen Psychomotorik-Stunden gestaltet sich allgemein schwierig, da nicht die Interessen aller Kinder in gleichem Maße berücksichtigt werden können (Zimmer, 2012a, S. 54).

Da es die Anleiterin als schwierig erachtet, Themen und Interessen von Junge 2 herauszufinden, kommt den von ihr benannten Hinweisen eine große Bedeutung

zu. Dazu zählen z.B. Seifenblasen und verschiedene Länder. An dieser Stelle soll noch einmal auf die Wichtigkeit hingewiesen werden, dass es in psychomotorischer Förderung allgemein unabdingbar ist, auf die Wünsche und Interessen der Kinder einzugehen und die Planung der Einheiten dahingehend auszurichten (siehe Kapitel 2.8). Hierbei ist darauf zu achten, dass die Angebote die vorhandenen Fähigkeiten nicht übersteigen (siehe Kapitel 5.4).

Das Interview mit der Anleiterin hat verdeutlicht, dass die Suche nach geeigneten Interessen (beider Jungen) ein Bereich ist, der eine kontinuierliche Auseinandersetzung hinsichtlich ihrer Planung und Umsetzung erfordert.

Hieran anschließend kann die Annahme, dass das Angebot für Junge 2 eher unattraktiv erscheint, erneut aufgegriffen werden, da die Anleiterin anmerkt, dass er Aufgaben bei Misserfolgen schnell aufgibt. Dies macht erneut die Notwendigkeit deutlich, dass seine Vorlieben in Erfahrung gebracht werden müssen.

Es kann jedoch auch sein, dass das von der Anleiterin angemerkte Nutzen der Stunde, um zur Ruhe zu kommen, seinem Interesse entspricht.

Es fällt zudem auf, dass er neben dem Suchen nach Ruhe auch das Bedürfnis nach selbstständigem Handeln ausdrückt, da er gerade zu Beginn der Einheiten gerne Aufgaben übernehmen möchte. Dies zeigt, dass er den Wunsch hat, eigenaktiv zu handeln – allerdings weniger in der Phase des freien Spiels. Jenes entspricht dem humanistischen Menschenbild, welches innerhalb der Psychomotorik vertreten wird (siehe Kapitel 2.5).

Junge 2 verarbeitet – wie in den Ergebnissen bereits festgehalten – in den Psychomotorik-Stunden Dinge, die ihn bewegen. Hierunter können auch seine aktuell laufende Behandlung sowie diverse Umzüge fallen, welche neben den psychischen auch physische Belastungen darstellen können. Die Verarbeitung dieser Themen innerhalb der psychomotorischen Förderung kann einen Kontrast zum Krankenhaus- und Therapiealltag bilden. Diese Auseinandersetzung geschieht nicht wie bei Junge 1 mittels der Identifikation mit Rollen, sondern vermutlich durch das Nehmen von Auszeiten und dem Kontakt mit der Anleiterin.

Im Folgenden werden Aspekte, die beide Jungen gemeinsam betreffen, interpretiert.

Aus der Analyse der Verlaufspläne und der Reflexionen geht hervor, dass die Ritualisierung und Struktur innerhalb der psychomotorischen Förderung für die beiden Kinder ein hohes Maß an Sicherheit bietet. Die Anleiterin hebt diesen Aspekt im Interview noch einmal deutlich hervor.

Aus den vorherigen Ergebnisdarstellungen geht hervor, dass es zu einer Verbesserung in den sprachlichen Fähigkeiten beider Jungen kommt. Dies kann daran liegen, dass die Anleiterin gezieltere Nachfragen, z.B. in den Reflexionsrunden, stellt. Durch das Projekt kennt die Anleiterin die beiden Jungen und deren Bedürfnisse und weiß, wie sie ausführlichere sprachliche Beiträge erzielen kann. Dennoch ist eine sprachliche Begleitung in allen Phasen für Junge 1 und Junge 2 von Bedeutung. Hier wird deutlich, dass innerhalb der kognitiven Fähigkeiten noch Entwicklungspotential besteht. Die ausführlicher werdenden Reflexionen des Erlebten sind demnach eher auf das gezielte Nachfragen und weniger auf eine deutliche Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten, wie in Kapitel 9.1.3 genannt, zurückzuführen.

Eine motorische Förderung wie die Psychomotorik ist dennoch mit einer Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten verbunden (siehe Kapitel 5.3).

Dass die Jungen sich bei Abwesenheit des anderen gegenseitig vermissen, kann an einer Entstehung eines Wir-Gefühls liegen. Dieses setzt sich zusammen aus Bedürfnisbefriedigungen, Selbstwirksamkeitserfahrungen, erfolgreichen Kommunikationen, geteilten Erfahrungen, Vertrauen zueinander, dem Umgang mit Konflikten sowie einem selbstbestimmten Verhalten (Luft zitiert nach Köckenberger, 2016, S. 66). Das Gefühl einer Gruppenzugehörigkeit kann zu der Entwicklung eines Sozialverhaltens führen.

Es haben bereits versuchsweise Psychomotorik-Stunden mit mehreren Kindern und auch unter Beteiligung anderer Erwachsener stattgefunden. Hierbei ist aufgefallen, dass es wichtig ist, dass sich lediglich eine Person um die Anleitung der Stunde kümmert, um Strukturen und damit einhergehend Sicherheit und Orientierung zu vermitteln.

Interaktionsversuche gehen häufiger von Junge 1 zu Junge 2 als umgekehrt aus. Junge 2 sucht vorrangig den Kontakt zu Erwachsenen. Dies zeigt, dass Junge 2 die für eine Interaktion notwendigen Kompetenzen hat, sie aber nur selten in Situation mit Gleichaltrigen nutzt.

Daraus wiederum ergibt sich, dass die Anleiterin als eine zwischengeschaltete Instanz in der Interaktion der beiden Kinder fungieren muss. Um die Jungen an eine selbstständigere Interaktion zu führen, könnte eine Gruppenveränderung durch eine Aufnahme weiterer Kinder erfolgen.

Erfahrungen, die in einer Gruppe gesammelt werden, dienen zudem der Erweiterung des Selbstbildes durch die Selbst- und Fremdwahrnehmung (Zimmer, 2012a, S. 158).

Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass beide Kinder zurzeit ihre Rollen dahingehend eingenommen haben, dass Junge 1 eher für sich, Junge 2 vermehrt mit einer erwachsenen Person spielt.

Die Entwicklung und die Einnahme verschiedener Rollen ergibt sich in Gruppenkontexten (Köckenberger, 2016, S. 67f.). Auch diese Aspekte unterstützen die Idee einer Gruppenerweiterung.

Zwischen den Jungen kommt es aufgrund ihres unterschiedlichen Spielverhaltens zu keinem gemeinsamen Spiel (siehe Kapitel 2.12.1.1) und demnach zu keinem Kontakt. Generell sollte an den Kompetenzen zu einem gemeinsamen freien Spiel gearbeitet werden. Bei Junge 1 kann hierbei schon an seinen Möglichkeiten angeknüpft werden, da er fähig ist, alleine zu spielen. Bei Junge 2 muss früher angesetzt werden, da er für das alleinige Spielen Impulse von außen benötigt. Denn ein Ziel psychomotorischer Förderung ist unter anderem ein gemeinsames Spiel und damit einhergehend das Erleben von Sozialerfahrungen (siehe Kapitel 2.8). Deshalb sollte hierauf innerhalb des Projekts verstärkt ein Augenmerk gelegt werden.

Die bereits stattfindenden Interaktionen der beiden Jungen sind sehr von Konflikten geprägt, weshalb Methoden zum Konfliktmanagement angewendet werden könnten. Durch die Analyse der Reflexionen ist aufgefallen, dass die Anleiterin selbst einen Schwerpunkt auf die selbstständige Konfliktlösung legen möchte. Aus dem Interview geht jedoch nicht hervor, dass dies nach dem in der Dokumentenanalyse betrachteten Zeitraum bereits geschehen ist.

Innerhalb der Psychomotorik gilt es, als Anleiter\*in eine persönliche Bindung zu den Kindern herzustellen, welche die Basis der Förderung darstellt (Zimmer, 2012a, S. 161; siehe Kapitel 5.5). Wie in den Ergebnissen bereits dargestellt, betrachtet auch die Anleiterin diese Beziehung als Erfolgsbedingung für die Entwicklung der teilnehmenden Jungen. Ebenfalls gilt die Rolle der Anleiterin selbst insofern als

bedeutsam, dass sie als „sichere Basis“ (Bowlby, 1992, S. 130) dient, von der aus die Kinder explorieren und sich entwickeln können (ebd.).

Die Fokussierung des Selbstbewusstseins gilt es vor allem bei onkologisch erkrankten Kindern zu beachten (siehe Kapitel 5.3). Die Anleiterin des Projekts „Bewegungsmut“ setzt dies um, indem sie den Jungen in den abschließenden Reflexionsrunden die Bewältigung von herausfordernden Aufgaben verdeutlicht. Hierdurch und durch die Interaktion zwischen der Anleiterin und den Jungen, in welcher die Stärken der Kinder Beachtung finden, dienen der Selbstwahrnehmung, dem Aufbau des Selbstwertgefühls und somit der Entwicklung eines Selbstkonzepts (Köckenberger, 2016, S. 14; siehe Kapitel 2, Kapitel 2.7).

Von der Anleiterin werden Übungen eingeplant, die Erfolgserlebnisse herbeiführen. Hierdurch kann ebenso ein positives Selbstkonzept gefördert werden, da die Kinder davon überzeugt werden, neue Herausforderungen meistern zu können (Zimmer, 2012a, S. 55).

Das Bereithalten vertrauter Gegenstände für den Fall einer Überforderung mit dem eigentlich eingeplanten Material stellt die Anleiterin als wichtig heraus. Dies führt, wie in der Interpretation der Verlaufspläne (siehe Kapitel 9.1.1) bereits aufgezeigt, zu einem Gefühl der Sicherheit.

Für die Entwicklung der Jungen ist der regelmäßige Austausch zwischen der Anleiterin und den Eltern förderlich, welcher durch eingeplante Absprachen mit den Eltern Zeit finden sollte (Köckenberger, 2016, S. 316). Aus diesem Grund sollte – wie von der Anleiterin auch angemerkt – mehr Zeit hierfür angesetzt werden.

Das in den Reflexionen festgehaltene Vorhaben, Regeln klarer kommunizieren zu wollen, kann nach der Auswertung des Interviews nicht tiefer interpretiert werden.

### *9.2.2 Beantwortung der Teilforschungsfrage (für das Interview mit der Anleiterin)*

Im Anschluss an die Interpretation des Interviews mit der Anleiterin wird die Teilforschungsfrage „*Inwieweit äußern sich subjektiv wahrgenommene Veränderungen in der Entwicklung der Jungen innerhalb der Förderung?*“ beantwortet.

Bei Junge 1 zeigen sich hinsichtlich seiner vestibulären Wahrnehmung sowie seiner motorischen Fähigkeiten Verbesserungen innerhalb der psychomotorischen Förderung. Diese äußern sich in Bezug auf sein Gleichgewicht, z.B. beim Hüpfen. In der Motorik zeigen sie sich zusätzlich beim Klettern.

Im Verlaufe der psychomotorischen Förderung hat Junge 1 eine selbstbewusstere Haltung eingenommen. Diese zeigt sich mitunter in einem Motivationszuwachs. Generell ist zu sagen, dass er mittlerweile offener gegenüber menschlicher Nähe ist.

Auch in der sprachlichen Entwicklung sind bei Junge 1 Fortschritte erkennbar. Diese äußern sich in einer zunehmenden Interaktion sowie dem Kommentieren seines Spiels.

Von Mutter 1 werden in Bezug auf die psychomotorische Förderung Verbesserungen der Fähigkeiten im Alltag zurückgemeldet, sodass daraus geschlossen werden kann, dass die Bewegungsförderung über das Projekt hinausgehende Auswirkungen hat.

Auch bei Junge 2 ist eine Entwicklung in seinen sprachlichen Kompetenzen zu vermerken. Bezogen auf seine Motivation sowie sein freies Spielverhalten besteht noch ein Freiraum für Entwicklung. Im Prozess der psychomotorischen Förderung stellt sich heraus, dass Junge 2 einzelne Aufgaben gerne übernehmen möchte. Dies lässt einen Rückschluss auf eine Verbesserung seines Selbstbewusstseins und seiner Selbstständigkeit zu.

Hinsichtlich beider Jungen besteht ein Entwicklungspotential in den kognitiven Fähigkeiten. Es zeichnet sich innerhalb der psychomotorischen Förderung eine Entwicklung eines Gruppengefühls und damit einhergehend eines Sozialverhaltens ab. Die Interaktionen zwischen den Jungen haben zugenommen, auch wenn sie durch Konflikte geprägt sind und noch nicht auf ein gemeinsames Spiel abzielen.

Insgesamt hat eine positive Entwicklung bei beiden Jungen stattgefunden. Bei Junge 1 sind in mehreren Bereichen Entwicklungsprozesse feststellbar. Grund hierfür kann sein, dass er das freie Spiel beherrscht. Für Junge 2 stellt dies noch eine Schwierigkeit dar. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass für ihn noch nicht ausreichend interessierende Themen gefunden wurden.

Die Aussagen zur Beantwortung dieser Fragestellung nach der Interpretation der Reflexionen werden in Bezug auf Junge 1 bestätigt: Es zeichnet sich eine kontinuierliche und positive Entwicklung ab. Die Entwicklung von Junge 2 ist ebenfalls stetig, erfolgt aber – im Kontrast zur vorherigen Annahme – im Vergleich zu Junge 1 langsamer.

Durch das Interview mit der Anleiterin ist ein Grund zur psychomotorischen Förderung für die Jungen skizziert worden, welcher zur Beantwortung der ersten Teilforschungsfrage beiträgt, auch wenn das Interview nicht darauf ausgelegt war. Beide Jungen nutzen das Angebot zur Befriedigung ihrer individuellen Bedarfe. Dazu zählen z.B. das zur Ruhe kommen sowie das Verarbeiten von Erlebtem.

Nach dem Interview mit der Anleiterin hat sich im Hinblick auf die Teilforschungsfrage nach den Zielen und deren Umsetzungen ergeben, dass die Fokussierung der Kooperation zwischen den Jungen – wie schon in der Analyse der Verlaufspläne und Reflexionen herausgestellt wurde – eine bedeutende Rolle spielt. Das gemeinsame freie Spiel ist für die grundsätzliche Weiterentwicklung der Jungen von großer Bedeutung, weshalb die bereits berücksichtigte Förderung der Kooperation ein wichtiger Aspekt zum Erreichen dieses Ziels ist.

### *9.2.3 Interpretation der Interviews mit den Müttern*

In dem vorliegenden Abschnitt werden die aus den Interviews mit den Müttern gewonnenen und oben dargestellten Ergebnisse interpretiert. Dafür wird unter anderem Literatur mit einbezogen. Die beiden Mütter der am Projekt teilnehmenden Jungen werden einzeln und anschließend hinsichtlich der Beantwortung der Teilforschungsfragen gemeinsam betrachtet. Die Fragen lauten:

- *Inwieweit ergibt sich aus der Lebenssituation der Jungen aufgrund ihrer Tumorerkrankungen ein Grund zur psychomotorischen Förderung?*
- *Inwieweit äußern sich subjektiv wahrgenommene Veränderungen in der Entwicklung der Jungen innerhalb der Förderung?*

### *9.2.3.1 Interpretation des Interviews mit Mutter 1*

Es kann nicht genau ausgemacht werden, auf welche Diagnose die auftretenden Entwicklungsschwierigkeiten von Junge 1 zurückzuführen ist.

Junge 1 war durch seinen einjährigen Krankenhausaufenthalt insofern einer gewissen Isolation ausgesetzt, als dass sich soziale Kontakte mit Gleichaltrigen als schwierig erwiesen.

In diesem Jahr finden in der kindlichen Entwicklung viele Schritte statt. Hierzu zählen z.B. die Sprachentwicklung, die vestibuläre Wahrnehmung und die Entwicklung des Hör-, Seh- und Geruchsinns. Außerdem wird in diesem Zeitraum über das Symbolspiel das Rollenspiel angebahnt (Köckenberger, 2012, S. 9).

Nach dem Interview wurde von Mutter 1 erwähnt, dass die Eltern Testungen und Aufenthalte im Krankenhaus sowie kontinuierlich als auch inhaltlich eingebettet hätten, um sie für ihren Sohn erträglicher zu gestalten (siehe Anhang 10.2). Dies kann eine Erklärung dafür sein, dass das Kind sich in der psychomotorischen Förderung während seines Spiels intensiv in Rollen einfindet.

Da Junge 1 vielfältige Hilfsangebote in Anspruch nimmt, kann nicht genau gesagt werden, ob seine Entwicklungsfortschritte auf diese oder auf die psychomotorische Förderung zurückzuführen sind.

Zuhause finden über die Förderangebote hinaus weitere Bemühungen seitens der Familie statt, die es dem Jungen ermöglichen sich zu entwickeln. Die Familie zeigt sich daher sehr motiviert.

Junge 1 zeigt sich ehrgeizig und hinsichtlich der wiederholten Übung herausfordernder Aufgaben motiviert. Dies kann eine Basis schaffen, um die Entwicklungsverzögerung ebenfalls auszugleichen (siehe Kapitel 3.5.2).

Der Grund für den Aufmerksamkeits- und Konzentrationsmangel sowie für die Schwierigkeiten in der Motorik ist ungewiss. Möglichkeiten hierfür können in dem fehlenden Interesse für feinmotorische Übungen liegen oder als Folge der Erkrankungen auftreten. Auch wenn die Gründe unbekannt sind, können durch die psychomotorische Förderung neben motorischen Fähigkeiten auch kognitive Fähigkeiten aufgebaut werden (siehe Kapitel 5.3).

Die Auffälligkeiten in seinen sprachlichen Fähigkeiten sind bereits vor der Krebsdiagnose aufgetreten. Diese können mitunter durch die Behandlung verstärkt worden sein.

Wie bereits in den Ergebnissen angegeben, bezeichnet Mutter 1 Junge 2 als einen guten Freund für ihren Sohn. Aus den Reflexionen sowie dem Interview mit der Anleiterin geht dies nicht hervor.

Grundlegend ist die Entwicklung von Junge 1 in Bezug auf seine Interaktion zu anderen Kindern als positiv zu bewerten.

Durch die psychomotorische Förderung erhält Junge 1 einen Raum, um sich selbstwirksam zu erleben, ohne einen Leistungsdruck zu verspüren (siehe Kapitel 2, Kapitel 2.7). Bezüglich des nicht vorherrschenden Leistungsdrucks sowie der geringen Teilnehmerzahl, ist das Projekt ein angemessenes Angebot für das Kind.

Für Junge 1 ist die psychomotorische Förderung wichtig, weil sie eine Aktivität für ihn bedeutet, die er für sich selbst hat (siehe Kapitel 5.4, Kapitel 5.5). Sein Anliegen, alleiniger Experte für ein Angebot zu sein, kann damit begründet werden, dass seine große Schwester in Vereinen aktiv ist und dadurch ein Modell darstellen könnte (siehe Kapitel 2.12.2).

#### *9.2.3.2 Interpretation des Interviews mit Mutter 2*

Bei der Diagnose der Neurofibromatose Typ 1 von Junge 2 handelt es sich um keine bösartige Form einer Tumor- und demnach nicht um eine onkologische Erkrankung (siehe Kapitel 4.3.2). Da die Therapieform der einer Krebserkrankung ähnelt, Tumoren lebenslang auftreten und wichtige Entwicklungsschritte einschränken können, wird die Krankheit in dieser Arbeit wie bereits erwähnt dennoch unter dem Titel „Onkologie“ bearbeitet. Da zusätzlich die Diagnosen einer Entwicklungsstörung und des Noonan-Syndroms bei Junge 2 vorliegen, kann nicht genau ausgemacht werden, welche Einschränkungen des Jungen auf welche Erkrankungen explizit zurückzuführen sind.

Durch das Interview wurde in Erfahrung gebracht, dass die Familie verschiedene Hilfsangebote in Anspruch nimmt. Aufgrund der Vielzahl der Förderangebote kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, welche Weiterentwicklungen durch welche Förderung ausgelöst werden. Der Erhalt von Anregungen und Tipps für die Gestaltung des Alltags durch das LBZB sind für die Mutter sehr wichtig und hilfreich. Deshalb kann hier ein Ansatz für die Neuausrichtung der Förderung gesehen werden.

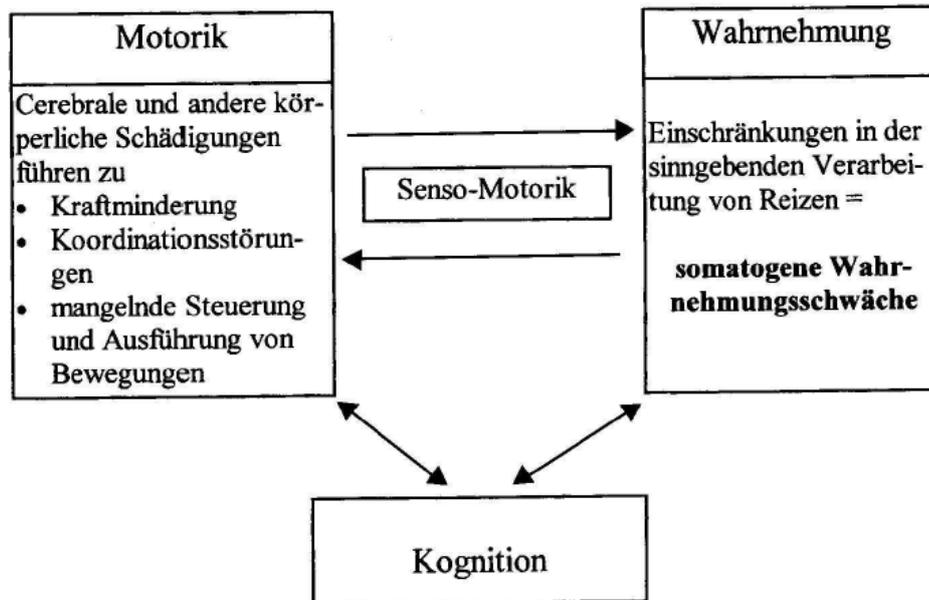
Außerdem möchte sie, dass ihr Sohn wie ein „normaler“ Mensch behandelt wird. Dieser Gedanke zeigt den Anspruch der Psychomotorik auf, das Kind Kind sein zu lassen (siehe Kapitel 5.4). Die Anleiterin thematisiert die Krankheiten in den Psychomotorik-Stunden nicht, auch weil die Jungen keinen Bedarf zeigen, über die Erkrankungen in den Einheiten zu sprechen (siehe Kapitel 9.3). Dieser Ansatz entspricht somit dem Wunsch der Mutter.

Hinsichtlich des Empathieempfindens von Junge 2 und der Schwierigkeit, längere ernsthafte Gespräche mit Erwachsenen zu führen, kann das Rollenspiel eine angemessene Methode zur Förderung dessen sein.

Im Rollenspiel besteht die Möglichkeit, sich in andere Menschen einzufühlen ebenso wie sich in neuen Handlungsweisen und Problemlösungen zu üben (Köckenberger, 2016, S. 123).

Aus der Dokumentenanalyse sowie dem Interview mit der Anleiterin geht nicht hervor, ob Junge 2 das Symbolspiel bereits beherrscht. Dieses stellt eine Vorstufe des Rollenspiels dar. Es kann innerhalb des Rollenspiels zu Überforderungen des Kindes kommen, wenn zuvor nicht hinreichende Kompetenzen im Bereich des Symbolspiels gewonnen wurden (Köckenberger, 2012, S. 9ff.).

Die Konzentrations- und Leistungsprobleme von Junge 2 können auf das Optikusgliom und damit einhergehende Sehbeeinträchtigungen zurückzuführen sein (siehe Kapitel 4.3.2). Hier kann die Psychomotorik im Sinne einer motorischen Förderung eine Möglichkeit zur Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten sein (siehe Kapitel 5.3). Dennoch ist die gezielte Schulung der Konzentration in der Psychomotorik schwierig, da es viele verschiedene Ursachen für eine geringe Konzentration geben kann, wozu z.B. das Empfinden von Unlust, mangelnde Motivation, motorische Schwierigkeiten und die Müdigkeit durch Sehbeeinträchtigungen zählen können.



**Abbildung 7: Auswirkungen körperlicher Beeinträchtigungen auf die Wahrnehmung (Fischer, 1998, S. 150)**

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Kognition mit der Motorik und der Wahrnehmung zusammenhängt. Deshalb können Einschränkungen in einem Bereich Auswirkungen auf die anderen Komponenten haben. Nach Zimmer (2012b) hängen motorische Fähigkeiten auch mit dem Sehsinn zusammen (Zimmer, 2012b, S. 65). In diesem Kontext ist es demnach wichtig, eine Sehbeeinträchtigung früh zu erkennen und gegebenenfalls zu beheben, da dadurch die Wahrscheinlichkeit einer Verzögerung der kognitiven Fähigkeiten sinkt (Thiesen, 2001, S. 38).

Durch das Interview mit der Mutter von Junge 2 hat sich ergeben, dass im Bereich der vestibulären Wahrnehmungen Schwierigkeiten vorliegen. Dieser Sachverhalt ist durch die Reflexionen nicht in diesem Maße deutlich geworden. Für die weitere Förderung sollte diesem Wahrnehmungsbereich folglich verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Es kann vermutet werden, dass sich Junge 2 im Bereich seiner vestibulären Wahrnehmung nicht hinreichend ausprobieren kann, weil es in diesem Rahmen zu Konflikten mit Junge 1 kommt. Auch Junge 1 zeigt Unsicherheiten in seinem Gleichgewichtssinn. Durch das sehr bestimmende Verhalten von Junge 2 ist es dann jedoch schwierig, dass beide Jungen vestibuläre Angebote erleben können.

Im Bereich der Interaktion von Junge 2 zeigt sich nach wie vor, dass er bevorzugt den Kontakt zu Erwachsenen sucht. Dadurch hat Junge 2 weniger Berührungen mit Kindern und kindlichen sowie den Jungen interessierenden Themen. Dies wiederum kann ein Grund dafür sein, dass Junge 2 vermehrt Kontakt zu Erwachsenen sucht.

Für die Anleiterin kann sich daraus die Schwierigkeit ergeben, Themen zu finden, die sowohl Junge 2 interessieren als auch beide Jungen ansprechen, damit sie in Kontakt treten.

Vor allem Kinder mit Hirntumoren sind oftmals isoliert und haben wenige Kontakte zu gleichaltrigen Kindern (siehe Kapitel 5.2). Daraus ergibt sich für die Förderung ein Interaktions- und Kooperationsbedarf. Aus diesem Grund bieten sich Gruppenangebote und die Aufnahme weiterer Kinder an.

Die Gruppengröße sollte bei der Betreuung durch eine\*n Anleiter\*in vier bis sechs Kinder umfassen. Sie hängt allerdings immer von den individuellen Problemen der Kinder und deren Alter ab (Zimmer, 2012a, S. 160).

Die Interaktionen mit Kindern im familiären Alltag von Junge 2 nehmen langsam zu. Aus der Dokumentenanalyse und dem Interview mit der Anleiterin geht allerdings hervor, dass es innerhalb der psychomotorischen Einheiten wenig Kontakt zwischen den beiden Jungen gibt (siehe Kapitel 9.1, Kapitel 9.2, Kapitel 9.3). Junge 2 ist zur Interaktion mit anderen Kindern in der Lage, die wenige Interaktion zu Junge 1 kann dabei an den unterschiedlichen Entwicklungsständen der beiden Jungen liegen. Dies bestätigt erneut die Notwendigkeit der Gruppenerweiterung, auch mit Kindern verschiedenen Alters und verschiedenen Entwicklungsständen. Die menschliche Entwicklung wird durch die Umwelt – vor allem die soziale Umwelt – bedingt. Zu der sozialen Umwelt zählen auch Peers. Demnach ist der Kontakt zu Gleichaltrigen für die Entwicklung von enormer Bedeutung. Es kann hierdurch Normalität zurückerlangt werden (siehe Kapitel 3.2, Kapitel 5.4).

Der Kontakt von Junge 2 zu seiner jüngeren Schwester und einer jüngeren Freundin wird häufiger und besser. Im Sinne des Modelllernens sucht Junge 2 Kontakt zu Personen, die ihm ähnlich sind (siehe Kapitel 2.12.2).

Wie die Ergebnisse des Interviews mit Mutter 2 verdeutlichen, ist die Motivation bezüglich herausfordernder Aufgaben – trotz Verbesserung – noch ausbaufähig.

Dennoch zeigt Junge 2 mittlerweile viel Freude an Übungen, was als Basis für die Ausweitung der Motivation dienen kann. Es gilt weiterhin, Angebote so zu gestalten, dass sie einen hohen Aufforderungscharakter aufweisen und somit intrinsisch motivieren (Köckenberger, 2016, S. 252).

Auch Mutter 2 merkt an, dass ein Unterstützungsbedarf in vielen Situationen notwendig ist. Die Bedeutung von festen Strukturen und Aufbauten lässt sich im Sinne der Gewährleistung von Sicherheit und Orientierung begründen.

Diesbezüglich sollten ebenfalls klare Regeln zum Verhalten festgelegt werden. Dieser Ansatz lässt sich bereits in der Reflexion 12 finden. Auch Köckenberger (2016) gibt an, dass Regeln, neben Übersicht und Freiraum, auch Sicherheit und Orientierung schaffen (Köckenberger, 2016, S. 104).

Generell wird durch das Interview mit der Mutter noch einmal deutlich, dass die Sehbeeinträchtigung und die damit einhergehende Anstrengung des Gehirns ihres Sohnes bei ihm verstärkt zu Angst- und schnellen Erschöpfungszuständen führen kann. Aufgrund dessen ist es wichtig, bei der Planung, der Umsetzung dieser sowie eines spontanen Agierens in den Stunden diese Tatsache immer zu berücksichtigen.

Der gesamte Entwicklungsprozess von Junge 2 ist positiv, aber verlangsamt. Die Entwicklungsstörung kann, wie bereits erwähnt, ein Grund hierfür sein. Da die Entwicklungsstörung vermutlich durch nicht heilbare Erkrankungen (Neurofibromatose Typ 1 & Noonan-Syndrom, siehe Kapitel 4.3.2, Kapitel 4.3.3) ausgelöst wurde, wird sie auch bestehen bleiben. Durch Förderungen, worunter auch die Psychomotorik fällt, und Therapien kann die Entwicklung dennoch deutlich verbessert werden (siehe Kapitel 3.6.4).

Die Behandlung der Entwicklungsstörung sollte sich immer auf den Prozess der Selbstfindung fokussieren (siehe Kapitel 3.6.4). Demnach muss innerhalb der psychomotorischen Förderung großer Wert auf die Identitätsentwicklung gelegt werden.

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass sich beide Mütter die Fortsetzung des Projekts wünschen, weshalb es sein kann, dass sie die Entwicklung ihrer Söhne innerhalb der psychomotorischen Förderung als sehr positiv dargestellt haben.

#### 9.2.4 Beantwortung der Teilforschungsfragen (für das Interview mit den Müttern)

Hinsichtlich der Teilforschungsfrage „*Inwieweit ergibt sich aus der Lebenssituation der Jungen aufgrund ihrer Tumorerkrankungen ein Grund zur psychomotorischen Förderung?*“ werden folgende Aussagen getroffen:

Für beide am Projekt teilnehmenden Kinder liegen Gründe zur psychomotorischen Förderung darin, dass sie alleine, selbstständig und regelmäßig einer Aktivität nachgehen sowie Freude an der Bewegungsförderung empfinden sollen. So dient die psychomotorische Förderung den Kindern als ein Rückzugsort (siehe Kapitel 5.5). Durch die wenigen sozialen Kontakte zu anderen Kindern als Folge ihrer Erkrankung soll es innerhalb der Psychomotorik zu einer Kontakthanbahnung kommen. Für Junge 1 bestand darüber hinaus ein Grund in der Förderung der motorischen Fähigkeiten.

Aus der Dokumentenanalyse sowie dem Interview mit der Anleiterin geht hervor, dass sich die Entscheidung für eine psychomotorische Förderung auch mit Beeinträchtigungen in den motorischen Fähigkeiten sowie einigen Wahrnehmungsbereichen begründen lässt. Dies geht ebenfalls aus den Interviews mit den Müttern hervor, auch wenn sie diese Aspekte nicht explizit in der Beantwortung der Frage zum Grund zur psychomotorischen Förderung genannt haben.

Ein zusätzlicher Grund, der lediglich indirekt die Jungen betrifft, ist die Entlastung der Mütter durch die frei zur Verfügung stehende Stunde. Diese Stunde kann den Müttern als temporärer Rückzug dienen und lässt sie Energie sammeln.

Die Frage „*Inwieweit äußern sich subjektiv wahrgenommene Veränderungen in der Entwicklung der Jungen innerhalb der Förderung?*“ lässt sich prinzipiell damit beantworten, dass sich bei beiden Jungen eine positive Entwicklung innerhalb der psychomotorischen Förderung verzeichnen lässt. Dennoch besteht bei beiden Kindern weiterhin ein Förderbedarf.

Bei Junge 1 ist es zu einer Verbesserung betreffend seines Interaktionsverhaltens und seines Selbstbewusstseins gekommen.

Auch das Selbstbewusstsein von Junge 2 hat sich gesteigert. Außerdem gibt es Veränderungen in seiner Motivation, da er mehr exploriert und ihm dabei mehr gelingt als zuvor. Seine sozialen Kompetenzen haben sich ebenfalls verbessert, wobei die

Interaktion zu Kindern weiterhin für die Förderung relevant ist. Des Weiteren hat sich ergeben, dass die vestibuläre Wahrnehmung weiterhin gefördert werden muss. Der rasche Kompetenzgewinn kann nach Aussagen der Mutter auf die psychomotorische Förderung zurückgeführt werden, da sich seit Förderungsbeginn deutliche Verbesserungen abzeichnen.

### 9.3 Beantwortung der Hauptforschungsfrage

In diesem Abschnitt wird die Hauptforschungsfrage *„Inwiefern hat das psychomotorische Projekt „Bewegungsmut“, welches im August 2017 startete, Auswirkungen auf die Entwicklung zweier von Tumoren betroffener Jungen im Alter von sechs Jahren aus der Sicht der Anleiterin sowie der Mütter – auch im Hinblick auf eine eventuelle Neuausrichtung der zukünftigen Zielsetzungen für die Förderung?“* beantwortet.

Hierfür wird die Fragestellung in zwei Bereiche untergliedert: Zunächst werden die Auswirkungen auf die Entwicklung dargestellt und anschließend relevante Aspekte für eine Neuausrichtung der Förderung präsentiert.

Generell kann gesagt werden, dass innerhalb des psychomotorischen Projekts eine positive Entwicklung beider Jungen zu verzeichnen ist. Diese zeigt sich nicht nur während der psychomotorischen Einheiten, sondern auch durch sie bedingt im Alltag der Kinder.

Es haben sich in der konkreten Förderung Veränderungen in der Entwicklung der Jungen ergeben, die auf der Grundlage des allgemeinen Anspruchs der Psychomotorik innerhalb der Literatur (siehe Kapitel 2) zusammenfassend aufgezeigt werden sollen.

Sie betreffen:

- Die Motorik,
- das Selbstkonzept,
- die Identitätsentwicklung,
- die sozialen Kompetenzen,
- die Sinneswahrnehmung sowie
- die sprachlichen Fähigkeiten.

Die motorischen Verbesserungen sind vor allem durch die Motivation und das gesteigerte Selbstbewusstsein der Jungen erzielt worden.

Die Jungen bekommen im Rahmen des psychomotorischen Projekts die Möglichkeit, sich ein Konzept aus ihren eigenen bestehenden Fähigkeiten aufzubauen. Dies kann mit den handlungsorientierten Angeboten begründet werden, die auf eine Selbsterprobung ausgelegt sind (siehe Kapitel 9.1.1). Das Selbstkonzept setzt sich zusammen aus dem Selbstbild und dem Selbstwertgefühl (siehe Kapitel 2.7). Aus der gesteigerten Zufriedenheit mit den eigenen Fähigkeiten – dem gesteigerten Selbstwertgefühl – geht das Selbstbewusstsein hervor:

„Ihre Zufriedenheit, ihre Anstrengungsbereitschaft, die Art und Weise, mit Problemen umzugehen oder sich mit neuen Situationen auseinanderzusetzen, ist davon abhängig, wie sie sich selbst wahrnehmen, einschätzen und bewerten“ (Zimmer, 2012a, S. 58).

Demnach beeinflusst das Selbstkonzept die kindlichen Verhaltensweisen wesentlich (ebd.).

Bei beiden Jungen kommt es innerhalb der psychomotorischen Förderung zu dem Aufbau eines Selbstkonzepts. Dieser Aufbau ist grundlegendes Ziel der Psychomotorik. Wie positiv die Ausprägung des Selbstkonzepts vorliegt, kann nur vermutet werden. Beide Jungen haben in Bezug auf die Teilnahme an den Psychomotorik-Stunden an Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gewonnen. Ein größeres Ausmaß hinsichtlich einer Entwicklung des Selbstkonzepts ist bei Junge 1 zu bemerken.

Aus dem Aufbau eigener Kompetenzen geht die Persönlichkeitsentwicklung hervor (Haußer, 1997, S. 127). Bei Junge 1 ist die Identitätsentwicklung in Situationen, in denen er angenommene Rollen bewusst ablegt, zu erkennen.

Auswirkungen auf die sozialen Kompetenzen zeichnen sich besonders im Hinblick auf die Interaktion und Kooperation ab und weisen trotz einiger Entwicklungen noch einen erhöhten Förderbedarf auf. Durch die wechselseitige Beziehung der sozialen Kompetenzen innerhalb der Gruppenförderung mit den oben aufgeführten, allgemeinen Förderzielen der Psychomotorik ergibt sich, dass der Aufbau der sozialen Fähigkeiten eng mit einer Weiterentwicklung der anderen Bereiche zusammenhängt. In den Aussagen bezüglich des Grads der freundschaftlichen Beziehung der beiden Jungen zueinander gibt es subjektiv empfundene Unterschiede bei den interviewten Personen. Aufgrund der beiden zuletzt genannten Punkte sollte die

Förderung der Kooperation, der Konfliktlösung sowie des Interagierens der Kinder untereinander in der zukünftigen Förderung eine große Rolle spielen.

Hinsichtlich des Nähe-Distanz-Verhaltens haben sich bei beiden Verbesserungen gezeigt. Sie äußern sich bei Junge 1 insofern, dass er Nähe generell besser zulassen kann und bei Junge 2, dass er sein sehr auf Erwachsene fixiertes Verhalten zwar benötigt, aber dennoch reduziert hat. Aus diesen unterschiedlichen Entwicklungen ergibt sich das gemeinsame Ziel, die Interaktion zwischen den Kindern zu stärken. Die Psychomotorik hat dahingehend Auswirkungen auf die Sinneswahrnehmungen der Jungen, dass Verbesserungen in einzelnen Bereichen erzielt wurden (siehe Kapitel 9). Durch die Anleiterin hat hierin begründet ein Wandel in der Fokussierung der Stundenziele stattgefunden. Dieser kann auf eine beachtliche Weiterentwicklung der Sinneswahrnehmungen und/oder darauf zurückzuführen sein, dass Aspekte der sozialen Kompetenzen, z.B. die Kooperation, als wichtiger erachtet wurden.

Da beide Jungen durch ihre Entwicklungsverzögerung/-störung auch sprachliche Auffälligkeiten zeigen, ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass durch Bewegung auch die verbalen Ausdrucksmöglichkeiten verbessert werden. Die Kinder werden durch Bewegung sprachlich aktiver und dazu ermutigt, Sprache einzusetzen (Zimmer, 2012c, S. 15). Gerade bei Junge 1 fallen Verbesserungen in diesem Bereich auf: Er kommentiert vermehrt sein freies Spiel. Durch eine Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten kann sich ebenfalls der Handlungsspielraum erheblich ausdehnen (Zimmer, 2012c, S. 25).

Hieran anschließend wird der zweite Teil der Hauptforschungsfrage beantwortet. Es werden Anregungen für eine mögliche Neuausrichtung gegeben.

Die Anleiterin sammelt auf der Grundlage des Verhaltens der Kinder Ideen und hält sie als mögliche Neufokussierungen in ihren Verlaufsplänen fest. Dieses Vorgehen sollte beibehalten werden, damit das Angebot für die Kinder angemessen ist.

Es gilt jedoch zu berücksichtigen, dass eine langfristige Planung für Kinder mit einer onkologischen Erkrankung nur schwer eingehalten werden kann (siehe Kapitel 5.4). Trotz einer strukturgebenden Planung müssen Stundeninhalte teilweise spontan angepasst werden.

Die Methode der Bewegungslandschaft bietet eine gute Möglichkeit zur Förderung des Sozialverhaltens, des selbstständigen Handelns sowie aller Wahrnehmungsbereiche (siehe Kapitel 2.12.1.2). Der Aufbau der Angebote sollte weiterhin in dieser Form erfolgen, da alle genannten Bereiche in der Förderung der beiden am Projekt „Bewegungsmut“ teilnehmenden Jungen eine wichtige Rolle spielen.

Die psychomotorischen Einheiten sollten nach wie vor von derselben Person angeleitet werden, damit die Kinder eine feste Bezugsperson haben. Dadurch kann den Kindern Sicherheit geboten werden (Zimmer, 2012a, S. 162). Gerade im Hinblick darauf, dass das Projekt zum einen im Kontext der Universität stattfindet und oftmals Hospitant\*innen und wechselnde Mitarbeiter\*innen teilnehmen, ist dieser Gedanke von besonderer Bedeutung. Zum anderen ist eine konstante Bezugsperson wichtig im Hinblick auf eine mögliche Neuaufnahme von Kindern in die psychomotorische Förderung. Dieser Punkt wird an späterer Stelle erneut aufgegriffen.

Einige Gesichtspunkte, die die Anleiterin schon umsetzt, sollten zukünftig anders ausgerichtet werden. Dies betrifft unter anderem die räumliche Gestaltung des Angebots. Große Bewegungsräume haben den Nachteil, dass die Kinder weniger miteinander in Kontakt treten (Zimmer, 2012a, S. 144f.). Der Bewegungsraum der Universität Oldenburg erscheint für „nur“ zwei teilnehmende Jungen sehr groß.

Um Kontakte und ein kooperatives Lernen anzubahnen, kann der Aufbau so gestaltet werden, dass der Raum verkleinert wird (ebd.).

Im Rahmen des Projekts sollte die Kooperation mehr in den Fokus gestellt werden, da die Jungen bisher wenig gezielt interagieren und in kein gemeinsames Spiel kommen. Hierfür muss zunächst das alleinige Symbol- und Rollenspiel der Jungen angebahnt werden (Gallinat & Rix, 2006, S. 40). Dies ist besonders für Junge 2 relevant. Deshalb ist es – wie es die Anleiterin schon selbst angemerkt hat – von besonderer Bedeutung, den Jungen interessierende Themen ausfindig zu machen und seine Vorstellungskraft zu stärken. Die Symbol- und Rollenspiele stärken zudem die Kooperation, das Interagieren sowie scheinbei nebenbei die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder (Köckenberger, 2016, S. 124; Zimmer 2012c, S. 16). Darauf kann im Anschluss die konkrete Förderung des kooperativen Handelns aufbauen. Für dieses Ziel könne im Sinne Jamie Walkers (1995) die Vertrauensbildung dienen. Hierfür können spezifische Spiele eingeführt werden. Diese sind für den schulischen Kontext beschrieben, werden in dieser Arbeit jedoch auf die Psychomotorik

übertragen. Diese Spiele sollen auf ein gemeinsames und in einer entspannten Situation stattfindendes Agieren abzielen (Walker, 1995, S. 12). Außerdem bildet die Kooperation eine Grundlage für das Bewältigen von Konfliktsituationen (Walker, 1995, S. 6). Dies ist für die Jungen des Projekts ebenfalls wichtig, da ihre bereits stattfindenden Interaktionen oftmals von Konflikten geprägt sind.

Für die Umsetzung dieser gezielten Spielsituationen sollten Inhalte gefunden werden, die beide Jungen motivieren. Dies kann durch einen regelmäßigen Austausch zwischen der Anleiterin und den Familien der Jungen geschehen. In solchen Gesprächen soll die Lebenswelt der Jungen und aktuelle Veränderungen und Themen, die die Jungen beschäftigen, erfasst werden.

Durch die von der Anleiterin gezielt eingesetzten Spiele soll die Grundlage für ein gemeinsames freies Spiel der Jungen geschaffen werden.

Bezogen auf das Verhalten der Anleiterin zu Junge 2 und dessen Nähe-Distanz-Verhalten kann mit dem Ziel, seine Interaktionen zu Junge 1 und weniger zu ihr zu stärken, folgendes ausprobiert werden: Die Anleiterin nimmt den Kontakt zu Junge 2 auf, bevor dieser es versucht und kehrt somit die Rollen um (Köckenberger, 2016, S. 194). Weitere Ansatzpunkte sind in diesem Zuge, die Interessen des Kindes zu erfragen und ihm dahingehend attraktives Material zur Verfügung zu stellen (ebd.). Generell ist es in diesem Kontext erforderlich, die Balance zwischen dem Gewähren von Nähe und der Erweiterung des Interaktionsradius zu finden.

Die vestibuläre Wahrnehmung sollte während der Psychomotorik-Stunden weiterhin Beachtung finden. Da die bisherigen vestibulären Angebote aufgrund verschiedener Ansprüche der Kinder von Junge 2 nicht hinreichend genutzt werden können, wäre es sinnvoll, mehrere Gleichgewichtsangebote parallel anzubieten. So sind beide Jungen gleichzeitig beschäftigt und es entstehen innerhalb dieser Angebote keine Konflikte. Es ist darauf zu achten, dass bei anderen Angeboten und Stundeninhalten dann wiederum die Interaktion im Vordergrund steht. Eine weitere Möglichkeit besteht im genauen Gegenteil dessen: Es soll ein kompromissbereiteres und kooperatives Verhalten gefördert werden. Hierfür könnte ein Gleichgewichtsangebot für beide Jungen aufgebaut und gemeinsam Regeln aufgestellt werden, die ein gleichzeitiges Spielen ermöglichen.

Aus der Analyse aller erhobenen Daten haben sich neue Ideen für die Umsetzung der psychomotorischen Förderung ergeben, die im Folgenden erläutert werden.

Wie bereits angerissen, stellen die bisherige Gruppengröße und -konstellation einen zu überdenkenden Aspekt dar. Da Junge 1 eher eine Kleingruppe benötigt, um in einem bekannten Umfeld mutig zu agieren, Junge 2 jedoch eher mehr Teilnehmer\*innen guttun würden, um ihm eine gezielte Interaktion mit Kindern zu ermöglichen, muss eine Balance und die richtige Gruppengröße herausgefunden werden. Beide Jungen würden von einer Hinzunahme weiterer Kinder insofern profitieren, dass Kompetenzen durch das Lernen am Modell aufgebaut werden können (siehe Kapitel 2.12.2). Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass die Gruppe durch verschiedene Alters- und Entwicklungsstufen an Heterogenität gewinnt. In diesem Kontext kann überlegt werden, ob die Geschwister der betroffenen Jungen regelmäßiger an den Psychomotorik-Stunden teilnehmen.

Durch eine Gruppenerweiterung können die Jungen und ihren Familien Kontakt zu weiteren Betroffenen und deren Familien aufnehmen und sich gegebenenfalls austauschen (siehe Kapitel 5.3). Hinzu kommt, dass durch die Aufnahme weiterer Kinder die Jungen weniger im Mittelpunkt stehen (siehe Kapitel 5.4, Kapitel 5.5).

Die Anleiterin kann beiden Jungen hinsichtlich ihrer Sehbeeinträchtigungen Sicherheit geben, indem sie eine wiederkehrende Gestaltung der Aufbauten wählt und diese vor Beginn der Psychomotorik-Stunden mit ihnen abgeht und bespricht. Auch die Wiederholung einiger kleiner Spiele kann den Jungen Vertrautheit und Orientierung geben (siehe Kapitel 2.12.1). Hinsichtlich möglicher kleiner Spiele kann darauf geachtet werden, dass der visuelle Sinn weniger stark fokussiert oder sogar ausgeschaltet wird, sodass kompensierende Sinne gestärkt werden. Dass Sehen ist ein vom Menschen oft genutzter Sinn, jedoch nicht der wichtigste (Zimmer, 2012b, S. 60). Dadurch kann auch der schnellen Erschöpfung von Junge 2 durch visuelle Reize entgegengewirkt werden.

Bei der Verwendung von Symbolen und Abbildungen, wie sie z.B. zur Themenklärung zu Beginn der Psychomotorik-Stunden eingesetzt werden, ist aufgrund der Sehbeeinträchtigungen der beiden Jungen darauf zu achten, dass sie einfach und groß gestaltet sind.

Für den Austausch und den Kontakt mit den Eltern sollte die Anleiterin zusätzlich zur kurzen Abfrage des Befindens der Kinder zu Beginn jeder Stunde am Ende jeder Einheit eine feste Zeit einplanen. Es können in diesem Rahmen Anregungen für eine psychomotorische Förderung im Alltag vermittelt werden. Beispielsweise kann das in den Einheiten begonnene Spiel durch die Verwendung von Alltagsmaterialien leicht zu Hause fortgesetzt werden (siehe Kapitel 2.11).

Für die Fortführung des psychomotorischen Projekts können mit Hilfe einer interdisziplinären Zusammenarbeit der an den Förderangeboten der Jungen beteiligten Personen Inhalte und Zielsetzungen transparent gemacht werden (siehe Kapitel 5.5). Dadurch wird den Kindern eine ganzheitliche Entwicklungsförderung ermöglicht.

### 9.3 Methodenkritik (Nina, Ricarda & Sarah Sophie)

In diesem Kapitel werden die verwendete Literatur und die angewandten Methoden kritisch hinterfragt.

Die verwendete Literatur bezieht sich überwiegend auf onkologische Erkrankungen. Viele Inhalte thematisieren außerdem Krebserkrankungen im Erwachsenenalter. Die Übertragung auf den Untersuchungsgegenstand, auf von Tumoren betroffene Kinder, gilt es als vorsichtig zu betrachten. Da diese Literatur jedoch den aktuellen Forschungsstand repräsentiert und derzeit die einzig vorliegende Literatur des in der vorliegenden Arbeit behandelten Themas ist, gilt sie als Grundlage.

Alle im Rahmen der vorliegenden Untersuchung gewonnenen Ergebnisse zu den Auswirkungen psychomotorischer Förderung dürfen weder mit Sicherheit noch alleinig auf diese zurückgeführt werden. Sie können auch im Zusammenspiel mit weiteren Fördermaßnahmen der Jungen entstanden sein. Da es sich bei dieser Arbeit um Ergebnisse einer qualitativen Forschung handelt, dürfen keine gesicherten Rückschlüsse auf die Allgemeinheit vorgenommen werden. Durch das qualitative Vorgehen hat es sich im Voraus als schwierig erwiesen, festzulegen, welche Teilforschungsfragen mittels welcher Methoden und welcher Ergebnisse beantwortet werden können.

Die von der Anleiterin zur Verfügung gestellten Dokumente (Verlaufspläne und Reflexionen) haben zur Gewinnung stichhaltiger Ergebnisse beigetragen. Einige wenige Textpassagen konnten bei der Analyse nicht berücksichtigt werden, da sie

inhaltlich unverständlich waren. Im Rahmen der Analyse dieser Dokumente arbeiteten die Verfasserinnen dieser Arbeit das erste Mal mit dem Auswertungsprogramm MAXQDA. Das gemeinsame Bilden von Kategorien und Treffen von Entscheidungen hat zu Beginn viel Zeit in Anspruch genommen und einiger Übung bedurft. Insgesamt hat sich das Programm als sehr selbsterklärend und als große Hilfe – auch in Hinblick auf die Beantwortung der entsprechenden Teilforschungsfragen – erwiesen.

Bei der Erstellung der Interviewleitfäden wurden Verbesserungen durch Anregungen seitens des Erstgutachters vorgenommen. Einige Fragen sind vorab sehr suggestiv formuliert worden. In der Durchführung der Interviews wurden die Fragen des Leitfadens wie beabsichtigt verstanden. Die Anzahl der gestellten Fragen sowohl im Interview mit der Anleiterin als auch in den Interviews mit den Müttern ist angemessen gewesen. Die zeitliche Einschätzung bei den Interviews mit den Müttern hätte im Vorfeld etwas reduziert werden müssen, da die Mütter im Vergleich zu der Anleiterin lediglich über ein Kind sprechen sollten.

Alle drei Mitglieder der Bachelorarbeitsgruppe führten jeweils ein Interview und eine Transkription durch, wodurch die Objektivität der Erhebung eingeschränkt wird. Die Entscheidung für die Aufteilung der Befragungen wird mit dem sich in Forschungssituationen-erproben-wollen der Studentinnen begründet. Alle drei Interviewerinnen empfanden den Leitfaden als strukturiert und angemessen. Er hat sich für die Beantwortung der entsprechenden Teilforschungsfragen gut geeignet. Alle drei interviewten Personen zeigten sich in den Interviewsituationen offen, wodurch vielfältige Resultate gewonnen werden konnten.

Die kritische Betrachtung der Interviewsituationen erfolgte in einem Postskript (siehe Anhang 10).

Das Interview mit der Anleiterin musste kurzfristig verschoben werden, sodass keine Zeit blieb, um die Ergebnisse in den Leitfaden für die Interviews mit den Müttern einfließen zu lassen.

Die kommunikative Validierung als Gütekriterium der qualitativen Inhaltsanalyse wurde im Anschluss an die Auswertung der Interviews durchgeführt. Da es nur zu kleinen Anmerkungen seitens der Interviewten kam, konnte die Inhaltsanalyse in allen Schritten erfolgen. Durch dieses Verfahren können die Ergebnisse als gültig betrachtet werden. Die Regelgeleitetheit der qualitativen Inhaltsanalyse nach

Mayring (2015) ermöglichte den Verfasserinnen ein strukturiertes und systematisches Vorgehen im gesamten Forschungsverlauf.

Bezüglich der Interpretationen aller Ergebnisse muss angemerkt werden, dass sie von Vergleichen zwischen den Jungen geprägt sein können. Daraus ergibt sich, dass die Ergebnisse subjektive Empfindungen darstellen.

Das Anfertigen dieser Arbeit in einer Gruppe führte einerseits zu der Entwicklung und Einbringung vieler Ideen, andererseits kann die Menge dieser Gedanken hinsichtlich zu treffender Entscheidungen auch hinderlich sein. Dennoch empfinden die Verfasserinnen sie als Bereicherung für den Inhalt der Bachelorarbeit. Für die Ordnung dieser Ideen ist zur Übersicht ein gutes System nötig. Auch die zahlreichen Ergebnisse, die mithilfe verschiedener Methoden gewonnen wurden, müssen angemessen zusammengeführt werden (Methodentriangulation). Den Studentinnen ist dies in ihrem Ermessen gut gelungen. Durch ein kleinschrittiges und transparent gestaltetes Vorgehen kann die Intersubjektivität dieser Untersuchung gewährleistet werden.

## **10. Fazit (Nina, Ricarda & Sarah Sophie)**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es sich bei der vorliegenden Untersuchung um das Zusammentragen subjektiver Erkenntnisse handelt. Deshalb dürfen die Untersuchungsergebnisse nicht verallgemeinert werden. Dennoch geben sie Hinweise auf die Gültigkeit der in dieser Bachelorarbeit betrachteten Theorie und stellen die Relevanz weiterer Forschung heraus.

Generell konnte festgestellt werden, dass es innerhalb der psychomotorischen Förderung zu Verbesserungen in den Bereichen der Wahrnehmung und der Motorik bei von Tumoren betroffenen Kindern kommt. Für diese Verbesserungen ist die Ressourcen- und Handlungsorientierung als Basis für die Planung und Umsetzung der Förderung ausschlaggebend gewesen. In diesem Zusammenhang hat sich die Methode des freien Spiels und dem damit einhergehenden möglichen Aufbau von Bewegungslandschaften als sinnvoll erwiesen. Auch der Einsatz angemessener und anregender Materialien kann zu einer Verbesserung in der Entwicklung führen. Die Einbettung der Einheiten in lebensweltnahe Thematiken der teilnehmenden Kinder

ermöglicht motivierende Bewegungsanlässe. Insgesamt gilt es, die individuellen Bedarfe der Kinder in der gesamten Förderung zu berücksichtigen.

Als entwicklungsfördernd hat sich ebenfalls die Durchführung der Bewegungsangebote in einer Gruppe herausgestellt. So können sich die Teilnehmer\*innen in ihrem kooperativen und sozialen Verhalten üben. Die Psychomotorik als Gruppenförderung ermöglicht das Kennenlernen von Gleichaltrigen sowie ebenfalls Betroffenen und ihren Familien.

Die Psychomotorik bietet nicht nur den teilnehmenden Kindern einen Rückzugsort, sondern auch dem familiären Umfeld einen Zeitraum der Entlastung.

Die eben benannten Auswirkungen psychomotorischer Förderung stellen unter anderem die Legitimation der Fortführung des Projekts „Bewegungsmut“ dar. Außerdem ist eine stetige Förderung und damit die Fortsetzung der Förderung vor allem für Junge 2 bedeutsam, da die Neurofibromatose Typ 1 lediglich symptomatisch behandelt wird und er nicht geheilt werden kann.

Anhand der Ergebnisse dieser Bachelorarbeit lassen sich im Sinne der qualitativen Forschung folgende Hypothesen aufstellen:

- Eine psychomotorische Förderung hat einen positiven Einfluss auf die ganzheitliche Entwicklung von Kindern, die von Tumoren betroffen sind.
- Die Psychomotorik verhilft betroffenen Kindern zu einem Aufbau eines (positiven) Selbstkonzepts.

Durch die Untersuchung des Themas ist die Relevanz der Beachtung kognitiver Fähigkeiten deutlich geworden. Diese werden in der Literatur zur Psychomotorik kaum bedacht. Auf der einen Seite sollte die kognitive Ausgangslage der an der Förderung Teilnehmenden in der Planung und Umsetzung bewusst berücksichtigt werden, auf der anderen Seite kann die Verbesserung kognitiver Fähigkeiten innerhalb einer psychomotorischen Förderung konkretes Ziel sein.

Es lässt sich vermuten, dass eine Übertragbarkeit der erarbeiteten Hypothesen auf andere Bereiche erfolgen kann. Denkbar wäre beispielsweise eine Umsetzung psychomotorischer Förderung bei erwachsenen Menschen, die eine Tumordiagnose

erhalten haben. Dies ist vor allem auch in Hinblick auf soziale Aspekte von Bedeutung. Der Fokus sollte nicht wie in der bisherigen Forschung nur auf körperliche Aktivitäten gelegt werden. Diese Ansätze gilt es in künftigen Untersuchungen zu prüfen.

Außerdem wäre es für nachfolgende Forschungen interessant, geschlechts- und altersspezifische Auswirkungen der Psychomotorik zu untersuchen, da bei der vorliegenden Studie zwei Jungen gleichen Alters betrachtet wurden.

Die vorliegende Untersuchung kann einen Anstoß für weitere Forschung bezüglich psychomotorischer Förderung geben, dieses jedoch nicht nur für Menschen mit bösartigen Tumoren (Krebs), sondern auch für Menschen, die an gutartigen Tumoren erkrankt sind.

Das in der Einleitung aufgestellte Ziel dieser Bachelorarbeit, herauszuarbeiten, ob die psychomotorische Förderung innerhalb des Projekts „Bewegungsmut“ Auswirkungen auf die teilnehmenden Jungen hat und wie diese gegebenenfalls konkret aussehen, konnte erreicht werden. Darüber hinaus hat sich im Prozess dieser qualitativen Untersuchung ergeben, dass die Forschungsfragen hinsichtlich des Onkologiebegriffs angepasst werden mussten. Hiermit kann abschließend noch einmal aufgezeigt werden, dass sich die Zielsetzung auf Tumorerkrankungen generell ausgeweitet hat.

Die kindzentrierte Umsetzung der psychomotorischen Förderung des Projekts „Bewegungsmut“ und die damit einhergehenden positiven Auswirkungen gehen mit dem Anliegen des in der Einleitung genannten und erläuterten Zitats einher: Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass der\*die Anleiter\*in den Teilnehmenden ihre Handlungsfreiheit gewährt, um die bestmöglichen Bedingungen für eine Förderung zu schaffen.

## Literaturverzeichnis

- Ayres, A. J. (2002). *Bausteine der kindlichen Entwicklung : die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes*. (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Ayres, A. J. (2016). *Bausteine der kindlichen Entwicklung. Sensorische Integration verstehen und anwenden - Das Original in moderner Neuauflage* (6. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations Of Thought And Action. A Social Cognitive Theory*. (1. Aufl.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Baumann, F. T. & Schüle, K. (2008). Einleitung. In F. T. Baumann & K. Schüle (Hrsg.), *Bewegungstherapie und Sport bei Krebs - Leitfaden für die Praxis* (S. 1-2). (1. Aufl.). Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Baumann, F. T. & Schüle, K. (2008). Bewegung, Spiel und Sport mit an Krebs erkrankten Kindern und Jugendlichen. In F. T. Baumann & K. Schüle (Hrsg.), *Bewegungstherapie und Sport bei Krebs - Leitfaden für die Praxis* (S. 201-217). (1. Aufl.). Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Baumann, F. T. & Schüle, K. (2008). Bewegungstherapie als supportive und präventive Maßnahme in der Onkologie. In F. T. Baumann & K. Schüle (Hrsg.), *Bewegungstherapie und Sport bei Krebs - Leitfaden für die Praxis* (S. 21-31). (1. Aufl.). Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Baumann, F. T., Zopf, E., Elter, T., Zimmer, P., Beulertz, J. & Bloch, W. (2012). Körperliche Aktivität und Sport bei Krebs. In F. Baumann, E. Jäger & W. Bloch, *Sport und körperliche Aktivität in der Onkologie* (S. 31-42). Berlin: Springer.
- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie*. (3. Aufl.). München: Pearson.
- Beudels, W., Lensing-Conrady, R. & Beins, H. (2013). *...das ist für mich ein Kinderspiel. Handbuch zur psychomotorischen Praxis*. (11.Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Beulertz, J., Bloch, W., Prokop, A. & Baumann, F. (2013). Bewegungstherapie in der pädiatrischen Onkologie. Entwicklung eines Pilotprojekts. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 4, S. 330-335.

- Bowlby, J. (1992). *Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundschuh, K. (2007). Entwicklung. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik* (S. 58-62) (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bundschuh, K. & Dworschak, W. (2007). Motorik. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik* (S. 198-200). (3. Aufl.) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (24. Januar 2018). *Das DIMDI - Medizinwissen online*. Zugriff am 04.08.2018 unter <http://www.dimdi.de/static/de/index.html>
- Deutsches Kinderkrebsregister. (2016). *Jahresbericht 2016 (1980-2015)*. Mainz: Kirchheim.
- DGKJ. (2018). *Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendmedizin e.V.* Zugriff am 04.08.2018 unter <https://www.dgkj.de/nc/>
- Dimeo, F. C., Stieglitz, R.-D., Novelli-Fischer, U., Fetscher, S. & Keul, J. (15. Mai 1999). Effects of Physical Activity on the Fatigue and Psychologic Status of Cancer Patients during Chemotherapy. *CANCER*, 10, S. 2273-2277.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Untersuchungsdesign. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (S. 181-220). (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: auditranskription.de.
- Elterninitiative krebskranker Kinder Oldenburg e.V. (07. August 2018). *Elterninitiative krebskranker Kinder Oldenburg e.V.* Zugriff am 07.08.2018 unter <https://www.eltern-kinderkrebs-ol.de/>
- Eyermann, R. (2005). Krebskranke Kinder und Sport. Möglichkeiten und Grenzen. *Onkologie*, 2, S. 38-42.
- Fischer, E. (1998). *Wahrnehmungsförderung, Handeln und Sinnliche Erkenntnis bei Kindern und Jugendlichen* (3. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Fischer, K. (2009). *Einführung in die Psychomotorik* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

- Gallinat, H.-J. & Rix, A. (2006). *Den Körper im Gleichgewicht. Psychomotorische Entwicklungsförderung der Gesamtkörperkoordination* (5. Aufl.). Horneburg: Persen.
- Gallo, A. D. & Westhoff, K. (2014). Kinderpsychoonkologie. In P. Imbach, T. Kühne & R. Arceci (Hrsg.), *Kompendium Kinderonkologie* (S. 113-331). (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Gebhard, B. & Kuhlenkamp, S. (Februar 2011). Psychomotorische Entwicklungsförderung und ihre Wirksamkeit. *Praxis der Psychomotorik, 1*, S. 47-50.
- Gillessen-Kaesbach, G. & Hellenbroich, Y. (2013). Humangenetik. In C. P. Speer & M. Gahr (Hrsg.), *Pädiatrie* (S. 23-50) (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Hachmeister, B. (2006). *Psychomotorik bei Kindern mit Körperbehinderungen* (2. Aufl.) München: Ernst Reinhardt.
- Haußer, K. (1997). Identitätsentwicklung - vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 120-134) (1. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.) Berlin: Springer.
- Ipsiroglu, O., Krägeloh-Mann, I., Schöning, M. & Stöckler-Ipsiroglu, S. (2013). Nervensystem. In C. Speer & M. Gahr (Hrsg.), *Pädiatrie* (S. 225-265). (4. Auflage). Berlin: Springer.
- Kiphard, E. J. (1989). *Psychomotorik in Praxis und Theorie. Ausgewählte Themen der Motopädagogik und Mototherapie* (1. Aufl.). Gütersloh: Flöttmann.
- Kiphard, E. J. (2009). *Motopädagogik. Psychomotorische Entwicklungsförderung - Band 1* (10. Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.
- Köckenberger, H. (2012). *Bewegungsspiele mit Alltagsmaterial. Für Sportunterricht, psychomotorische Förderung, Bewegungs- und Wahrnehmungstherapie* (6. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Köckenberger, H. (2016). *Vielfalt als Methode. Methodische und praktische Hilfen für lebendige Bewegungsstunden, Psychomotorik und Therapie* (3. Aufl.) Dortmund: Borgmann.

- Konze, B. (2015). Die Bewegungsbaustelle als Aneignungskonzept kindlicher Lebenswelt. Entwicklungsförderliche Aspekte der Bewegungsbaustelle. *motorik*, 3, S. 111-115.
- Kopf, B. (August 2005). Psychomotorik in der pädiatrischen Onkologie - Angebote für krebskranke Kinder. *Praxis der Psychomotorik*, 3, S. 166-172.
- Krauth, K. A. (Januar 2007). Bewegung und Sport für Kinder und Jugendliche während und nach der Krebs-Therapie. *WIR*, 1, S. 16-20.
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhlenkamp, S. (2017). *Lehrbuch Psychomotorik* (1. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Kühne, T. (2014). Seltene Tumoren. In P. Imbach, T. Kühne & R. Arceci (Hrsg.), *Kompendium Kinderonkologie* (S. 253-268). (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung : Lehrbuch*. (5: Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Leyendecker, C. (2005). *Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten* (1. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Loh, S. v. (2017). *Entwicklungsstörungen bei Kindern. Medizinisches Grundwissen für pädagogische und therapeutische Berufe* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- McNeely, M. L., Campbell, K., Rowe, B., Klassen, T., Mackey, J. & Courneya, K. (Juli 2006). Effects of exercise on breast cancer patients and survivors: a systematic review and meta-analysis. *Canadian Medical Association Journal*, 1, S. 34-41.
- Miedzinski, K. (1983). *Die Bewegungsbaustelle. Kinder bauen ihre Bewegungsanlässe selbst* (1. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 27-61). (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Naschwitz-Moritz, R. (2000). Praxisanregungen. In R. Naschwitz-Moritz (Hrsg.), *Die psychomotorische Idee. Grundlagen und Praxisanregungen* (S. 138-271). (1. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer .
- Rank, M., Freiberger, V., Halle, M. & Tiska, O. (2012). *Sporttherapie bei Krebserkrankungen: Grundlagen - Diagnostik - Praxis; mit 19 Tabellen* (1. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.
- Reichenbach, C. (2010). *Psychomotorik* (1. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Rutkowski, S. & Schlegel, P.-G. (2013). Hirntumoren. In C. P. Speer & M. Gahr (3. Aufl.), *Pädiatrie* (S. 667-676). Berlin: Springer.
- Scharf, S. & Wulftange, M. (Januar 2003). Bewegung, Spiel und Sport - Bewegungsorientierte Rehabilitation von krebskranken Kindern und Jugendlichen. *WIR*, 1, S. 7-9.
- Schunk, D. H., Meece, J. L. & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education : theory research, and applications*. (4. Aufl.). Harlow: Pearson.
- Thiesen, P. (2001). *Wahrnehmen - Beobachten - Experimentieren. Spielerische Sinnesförderung in Kindergarten und Grundschule* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Torp, V., & Gebhard, B. (2013). Qualifikationsarbeit. Psychomotorik in der pädiatrischen Onkologie. *motorik*, 4, S. 218-220.
- van Waart, H., Stuiver, M., van Harten, W., Sonke, G., & Aaronson, N. (2010). Design of the Physical exercise during Adjuvant Chemotherapy Effectiveness Study (PACES): A randomized controlled trial to evaluate effectiveness and cost effectiveness of physical exercise in improving physical fitness and reducing fatigue. *BMC Cancer*, 10, S. 673.
- Walker, J. (1995). Kooperation. Konstruktive Konfliktbehandlung im Klassenzimmer. In Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (Hrsg.), *KlassenzimmerReihe: Didaktische Informationen*. Berlin: BIL.
- Walter de Gruyter (05. August 2018). *Psyhyrembel Online*. Zugriff am 05.08.2018 unter <https://www.psyhyrembel.de/>
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2008). *Psychologie* (18. Aufl.) München: Pearson.
- Zimmer, R. (2012a). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (13. Aufl.). Freiburg: Herder.

- Zimmer, R. (2012b). *Handbuch der Sinneswahrnehmung: Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung* (22. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2012c). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung* (5. Aufl.). Freiburg: Herder.

## **Anhangsverzeichnis**

|   |     |
|---|-----|
| Anhang 1: Flyer des Projekts „Bewegungsmut“ .....     | 133 |
| Anhang 2: Forschungstagebuch .....                    | 135 |
| Anhang 3: Verlaufspläne .....                         | 138 |
| Anhang 3.1: Verlaufsplan 1 .....                      | 138 |
| Anhang 3.2: Verlaufsplan 2 .....                      | 140 |
| Anhang 3.3: Verlaufsplan 3 .....                      | 142 |
| Anhang 3.4: Verlaufsplan 4 .....                      | 144 |
| Anhang 3.5: Verlaufsplan 5 .....                      | 146 |
| Anhang 3.6: Verlaufsplan 6 .....                      | 148 |
| Anhang 3.7: Verlaufsplan 7 .....                      | 150 |
| Anhang 3.8: Verlaufsplan 8 .....                      | 152 |
| Anhang 3.9: Verlaufsplan 9 .....                      | 154 |
| Anhang 3.10: Verlaufsplan 10 .....                    | 156 |
| Anhang 3.11: Verlaufsplan 11 .....                    | 158 |
| Anhang 3.12: Verlaufsplan 12 .....                    | 160 |
| Anhang 4: Reflexionen .....                           | 162 |
| Anhang 4.1: Reflexion 1 .....                         | 162 |
| Anhang 4.2: Reflexion 2 .....                         | 167 |
| Anhang 4.3: Reflexion 3 .....                         | 169 |
| Anhang 4.4: Reflexion 4 .....                         | 171 |
| Anhang 4.5: Reflexion 5 .....                         | 174 |
| Anhang 4.6: Reflexion 6 .....                         | 176 |
| Anhang 4.7: Reflexion 7 .....                         | 178 |
| Anhang 4.8: Reflexion 8 .....                         | 180 |
| Anhang 4.9: Reflexion 9 .....                         | 183 |
| Anhang 4.10: Reflexion 10 .....                       | 185 |
| Anhang 4.11: Reflexion 11 .....                       | 187 |
| Anhang 4.12: Reflexion 12 .....                       | 190 |
| Anhang 5: Kategorie-Definitionen .....                | 193 |
| Anhang 6: Liste der Codings .....                     | 200 |
| Anhang 6.1: Liste der Codings der Verlaufspläne ..... | 200 |

|  |     |
|--|-----|
| Anhang 6.2: Liste der Codings der Reflexionen.....                         | 219 |
| Anhang 7: Interview-Transkripte.....                                       | 241 |
| Anhang 7.1: Interview mit der Anleiterin.....                              | 241 |
| Anhang 7.2: Interview mit Mutter 1 .....                                   | 261 |
| Anhang 7.3: Interview mit Mutter 2 .....                                   | 268 |
| Anhang 8: Interview-Leitfäden.....   | 285 |
| Anhang 8.1: Interview mit der Anleiterin.....                              | 285 |
| Anhang 8.2: Interview mit den Müttern .....                                | 288 |
| Anhang 9: Übersichtszettel für die Interviews .....                        | 291 |
| Anhang 9.1: Übersichtszettel für das Interview mit der Anleiterin .....    | 291 |
| Anhang 9.2: Übersichtszettel für das Interview mit den Müttern.....        | 292 |
| Anhang 10: Interview-Postskripte .....                                     | 293 |
| Anhang 10.1: Postskript des Interviews mit der Anleiterin (Nina) .....     | 293 |
| Anhang 10.2: Postskript des Interviews mit Mutter 1 (Ricarda) .....        | 295 |
| Anhang 10.3: Postskript des Interviews mit Mutter 2 (Sarah Sophie) .....   | 298 |
| Anhang 11: Einwilligungserklärung zur Erhebung von Interviewdaten .....    | 300 |
| Anhang 11.1: Einwilligungserklärung zum Interview mit der Anleiterin ..... | 300 |
| Anhang 11.2: Einwilligungserklärung zu den Interviews mit den Müttern .... | 301 |
| Anhang 12: Kurzfragebogen aus dem Interview mit der Anleiterin .....       | 302 |

## Anhang 1: Flyer des Projekts „Bewegungsmut“

# „Bewegungsmut“



Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien

Erfahrungen und Ängste verarbeiten

kein Leistungsdruck

gemeinsam Bewegungserfahrungen sammeln

Selbstwahrnehmung stärken

### LIEBE ELTERN & LIEBE KINDER,

die Diagnose kommt meist plötzlich, schnell werden Therapien eingeleitet. Der Alltag der Familie verändert sich, die Normalität geht verloren. Zur Normalität der erkrankten Kinder und ihrer Geschwister gehört auch das elementare Bedürfnis nach Bewegung.

Die Einzel- und Gruppenangebote der psychomotorischen Entwicklungsförderung sind ganzheitlich und tragen zur Stärkung der onkologisch erkrankten Kinder und ihrer Geschwister bei. Dabei wird an den Interessen der Kinder angeknüpft. Neben Erfahrungen mit vielfältigen Materialien werden auch Körpererfahrungen gemacht. Im Kontakt mit anderen, ebenfalls erkrankten Kindern oder Geschwistern, werden zudem bedeutsame Sozialerfahrungen ermöglicht. Dies passiert in einem spielerischen Rahmen, individuell und auf die körperliche Belastbarkeit des Kindes ausgerichtet.

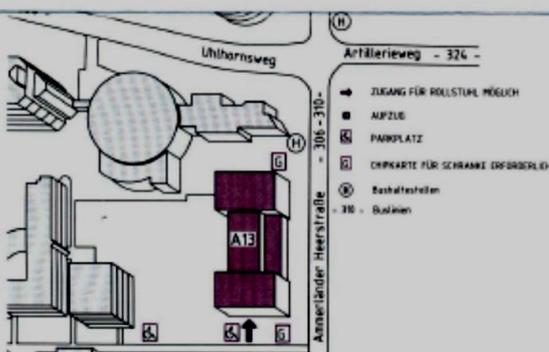
### FÜR WEN?

Das Projekt der psychomotorischen Entwicklungsförderung richtet sich an Kinder, die aufgrund ihrer onkologischen Erkrankung von der Universitätsklinik Oldenburg betreut werden und an ihre Geschwisterkinder, welche in Kontakt mit der Elterninitiative krebskranker Kinder Oldenburg e.V. stehen oder standen.

### WANN?

Die psychomotorische Entwicklungsförderung findet nach Vereinbarung oder festen Zeiten statt. Bitte setzen Sie sich mit uns in Verbindung. Gemeinsam finden wir einen passenden Termin.

Die Teilnahme ist kostenlos.



### ORT:

C. v. O. Universität Oldenburg  
Ammerländer-Heerstraße 114–118  
26111 Oldenburg

- Im Bewegungsraum des Gebäudes A13 (nach dem Eingang, die erste Tür links).
- Ein barrierefreier Zugang ist vorhanden!
- Parkplätze gibt es direkt vor der Tür. Die Durchfahrt durch die Schranke wird durch einen Chip ermöglicht.

### KONZEPTION:

Dr. Eileen Schwarzenberg (Universität Bremen) und Kristin Werschnitzke (C.v.O. Universität Oldenburg)

**ANMELDUNG  
UND KONTAKT:** Kristin Werschnitzke  
Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik,  
Tanz- und Bewegungspädagogin, Fachpädagogin für Psychomotorik, Fachqualifikationen:  
Traumaaarbeit in der Psychomotorik, psychomotorische Diagnostik

**E-MAIL:** kristin.werschnitzke@uni-oldenburg.de  
**TELEFON:** 0441/798-2943

Bitte vereinbaren Sie einen Termin für ein Gespräch mit uns.  
Wir freuen uns auf ein Kennenlernen!



C.v.O. Universität Oldenburg  
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik  
Organisation und Durchführung



Elterninitiative krebskranker Kinder Oldenburg e.V.  
Kooperationspartner

## Anhang 2: Forschungstagebuch

| Datum         | Aufgabe   |
|---------------|---|
| 09.04.-15.04. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatur sichten</li> <li>- Sprechstunde mit der Zweitgutachterin</li> <li>- Aufteilung von Literatur zum Einlesen</li> </ul>                                     |
| 16.04.-22.04. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatur besprechen</li> <li>- Literatur zur Dokumentenanalyse sichten</li> </ul>   |
| 23.04.-29.04. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatur besprechen</li> <li>- Präsentation des Exposés vorbereiten</li> <li>- Einführung in MAXQDA</li> <li>- Literatur zur Dokumentenanalyse sichten</li> </ul> |
| 30.04.-04.05. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring besprechen</li> <li>- Literatur besprechen</li> <li>- Gliederung erstellen</li> </ul>                        |
| 03.05.        | Präsentation Exposé   |
| 07.05.-11.05. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatur sichten</li> <li>- Sprechstunde mit der Zweitgutachterin</li> <li>- Landesbibliothek besuchen</li> </ul>   |
| 14.05.-18.05. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatur sichten</li> <li>- Literatur besprechen</li> <li>- Anmeldung Bachelorarbeit abgeben</li> </ul>   |
| 21.05.-25.05. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Literatur sichten</li> <li>- Literatur besprechen</li> </ul>   |
| 24.05.        | Zulassung der Bachelorarbeit  |
| 28.05.-01.06. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufteilung der ersten Theorieteile</li> <li>- Probedurchlauf der MAXQDA-Analyse eines Verlaufsplans</li> <li>- Analyse der Verlaufspläne</li> </ul>                |
| 04.06.-08.06  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorieteile schreiben</li> <li>- Analyse der Verlaufspläne</li> </ul>   |
| 11.06.-15.06. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorieteile schreiben</li> </ul>  |

|               |  |
|---------------|--|
|               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse der Reflexionen</li> <li>- Anleiterin für einen Interviewtermin anschreiben</li> <li>- Mütter für einen Interviewtermin anschreiben</li> </ul>  |
| 18.06.-22.06. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorieteile schreiben</li> <li>- Analyse der Reflexionen</li> </ul>  |
| 25.06.-29.06. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitfadenerstellung für das Interview mit der Anleiterin</li> <li>- Einwilligungserklärung für die Interviews</li> <li>- Sprechstunde mit dem Erstgutachter (Leitfaden besprechen)</li> <li>- Transkriptionsgerät ausleihen</li> <li>- Probedurchlauf Interview</li> </ul>  |
| 02.07.-06.07. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorieteile schreiben</li> <li>- Überarbeitung des Leitfadens</li> <li>- Interview proben</li> </ul> <p>(ursprünglich sollte in dieser Woche das Interview mit der Anleiterin stattfinden, es musste jedoch verschoben werden)</p>   |
| 09.07.-13.07. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorieteile schreiben</li> <li>- Interpretationen der Dokumentenanalyse schreiben - Interview proben</li> <li>- Leitfadenerstellung für die Interviews mit den Müttern</li> </ul>  |
| 11.07.        | Interview mit der Anleiterin   |
| 16.07.-20.07. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transkription des Interviews mit der Anleiterin</li> <li>- Interview üben</li> </ul>  |
| 17.07.        | Interview mit Mutter 2   |
| 23.07.-27.07. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transkription des Interviews mit Mutter 2</li> <li>- MAXQDA-Auswertung des Interviews mit der Anleiterin</li> <li>- Verschriftlichung der Ergebnisse des Interviews mit der Anleiterin</li> <li>- Korrekturlesen bereits geschriebener Texte</li> <li>- Theorieteile schreiben</li> <li>- Interview üben</li> </ul> |
| 30.07.        | Interview mit Mutter 1   |
| 30.07.-03.08. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorieteile schreiben</li> <li>- Transkription des Interviews mit Mutter 1</li> </ul>  |

|               |  |
|---------------|--|
|               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- MAXQDA-Auswertung des Interviews mit Mutter 2</li> <li>- Verschriftlichung der Ergebnisse des Interviews mit Mutter 2</li> <li>- Kommunikative Validierung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ergebnisse der Anleiterin widerspiegeln</li> <li>• Ergebnisse Mutter 2 widerspiegeln</li> </ul> </li> </ul>  |
| 06.08.-10.08. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Theorieteile schreiben</li> <li>- MAXQDA-Auswertung des Interviews mit Mutter 2</li> <li>- Verschriftlichung der Ergebnisse des Interviews mit Mutter 1</li> <li>- Kommunikative Validierung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ergebnisse Mutter 1 widerspiegeln</li> </ul> </li> <li>- Interpretation des Interviews mit der Anleiterin</li> <li>- Sprechstunde mit dem Erstgutachter</li> </ul> |
| 13.08.-17.08. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretation der Interviews mit den Müttern</li> <li>- Korrekturlesen bisher geschriebener Texte</li> <li>- Beantwortung der Hauptforschungsfrage</li> <li>- Anhang strukturieren</li> </ul>  |
| 20.08.-24.08. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beantwortung der Hauptforschungsfrage</li> <li>- Methodenkritik</li> <li>- Fazit</li> <li>- Korrekturlesen bisher geschriebener Texte</li> </ul>  |
| 27.08.-31.08. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazit</li> <li>- Einleitung</li> <li>- Korrekturlesen bisher geschriebener Texte</li> </ul>   |
| 03.09.-07.09. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Korrektur und Überarbeitung</li> <li>- Binden lassen</li> <li>- Abgabe</li> </ul>   |

## Anhang 3: Verlaufspläne

### Anhang 3.1: Verlaufsplan 1

#### Stundenverlauf: „Rollbrett- City im Herbst“ (Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.)

| Zeit    | Phasen  | (Spiel-) Angebot  | Eigene Rolle  | Didaktisch- methodisches Kommentar   | Sozialform   | Material/ Medien  | Bemerkung |
|---------|---|---|---|--|--------------|---|-----------|
| 10 Min. | Einstimmungsphase   | Begrüßungslied mit Trommel (alle Kinder haben Finger auf der Trommel)<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“<br>Themenklärung anhand d. Fühlbox   | Freude über Begegnung verdeutlichen; Neugier erzeugen;<br>Wertschätzendes Verhalten   | Näheres Kennenlernen der Kinder;<br>In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang;   | Sitzkreis    | Teppichfliesen zum Sitzen<br>Fühlbox<br>Kastanien<br>Laub   |           |
| 5 Min.  | Erklärung der Bewegungslandschaft<br>Einweisung Rollbretter |   | Regeln klären   | Phantasie anregen  |              |   |           |
| 30 Min. | Spiel in/ auf der Bewegungslandschaft                       | Freies Spiel in Rollbrett- City;<br>Mit Rollbrettern durch „Straßen und Tunnel“<br>Klettern und Rutschen im Schwimmbad;<br>Klettern über den See;<br>Parkhaus zum Ausruhen,<br>LED- Lichter für „Nachtfahrten“<br>Arbeit als Bauarbeiter (Müllentsorgung) | Nicht- direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern;<br>auf Sicherheit achten;<br>Bereitstellung für Hilfen;<br>Bestärken der bestehenden Fähigkeiten | Selbsterprobung im Vordergrund;<br>Körpererfahrung durch vestibuläre Wahrnehmungsförderung;<br>Materialerfahrung;<br>Mögliche Identifizierung mit Autofahrern, LKW- Fahrern, etc.<br>Differenzierte Angebote → Handlungsorientierung | Freies Spiel | Rollbretter<br>Tücher (Schwung- u. Chiffontücher)<br>Bänke<br>Dicke Matte<br>Turnkästen, Seile/ Tau<br>Rutsche, Matten, Leiterbrücke, Reifen,<br>Schaumstofftunnel,<br>Hütchen, Greifzange,<br>Leibchen |           |

|            |                                   |  |  |   |           |                 |  |
|------------|-----------------------------------|--|--|---|-----------|-----------------|--|
| 10<br>Min. | Abschlussphase und<br>Entspannung | Entspannung mit<br>Ahornblättern;<br>Abschlussreflexion;<br>Abschiedslied „Alle<br>Leut“ | Ruhe einkehren<br>lassen<br>Erlebtes aufgrei-<br>fen | Balance zwischen Aktivität<br>und Ruhe schaffen;<br>Körperwahrnehmung | Sitzkreis | Trommel<br>Laub | Freiwillige Teil-<br>nahme be-<br>achten |
|------------|-----------------------------------|--|--|---|-----------|-----------------|--|

## Anhang 3.2: Verlaufsplan 2

**Stundenverlauf:** „Unterwasserwelt“ (Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.)

| <b>Zeit</b> | <b>Phasen</b>                             | <b>(Spiel-) Angebot</b>   | <b>Eigene Rolle</b>  | <b>Didaktisch-methodischer Kommentar</b>                            | <b>Sozialform</b>      | <b>Material/ Medien</b>   | <b>Bemerkung</b>          |
|-------------|---|---|--|---|------------------------|---|---------------------------|
| 10 Min.     | Einstimmungsphase                         | Begrüßungslied mit Trommel (alle Kinder haben Finger auf der Trommel)<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“<br>Themenklärung | Freude über Begegnung verdeutlichen; Neugier erzeugen; Wertschätzendes Verhalten | In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang;            | Sitzkreis              | Zwei Schwämme<br>Trommel<br>Schlägel  | Schwämme in den Sitzkreis |
| 5 Min.      | Individuelles bewegungsintensives Angebot | Seifenblasen mit Schwämmen platzen lassen   | Seifenblasen pusten  | Auge- Hand-Koordination   |                        | Seifenblasen<br>4 Schwämme  |                           |
| 3 Min.      | Verzaubern und Eintauchen                 | „damit wir in der Unterwasserwelt atmen können, werden wir zu Fischen“  | Phantasie anregen  |   | Vor dem Tunnel stehend | Zauberstab<br>Tunnel<br>Tücher binden zum „Eintauchen“                                      | Zauberspruch              |
| 30 Min.     | Gruppenbezogenes Angebot                  | In der Unterwasserwelt:<br>Bsp:<br>1.Schwämme von A nach B (evtl. mit Wäscheklammern)<br>2. Werfen                                  | Selbsterprobung im Vordergrund<br>Materialgabe<br>„nach und nach“                | Körpererfahrung durch vestibuläre und taktile Wahrnehmungsförderung | Freies Spiel           | Schwämme<br>Wäscheklammern<br>Kästen<br>Fliegenklatsche<br>Muscheln<br>Matte<br>Noppenmatte |                           |

|         |                |  |   |                            |  |   |  |
|---------|----------------|--|---|----------------------------|--|---|--|
|         |                | 3. Auf verschiedenen Körperteilen transportieren (evtl. mit Fliegenklatsche)<br>4. Turm bauen<br>5. Schwammrolle |   |                            |  | 2 Reifen<br>Tunnel<br>Tuch                    |  |
| 10 Min. | Abschlussphase | Traumreise<br>Reflexion, ein Schwamm geht reihum<br>Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“                      | Seifenblasen pusten;<br>Reflexion vormachen | Ritualisierender Abschluss |  | Seifenblase<br>Schwamm<br>Trommel<br>Schlägel |  |

### Anhang 3.3: Verlaufsplan 3

#### **Stundenverlauf:** „Es weihnachtet“ (Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.)

| <b>Zeit</b> | <b>Phasen</b>                             | <b>(Spiel-) Angebot</b>   | <b>Eigene Rolle</b>  | <b>Didaktisch-methodisches Kommentar</b>   | <b>Sozialform</b> | <b>Material/ Medien</b>  | <b>Bemerkung</b>  |
|-------------|---|---|--|--|-------------------|--|---|
| 10 Min.     | Einstimmungsphase                         | Begrüßungslied mit Trommel (alle Kinder haben Finger auf der Trommel)<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“<br>Themenklärung | Freude über Begegnung verdeutlichen; Neugier erzeugen; Wertschätzendes Verhalten | In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang;                             | Sitzkreis         | Weihnachtsbaumkugeln,  |   |
| 5 Min.      | Individuelles bewegungsintensives Angebot | Auf der Suche nach den versteckten Weihnachtskugeln   |  | Figur- Grund- Wahrnehmung  | Freies Spiel      | Weihnachtsbaumkugeln   |   |
| 5 Min.      | Mit dem Schlitten zum Weihnachtsbaum      | „Schlitten fahren“  | Schlitten ziehen   | Aktivierung  |                   | Matte<br>Seile   | Weihnachtsmusik<br>Mitnahme der Baumkugeln                  |
| 30 Min.     | Gruppenbezogenes Angebot                  | „Wir „bauen“ einen Tannenbaum und schmücken ihn weihnachtlich“  | Impuls geben; möglichst eigene Gestaltung der Kinder                             | Taktile Körpererfahrung durch verschiedene Oberflächenbeschaffenheit der Materialien | Freies Spiel      | Schaumstoffbauteile<br>Gefundene Weihnachtsbaumkugeln<br>LED-Lichter<br>„kleine“ Materialien zum Schmücken | Did. Reserve: Geschenke packen;<br>Zurück mit dem Schlitten |

|            |                |   |  |   |  |   |  |
|------------|----------------|---|--|---|--|---|--|
|            |                |   |  | Auge- Hand-<br>Koordination<br>Raum- Lage |  |   |  |
| 10<br>Min. | Abschlussphase | Traumreise<br>Reflexion<br>Verabschiedung mit dem<br>Lied „Alle Leut“ | Zur Ruhe kommen<br>Vorlesen der Geschichte | Ritualisierter<br>Abschluss               |  | Geschichte „Weihnachtswichtel Hugo ist müde“<br>Trommel<br>Schlägel<br>Evtl. Farbwürfel<br>(did. Reserve) |  |

### Anhang 3.4: Verlaufsplan 4

#### **Stundenverlauf**

**Datum:** 09.01.2018

**Thema:** Krokodilteich

**Schwerpunkt der Förderung:** Vestibuläre Wahrnehmung

| <b>Zeit</b> | <b>Phasen</b>                             | <b>(Spiel-) Angebot</b>   | <b>Eigene Rolle</b>  | <b>Didaktisch- methodisches Kommentar</b>  | <b>Sozialform</b>   | <b>Material/ Medien</b>  | <b>Bemerkung</b>                   |
|-------------|---|---|--|--|---------------------|--|------------------------------------|
| 10 Min.     | Einstimmungsphase                         | Begrüßungslieder mit Trommel<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“ & „Ball, Ball rolle“<br><br>Themenklärung | Freude über Begegnung verdeutlichen;<br>Neugier erzeugen;<br>Wertschätzendes Verhalten | In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang<br><br>Auge-Hand-Koordination<br>Raum-Lage | Sitzkreis           | Trommel, Schlägel,<br>Ball,<br>Fühlbox ,<br>Krokodilteile („Puzzle“)                 |                                    |
| 5 Min.      | Individuelles bewegungsintensives Angebot | Krokodilschlange (Bewegungsschlange) zum Krokodilteich, im Anschluss Schleichen                                     | Erklärung und Vormachen  | Aktivierung;<br>Gemeinschaftsgefühl erzeugen;<br>Kooperation;<br>Auge- Hand- Koordination          | Gemeinschafts-spiel | Schaumstoffecke  | Markierung- Beginn des Schleichens |
| 30 Min.     | Gruppenbezogenes Angebot                  | Bewegungslandschaft „Krokodilteich“   | Selbsterprobung im Vordergrund;<br>bei Bedarf Impulse geben                            | Vestibuläre Wahrnehmungsförderung  | Freies Spiel        | Kästen, Bänke,<br>Taktile Scheiben,<br>Matten, Seile,<br>Reifen, Tunnel,<br>Sitzsack |                                    |
| 5 Min.      | Rückweg zum Sitzkreis                     | Schleichen und Krokodilschlange zurück  | Kind als „Kenner“ mit einbeziehen  |  | Gemeinschaftsspiel  | Schaumstoffecke  |                                    |

|            |                |   |   |                          |           |  |  |
|------------|----------------|---|---|--------------------------|-----------|--|--|
| 10<br>Min. | Abschlussphase | Entspannung „Das müde Krokodil“<br>Reflexion<br>Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“ | Zur Ruhe kommen;<br>Vorlesen der Geschichte | Ritualisierter Abschluss | Sitzkreis | Matten, Decke, Geschichte, Trommel, Schlägel |  |
|------------|----------------|---|---|--------------------------|-----------|--|--|

Anhang 3.5: Verlaufsplan 5

**Stundenverlauf nach Renate Zimmer**

**Thema:** Sternschnuppen

**Zielgruppe:** Junge der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.- 5 Jahre

**Dauer:** 60 Minuten

**Datum:** 15.01.2018

**Schwerpunkt:** Taktil-kinästhetische Wahrnehmung

| Zeit     | Phasen                                    | (Spiel-) Angebot   | Eigene Rolle  | Didaktisch- methodisches Kommentar   | Sozialform | Material/ Medien   | Bemerkung                                |
|----------|---|--|---|--|------------|--|--|
| 10 Min . | Einstimmungsphase                         | Begrüßungslieder mit Trommel<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“ & „Ball, Ball rolle“;<br>Themenklärung | Freude über Begegnung verdeutlichen;<br>Neugier erzeugen;<br>Wertschätzendes Verhalten;<br>Thema entdecken lassen | In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang  | Sitzkreis  | Trommel, Schlägel,<br>Ball,<br>Ballkissen,<br>Fühlbox → Material für Fühlbox | Letzte Einheit aufgreifen<br>→ Rückblick |
| 5 Min .  | Individuelles bewegungsintensives Angebot | Sternschnuppe zum Gegenüber pusten- sich etwas wünschen  | Erklärung und Vormachen;<br>Phantasie anregen   | Aktivierung;<br>Gemeinschaftsgefühl erzeugen;<br>Mundmotorische Übung; Körperwahrnehmung durch Bauchlage | Sitzkreis  | Kiste<br>Strohalm<br>Luftballon<br>Chiffontuch/ Plastikfolie                 | Alternativ: stoßen/werfen                |
| 2 Min .  | Sternschnuppen frei lassen                | Versteck der weiteren Sternschnuppen öffnen-festhalten- mit in die Landschaft nehmen                             | Einstimmen auf Sternschnuppenlandschaft   | Eigentätigkeit des Kindes  | Offen      | Tunnel<br>Luftballons<br>Chiffontücher<br>Plastikfolien                      |  |

|                |                          |   |   |   |              |  |   |
|----------------|--------------------------|---|---|---|--------------|--|---|
| 30<br>Min<br>. | Gruppenbezogenes Angebot | Sternschnuppenlandschaft nach regnerischen Tag<br>-in Pfützen springen<br>-um Pfützen herum<br>-Sternschnuppen werfen<br>-balancieren | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern;<br>bei Bedarf Impulse geben; Bestärken der bestehenden Fähigkeiten; | Körpererfahrung durch taktil-kinästhetische Wahrnehmungsförderung → Spannung- und Kraftsinn, Orientierungsvermögen;<br>Auge-Hand-Koordination | Freies Spiel | Bänke, Reifen, Kästen  | Abschluss: Sternschnuppen wieder einschließen |
| 13<br>Min<br>. | Abschlussphase           | Entspannung → Heizdecke<br>-Reflexion<br>Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“  | Zur Ruhe kommen; Erlebtes aufgreifen; Beginn mit der Heizdecke, im Anschluss Wechsel  | Ritualisierter Abschluss;<br>Balance zwischen Aktivität und Ruhe schaffen   | Sitzkreis    | Matten, Trommel, Schlägel<br>Chiffontücher<br>Sternschnuppenkarten | Ausblick                                      |

Zimmer, R. (2012). Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Freiburg im Breisgau: Herder

Zimmer, R. (2013). Erleben, bewegen, entspannen: Wie Kinder zur Ruhe finden. Freiburg im Breisgau: Herder.

Anhang 3.6: Verlaufsplan 6

**Stundenverlauf nach Renate Zimmer**

**Thema:** Frösche im Wald

**Zielgruppe:** Junge der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.- 6 Jahre

**Dauer:** 60 Minuten

**Datum:** 23.01.2018

**Schwerpunkt:** Vestibuläre Wahrnehmung

| Zeit    | Phasen                                    | (Spiel-) Angebot   | Eigene Rolle   | Didaktisch- methodisches Kommentar   | Sozialform   | Material/ Medien  | Bemerkung   |
|---------|---|--|--|--|--------------|---|---|
| 10 Min. | Einstimmungsphase                         | Begrüßungslieder mit Trommel<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“ & „Ball, Ball rolle“;<br>Themenklärung | Freude über Begegnung verdeutlichen;<br>Neugier erzeugen;<br>Wertschätzendes Verhalten;<br>Thema entdecken lassen                  | In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang                            | Sitzkreis    | Trommel, Schlägel, Ball, Ballkissen, Fühlbox → Material                             | Letzte Einheit aufgreifen<br>→Rückblick             |
| 5 Min.  | Individuelles bewegungsintensives Angebot | Bunte Frösche in ihren Teich bringen   | Phantasie anregen  | Aktivierung;<br>Farberkennung  | Sitzkreis    | Farbwürfel<br>bunte Frösche<br>bunte Reifen   |   |
| 2 Min.  | Weg zum Wald                              | „Hüpfen“   | Spannung aufbauen<br>Vormachen   | Gemeinschaftsgefühl erzeugen   |              | Teppichfliesen<br>„Seerosen“<br>Behälter  | Frösche mitnehmen                                   |
| 30 Min. | Gruppenbezogenes Angebot                  | „Achtung, bunte Frösche“<br>→ Waldlandschaft mit Froschteich   | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern;<br>bei Bedarf Impulse geben; Bestärken der bestehenden Fähigkeiten | Körpererfahrung durch vestibuläre Wahrnehmungsförderung;<br>Auge-Hand-Koordination | Freies Spiel | Frösche<br>Schiffsschaukel<br>Baumstämme<br>Teppichfliesen<br>Korb/ Kästen<br>Seile | -Frösche zurück in den Teich werfen“<br>-Abschluss: |

|         |                |   |   |   |           |   |                                  |
|---------|----------------|---|---|---|-----------|---|----------------------------------|
|         |                |   |   |   |           |   | Frösche alle in den Teich zurück |
| 13 Min. | Abschlussphase | -Entspannungsgeschichte<br>-Reflexion<br>-Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“ | Zur Ruhe kommen; Erlebtes aufgreifen; Vorlesen der Geschichte | Ritualisierter Abschluss;<br>Balance zwischen Aktivität und Ruhe schaffen | Sitzkreis | Matten,<br>Trommel, Schlägel<br>Frösche (rot, grün-Reflexion)<br>Geschichte | Ausblick                         |

Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Herder.  
Rösner, M. & Küsgen, B. (2013). *Rasende Retter, flotte Flitzer: Psychomotorische Bewegungsthemen für 3- bis 7-Jährige*. München: Ernst Reinhardt.

Anhang 3.7: Verlaufsplan 7

**Stundenverlauf nach Renate Zimmer**

**Thema:** Ritterburg

**Dauer:** 60 Minuten

**Datum:** 30.01.2018

**Zielgruppe:** 2 Jungen der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.- 5 u. 6 Jahre

**Schwerpunkt:** Taktil-kinästhetische Wahrnehmung

| Zeit     | Phasen                                    | (Spiel-) Angebot   | Eigene Rolle  | Didaktisch- methodisches Kommentar  | Sozialform | Material/ Medien  | Bemerkung                            |
|----------|---|--|---|---|------------|---|--------------------------------------|
| 10 Min . | Einstimmungsphase                         | Begrüßungslieder mit Trommel<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“ & „Ball, Ball rolle“;<br>Themenklärung | Freude über Begegnung verdeutlichen;<br>Neugier erzeugen;<br>Wertschätzendes Verhalten;<br>Thema entdecken lassen | In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang                       | Sitzkreis  | Trommel<br>Schlägel<br>Ball<br>Ballkissen<br>Ritterbild | Letzte Stunde aufgreifen → Rückblick |
| 5 Min .  | „Namensschilder“ einführen                | Wer ist alles da?<br>Anwesenheit der TeilnehmerInnen mit Fingerabdruck   | Erklärung   | Ritual einführen<br>→ Gruppengefühl stärken                                   | Sitzkreis  | Fingerfarbe (Fotos)<br>Wäscheklammer<br>Leine           |                                      |
| 5 Min .  | Individuelles bewegungsintensives Angebot | Schwerter  | Mit Thema vertraut machen<br>Regeln → Umgang klären   | Aktivierung;<br>Auge-Hand-Koordination;<br>Distanzeinschätzung<br>Kooperation | Sitzkreis  | Schwerter<br>Schwämme<br>Kiste                          | Alternativ:<br>„kämpfen“             |
| 2 Min .  | Weg zur Ritterburg                        | Mit dem Pferd zur Ritterburg   | Vormachen   |   |            | Holzstäbe<br>Schwerter                                  |                                      |

|                |                          |   |  |   |              |   |          |
|----------------|--------------------------|---|--|---|--------------|---|----------|
| 30<br>Min<br>. | Gruppenbezogenes Angebot | Ritterburg mit Wassergraben und Innenhof zum Durchfahren<br>-rutschen<br>-klettern<br>-springen<br>-erkunden<br>-Kanonenfeuer | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern; bei Bedarf Impulse geben; Bestärken der bestehenden Fähigkeiten; | Körpererfahrung durch taktil-kinästhetische Wahrnehmungsförderung:<br>Kraftsinn:<br>Spannungssinn<br>Mögliche vestibuläre Wahrnehmungsreize;<br>Materialerkundung | Freies Spiel | Rollbretter<br>Matten<br>Kästen<br>Rutsche<br>Leiter<br>Sitzsack<br>Hütchen<br>Holzstangen<br>Bälle |          |
| 8<br>Min<br>.. | Abschlussphase           | -Abschlussstimmung einläuten<br>Reflexion<br>Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“  | Zur Ruhe kommen; Erlebtes aufgreifen; Abhängen der „Teilnehmerliste“-Karte   | Ritualisierter Abschluss;<br>Balance zwischen Aktivität und Ruhe schaffen   | Sitzkreis    | Schlägel<br>Trommel<br>LED-Lichter  | Ausblick |

Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Rösner, M. & Küsgen, B. (2013). *Rasende Retter, flotte Flitzer: Psychomotorische Bewegungsthemen für 3- bis 7-Jährige*. München: Ernst Reinhardt.

Anhang 3.8: Verlaufsplan 8

**Stundenverlauf nach Renate Zimmer**

**Thema:** Pferde

**Zielgruppe:** 2 Jungen der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.- 5 u. 6 Jahre

**Dauer:** 60 Minuten

**Datum:** 20.02.2018

**Schwerpunkt:** Sozialerfahrung/ Kooperation

| Zeit    | Phasen                                    | (Spiel-) Angebot   | Eigene Rolle  | Didaktisch- methodisches Kommentar  | Sozialform   | Material/ Medien   | Bemerkung                               |
|---------|---|--|---|---|--------------|--|---|
| 10 Min. | Einstimmungsphase                         | Begrüßungslieder mit Trommel<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“ & „Ball, Ball rolle“;<br>Teilnehmerkarte aufhängen;<br>Themenklärung | Freude über Begegnung verdeutlichen;<br>Neugier erzeugen;<br>Wertschätzendes Verhalten;<br>Thema entdecken lassen (verschiedenen Pferde: Hengst, Stute, Fohlen, wilde/ gezähmte Pferde/ Gangarten erklären) | Ritualisierter Beginn;<br>In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang                     | Sitzkreis    | Trommel<br>Schlägel<br>Ball<br>Ballkissen<br>Pferd<br>Fühlsack<br>Teilnehmerkarten | Letzte Stunde aufgreifen →<br>Rückblick |
| 5 Min.  | Individuelles bewegungsintensives Angebot | „Pferdetanz“ in Anlehnung an „Stopptanz“   | Erklärung (Pferde „tanzen“ auf der Weide, wenn die Musik ausgeht, müssen sie sich gemeinsam einen Stall suchen)   | Gemeinschaftsgefühl stärken (Leben in der Herde);<br>Miteinander in Kontakt gehen;<br>Sich absprechen | Freies Spiel | Musik<br>Reifen (Seil)   | “                                       |
| 2 Min.  | Weg zum Pferdegelände                     | im „Galopp“ laufen im Slalom   | Begleiten   | Achtung aufeinander   |              | Hütchen  |   |

|                 |                          |   |   |   |              |  |                    |
|-----------------|--------------------------|---|---|---|--------------|--|--------------------|
| 30<br>Min.      | Gruppenbezogenes Angebot | Auf dem Pferdegelände:<br>Pferdegespann;<br>Springen/ Hüpfen über Hindernisse/<br>Wassergraben;<br>Pferde füttern;<br>Ausruhen im Stall | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern;<br>bei Bedarf Impulse geben;<br>Bestärken der bestehenden Fähigkeiten;<br>Achtung auf gemeinsame Erfahrungen der Kinder;<br>„Selbst“-Gestaltung | Kooperation;<br>Förderung des Zusammenspiels;<br>Kontaktaufnahme zum anderen Kind fördern;<br>Nähe- und Distanz | Freies Spiel | Eimer<br>Stöcker<br>Schaumstoff-ecken<br>Holzstäbe<br>Plane<br>Seile<br>Karton |                    |
| 13<br>Min.<br>. | Abschlussphase           | Abschlussstimmung einläuten;<br>Entspannung „Pferde striegeln“;<br>Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“                              | Zur Ruhe kommen;<br>Erlebtes aufgreifen;<br>Abhängen der „Teilnehmerkarten“- jeder seine eigene Karte   | Ritualisierter Abschluss;<br>Balance zwischen Aktivität und Ruhe schaffen                                       | Sitzkreis    | Schlägel<br>Trommel<br>Putzzeug  | Ausblick<br>Thema? |

Rösner, M. & Küsgen, B. (2013). *Rasende Retter, flotte Flitzer: Psychomotorische Bewegungsthemen für 3- bis 7-Jährige*. München: Ernst Reinhardt.  
Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Herder.  
Zimmer, R. (2013). *Erleben, bewegen, entspannen: Wie Kinder zur Ruhe finden*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Anhang 3.9: Verlaufsplan 9

**Stundenverlauf nach Renate Zimmer**

**Thema:** Feuerwehr

**Zielgruppe:** 2 Junge der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.- 5 und 6 Jahre

**Dauer:** 60 Minuten

**Datum:** 06.03.2018

**Schwerpunkt:** Vestibuläre Wahrnehmung

| Zeit    | Phasen                                    | (Spiel-) Angebot   | Eigene Rolle  | Didaktisch- methodisches Kommentar  | Sozialform   | Material/ Medien   | Bemerkung                            |
|---------|---|--|---|---|--------------|--|--------------------------------------|
| 10 Min. | Einstimmungsphase                         | Begrüßungslieder mit Trommel<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“ & „Ball, Ball rolle“;<br>Teilnehmerkarte aufhängen;<br>Themenklärung | Freude über Begegnung verdeutlichen;<br>Neugier erzeugen;<br>Wertschätzendes Verhalten;<br>Thema entdecken lassen   | Ritualisierter Beginn;<br>In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang                               | Sitzkreis    | Trommel<br>Schlägel<br>Ball<br>Ballkissen<br>Teilnehmerkarten<br>Chiffontücher | Letzte Stunde aufgreifen → Rückblick |
| 5 Min.  | Bewegungsintensives individuelles Angebot | Reiz-Reaktions-Spiel: Feuer-Wasser-Luft  | Ansagen der Elemente<br>Evtl. Mitmachen   | Raumorientierung<br>Merkfähigkeit   | Freies Spiel |  |                                      |
| 2 Min.  | Ausrüstung                                | Als Feuerwehrmann bekleiden  | Gemeinsam bekleiden   | Identifizierung mit der Rolle ermöglichen   |              | Weste<br>Evtl. Helm/<br>Taschenlampe   |                                      |
| 30 Min. | Gruppenbezogenes Angebot                  | Stadt mit Feuerwehrauto erkunden<br>-Alarm:<br>-Hochhausbrand →löschen<br>-Katze auf dem Baum →retten  | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern;<br>bei Bedarf Impulse geben;<br>Bestärken der bestehenden Fähigkeiten;<br>„Selbst“-Gestaltung | Körpererfahrung durch vestibuläre Reize<br>-Drehbewegungen durch bspw. Rollbrett<br>- dynamischen Gleichgewicht | Freies Spiel | Leiter<br>Chiffontücher<br>Kästen<br>Schilder<br>Seile<br>Rollbrett            |                                      |

|                 |                |  |   |  |           |   |                    |
|-----------------|----------------|--|---|--|-----------|---|--------------------|
|                 |                |  | Ideen aufgreifen bzw. anregen   |  |           | Katze<br>Schaumstoff-<br>zylinder<br>Stiel-kastag-<br>nette |                    |
| 13<br>Min.<br>. | Abschlussphase | Abschlussstimmung einläuten;<br>Traumreise „Im Feuerwehr-<br>auto“<br>Verabschiedung mit dem<br>Lied „Alle Leut“ | Zur Ruhe kommen;<br>Erlebtes aufgreifen;<br>Abhängen der „Teilnehmer-<br>karten“- jeder seine eigene<br>Karte | Ritualisierter Ab-<br>schluss;<br>Balance zwischen Ak-<br>tivität und Ruhe schaf-<br>fen | Sitzkreis | Schlägel<br>Trommel<br>Geschichte                           | Ausblick<br>Thema? |

Rösner, M. & Küsgen, B. (2013). *Rasende Retter, flotte Flitzer: Psychomotorische Bewegungsthemen für 3- bis 7-Jährige*. München: Ernst Reinhardt.

Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Anhang 3.10: Verlaufsplan 10

**Stundenverlauf nach Renate Zimmer**

**Thema:** Kreative Konstrukteure- Bau eines Autos

**Dauer:** 60 Minuten

**Datum:** 14.03.2018

**Zielgruppe:** 2 Jungen der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.- 5 und 6 Jahre

**Schwerpunkt:** Kooperation & visuelle Wahrnehmung

| Zeit     | Phasen                                    | (Spiel-) Angebot   | Eigene Rolle  | Didaktisch- methodisches Kommentar   | Sozialform   | Material/ Medien  | Bemerkung                               |
|----------|---|--|---|--|--------------|---|---|
| 10 Min . | Einstimmungsphase                         | Begrüßungslieder mit Trommel<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“ & „Ball, Ball rolle“;<br>Teilnehmerkarte aufhängen;<br>Themenklärung | Freude über Begegnung verdeutlichen;<br>Neugier erzeugen;<br>Wertschätzendes Verhalten;<br>Thema entdecken lassen | Ritualisierter Beginn;<br>In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang            | Sitzkreis    | Trommel<br>Schlägel<br>Ball<br>Ballkissen<br>Teilnehmerkarten<br>Schwämme<br>Auto | Letzte Stunde aufgreifen →<br>Rückblick |
| 5 Min .  | Bewegungsintensives individuelles Angebot | Reaktionsspiel:<br>Schwammspiel  | Erklärung<br>2 Gruppen bilden<br>Mitmachen  | Im Team spielen;<br>aufeinander achten;<br>Figur-Grundwahrnehmung<br>Auge- Hand-Koordination | Freies Spiel | 20 Schwämme   |   |

|                 |                          |  |  |   |              |  |                             |
|-----------------|--------------------------|--|--|---|--------------|--|-----------------------------|
| 30<br>Min<br>.  | Gruppenbezogenes Angebot | Konstruktion eines Autos<br>-Herstellen → Was benötigen wir? Was machen wir am besten zuerst?<br>-Fahren → könnt ihr alle im Auto mitfahren?<br>-Waschen → das Auto scheint schmutzig zu sein, wo sind unsere Schwämme zum Putzen? | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern;<br>bei Bedarf Impulse geben; Bestärken der bestehenden Fähigkeiten;<br>Ideen aufgreifen bzw. anregen<br>Eigenkreation unterstützen | -Raumlage<br>-Formwahrnehmung<br>-Kooperation: aufeinander eingehen; ab Sprechen; Förderung gemeinsames Spiel | Freies Spiel | Matten<br>Kästen<br>Reifen<br>Ringe<br>Hütchen<br>Seile<br>Rollbretter<br>Evtl. Seifenblasen | → Seil spannen zum „Fahren“ |
| 13<br>Min<br>.. | Abschlussphase           | Abschlussstimmung einläuten;<br>Heizdecke mit Schwämmen<br>Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“   | Zur Ruhe kommen;<br>Erlebtes aufgreifen;<br>Abhängen der „Teilnehmerkarten“- jeder seine eigene Karte  | Ritualisierter Abschluss;<br>Balance zwischen Aktivität und Ruhe schaffen                                     | Sitzkreis    | Schlägel<br>Trommel<br>Schwämme  |                             |

Rösner, M. & Küsgen, B. (2013). *Rasende Retter, flotte Flitzer: Psychomotorische Bewegungsthemen für 3- bis 7-Jährige*. München: Ernst Reinhardt.

Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Anhang 3.11: Verlaufsplan 11

**Stundenverlauf nach Renate Zimmer**

**Thema:** Das Osterfest

**Dauer:** 60 Minuten

**Datum:** 20.03.2018

**Zielgruppe:** 2 Jungen der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.- 5 und 6 Jahre

**Schwerpunkt:** taktil-kinästhetische Wahrnehmung

| Zeit     | Phasen  | (Spiel-) Angebot   | Eigene Rolle  | Didaktisch- methodisches Kommentar  | Sozial- form | Material/ Medien   | Bemer- kung  |
|----------|---|--|---|---|--------------|--|--|
| 10 Min . | Einstimmungs- phase                           | Begrüßungslieder mit Trommel<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“ & „Ball, Ball rolle“;<br>Teilnehmerkarte aufhän- gen;<br>Themenklärung | Freude über Be- gegnung verdeut- lichen;<br>Neugier erzeu- gen;<br>Wertschätzendes Verhalten;<br>Thema entdecken lassen | Ritualisierter Beginn;<br>In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang | Sitz- kreis  | Trommel<br>Schlägel<br>Ball<br>Ballkissen<br>Teilnehmer- karten<br>Ostereier | Letzte Stunde aufgrei- fen→<br>Rück- blick                               |
| 5 Min .  | Bewegungsinten- sives individuel- les Angebot | Reiz- Reaktionsspiel:<br>„Osterfest“ in Anlehnung an „Obstsalat“   | Erklärung<br>Gruppen bilden<br>Mitmachen  | (Merkfähigkeit/<br>Aufmerksamkeit)<br><br>„Schnelligkeit“<br>-Bewegungssinn       | Freies Spiel | Wäsche- klammern<br>3 Ballkissen   | -Oster- eier<br>-Hasen<br>-Oster- fest<br>→ wie Häschen zum Platz hüpfen |

|                 |                          |   |  |  |              |   |               |
|-----------------|--------------------------|---|--|--|--------------|---|---------------|
| 30<br>Min<br>.  | Gruppenbezogenes Angebot | Ostereiersuche auf der Wiese -Pfützen (Zeitungen auf dem Boden)<br>-Sträucher (Zeitungen an der Leine)    | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern; bei Bedarf Impulse geben; Bestärken der bestehenden Fähigkeiten; | Körpererfahrung durch taktilkinästhetische Wahrnehmungsförderung<br>-Sprungsin<br>-Bewegungssinn<br>-Oberflächenbeschaffenheit | Freies Spiel | Zeitungen<br>Leine<br>Rollbretter<br>Ostereier<br>Körbe (Regenmacher) | →Seil spannen |
| 15<br>Min<br>.. | Abschlussphase           | Abschlussstimmung einläuten;<br>-Rückenmassage mit Ostereiern<br>-Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“ | Zur Ruhe kommen;<br>Erlebtes aufgreifen;<br>Abhängen der „Teilnehmerkarten“- jeder seine eigene Karte                            | Ritualisierter Abschluss;<br>Balance zwischen Aktivität und Ruhe schaffen;<br>Berührungssinn                                   | Sitzkreis    | Schlägel<br>Trommel<br>Ostereier<br>Kerze                             |               |

Zimmer, R. (2009). Kreative Bewegungsspiele: Psychomotorische Förderung im Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder.

Zimmer, R. (2012). Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Freiburg im Breisgau: Herder.

Anhang 3.12: Verlaufsplan 12

**Stundenverlauf nach Renate Zimmer**

**Thema:** Affen im Dschungel

**Zielgruppe:** 2 Jungen der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.- 5 u. 6 Jahre

**Dauer:** 60 Minuten

**Datum:** 05.04.2018

**Schwerpunkt:** Vestibuläre Wahrnehmungsförderung

| Zeit     | Phasen                                    | (Spiel-) Angebot   | Eigene Rolle   | Didaktisch- methodisches Kommentar   | Sozialform   | Material/ Medien   | Bemerkung                               |
|----------|---|--|--|--|--------------|--|---|
| 10 Min . | Einstimmungsphase                         | Begrüßungslieder mit Trommel<br>„Hallo, hallo, schön, dass du da bist...“ & „Ball, Ball rolle“;<br>Teilnehmerkarte aufhängen;<br>Themenklärung | Freude über Begegnung verdeutlichen; Neugier erzeugen;<br>Wertschätzendes Verhalten;<br>Thema entdecken lassen   | In Beziehung treten;<br>Verknüpfung Bewegung und Gesang  | Sitzkreis    | Trommel<br>Schlägel<br>Ball<br>Ballkissen<br>Fühlbox<br>Affenbild<br>Teilnehmerkarten (Handabdrücke) | Letzte Stunde aufgreifen →<br>Rückblick |
| 5 Min .  | Individuelles bewegungsintensives Angebot | Klau des Affenschwänzchens   | Erklärung,<br>Teilnahme am Spiel   | Raumorientierung<br>Wahrnehmen der Drehbeschleunigungen  | Offen        | Chiffontücher (Musik)  |   |
| 30 Min . | Gruppenbezogenes Angebot                  | Dschungellandschaft: als Affe...<br>-klettern<br>-rutschen<br>-schaukeln<br>-werfen<br>-balancieren<br>-sich ausruhen                          | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern;<br>bei Bedarf Impulse geben;<br>Bestärken der bestehenden Fähigkeiten; Bereitstellung für Hilfen | Selbsterprobung im Vordergrund;<br>Identifizierung mit dem virtuellen Leben als Affe;<br>Wertfreie Verbalisierung ggb. Bemühungen/ Versuche; | Freies Spiel | -Papierbananen,<br>Turnkasten,<br>-Matten, Reifen<br>-Seile, Rutschbrett, Kletterleiter              |   |

|                 |                |  |   |   |           |  |           |
|-----------------|----------------|--|---|---|-----------|--|-----------|
|                 |                |  |   | Förderung der vestibulären Wahrnehmung (statisch/ dynamisch)              |           | - dickes Tau/<br>Bank mit Autoreifen<br>-Matte, Kisten<br>-(Musik)     |           |
| 15<br>Min<br>.. | Abschlussphase | Abschlussstimmung einläuten;<br>Fantasiereise;<br>Verabschiedung mit dem Lied<br>„Alle Leut“ | Zur Ruhe kommen; Erlebtes aufgreifen;<br>Abhängen der „Teilnehmerkarte“- jeder seine eigene Karte | Ritualisierter Abschluss;<br>Balance zwischen Aktivität und Ruhe schaffen | Sitzkreis | Schlägel<br>Trommel<br>Kerze<br>Geschichte<br>„Reise in den Dschungel“ | Ausblick? |

Rösner, M. & Küsgen, B. (2013). *Rasende Retter, flotte Flitzer: Psychomotorische Bewegungsthemen für 3- bis 7-Jährige*. München: Ernst Reinhardt.

Zimmer, R. (2012). *Handbuch Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

## Anhang 4: Reflexionen

### Anhang 4.1: Reflexion 1

|  |  |
|--|--|
| <b>„Bewegungsmut“</b>                        | Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien |
| 2. Einheit                                   | 07.11.2017 16.00 bis 17.10 Uhr   |
| Durchführende: Mitarbeiter*in und Anleiterin | Thema: Rollbrett-City im Herbst  |

#### **Dokumentation über das 2. Treffen mit zwei Kindern der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 2 Jungen, Junge 1 (5 Jahre), Junge 2 (5 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (s. S. 4):

- Kinder wurden von ihren Müttern gebracht
- Kinder werden im Bewegungsraum umgezogen

#### Einstimmungsphase: (Anleiterin)<sup>1</sup>

Die Kinder werden im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Bei Nennung des Namens Junge 2 kehrt er aus dem Sitzkreis und läuft im Raum herum. Junge 1 nimmt weiterhin am einführenden Ritual zu Beginn der Stunde teil. Bei der Einführung des Themas anhand der Fühlbox beteiligen sich beide Kinder. Sie fühlen die Materialien und ziehen sie heraus. Anhand dieser wird versucht, den Herbst aufzugreifen. Dies erweist sich als eher schwieriger, über den Laternenumzug der in folgenden Tagen stattfindet, wurde versucht es einer Jahreszeit zu zuordnen.

#### Erklärungsphase Rollbrett- City: (Mitarbeiter\*in)<sup>2</sup>

Es findet eine Einführung in die Rollbretter statt und es wird die „Stadt“ erkundet.

<sup>1</sup> Steht für Anleiterin und bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Phase von ihr übernommen wurde.

<sup>2</sup> Steht für Mitarbeiter\*in und bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Phase von ihr übernommen wurde.

Spiel in/ auf der Bewegungslandschaft: (Mitarbeiter\*in)

Die Kinder erkunden die Stadt in Begleitung einer Leiterin (1:1), da sie sich eher zurückhalten und nicht in das eigene Spiel kommen. Mitarbeiter\*in begleitet Junge 2 im Spiel und Anleiterin begleitet Junge 1.

Die Fortbewegung mit den Rollbrettern zeigt sich als herausfordernde Aufgabe, sowohl bei Junge 2 als auch bei Junge 1.

Junge 2 beginnt auf dem Bauch sich zu legen und mit den Händen sich fortzubewegen, nachdem es ihm nicht so gut gelingt, lässt er es sein und geht zum „Schwimmbad“. Junge 2 klettert und rutscht. Die Rutsche ist auf einer niedrigen Stufe eingestellt und wird nach und nach höher gestellt. So wie es sich das Kind zutraut und es einfordert. Junge 2 versucht dabei immer wieder an seine Grenze zu stoßen und benötigt dies. Im Weiteren spielt Junge 2 mit dem Tau, welches die „Straße“ darstellt und sie verkeilen es gemeinsam an der Kletterwand oberhalb der Rutsche, um am Ende des Raumes, somit am anderen Ende des Taus zu ziehen. Junge 2 wirkt fröhlich, lächelt laut. Später spielen Mitarbeiter\*in und Junge 2 unter Brücke des Sees. Sie bauen eine weitere Brücke mit Schaumstoffecken. Es wird schwieriger Junge 2 an einem Material zu binden

Die Nachtfahrt wird von Mitarbeiter\*in eingeleitet. Junge 2 verteilt die LED- Lichter, welche er von Mitarbeiter\*in ausgeteilt bekommt. Er übergibt diese auch nach Aufforderung an Junge 1. Junge 2 spielt mit dem Licht, leuchtet es in die Augen der Erwachsenen, sowie in seine. Verteilt sie als eigene Idee in die Tücher eines kleinen Tunnels. (...).

**Junge 1** ist hoch motiviert mit dem Rollbrett sich fortzubewegen, dies will er auch allein schaffen. Sein Wunsch ist es im Sitzen zu schaffen, Liegen ist keine Option. Die Unterstützung durch Ziehen wünscht er sich ebenfalls nicht. Allerdings fällt es ihm schwer, seine Arme beziehungsweise seine Füße zum Weiterfahren einzusetzen und dabei sein Gleichgewicht zu halten. Dies zeigt sich dadurch, dass er seitwärts oder vorwärts vom Rollbrett rutscht. Zeitweise wird Junge 1 geschoben. Nachdem ein Seil an sein Rollbrett gebunden wurde, um mögliches Ziehen einzusetzen wurde es als Halterung für Hütchen zum Transportieren genutzt. Langsam entwickelt sich bei ihm ein eigenes Spiel mit den Materialien. Junge 1 spielt als Bauarbeiter/ Müllentsorger, es werden die Leiblichen angezogen, die er als

„Warnweste“ bezeichnet. Nach der Frage, dass er doch nun ein Müllentsorger ist oder vielleicht doch ein Feuerwehrmann, betont Junge 1, dass doch die Feuerwehr rot sei. Es wird der ganze „Müll“ (Schaumstoffecken) und Laub in den „Mülleimer“ (Schaumstofftunnel) entsorgt. Die Greifzange wird dafür zusätzlich eingesetzt. Die Führung und der Einsatz dieser zeigte sich als altersentsprechend. Im weiteren Verlauf zeigt weiteres Transportieren von Reifen und Tücher. Daraufhin erklärte Junge 1 die Chiffontücher zu fischen, die er mit seiner „Angel“ /Greifzange“ fängt auf seinem Boot (Rollbrett mit Reifen, Hütchen und er im Reifen), Anleiterin darf ziehen. Die Fische werden in seinem Boot gelegt. Während der Nachtfahrt (Raumlicht aus, Led- Lichter für den Raum, um die „Nacht“ darzustellen) mit den Lampen bringt Junge 1 alle Fische in den Tunnel, um dort zu fischen. Eine Lampe ist mit auf seinem Boot. Während der Fahrt durch den Tunnel fängt Junge 1 alle Fische. Er wird aktiv im Spiel und möchte ungern die Stunde beenden, nachdem die „Sonne wieder aufging“. Durch eine nochmalige abschließende Fahrt durch den Tunnel ist es ihm dann doch möglich, nach der fröhlichen „morgendlichen“ Begrüßung von Mitarbeiter\*in und Junge 2. Junge 1 hat durchweg seine Tasche bei sich geführt, welche auch mit auf dem Boot sein musste. Sprachlich ist Junge 1 eher schwieriger zu verstehen. Es wirkt, als würde er sich gern mehr äußern, als es ihm zurzeit möglich ist.

Einmalig gab es die Situation, dass Junge 1 das Tau in der Hand hält, als Junge 2 damit spielen will und daran zog. Mitarbeiter\*in erklärt, dass Junge 2 nun Junge 1 fragen sollte, ob er damit weiterspielen kann. Junge 2 geht auf Junge 1 zu und fragt ihn, Junge 1 fällt es schwer darauf einzugehen. Mitarbeiter\*in unterstützt beide und vermittelt.

Es gab in dieser freien Spielphase kein gemeinsames Spiel unter den beiden Kindern.

#### Abschlussphase: (Anleiterin)

Das Zurückkommen im Kreis wurde von Junge 1 mit dem Mitbringen der Verkehrsampel und seinem Boot begleitet. Wir versammelten uns im Kreis und es wurde von Anleiterin erfragt, was sie alles erlebt haben. Junge 2 reagiert auf diese Frage. Die sprachlichen Fähigkeiten von Junge 2 beschränken sich eher auf

einzelne Wörter bzw. kurze Sätze, welche einen Kontext beschreiben sollen, bspw. „100“ für „hunderte Sachen habe ich ausprobiert“. Er erzählte mit seinen Worten, dass er ziemlich hoch gerutscht ist und alles ausprobiert hat. Junge 1 hat den Sitzkreis währenddessen wieder verlassen und ist über die Brücke des Sees gegangen. Mitarbeiter\*in begleitet ihn und holt ihn zurück in den gemeinsamen Kreis. Anleiterin fragte Junge 1 nochmal genau, er sagte „fischen“. Damit war das Erlebte bereits abgeschlossen. Es wird versucht die Entspannung einzuläuten, in dem Mitarbeiter\*in sich zum Entspannen hinlegte und die anderen drei die Aufgabe haben, die Ahornblätter auf ihren Körper zu legen. Kurzzeitig ist es möglich, dann stehen die Kinder auf und gehen zur Rutsche. Es wird weiter von den Leiterinnen umgesetzt. Junge 2 kommt zurück und macht mit. Nachdem Mitarbeiterin die Blätter wie ein Wind abgeschüttelt hat, legte sich Junge 2 auf ihren Rücken und machte nochmal einen Sturm nach. Als er gefragt wurde, ob er sich hinlegen mag, willigt er ein. Er baut sich ein Bett mit Kissen (Lavaplatten und Teppichfliese) und legt sich hin und fordert die größten Blätter ein. Danach schüttelte er sich und Mitarbeiter\*in ahmte auch einen Sturm bei ihm nach. Junge 1 kam zurück und spielte an der Ampel. Auf Nachfrage, wollte auch Junge 1 sich hinlegen. Er macht sich mit denselben Materialien ebenfalls ein Bett. Legte sich nicht ganz auf den Boden, beugte sich. Mitarbeiter\*in, Junge 2 und Anleiterin legten Blätter und Junge 2 LED- Lichter auf seinen Körper. Junge 1 schüttelte sie sich bereits nach kurzer Zeit ab. Abschließend wurde „Alle Leut“ gesungen und die Trommel wieder hinzugezogen. Junge 2 verließ bei dem Lied den Kreis und bewegte sich im „Parkhaus“ und schrie. Junge 1 beteiligte sich wieder an diesem Ritual aktiv.

#### Zusatzinformationen:

Generell ist zu beobachten, dass das Nähe- und Distanz- Verhältnis von den Kindern unterschiedlich ist. Junge 2 sucht die Nähe, lehnt sich an und geht in Kontakt. Junge 1 ist eher distanziert. Sowie ist in dieser Stunde auch das Spielverhalten unterschiedlich. Junge 2 verhält sich eher sehr aktiv in der Gestaltung. Junge 1 zieht es vor, in einer ruhigen Umgebung zu spielen. Während der Spielphase machte sich bspw. Junge 1 auf dem Weg zur Rutsche, als Junge 2 und Mitarbeiter\*in: dort etwas wilder gespielt haben, kehrte er gleich wieder um und ging zurück zum vorherigen Spiel.

Beim Umziehen der Kinder teilte Junge 2 mit, dass er lieber ein anderes Lied gesungen hätte „Guten Morgen in diesem Haus“. Da er das von uns gesungene Lied nicht mag, hat er geschrien. Beim nächsten Mal möchte er uns das Lied vorsingen. Junge 1 hat diese Woche noch Geburtstag → nächste Woche Geburtstag feiern.

## Anhang 4.2: Reflexion 2

|  |                                |  |
|--|--------------------------------|--|
| <b>„Bewegungsmut“</b>                        |                                | Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien |
| 4. Einheit                                   | 28.11.2017 15.00 bis 16.00 Uhr |  |
| Durchführende: Mitarbeiter*in und Anleiterin | Thema: Unterwasserwelt         |  |

### **Dokumentation über das 4. Treffen mit zwei Kindern der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 2 Jungen, Junge 1 (5 Jahre), Junge 2 (5 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (s. S. 3):

- Junge 1 von Mutter gebracht, Junge 2 von Oma gebracht
- Kinder ziehen sich im Bewegungsraum um
- Vier Studentinnen zum Hospitationsbesuch

#### Einstimmungsphase: (Anleiterin)<sup>3</sup>

Die Kinder wurden im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Im Anschluss wird „BallBall rolle“ gesungen. Die thematische Einführung wird anhand der Fühlbox eingeleitet. Die einlamierten Fische waren für Junge 2 aufgrund seiner Sehbeeinträchtigung schwer zu erkennen. Mitarbeiter\*in gab ihm Unterstützung im Tasten und benennen der Abbildung. Im Anschluss wurden Seifenblasen von den Leiterinnen/ Studentinnen gepustet und die Kinder konnten sie mit ihren „Fischen“ (Schwämme) platzen lassen. Beide Kinder nahmen aktiv an der Einstimmungsphase teil.

#### Vorbereitung für die Unterwasserwelt: (Anleiterin)<sup>4</sup>

Über die Thematik wurde versucht dorthin zu leiten, dass wir als Menschen nicht so lang unter Wasser tauchen können. Daher wurden wir zu Fischen verzaubert

---

<sup>3</sup> Steht für Anleiterin und bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Phase von ihr übernommen wurde.

<sup>4</sup> Steht für Mitarbeiter\*in und bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Phase von ihr übernommen wurde.

anhand eines Zauberstabs und begleitet durch einen Zauberspruch. Alle TeilnehmerInnen wurde verzaubert und „tauchten“ durch den Tunnel in die Unterwasserwelt.

#### Bewegungsphase: (Anleiterin/ Mitarbeiter\*in)

Die Kinder erkunden die Unterwasserwelt, sie werden von Mitarbeiter\*in empfangen. Sie gibt Materialien, welches sich außerhalb der Unterwasserwelt befinden vor um ein gezielteres Spiel zu fördern. Beginn mit Holzfische. Sie wurden von Junge 1 fleißig in den Tunnel geräumt. Er bezeichnete sich wieder als „Fischer“. Junge 2 auf die Muscheln aufmerksam. Auf Nachfrage wurde das Spiel mit den Muscheln aufgenommen. Junge 2 war der sorgfältige „Verteiler“ der Muscheln und sie wurden als Telefon verwendet. Er zeigte sich sehr sozial, in dem er alle beachtete, die mit in der Unterwasserwelt gewesen. Aber auch hier bot ihm die Möglichkeit die verschiedenen Muschelformen zu ertasten Im Weiteren kamen Fliegenklatschen und Wäscheklammern hinzu. Junge 1 beschäftigt sich hauptsächlich in der Ecke des Tunnels, wo er sich mit Fliegenklatsche, Muscheln, Wäscheklammern und Holzfischen aufhielt und die Materialien miteinander ins Spiel brachte.

Zum Ende dieser Phase wurde Junge 1 Neugier nochmals geweckt und er erkundete die komplette Unterwasserwelt genau, in dem er bspw. über die geschwungene Leiter zum Abschluss robbte. Junge 2 sammelte alle Muscheln wieder ein, Junge 1 wollte ihm gern helfen. Junge 2 ließ aber nicht zu. Junge 1 bekam dann den Auftrag den Zauberstab wieder zu finden, den er versteckte, damit wir wieder zu Menschen werden können.

#### Abschlussphase: (Anleiterin)

Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Jeder erzählte, was ihm gut gefallen hat. Nach dem Einstieg von Anleiterin ging es mit Junge 1 weiter. Es ging im Kreis umher, so dass jeder seinen linken PartnerIn fragte, was ihm gut gefallen habe. Abschließend wurde „Alle Leut“ gesungen und die Trommel und Schlägel wieder hinzugezogen.

Alle nahmen freudig am Abschlussritual teil.

Die Traumreise wurde aufgrund von Zeitmangel nicht durchgeführt.

### Anhang 4.3: Reflexion 3

|                            |                               |  |
|----------------------------|-------------------------------|--|
| <b>„Bewegungsmut“</b>      |                               | Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien |
| Durchführende: Anleiterin  | Thema: „Es weihnachtet“       |  |
| Betreuende: Mitarbeiter*in |                               |  |
| Datum: 13.12.2017          | Uhrzeit: 16.00 Uhr bis 17 Uhr |  |

#### **Dokumentation über Treffen mit den Kindern der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 2 Jungen, Junge 1 (6 Jahre), Junge 2 (5 Jahre)
- Besuch einer Hospitantin (Studierende)

#### **Dokumentation nach Ablauf der Einheit (siehe S. 3):**

Umziehen: Kinder wird Zeit eingeräumt für die Förderung des selbstständigen Umziehens.

#### Einstimmungsphase

Die Kinder wurden im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Im Anschluss wird „BallBall rolle“ gesungen. Im Anschluss finden sie Weihnachtsbaumanhänger in der Fühlbox → Übergang zum individuellen bewegungsintensiven Angebot.

#### Individuelles bewegungsintensives Angebot

Die Suche nach den Weihnachtsbaumkugeln wurde durch Anregungen begleitet. Junge 2 wirkte freudig an der Suche, allerdings erwies es sich für ihn eher als schwierig aufgrund seiner Sehbeeinträchtigung. Junge 1 wurde immer wieder versucht zu motivieren, er überprüfte gern die Eigenschaften der Kugeln, welche er bereits gefunden hatte und ging daher gern zu den anderen Beiden in den Sitzkreis zurück. Die Motive auf den Kugeln kannte er und kommentierte dies freudig. Der Weg mit dem Schlitten zum Wald wirkte fröhlich, Junge 1 nahm ein Seil und nahm es mit auf den Schlitten. Seile scheinen ein ansprechendes Angebot für Junge 1 zu

sein, was in einigen Einheiten bereits zum Ausdruck kam. Die Weihnachtskugeln wurden mitgenommen.

### Gruppenbezogenes Angebot

Im Wald angekommen lagen viele Materialien dort, um einen Tannenbaum zu „bauen“ und zu schmücken. Junge 1 zog sich in die hintere Ecke zurück und baute dort, warf Schaumstoffecken in den bunten Tunnel (bekannt aus einer anderen Einheit zuvor) und entschied sich eine bestimmte Station zu bauen, welche er aus den Medien kannte. Diese Stationen wurden dann mit einem Seil und Kugeln geschmückt. Junge 2 fing an einen Baum aus Schaumstoffecken zu bauen. Dann entschied er sich ein Haus zu bauen und forderte Anleiterin auf dort „hinein“ zu gehen. Das wiederholte Fallen der Mauer machte ihn aufmerksam, dass er auf eine andere Weise bauen müsste. Darauf folgend kam ihm die Idee, dass sich Anleiterin auf die Matte legen sollte um geschmückt zu werden. Er nahm Seile, Weihnachtsbaumkugeln und Ringe und erfreute sich an dem Anblick. Anschließend mauerte er die Durchführende mit den Schaumstoffecken ein. Junge 1 schaute rüber und kam zu uns und befreite Anleiterin von den Materialien. Im Anschluss wollte Junge 2 geschmückt werden, somit wurden die Rollen getauscht. Er wollte gezielt ebenfalls eingemauert werden und steuerte, wo noch etwas fehlen würde und wie es gestaltet werden sollte. Der Rückweg in den Sitzkreis erfolgte mit dem Schlitten.

### Abschlussphase

Das Erlebte der Kinder wurde aufgegriffen und die Durchführenden gaben ebenfalls eine Rückmeldung zu den positiven Erlebnissen, welche sie vernommen haben. Zum Abschluss wurde ein kurzes Weihnachtsgedicht vorgelesen und mit dem Lied „Alle Leut“ die Kinder aus der Einheit entlassen.

#### Anhang 4.4: Reflexion 4

|                            |                               |   |
|----------------------------|-------------------------------|---|
| <b>„Bewegungsmut“</b>      |                               | <b>Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien</b> |
| Durchführende: Anleiterin  | Thema: Krokodilteich          |   |
| Betreuende: Mitarbeiter*in |                               |   |
| Datum: 09.01.2018          | Uhrzeit: 16.00 Uhr bis 17 Uhr |   |

#### **Dokumentation über Treffen mit den Kindern der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 1 Junge, Junge 1 (6 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (siehe S. 3):

Umziehen: Das Umziehen wurde sprachlich begleitet und bei Bedarf Unterstützung angeboten; benennt Farben selbstständig aus eigener Motivation. Ihm Zeit zum selbstständigen Umziehen geben.

#### Einstimmungsphase

Das Kind wird im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Im Anschluss wird „BallBall rolle“ gesungen. Junge 1 nimmt aktiv am Begrüßungskreis teil, teilweise singt er während den Liedern mit. Nach dem Finden in der Fühlkiste erkennt er zügig ohne es zusammengelegt zu haben, dass es sich um ein Krokodil handelt, dennoch wurde darauf geachtet, dass das Krokodil zu Ende gepuzzelt wird, um einen formellen Abschluss zu ermöglichen und das Nächste beginnen kann.

#### Individuelles bewegungsintensives Angebot

Die Bewegungsschlange wurde erklärt und vorgemacht. Durch immer wiederholenden Erklärung des Vorgangs und des nächsten Schrittes konnte Junge 1 die Schlange umsetzen. Die sprachliche Begleitung unterstützte ihn und führte immer wieder zur Aktivierung der nächsten Handlung. Der Übergang zum Schleichen wurde gut angenommen, später wurde aus dem Schleichen eher ein Krabbeln (Anstrengung? Rückenmuskulatur?).

### Gruppenbezogenes Angebot

Angekommen im Krokodilteich wird ihm dieser gezeigt und vorgeführt. Nach maximal der Hälfte des Parcours wendet sich Junge 1 ab. Er geht in den Krokodilteich und schaut sich dort um. Fragt nach den Materialien, die dort liegen. Das gruppenbezogene Angebot nutzt er wechselhaft; mal „im“ Krokodilteich und mal „über“ den Teich. Das Bewegen über die Hüpfbälle, welche eingeschlossen sind in zwei Bänken vermeidet er, in dem er sich den Weg über die Bänke sucht. Er beginnt zu tanzen und zu singen, wenn Lieder ertönen, welche er kennt. Unterstützend wird von den Durchführenden mitgetanzt. Als er die Schaukel entdeckt hat, nutzt er diese intensiv. Vor allem wirkt es so, als würde er sich stark in den gespiegelten Fenstern des Ambulatoriums beobachten. Er schaukelte im Sitzen und sich selbst an über das Stehen auf dieser. Motiviert sucht er den Weg auf das Trampolin, welches in dieser Stunde nicht mit eingebunden galt. Es lagen dort noch ein Seil und ein Ball. Es wurde ihm Zeit gegeben dort etwas zu verweilen und später versucht ihn wieder zurück zum Krokodilteich zu bekommen, was gelang. Das Seil, den Schwamm und den Ball nahm er mit, mit dem Seil wurden Knoten am Reifen gemacht, wobei er von „Elsa und Anna“ erzählte. Darauf kam er durch die Musik, welche abgespielt wurde. Es gab eine Hürde für Junge 1 über einen großen halbrunden Schaumstoffblock zu gelangen. Dies nahm er als Aufgabe an und wiederholte einige Mal seine Handlung für einen gelungenen Übergang über das Material. Der Abschied aus dem gruppenbezogenen Angebot fiel ihm schwer, immer wieder versuchte er wieder in den Krokodilteich zurückzukehren. Ein Rückweg mit Abkürzung, wobei er und Mitarbeiter\*in Vorrang hatten, löste ihn dann doch aus dem Angebot und es wurde sich zurückgeschlichen zum Sitzkreis.

### Abschlussphase

Zurück im Sitzkreis wurde das Erlebte aufgegriffen.

Die Entspannungsgeschichte wurde gut angenommen, er ahmte Mitarbeiter\*in nach, indem er ebenfalls wie sie seine Brille abnahm und konnte sich für die neue Situation einer Entspannungsgeschichte an ihr orientieren. Zum Abschied wurde das Lied „Alle Leut“ gesungen, wobei Junge 1 wieder aktiv mit trommelte und teils mitsang. Das Umziehen wurde ebenfalls sprachlich begleitet, um ihn in diesem Prozess zu unterstützen.

Junge 1 verteilte Geschenke zum Abschied, da es die letzte Sitzung erstmal schien zu sein. Er schein traurig über den Abschluss und stellte Mitarbeiter\*in seine Fragen.

## Anhang 4.5: Reflexion 5

|  |                       |  |
|--|-----------------------|--|
| <b>„Bewegungsmut“</b>                        |                       | Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien |
| Durchführende: Mitarbeiter*in und Anleiterin | Thema: Sternschnuppen |  |
| Datum: 15.01.2018                            | Uhrzeit: 15.45 Uhr    |  |

### **Dokumentation über Treffen mit einem Kind der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 1 Junge, Junge 2 (5 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (siehe S. 3):

- Junge 2 von Eltern gebracht, vom Vater abgeholt
- Kind zieht sich selbstständig im Bewegungsraum um
- Mitarbeiter\*in & Mitarbeiter\*in zum Hospitationsbesuch

#### Einstimmungsphase

Das Kind wurde im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Im Anschluss wird „BallBall rolle“ gesungen. Die thematische Einführung wurde anhand der Fühlbox eingeleitet. Junge 2 konnte die „Sternschnuppe“ nicht benennen, sondern sagte „das hat meine Schwester auch“. Thematisch musste die Phantasie stark angeregt werden, damit eine Identifizierung mit Thema überhaupt stattfinden konnte. Die Pusteübung mit den Luftballons zeigte sich zu Beginn schwierig, letztendlich gelang es ihm.

#### Vorbereitung auf die Sternschnuppenlandschaft

Junge 2 hat das Versteck der Sternschnuppen zügig gefunden. Er hielt alle allein fest und startete durch das „Tor“ in die Sternschnuppenlandschaft.

#### Bewegungsphase

Junge 2 erkundet die Sternschnuppenlandschaft. Zielgerichtet stürzte er sich in die Pfützen. Er sprang beidbeinig rein, sowie nacheinander. Das Abschätzvermögen

war angemessen. Nach kurzer Zeit des Werfens und schneller Bewegung mit den Sternschnuppen zeigte Junge 2, dass er Impulse von außen benötigte. Er fragte nach seinen Freunden, nach Junge 1 und suchte den Weg aus der Landschaft (Trinken, Toilette). Dies ist voraussichtlich auf die Thematik zurückzuführen, da es bisher noch nicht vorgekommen war. Der eigene Impuls von ihm, die Kästen umzudrehen und zu schauen was darunter ist wurde aufgegriffen und es entwickelte sich ein Sternschnuppenhaus aus den Geräten. Der Reifen als große Pfütze wurde zum Liegen genutzt, „um ganz nass zu sein“ und aus dieser die Luftballons zu fangen. Auf die Fortführung der Durchnummerierung der Luftballons reagiert Junge 2 nicht. Die Bank wurde von Junge 2 nicht ausprobiert, außer zum Abschluss, allerdings initiiert, wurde es als Abgrenzung zum Werfen genutzt. Fangen der Sternschnuppen gelingt ihm gut. Für weitere Impulse wurden weitere Materialien eingesetzt (Fliegenklatsche, Ringe), die er einerseits zum Sternschnuppen fangen und hochwerfen nutzte und die Ringe als kleine Pfützen verwendete. Der Bedarf an direktiven Verhalten war daher in der Bewegungsphase besonders gefragt. Die Orientierung im Raum konnte von Junge 2 nicht in allen Fällen wiedererkannt werden (Fotos Mitarbeiter\*in).

#### Abschlussphase:

Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Anhand der Sternschnuppenkarten erzählte jeder, wie es ihm gefallen hat. Junge 2 hat die Stunde dennoch als positiv eingestuft. Auf die Heizdecke mit Chiffontüchern hat er sich sehr gut eingelassen. Abschließend wurde „Alle Leut“ gesungen und die Trommel und Schlägel wieder hinzugezogen. Hinweis für Junge 2 gegeben, den Schlägel nur so laut zu schlagen, dass wir uns alle singen hören können.

Alle nahmen freudig am Abschlussritual teil.

Verabschiedung von Mitarbeiter\*in anhand von Hände schütteln, was Junge 2 nicht umsetzen wollte, sich aber verbal verabschiedete.

Ausblick:

- Thema erfragen bei den jeweiligen Stunden, um sie thematisch anzusprechen
- Kooperation fokussieren, wenn beide Kinder wieder anwesend sind, um die Erwachsenenrolle herauszunehmen → Junge 2 sucht stetig Kontakt

## Anhang 4.6: Reflexion 6

|                            |                        |  |
|----------------------------|------------------------|--|
| <b>„Bewegungsmut“</b>      |                        | Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien |
| Durchführende: Anleiterin  | Thema: Frösche im Wald |  |
| Betreuende: Mitarbeiter*in |                        |  |
| Datum: 23.01.2018          | Uhrzeit: 16.00 Uhr     |  |

### **Dokumentation über Treffen mit einem Kind der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 1 Junge, Junge 1 (6 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (siehe S. 3):

- Junge 1 von Oma gebracht, von Großeltern abgeholt
- Kind zieht sich selbstständig im Bewegungsraum um

#### Einstimmungsphase

Das Kind wurde im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Im Anschluss wird „BallBall rolle“ gesungen. Junge 1 bewegt sich recht viel auf den Ballkissen. Es ist eine aktive Teilnahme von Seiten des Kindes am Begrüßungskreis, allerdings singt Junge 1 nicht durchgängig mit, zwischendurch steigt Junge 1 immer wieder mit ein, bspw. bei dem Refrain. Die thematische Einführung wurde anhand der Fühlbox eingeleitet und das Thema der Einheit sofort erkannt.

#### Individuelles bewegungsintensives Angebot

Die Erklärung des Spiels in dieser Phase verstand Junge 1 sofort. Er zeigte sich sehr motiviert beim Würfeln, dem Herausnehmen der Frösche mit einer Pinzette aus dem Eimer und dem Einsortieren der Frösche in den dementsprechenden farbgleichen „Teich“ (Ring). Die Farbzuordnung gelang ihm sehr gut.

#### Gruppenbezogenes Angebot

Gemeinsam wird in den Wald, wie ein Frosch gehüpft. Junge 1 sprang möglichst die Teppichfliesen an mit nacheinander folgenden Schritten. Die Frösche und die Ringe nahm er mit in den Wald. Durch den Wald gehend, stoppte Junge 1 bei der

„Ausruhfäche“ (Schiffsschaukel), er sammelte die dort liegenden Frösche ein und warf bzw. brachte teilweise die Frösche in den „Teich“ des Waldes. Dort nahm er die farbigen Ringe wieder hinzu und sortierte intrinsisch motiviert die farbigen Frösche zu den farbigen Teichen. Beim Wegnehmen dieser im späteren Verlauf, bspw. zum Verstecken, sagte er: „Die gehören in ihren Teich, ansonsten beißen sie“. Junge 1 fokussierte sich in der Bewegungsphase fast ausschließlich auf die Schiffsschaukel, was er als „Wohnmobil“ benannte. Hier wurden die Sandsäcke, die Antirutschmatten von den Holzklötzen, Teppich und die Markierungsfüße mit untergebracht, er baute Sitzflächen daraus, reparierte das Wohnmobil mit der Pinzette und flickte „Löcher“. Die Pinzette wurde von außerhalb mit ins Spiel geholt, da er auf der Suche nach Fischen war, er wollte angeln. Kurzzeitig war die Pinzette sein Fisch. Nachdem er das Seil fand, wurde dies an das „Wohnmobil“ befestigt und er brachte viel Kraft auf, um dieses zu mobilisieren, was ihm gelang. Dies wurde sprachlich von außen begleitet, um ihn in seiner Eigentätigkeit zu unterstützen. Nach der Information, dass wir nicht mehr lang im Wald sein können, sprang er noch einmal quer durch den Wald, über den Graben, räumte den Ausgang des Waldes mit den Balancescheiben und den Teppichfliesen zu. Im ganzen Verlauf dieser Phase zeigte sich Junge 1 sehr aktiv, einschätzen lässt es sich als seine „beste“ Stunde in der er sich so explorativ verhielt. Das Springen aus der Schiffsschaukel endete häufig nach zwei bis drei Schritten mit dem Hinfallen auf die Knie. Es zeigte sich, dass es ihm schwerfiel die Balance nach einem Absprung zu halten. Auf Impulse, wie „findest du die Schlange im Wald?/ wieviele Frösche hast du denn da?/Wollen wir mal schauen, wie es ist über den Baumstamm zu gehen? zeigte Junge 1, keine Reaktionen und spielte weiter in seinem „Wohnmobil“, in dem er sich durch das Schaukel und Springen vestibuläre Reize einholte.

#### Abschlussphase:

Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Anhand von einem roten Frosch und grünen Frosch konnte die Stunde positiv oder negativ eingeschätzt werden. Auf die Traumreise ließ sich Junge 1 gut ein, er legte sich auf den Bauch und war aufmerksam bis zum Schluss. Abschließend wurde „Alle Leut“ gesungen und die Trommel und Schlägel wieder hinzugezogen. Das Geschenk an Junge 1 wurde noch übergeben, welches Junge 2 beim letzten Mal erhielt.

#### Anhang 4.7: Reflexion 7

|                            |                               |  |
|----------------------------|-------------------------------|--|
| <b>„Bewegungsmut“</b>      |                               | Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien |
| Durchführende: Anleiterin  | Thema: Ritterburg             |  |
| Betreuende: Mitarbeiter*in |                               |  |
| Datum: 30.01.2018          | Uhrzeit: 16.00 Uhr bis 17 Uhr |  |

#### **Dokumentation über Treffen mit den Kindern der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 2 Jungen, Junge 1 (6 Jahre), Junge 2 (5 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (siehe S. 3):

- Kinder wurden von ihren Müttern gebracht & abgeholt
- Kinder ziehen sich vermehrt selbstständig im Bewegungsraum um

#### Einstimmungsphase

Die Kinder wurden im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Im Anschluss wird „BallBall rolle“ gesungen. Es ist eine aktive Teilnahme von Seiten der Kinder am Begrüßungskreis, allerdings singt Junge 1 nicht durchgängig mit. Die thematische Einführung wurde anhand von einem Ritterburg-Bild, welches in zwei Teile war und sie zusammenführen mussten, eingeleitet. Junge 1 erkannte das Thema zügig. Für Junge 2 wirkte es, als wäre es eher unbekannt. Identifizierte sich im späteren Verlauf dennoch recht gut damit.

#### Individuelles bewegungsintensives Angebot

Die Schwerter wurden gut angenommen. Junge 1 spielte allein, Junge 2 kam auf die Leiterinnen zu, welche auch Schwerter hatten. Mit der Aufforderung gemeinsam zu „kämpfen“ gingen die beiden Jungen aufeinander zu (vorab gab es Info über Umgang mit den Zeitungsschwertern). Die Koordination zeigte sich eher schwierig, sie trafen sich nicht mit den Schwertern und schlugen aneinander vorbei. Als es einmalig klappte, um sie weiterhin zu motivieren und das Gelungene im Vordergrund stehen zu lassen. Beim nächsten Angebot, die Schwämme mit den

Schwertern aufzunehmen erhielten sie unterstützende Anleitung. Mit den Pferden (Holzstäbe) ging es dann los zur Ritterburg. Nach Aufforderung konnte aufeinander gewartet werden und gemeinsam mit den „Pferden“ gestartet werden.

#### Gruppenbezogenes Angebot

Durch das Burgtor kommend, wurde die Ritterburg entdeckt. Mit einer Aufklärung, was alles in und auf der Ritterburg gemacht werden kann, entdeckten die Kinder sie. Es wurde zügig alles angeschaut und ausprobiert. Junge 1 sprang direkt von oben herunter auf den Sandsack, kletterten und rutschte. Er entdeckte ausgiebig die Ritterburg, in der später auch den Drachen fangen und bekämpfen müsste (eigene Phantasie). Junge 2 nutze das Rollbrett in Bauchlage und rollte durch den Innenhof. Er fand Sandsäcke, die er als Schokolade bezeichnet. Er kletterte weiter und setzte sich, Anleiterin warf im sie zu und er sammelte sie in seinem Schoß. Nachdem die „Schokolade“ auf der Ritterburg gelandet ist, ließ er sie herunterrutschen und forderte Anleiterin auf, sich vor die Rutsche zu setzen und sie aufzufangen. Dies wurde umgesetzt (Selbstwirksamkeit). Junge 2 rutschte und kletterte, sprang aber nicht von der Ritterburg herunter, es sei zu hoch. Zwischendurch spielte Junge 1 immer wieder mit dem Kanonenfeuer. Junge 2 wirkte neugierig, mit der Aufforderung Junge 1 Junge 2 zu erklären, was es ist und wie es geht, wirkte in dem Moment nicht geöffnet und setzte es nach mehrmaliger Bitte von Seiten der Leiterinnen dies um. (Kooperation weiterhin im Blick haben.) Die Burgkrone, wollte Junge 2 runterrutschen lassen, dies war für Junge 1 unverständlich und er setzte sich dafür ein, dass die Krone zu ihrem „Platz“ auf der Ritterburg zurückkommt. Beim Ausklang dieser Phase zog Junge 1 das Rollbrett hinzu, um den Drachen noch fangen zu können.

#### Abschlussphase:

Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Junge 2 erzählte, er hätte alles gemacht und die Stunden für gut empfunden. Junge 1 beschrieb sich als „Ritter“. Nach dem Anzünden der Kerze wurde nachgefragt, ob jemand eine Rittergeschichte erzählen mag. Junge 2 hatte die Idee, das Raumlicht aus zu schalten. Junge 1 entschied sich zügig für eine Geschichte und erzählte sie uns spontan. Er bezog sich auf das, was er auch auf der Ritterburg spielte und „erlebte“. Abschließend wurde „Alle Leut“ gesungen und die Trommel und Schlägel wieder hinzugezogen.

## Anhang 4.8: Reflexion 8

|                            |                               |  |
|----------------------------|-------------------------------|--|
| <b>„Bewegungsmut“</b>      |                               | Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien |
| Durchführende: Anleiterin  | Thema: Pferde                 |  |
| Betreuende: Mitarbeiter*in |                               |  |
| Datum: 20.02.2018          | Uhrzeit: 16.00 Uhr bis 17 Uhr |  |

### **Dokumentation über Treffen mit den Kindern der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 2 Jungen, Junge 1 (6 Jahre), Junge 2 (5 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (siehe S. 3):

- Junge 1 wurde von seiner Mutter gebracht; Junge 2 von seinem Vater und seiner kleineren Schwester
- Kinder gelingt es weniger selbstständig sich umzuziehen. Sie scherzten gemeinsam herum und konzentrierten sich weniger auf das Umziehen. (→Selbstständigkeit weiterhin fördern, evtl. mehr Zeit dafür einplanen). Junge 2 springt Anleiterin während des Anziehens auf den Rücken.

#### Einstimmungsphase

Die Kinder wurden im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Im Anschluss wird „BallBall rolle“ gesungen. Es ist eine aktive Teilnahme von Seiten der Kinder am Begrüßungskreis, allerdings singt Junge 1 nicht durchgängig mit. Im Refrain steigt er häufig wieder mit ein. Die thematische Einführung wurde anhand eines Pferdes im Fühlsack eingeleitet. Junge 1 erkannte das Thema zügig.

#### Individuelles bewegungsintensives Angebot

Pferdetanz in Anlehnung an Stopptanz: Jeder suchte sich, anders als geplant, einen eigenen Stall, aus den dreien (Reifen) aus. Um das gemeinsame Spiel zu fördern, fand eine sprachliche Untermauerung stetig statt. Jeder ging jeweils in „seinen“ Stall zurück. Dennoch war es möglich, dass die Jungen nach wiederholten Erläuterungen gemeinsam sich in einen der ausgewählten Ställe stellten.

### Gruppenbezogenes Angebot

„Galoppierend“ im Slalom wird die Pferdeweide erkundet. Junge 2 nimmt Anleiterin an die Hand, dadurch entwickelt sich eine Kette mit allen dreien. Sprünge über Hindernisse werden getestet. Junge 1 war gewillt aus dem Stand zu springen, nutzt letztendlich den Wechselsprung. Im „Pferdestall“ werden die Tiere gefüttert und Stroh ausgelegt, Impulse werden von außen gegeben. Junge 1 zeigt wie stark er ist, in dem er die Slalomstangen anhebt und sich wie ein „starkes“ Pferd zeigt. Hindernisse werden von ihm umgebaut. Durch das Vormachen „Pferd und Reiter“ zu spielen mit Junge 2, gelingt es, dass Junge 2 und Junge 1 gemeinsam es nachahmen. Junge 2 ist das Pferd und Junge 1 der Reiter. Es zeigte sich erstmalig, dass die beiden gemeinsam ins Spiel kommen. Nach einer kurzen Runde wurde wieder zurück in den Stall gegangen und das Spiel „Pferd und Reiter“ aufgelöst. Junge 1 beschäftigte sich wieder mit den „Materialien“ des Stalls. Junge 2 baute ein eigenes Hindernis mit Holzstäben und forderte Junge 1 und Anleiterin auf, dieses zu überqueren. Durch Animierung durch Anleiterin kam Junge 1 nach ersten Verneinungen doch hinzu und sprang nach dem Anleiterin über das Hindernis gegangen war, auch hinüber. Das Rollbrett wurde hinzugezogen, um möglicherweise „Pferd und Wagen“ zu spielen. Junge 1 wurde zum Pferd und Junge 2 setzte sich auf den Wagen. Junge 1 Blick richtete sich vermehrt auf seinen eigenen Weg nach vorn, Junge 2 wurde auf dem Wagen nicht beachtet, zudem wie sich der Wagen verhält, wenn er zieht. Es kam zum Halt durch einen Stoß gegen die Trampolinfüße, sodass Junge 2 nicht weiterfahren wollte. Junge 1: wurde es erklärt, er wollte weiterfahren mit Junge 2. Die Frage an Junge 2, ob er weiterfahren würde musste durch Anleiterin unterstützt werden. Nach sprachlicher Vorgabe, konnte Junge 1 es an Junge 2 wiederholen. Somit setzte sich Junge 2 nochmal auf das Rollbrett. Zum späteren Zeitpunkt entschied Junge 2 sich Anleiterin auf dem Wagen zu ziehen. Er setzte seine Kräfte gut ein, um zu ziehen, er blickte sowohl nach vorn als auch nach hinten und achtete auf andere Materialien im Raum, um sie zu umfahren. Junge 2 suchte während der Phase immer wieder Kontakt zur Durchführenden der Stunde: Sprang an die Beine und beschloss sich für das Spiel mit ihr.

Es wurde galoppierend die Pferdeweide verlassen.

In dieser Phase wurde durch Impulse von außen es ermöglicht, dass die Kinder in das gemeinsame Spiel kommen, wenn auch nur kurzzeitig. Die Absprachen untereinander blieben eher aus, es bedurfte der sprachlichen Unterstützung von außen.

→ Vermehrte Spielsituation, um dies zu fördern. Nähe- Distanz beachten bei Junge 2.

Abschlussphase:

Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Es wurde einiges aufgegriffen, „Pferd und Wagen“ zu spielen und im Stall zu fressen. Die Entspannung mit dem Putzzeug wurden von beiden Kindern sehr gut angenommen. Mit mehreren Bürsten und an verschiedenen Körperteilen, die sie selbst mitbestimmten. Nach dem Abschluss entschieden sie sich die Bürsten auch als Putzzeug zu verwenden und es gemeinsam bei Anleiterin: umzusetzen. Das Striegeln im Gesicht war zu grob, daher Bitte, um vorher zu fragen an Junge 2 gerichtet (Grenzen wahren). Abschließend wurde „Alle Leut“ gesungen und die Trommel und Schlägel wieder hinzugezogen.

#### Anhang 4.9: Reflexion 9

|                            |                               |   |
|----------------------------|-------------------------------|---|
| <b>„Bewegungsmut“</b>      |                               | <b>Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien</b> |
| Durchführende: Anleiterin  | Thema: Feuerwehr              |   |
| Betreuende: Mitarbeiter*in |                               |   |
| Datum: 06.03.2018          | Uhrzeit: 16.00 Uhr bis 17 Uhr |   |

#### **Dokumentation über Treffen mit den Kindern der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 2 Jungen, Junge 1 (6 Jahre), Junge 2 (5 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (siehe S. 3):

- Junge 1 wurde von seinem Opa gebracht; Junge 2 von seiner Mama, Oma und Schwester
- Durch mehr Zeiteinräumung beim Umziehen gelingt es ihnen fast selbstständig sich umzuziehen.

#### Einstimmungsphase

Die Kinder wurden im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Im Anschluss wird „BallBall rolle“ gesungen. Das Mitsingen verlief weitaus besser, immer wieder wurde von beiden Kindern beim Gesang wiedereingesetzt. Junge 2 schneller Kontakt zu „fremden“ Erwachsenen, sowie Nähe. Junge 2 immer wieder Momente in denen er stark stampft oder das Ballkissen mit hohem Krafteinsatz wirft  
→ Selbstwirksamkeit → Einfluss haben auf materiale Umwelt/ Kontrolle

#### Individuelles bewegungsintensives Angebot

Feuer-Wasser-Luft:

Nach Erklärung und Vormachen gelingt es den Kindern gut. Unterstützung erhielten sie beim der Reiz-Reaktion durch die Betreuende Mitarbeiter\*in, was zur Orientierung diente. Gerade für Junge 2 war es hilfreich. Junge 1 erweiterte die Handlung. Er versteckte sich hinter der Tafel „da ist man auch vor dem Feuer geschützt“ und konnte auf die Reize „Feuer;Wasser;Luft“ angemessen reagieren.

### Gruppenbezogenes Angebot

Junge 1 identifizierte sich stark mit der Rolle als Feuerwehrmann, er war ganz aufgeregt und erzählte schon was alles in der Stadt los ist. Beide Kinder konnten berichten, welche Aufgaben die Feuerwehr hat. Die Feuerwehrautos wurden direkt eingesetzt, Feuer im Tunnel gelöscht, in der Hecke und Wasser wurde für die Schläuche aus dem Fluss geholt. Junge 2 machte es sich zur Aufgabe, dass Hochhaus (Klettergerüst) zu löschen, dabei die Feuerwehrleiter runter zu rutschen. Junge 1 beschäftigte sich ausführlich mit der Rettung der Katze vom Baum. Hier hatte er ein klares Handlungskonzept. Ohne Impulse wurde er auf die Katze aufmerksam. Nach der ersten Rettung wiederholte er diese mehrmals. Er würde immer sicherer im Klettern und untermauerte sein Vorgehen sprachlich. Die Nutzung des Feuerwehrhelmes unterstütze es zudem, immer wieder beim „Retten“ wurde das Blaulicht eingeschaltet.

Die beiden Kindern kamen in sprachlichen Austausch, durchaus gab es Konflikte, bspw. als Junge 2 die Verkehrsschilder verrückte und Junge 1 damit nicht einverstanden war, sowie die Wasserschläuche vertauscht wurden. Dies wird als sehr positiv bewertet, da es erkennbar war, dass jeder für seine Meinung sich einsetzte und durchsetzte und diese zum Ausdruck kam. Später löschten sie gemeinsam ein Feuer im Tunnel.

### Abschlussphase

Beide Kinder konnten konkrete Situationen berichten, welche sie in der Stadt als Feuerwehrmann erlebt haben. Die Entspannungsgeschichte nahmen sie sehr gut an und kamen zur Ruhe. Die Kerze wurde am heutigen Tag nicht angezündet, worauf Junge 2 aufmerksam wurde und nachfragte. Hier wird die Bedeutung der Rituale für die Kinder durchaus deutlich.

## Anhang 4.10: Reflexion 10

|                           |                            |  |
|---------------------------|----------------------------|--|
| <b>„Bewegungsmut“</b>     |                            | Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien |
| Durchführende: Anleiterin | Betreuende: Mitarbeiter*in | Thema: Kreative Konstrukteure- Bau eines Autos   |
| Datum: 14.03.2018         |                            | Uhrzeit: 16.00 Uhr bis 17 Uhr  |

### **Dokumentation über Treffen mit den Kindern der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 2 Jungen, Junge 1 (6 Jahre), Junge 2 (5 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (siehe S. 3):

- Junge 1 wurde von seiner Mama gebracht und abgeholt; Junge 2 von seinem Papa
- Umziehen gelingt etwas selbstständiger

#### Einstimmungsphase

Die Kinder wurden im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Im Anschluss wird „BallBall rolle“ gesungen. Junge 2 schlägt den Schlägel bewusst kräftig auf die Trommel. Das Trommeln mit dem Schlägel setzen beide Kinder aktiv um. Wechselhaftes Mitsingen, zwischendurch wird immer wieder eingesetzt.

#### Individuelles bewegungsintensives Angebot

Schwammspiel:

Eigene Gruppenpartnerwahl; Schwammspiel gelingt gut. Junge 1, unterstütze es mit den Worten „Ich mag das“. Wechselnde Partner- jeder spielt mal mit jedem. Es wirkte anstrengend für die Beiden, kurzzeitige Pausen wurden eingesetzt.

#### Gruppenbezogenes Angebot

Der Bau eines Autos wurde zügig umgesetzt. Auf den Impuls „was brauchen wir als erstes, womit fährt ein Auto“ würde von Junge 2 die Rollbretter entdeckt und als Reifen angewendet. Junge 1 wandelte einen roten Holzstab zu einer Stoßstange und klammerte diese an der Matte fest. Es wurden Lichter gebaut, einen Rahmen

für das Auto, Sitzplätze und ein Notreifen musste mit. Durch Zurücknahme der Betreuenden gelang es ihnen ins selbstständige Spiel zu kommen. Sie zogen sich mit dem Seil und fuhren. Es gelang ihm sehr gut. Junge 2 warf ein, dass sie nach Schweden und dann nach England fahren. Junge 1 zog den Rückschluss, dass am Ende wieder zurückgefahren wird nach Deutschland. Im späteren Verlauf wurde Gepäck noch mit eingepackt, die Übertragung geleistet, dass in England englisch gesprochen wird. Das Auto wurde gereinigt und im Anschluss sollten alle Teilnehmenden mitfahren. Es gab Unfälle und es wurden Decken eingepackt für Schlafzeiten. Zwi-schendurch gab es immer kleine Konflikte, die sich beim letzten Mal bereits zeigten. Dadurch, dass die Kinder vorher weniger in den Austausch gingen, werden sie als konstruktiv angesehen. Durchaus muss beobachtet werden, wie sie ihre Konflikte selbst lösen und inwieweit von den Betreuenden eingegriffen bzw. unterstützt werden muss.

#### Abschlussphase

Beide Kinder benannte konkret Situationen, welche sie im gruppenbezogenen Angebot erlebten. Die Heizdecke mit Schwämmen wurde von beiden Kindern gut angenommen. Im Abschlusslied fordert Junge 2 seine Aufmerksamkeit durch das laute Schlagen des Schlägels erneut ein. Die Handabdrücke wurden abgenommen und sich verabschiedet.

#### Anhang 4.11: Reflexion 11

|                            |                               |  |
|----------------------------|-------------------------------|--|
| <b>„Bewegungsmut“</b>      |                               | Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien |
| Durchführende: Anleiterin  | Thema: Das Osterfest          |  |
| Betreuende: Mitarbeiter*in |                               |  |
| Datum: 20.03.2018          | Uhrzeit: 16.00 Uhr bis 17 Uhr |  |

#### **Dokumentation über Treffen mit den Kindern der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 2 Jungen, Junge 1 (6 Jahre), Junge 2 (5 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (siehe S. 3):

- Junge 1 wurde von seiner Mama und Schwester gebracht und abgeholt; Junge 2 von seinem Papa
- Umziehen gelingt selbstständig, als Motivationsfaktor wurde vereinbart, dass derjenige, der mit dem Umziehen fertig ist, bereits seinen Handabdruck aufhängen darf- „Teilnehmerkarte“

#### Einstimmungsphase

Die Kinder wurden im Sitzkreis begrüßt mit dem Lied „Hallo, hallo, schön, dass Du da bist“ mit Nennung der jeweiligen Namen der TeilnehmerInnen. Im Anschluss wird „BallBall rolle“ gesungen. Junge 2 schlägt den Schlägel bewusst kräftig auf die Trommel. Das Trommeln mit dem Schlägel setzen beide Kinder aktiv um. Junge 2 wirkte albern, sang seine eigenen Wörter zum Lied und äußerte Wörter wie „kacka“. Dennoch sang er das erste Lied zu „BallBall rolle“ allein. Junge 1 sang immer wieder mal mit. Das Thema der Einheit erkannt beide durch die Motive aus der Fühlkiste.

#### Individuelles bewegungsintensives Angebot

„Osterfest“ in Anlehnung an „Obstsalat“:

Die Kinder erlernten das Spiel durch Erklärung und Vormachen. Junge 2 benötigte zwischendurch Unterstützung, welche möglichen Wörter er nennen kann und dass er sich ein Plätzchen immer wieder suchen sollte. Im Verlauf gelingt es ihm gut.

Junge 1 reagierte zügig auf eine neue Anweisung „wir hüpfen als Häschen zum Platz“ und setzte es dauerhaft um.

### Gruppenbezogenes Angebot

Auf der Wiese entdeckten sie sofort die Ostereier, sammelten sie zuerst in den Händen, nach Impuls in den Körben. Junge 1 versteckte seine im Sandsack und schaute sich auf der Wiese um. Er entdeckte das „Auto“ (Rollbrett) und ambitionierte somit Junge 2, der sich dann ebenfalls ein Rollbrett holte. Die Eier wurden transportiert. Junge 2 bekam Impuls, in die Pfützen springen zu könne, über oder herum zulaufen, aufgrund seines Zugehens immer wieder auf die Durchführenden. Nach dem es vorgemacht wurde, machte Junge 2 mit. Im Anschluss wurde eine Kette gebildet und die Sträucher (Leine mit Zeitungen) gerannt und wieder zurück. Junge 1 ließ sich davon anstecken, so dass zu viert durch die Sträucher gerannt werden konnte als Kette. Junge 1 baute sich eine Wiese (grüne Matte) auf der seine Ostereier verteilte und wieder einsammelte. Junge 2 stiehlt ihm immer wieder Eier, was Konfliktpotenzial bot. Dennoch interagierten sie miteinander. Junge 1 sagte ihm, wie er es findet, dass er ein Dieb/ Rabauke sei und es seine Eier sind. Er stellte fest, dass er weniger hat als Junge 2. Nach dem Impuls sie zu zählen, tat er es und konnte es genau benennen. Er ging auf Junge 2 zu und auch er zählte seine. Nach einer bisher längsten Interaktion, bei der zum Ende unterstützt wurde gelang es, dass Junge 2 die Ostereier zurückgab auf seine Art, wie er es wollte, in dem er sie etwas entfernt aus dem Korb warf. Junge 1 stimmt sich zufrieden und sammelte alle wieder ein. Junge 2 klammert sich in den Beinen, springt auf den Rücken und versucht immer wieder seine Kräfte zu testen und einzusetzen durch Ziehen und Halten.

### Abschlussphase

Beide Kinder benannte konkret Situationen, welche sie im gruppenbezogenen Angebot erlebten. Junge 1 wirkte müde. Die Körpermassage mit den Ostereiern genoss Junge 1 ausgiebig. Junge 2 massierte Betreuer, er machte es eher zu einem Spiel, in dem er die Eier von den Beinen runterkullern ließ. Nachdem Hinweis, dass die Entspannungszeit bald um ist, wollte Junge 2 nicht wechseln und sich massieren lassen. Beim Beenden dieser Phase entschied er sich doch noch dafür. Eine kurze Massageeinheit konnten wir ihm noch geben.

Abschlusslied, Abnahme der Handabdrücke und Verabschiedung.

- ➔ Junge 1 große Schwester lässt fragen, ob sie bald mal wieder mitmachen darf?
- ➔ Besprechen!

## Anhang 4.12: Reflexion 12

|                            |                                  |  |
|----------------------------|----------------------------------|--|
| <b>„Bewegungsmut“</b>      |                                  | Psychomotorische Entwicklungsförderung für Geschwister von Kindern mit onkologischen Erkrankungen und deren Familien |
| Durchführende: Anleiterin  | Thema: Affen im Dschungel        |  |
| Betreuende: Mitarbeiter*in |                                  |  |
| Datum: 05.04.2018          | Uhrzeit: 16.15 Uhr bis 17.15 Uhr |  |

### **Dokumentation über Treffen mit den Kindern der Elterninitiative krebskranker Kinder e.V.**

- 2 Jungen, Junge 1 (6 Jahre), Junge 2 (5 Jahre)

Dokumentation nach Ablauf der Einheit (siehe S. 3):

- Junge 1 wurde von seiner Mutter gebracht und von seinem Opa abgeholt; Junge 2 von seiner Mutter
- Umziehen gelingt selbstständig, zum Abschluss bekam Junge 1 Unterstützung

#### Einstimmungsphase

Das Trommeln und Mitsingen gestaltet sich ähnlich wie in den letzten Einheiten. Junge 2 trommelt lautstark und beide nur teils mit. Das Thema haben die Beiden durch zwei Puzzlestücke gut erkannt und versucht diese beiden erfolgreich zusammenzubringen.

#### **Idee für die nächste Einheit:**

Kinder entscheiden lassen, ob sie mit Schlägeln oder Händen trommeln möchten. Im Anschluss Reflexion über ihre Entscheidung und der Lautstärke, welche sie wählten. Themen, welche die Kinder derzeit beschäftigen, können darüber möglicherweise erfahren werden und im Stundenverlauf aufgenommen werden.

#### Individuelles bewegungsintensives Angebot

Klau des Affenschwänzchens:

Nach der Erklärung, dem Ausschauen einer Farbe des Schwänzchens und dem Beginn der Musik verteilten sich die Teilnehmenden im Raum und bewegten sich. Junge 2 zeigte viel Freude beim Klau des Affenschwänzchens. Sein Handeln

bestimmte das Ziel des Klaus und nach dem Gelingen folgte ein stolzes Lächeln. Bei Junge 1 schien es so, als würde er es sehr genießen sein Schwänzchen zu „erleben“. Er verfolgte es mit seinen Augen, drehte seinen Kopf immer wieder nach hinten um zu schauen, wie sich das Chiffontuch bewegt und beobachtete sich mit dem Affenschwänzchen im Spiegel. Das „Klaunen“ motivierte ihn weniger, als Junge 2 seinen Affenschwanz stahl, wirkte er traurig. Daher wurde aufgegriffen, dass alle ihr Affenschwänzchen mit in den Dschungel nehmen können.

### Gruppenbezogenes Angebot

Im Dschungel angekommen nahmen sie die verschiedenen Angebote sehr gut an. Zuerst wurde die Affenschaukel ausprobiert. Daran anschließend entdeckte Junge 1 das Balancierbrett und nutzte es als Wippe, wobei sich beide Kinder beteiligten. Junge 2 kletterte und rutschte an der Kletterwand. Die Bananen wurde gesammelt und geworfen, „gegessen“ und zwischendurch gab es Unstimmigkeiten, wer die Bananen von den Beiden hat und wie viele. Junge 2 warf sie dann bspw. in eine andere Ecke und Junge 1 konnte sie sammeln. Junge 2 gab ebenfalls die Idee kund, dass er die Bananen wirft und Anleiterin sie sammeln sollte. Daraufhin ergab sich kurzzeitig, dass die ganze Fläche des Bewegungsraums von den Kindern genutzt wurde, um sich mit den Bananen zu beschäftigen. Im Anschluss spielte Junge 1 ausgiebig am Klettergerüst, kletterte hoch bis er aus dem Fenster schauen konnte und führte dies immer wieder durch. Dies ebenfalls mit seinem Hammer und einem Chiffontuch in der Hand. Es lässt sich als ein Fortschritt ansehen, in anderen Stunden beachtete Junge 1 das vorbereitete Klettergerüst kaum bis gar nicht. Insgesamt zeigte sich Junge 1 offener und bewegungsintensiver. Junge 2 suchte zwischenzeitlich immer wieder Kontakt zu den Erwachsenen im Raum, allerdings weitaus weniger als zu Beginn der psychomotorischen Förderung. Es gab dennoch Situationen, in denen beide Kinder in Interaktion traten und miteinander ins Spiel kamen. Junge 2 nahm erneut die Situation auf nach Schweden zu fahren, gemeinsam in einem Reifen mit Anleiterin als Mitfahrerin. Das ganze gruppenbezogene Angebot wurde von den Kindern durch imitierende Geräusche eines Affen begleitet. Junge 1 war es wichtig größtenteils das Chiffontuch als Affenschwänzchen einzusetzen.

### Abschlussphase

Zurück im Sitzkreis begann Junge 2 mit dem Erzählen des Erlebte. Die beiden Affenbilder vom Beginn der Stunde wurden von Junge 2 dabei gehalten, da er sie nicht beiseitelegen konnte und wurden somit als „Erzählstein“ aufgegriffen. Er benannte viele Situationen, sowie Junge 1 im Anschluss ebenfalls. Junge 2 forderte danach nochmals ein, etwas mitzuteilen. Die Fantasiereise wurde teils gut angenommen, Junge 1 lag ruhig mit offenen Augen, Junge 2 ebenfalls, allerdings merkte er ungefähr in der Mitte der Geschichte an, dass ihm langweilig sei. Die Geschichte wurde gekürzt und somit eher zum Abschluss gebracht, um eine Entspannung dennoch zu ermöglichen und um mögliche Unruhe zu vermeiden.

Abschlusslied, Abnahme der Handabdrücke und Verabschiedung.

Zum Abschluss wurde nochmals deutlich, dass die Identifizierung mit dem Leben als Affe erfolgte, Junge 1 erläuterte, dass der Affe keine Lust hätte sich umzuziehen und würde lieber im Kleiderschrank sitzen bleiben. Auch bei der Verabschiedung mit den Familienangehörigen wurden immer wieder Affengeräusche von den Kindern lautiert.

- ➔ Bestehende Regeln klarer kommunizieren und durchsetzen
- ➔ Anmerkung: Junge 2 wird am 19.04.2018 nicht an der psychomotorischen Förderung dabei sein können, er feiert seinen 6. Geburtstag.  
Umsetzung an einem anderen Wochentag? Oder alleinige psychomotorische Förderung für Junge 1?

## Anhang 5: Kategorie-Definitionen

Es werden die Definitionen aller MAXQDA-Kategorien sowie deren Unterkategorien aufgeführt und zusammenführend geordnet:

Didaktische Reserve: Unter diese Kategorie fällt eine Textstelle, die eine Angabe zu einer zusätzlichen Übung macht, welche bei noch zur Verfügung stehender Zeit durchgeführt werden kann.

Differenzierung: Unter diese Kategorie fallen Textstellen, die Angaben zu einer spontanen Veränderung der eigentlichen Planung machen und auf die Selbstbestimmung und das eigenaktive Handeln der teilnehmenden Kinder zurückzuführen sind. Diese Aspekte entsprechen dem grundlegenden Verständnis davon, wie eine psychomotorische Förderung ausgerichtet sein sollte<sup>5</sup>. Außerdem fallen unter diesen Code Aussagen über mögliche Alternativangebote, die in der Planung der Einheit bedacht werden müssen<sup>6</sup>.

Junge 1: Unter diese Kategorie fallen Aussagen zur Gesamtentwicklung und es werden in Subcodes verschiedene auffallende Bereiche zusammengefasst, die den Jungen 1 innerhalb der psychomotorischen Förderung des Projekts „Bewegungsmut“ betreffen.

- Bezugspersonen: Eine Bezugsperson ist eine das Kind betreuende Person. Bei einem liebevollen Kontakt zwischen Kind und Bezugsperson entsteht kindliches Vertrauen<sup>7</sup>. Unter diesen Subcode fallen Textstellen, die Bezugspersonen und auch andere wichtige Personen im Leben des Kindes benennen sowie erläutern.
- Charakter: Unter diese Unterkategorie fallen alle Textstellen, die Aussagen zu mentalen Merkmalen eines Menschen machen<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Zimmer, R. (2012a). *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung* (13. Aufl.). Freiburg: Herder, S. 140ff.

<sup>6</sup> Zimmer, 2012a, S. 154

<sup>7</sup> Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.). (2007). *Lexikon Pädagogik* (1. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz, S. 89f.

<sup>8</sup> Tenorth & Tippelt, 2007, S. 130

- Entwicklungsprozess: Unter diesen Subcode fallen Textstellen, die den wahrgenommenen Entwicklungsprozess durch die Mutter beschreiben (siehe Kapitel 3.4).
- Entzug der Situation: Unter diese Kategorie fallen Textpassagen, die darstellen, dass sich der Junge in einer bestimmten Situation zurückzieht oder nicht am Angebot teilnimmt und wie sich dieser Entzug gestaltet.
- Erkrankung: Dieser Subcode wird durch die Subcodes Diagnosen, Behandlung, Hilfsangebote sowie Ärztliche Versorgung erklärt und differenziert.
- Gefühlslage: In diese Kategorie fallen Textstellen, die Aufschluss über mögliche gezeigte Emotionen des Jungen geben.
- Interaktion: Eine Interaktion meint die Wechselbeziehung zwischen mindestens zwei Individuen. Dabei wirken während einer Situation beide handelnden Individuen aufmerksam und aufeinander abgestimmt bei einem sich entwickelnden Geschehen mit<sup>9</sup>. Unter diesen Code fallen nach dem eben aufgeführten Begriffsverständnis Textstellen, welche Hinweise auf eine Interaktion der am Projekt teilnehmenden Personen geben. Der Code der Interaktion wird in den Subcodes Nähe-Distanz-Verhalten, Modellernen und Interaktion mit Erwachsenen, welcher mit der Unterkategorie Begleitung versehen ist, und der Interaktion mit Kindern, beziehungsweise mit Junge 1 und mit Junge 2, differenzierter betrachtet.
- Kognitive Fähigkeiten: Die kognitiven Fähigkeiten beschreiben die Fertigkeiten zur Informationsverarbeitung. Diese sind für Erkenntnisprozesse notwendig<sup>10</sup>. Unter diese Unterkategorie fallen demnach Aussagen, die Auffälligkeiten in die für mentale Prozesse notwendigen Fertigkeiten darstellen. Außerdem werden unter dieser Kategorie Hinweise zu sprachlichen Fähigkeiten sowie der Reflexionsfähigkeit in separaten Subcodes festgehalten.
- Kompetenz des freien Spiels: Das freie Spiel ist meist in der Phase des gruppenbezogenen Angebots untergebracht und Hauptbestandteil der psychomotorischen Förderung<sup>11</sup>. Unter diese Kategorie fallen Textstellen, die Hinweise auf die individuellen Möglichkeiten des Jungen, frei spielen zu

---

<sup>9</sup> von Wedel, H. & Walger, M. (2007). Hörstörungen. In M. Grohnfeldt (Hrsg.) *Lexikon der Sprachtherapie* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer, S. 156f.

<sup>10</sup> Tenorth & Tippelt, 2007, S. 408

<sup>11</sup> Zimmer, 2012a, S. 154ff.

können, geben. Außerdem werden in einem Subcode der Kategorie Aussagen zu der Möglichkeit der Identifizierung mit verschiedenen Rollen differenziert betrachtet und festgehalten (siehe Kapitel 2.12.1).

- Kontakt zu Anleiterin: Unter diesen Subcode fallen alle Textstellen, die den Austausch zwischen der Anleiterin und den Eltern beschreiben.
- Mitführen vertrauter Gegenstände: In dieser Kategorie werden Textstellen codiert, die aufzeigen, dass der Junge im psychomotorischen Angebot für ihn bedeutsame Gegenstände (von zu Hause) zur Umsetzung und zum Spielen bei sich hat.
- Motivation: Motivation beschreibt den Vorgang, durch den zielgerichtete Tätigkeiten angeregt und langanhaltend durchgeführt werden<sup>12</sup>. In dieser Kategorie werden dementsprechend Textteile codiert, die aufzeigen, dass der Junge bestimmte Handlungen aus einer konkreten (intrinsischen oder extrinsischen) Motivation heraus ausführt.
- Motorische Fähigkeiten: Der Begriff Motorik meint die Summe aller durchzuführenden Bewegungen eines Menschen<sup>13</sup>. Unter diesen Subcode fallen Textabschnitte zu beschriebenen motorischen Auffälligkeiten bei bestimmten Bewegungen oder Angeboten.
- Persönliche Bedeutung der Förderung: Unter diese Unterkategorie fallen Textstellen, die darüber Aufschluss geben, für welche motorischen und emotionalen Bedarfe die Psychomotorik-Stunden von dem Jungen genutzt werden. Sie wird durch den Subcode Bedürfnis nach Struktur diesbezüglich genauer betrachtet.
- Psychomotorische Förderung: Alle Textstellen, die Inhalte bezüglich des benötigten Inputs vor der Förderung beinhalten, werden unter dieser Unterkategorie codiert. Dieses betrifft Fragestellungen, wie die Familie auf das Angebot „Bewegungsmut“ gekommen ist, Erwartungen an das Projekt und wahrgenommene Auswirkungen innerhalb des psychomotorischen Angebots. Der Subcode Bedeutung der psychomotorischen Förderung stellt darüber hinaus die persönliche Wichtigkeit des Projekts für die Mutter sowie den Jungen dar.

---

<sup>12</sup> Schunk, D.H., Meece, J.R. & Pintrich, P.R. (2014). *Motivation in Education. Theory, Research and Applications* (4. Aufl.). Edinburg: Pearson, S. 5

<sup>13</sup> Tenorth & Tippelt, 2007, S. 516

- Selbstbestimmung: Unter dem Begriff Selbstbestimmung wird die eigene Entscheidung für das eigene Handeln verstanden, das in der Psychomotorik ein grundlegendes Prinzip darstellt<sup>14</sup>. Dieser Kategorie werden Textteile zugeordnet, die Hinweise auf das Aufzeigen und Durchsetzen eigener Entscheidungen des Jungen geben.
- Selbstbewusstsein: Unter diesem Subcode werden Textstellen betrachtet, die Hinweise darauf geben, dass und inwieweit der Junge sich selbst und seine Fähigkeiten einschätzen kann und kennt<sup>15</sup>.
- Sinneswahrnehmung: Etwas wahrzunehmen meint die Aufnahme körpereigener Reize und solcher aus der Umwelt sowie ihrer Weiterverarbeitung im Gehirn. Außerdem geht mit der Wahrnehmung ein Verhalten des Menschen als Antwort auf die Verarbeitung von Reizen einher<sup>16</sup>. Unter diesen Subcode fallen nach dem eben benannten Verständnis des Begriffs Wahrnehmung Aussagen des Texts, die Hinweise auf Auffälligkeiten in der taktilen, visuellen, vestibulären und kinästhetischen Wahrnehmung sowie auf koordinative Fähigkeiten geben, die in weiteren, separaten Unterkategorien differenziert betrachtet werden.

Junge 2: Unter diese Kategorie fallen Aussagen zur Gesamtentwicklung und es werden in Subcodes verschiedene auffallende Bereiche zusammengefasst, die den Jungen 2 innerhalb der psychomotorischen Förderung des Projekts „Bewegungsmut“ betreffen.

- Erkrankung: Zu den bei Junge 1 angegebenen Subcodes werden hier zusätzlich unter dem Subcode Persönliche Betrachtung der Erkrankung (durch die Mutter) Textstellen codiert.
- Selbstständigkeit: Unter der Selbstständigkeit ist zu verstehen, dass im Alltag ohne die Mithilfe anderer gehandelt werden kann<sup>17</sup>. Unter diesem Subcode sind Textstellen zu finden, die den vom Jungen

---

<sup>14</sup> Zimmer, 2012a, S. 85, S. 140f.

<sup>15</sup> Tenorth, & Tippelt, 2007, S. 649

<sup>16</sup> Zimmer, R. (2012b). *Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung* (22. Aufl.). Freiburg: Herder, S. 30f.

<sup>17</sup> Tenorth & Tippelt, 2007, S. 650

ausgehenden Wunsch oder das von der Mutter empfundene Bedürfnis nach eben genannten Handlungen beinhalten.

- Unterstützungsbedarf: Unter diesen Code fallen Textstellen, welche Aufschluss darüber geben, dass das Kind einen Unterstützungsbedarf hat und worin dieser besteht.
- Alle weiteren hier verzeichneten Subcodes sind bereits unter der Hauptkategorie „Junge 1“ definiert worden (s.o.).

Kooperation: Die Basis für eine Kooperation, welche die Zusammenarbeit zweier Individuen meint, stellt die Kompetenz zur Kommunikation dar. Außerdem ist die Gleichberechtigung der beiden Handelnden eine ideale Voraussetzung für eine Kooperation. Ein Ziel kann bei einem kooperativen Prozess durch die Individuen selbst oder durch eine außenstehende Person bestimmt werden und wird von Beiden gemeinsam verfolgt. In Hinsicht auf das Kennenlernen der eigenen Person und der eigenen Umwelt sowie auf das Erzielen von Dingen, die allein nicht bewältigt werden können, sind kooperative Prozesse immer wiederkehrend. Die in den Kooperationsprozess involvierten Personen steuern ihre Wünsche und Themen bei. Auch können sie sich hinsichtlich der Bedürfnisse ihres Partners empathisch verhalten<sup>18</sup>. Unter diese Kodierung fallen Textstellen, welche das Vorhaben beschreiben, in bestimmten Phasen aufeinander einzugehen und das Miteinander zu fördern. Vor allem aber zielt diese Kodierung auf die Förderung des gemeinsamen Spiels ab.

Leitgedanken der Psychomotorik: Unter diesen Code fallen Textabschnitte, welche grundlegende Aspekte der Psychomotorik darstellen und im Rahmen des Projekts von Relevanz sind. Für eine ausführlichere Definition siehe Kapitel 2.4.

Material: Unter diese Kategorie fallen Textstellen, die Informationen über die geplanten Materialien der einzelnen Psychomotorik-Stunden geben. Für eine ausführliche Definition des Begriffs Material siehe Kapitel 2.10.

---

<sup>18</sup> Walker, J. (1995). Kooperation. In Berliner Institut für Lehrerfort- und weiterbildung und Schulentwicklung (Hrsg.), *Konstruktive Konfliktbehandlung im Klassenzimmer Reihe: Didaktische Informationen*. Berlin: BIL, S. 6.

Phasen: Die Psychomotorik sieht für eine Fördereinheit eine Einteilung von vier Phasen vor. Diese beziehen sich auf die methodischen und zeitlichen Aspekte bei einer Planung. Der Stundenaufbau einer Psychomotorik-Einheit besteht aus der Einstimmungsphase, welche die erste Phase darstellt. Die zweite Phase ist die des individuellen bewegungsintensiven Angebots. Mit dem gruppenbezogenen Angebot spricht Zimmer (2012a) eine dritte Phase an. Die vierte Phase bilden die Abschlussphase und die Entspannung<sup>19</sup>.

Die Kategorie Phasen ist durch den Subcode Einstieg mit den Unterkategorien Begrüßungslied und Rückblick sowie durch den Subcode individuelles Bewegungsangebot und gruppenbezogenes Angebot weiter ausdifferenziert. Außerdem fallen unter diese Kategorie thematisch eingebettete Übergangphasen sowie der Subcode Abschluss mit den Unterkategorien: Abschiedslied, Entspannung, Ausblick und Reflexion.

Planung der Förderung: Unter diesen Code fallen Subcodes bezüglich der Organisation und des Entwurfs der Psychomotorik-Stunden.

- Absprachen mit den Eltern: Unter diese Unterkategorie fallen alle Textstellen, die einen Austausch zwischen der Anleiterin und den Eltern der Jungen beinhalten.
- Aufbau des Selbstbewusstseins: Diesem Subcode werden Textstellen untergeordnet, aus deren Inhalt Aspekte hervorgehen, die das Selbstbewusstsein stärken können.
- Konzeptioneller Ansatz: Innerhalb dieser Unterkategorie werden Textstellen codiert, die Aussagen über den durch die Anleiterin verwendeten konzeptionellen Ansatz machen (siehe Kapitel 2.4).
- Neue Fokussierung der Stunde: Unter diese Unterkategorie fallen alle Textstellen, die Hinweise der Anleiterin auf Ideen für eine mögliche Neuausrichtung geben.
- Psychomotorik als Raum für individuelle Bedarfe: Diese Unterkategorie beinhaltet Textstellen, aus denen die Bedeutung hervorgeht, dass die Psychomotorik eine Möglichkeit bietet, um physischen und psychischen Belangen der Kinder gerecht zu werden. Die Unterkategorie wird durch folgende

---

<sup>19</sup> Zimmer, 2012a, S. 85, S. 155f.

Subcodes differenzierter betrachtet: Themeneinbettung, Differenzierung sowie Befinden der Jungen.

- Schwerpunktsetzung der Förderung: Unter diesen Subcode fallen Inhalte, die den Verlauf der Schwerpunktsetzung innerhalb des Projekts „Bewegungsmut“ aufzeigen. Für die genaue Betrachtung dienen die Subcodes Wahrnehmungsbereiche sowie Interaktion.
- Struktur: Unter diese Unterkategorie fallen Textstellen, die Aussagen über die Bedeutsamkeit der Strukturierung innerhalb der Einheiten machen. Die Struktur meint in diesem Sinne den Ablauf und die Organisation<sup>20</sup>. Unter diesen Subcode fallen als eine Unterkategorie die Rituale. Hierunter ist als ein weiterer Subcode die Reflexionsfähigkeit geordnet.
- Verhalten der Anleiterin: Das Verhalten der Anleiterin umfasst neben der Aufgabe des Beobachtens der Kinder sowie dem Zeigen von Interesse auch das Eingehen individueller Beziehungen zu den teilnehmenden Kindern<sup>21</sup>. Für eine ausführlichere Begriffsklärung siehe Kapitel 2.4. Durch die weiteren Subcodes dieser Kodierung erfolgt eine differenziertere Betrachtung: Impulse geben, Hilfestellung, Modell sein, Phantasie anregen, Wertschätzung und Nicht-direktives Verhalten. Außerdem auch durch die Unterkategorien Bezugsperson und sprachliche Begleitung.

Teilnehmerkarte: Unter diese Kategorie fallen alle Textstellen, die Aussagen über das Ritual der Teilnehmerkarte treffen. Diese Methode gibt Aufschluss über die Anwesenheit der Teilnehmer\*innen des Projekts und soll das Gruppengefühl stärken.

Umzieh-Situation: Unter diese Kategorie fallen alle Textstellen, die Aussagen über die Umzieh-Situation treffen. Die Textstellen geben Aufschluss über die Selbstständigkeit der Jungen in den beschriebenen Situationen.

---

<sup>20</sup> Tenorth, & Tippelt, 2007, S. 697

<sup>21</sup> Zimmer, R. (2012a), S. 161f.

## Anhang 6: Liste der Codings

### Anhang 6.1: Liste der Codings der Verlaufspläne

| Dokumentname | Code   | Segment   |
|--------------|--|---|
| 1            | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase   |
| 1            | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslied mit Trommel                                      |
| 1            | Sinneswahrnehmung\Taktile Wahrnehmung                | Fühlbox   |
| 1            | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten                                       |
| 1            | Interaktion  | Näheres Kennenlernen der Kinder                                 |
| 1            | Material\Teppichfliesen                              | Teppichfliesen zum Sitzen                                       |
| 1            | Material\Naturmaterialien                            | Kastanien<br>Laub   |
| 1            | Phasen\Thematisch eingebettete Übergangphasen        | Erklärung der Bewegungslandschaft                               |
| 1            | Verhalten der Anleiterin\Phantasie anregen           | Phantasie anregen   |
| 1            | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Freies Spiel  |
| 1            | Verhalten der Anleiterin\Nicht-direktives Verhalten  | Nicht- direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern |
| 1            | Verhalten der Anleiterin\Hilfestellung               | Bereitstellung für Hilfen                                       |
| 1            | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Bestärken der bestehenden Fähigkeiten                           |
| 1            | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Selbsterprobung im Vordergrund                                  |
| 1            | Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung            | Körpererfahrung durch vestibuläre<br>Wahrnehmungsförderung      |
| 1            | Material   | Materialerfahrung   |
| 1            | Sinneswahrnehmung\Taktile Wahrnehmung                | Materialerfahrung   |
| 1            | Leitgedanken der Psychomotorik\Identifizierung       | Mögliche Identifizierung mit Autofahrern, LKW- Fahrern, etc.    |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 1 | Leitgedanken der Psychomotorik\Differenzierung       | Differenzierte Angebote   |
| 1 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Handlungsorientierung   |
| 1 | Material\Sportgeräte                                 | Rollbretter   |
| 1 | Material\tücher                                      | Tücher (Schwung- u. Chiffontücher)  |
| 1 | Material\Sportgeräte                                 | Bänke<br>Dicke Matte<br>Turnkästen, Seile/ Tau<br>Rutsche, Matten, Leiter- Brücke, Reifen, Schaumstofftunnel,<br>Hütchen, |
| 1 | Material\Alltagsgegenstände                          | Greifzange  |
| 1 | Phasen\Abschluss                                     | Abschlussphase  |
| 1 | Phasen\Abschluss\Entspannung                         | Entspannung mit Ahornblättern   |
| 1 | Phasen\Abschluss\Reflexion                           | Abschlussreflexion  |
| 1 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                       | Abschiedslied „Alle Leut“   |
| 1 | Sinneswahrnehmung                                    | Körperwahrnehmung   |
| 1 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel   |
| 1 | Material\Naturmaterialien                            | Laub  |
| 1 | Leitgedanken der Psychomotorik\Freiwilligkeit        | Freiwillige Teilnahme beachten  |
| 2 | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase   |
| 2 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslied mit Trommel  |
| 2 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten   |
| 2 | Material\Alltagsgegenstände                          | Schwämme  |
| 2 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel<br>Schlägel   |
| 2 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot                | Individuelles bewegungsintensives Angebot   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 2 | Sinneswahrnehmung\Auge-Hand-Koordination             | Auge- Hand- Koordination                |
| 2 | Material\Spielzeug                                   | Seifenblasen                            |
| 2 | Phasen\Thematisch eingebettete Übergangsphasen       | Verzaubern und Eintauchen               |
| 2 | Verhalten der Anleiterin\Phantasie anregen           | Phantasie anregen                       |
| 2 | Material\Spielzeug                                   | Zauberstab                              |
| 2 | Material\Sportgeräte                                 | Tunnel                                  |
| 2 | Material\Tücher                                      | Tücher                                  |
| 2 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Gruppenbezogenes Angebot                |
| 2 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Selbsterprobung                         |
| 2 | Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung            | Körpererfahrung durch vestibuläre       |
| 2 | Sinneswahrnehmung\Taktile Wahrnehmung                | taktile Wahrnehmungs-förderung          |
| 2 | Material\Alltagsgegenstände                          | Wäscheklammern                          |
| 2 | Material\Sportgeräte                                 | Kästen                                  |
| 2 | Material\Alltagsgegenstände                          | Fliegenklatsche                         |
| 2 | Material\Naturmaterialien                            | Muscheln                                |
| 2 | Material\Sportgeräte                                 | Matte<br>Noppenmatte                    |
| 2 | Material\Sportgeräte                                 | Reifen                                  |
| 2 | Phasen\Abschluss                                     | Abschlussphase                          |
| 2 | Phasen\Abschluss\Entspannung                         | Traumreise                              |
| 2 | Phasen\Abschluss\Reflexion                           | Reflexion                               |
| 2 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                       | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“ |
| 2 | Verhalten der Anleiterin\Modell sein                 | Reflexion vormachen                     |
| 3 | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase                       |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 3 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslied mit Trommel   |
| 3 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten  |
| 3 | Material\Alltagsgegenstände                          | Weihnachtsbaumkugeln   |
| 3 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot                | Individuelles bewegungsintensives Angebot  |
| 3 | Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung               | Figur- Grund- Wahrnehmung  |
| 3 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Freies Spiel   |
| 3 | Phasen\Thematisch eingebettete Übergangsphasen       | Mit dem Schlitten zum Weihnachtsbaum   |
| 3 | Material\Sportgeräte                                 | Matte<br>Seile   |
| 3 | Sinneswahrnehmung\auditiv                            | Weihnachts-musik   |
| 3 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Gruppenbezogenes Angebot   |
| 3 | Verhalten der Anleiterin\Impulse geben               | Impuls geben   |
| 3 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | eigene Gestaltung der Kinder   |
| 3 | Sinneswahrnehmung\Taktile Wahrnehmung                | Taktile Körpererfahrung durch verschiedene Oberflächenbeschaffenheit der Materialien |
| 3 | Sinneswahrnehmung\Auge-Hand-Koordination             | Auge- Hand- Koordination   |
| 3 | Sinneswahrnehmung\Raum-Lage-Wahrnehmung              | Raum- Lage   |
| 3 | Material\Sportgeräte                                 | Schaumstoffbauteile  |
| 3 | Material\Alltagsgegenstände                          | LED-Lichter<br>„kleine“ Materialien zum Schmücken                                    |
| 3 | Didaktische Reserve                                  | Did. Reserve   |
| 3 | Phasen\Abschluss                                     | Abschlussphase   |
| 3 | Phasen\Abschluss\Entspannung                         | Traumreise   |
| 3 | Phasen\Abschluss\Reflexion                           | Reflexion  |
| 3 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                       | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 3 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel<br>Schlägel                          |
| 4 | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase                            |
| 4 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslieder mit Trommel                 |
| 4 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten                    |
| 4 | Sinneswahrnehmung\Auge-Hand-Koordination             | Auge-Hand-Koordination                       |
| 4 | Sinneswahrnehmung\Raum-Lage-Wahrnehmung              | Raum-Lage                                    |
| 4 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel, Schlägel                            |
| 4 | Material\Sportgeräte                                 | Ball   |
| 4 | Material\Taktile Materialien                         | Fühlbox                                      |
| 4 | Material\Spielzeug                                   | Krokodilteile („Puzzle“)                     |
| 4 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot                | Individuelles bewegungsintensives Angebot    |
| 4 | Verhalten der Anleiterin\Modell sein                 | Vormachen                                    |
| 4 | Kooperation  | Gemeinschaftsgefühl erzeugen;<br>Kooperation |
| 4 | Kooperation  | Gemeinschafts-spiel                          |
| 4 | Material\Sportgeräte                                 | Schaumstoffecke                              |
| 4 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Gruppenbezogenes Angebot                     |
| 4 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Selbsterprobung                              |
| 4 | Verhalten der Anleiterin\Impulse geben               | bei Bedarf Impulse geben                     |
| 4 | Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung            | Vestibuläre Wahrnehmungsförderung            |
| 4 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Freies Spiel                                 |
| 4 | Material\Sportgeräte                                 | Kästen, Bänke                                |
| 4 | Material\Taktile Materialien                         | Taktile Scheiben                             |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 4 | Material\Sportgeräte                                 | Matten, Seile,<br>Reifen, Tunnel          |
| 4 | Material\Alltagsgegenstände                          | Sitzsack                                  |
| 4 | Phasen\Thematisch eingebettete Übergangsphasen       | Rückweg zum Sitzkreis                     |
| 4 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Kind als „Kenner“ mit einbeziehen         |
| 4 | Phasen\Abschluss                                     | Abschlussphase                            |
| 4 | Phasen\Abschluss\Entspannung                         | Entspannung                               |
| 4 | Phasen\Abschluss\Reflexion                           | Reflexion                                 |
| 4 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                       | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“   |
| 4 | Material\Alltagsgegenstände                          | Decke                                     |
| 5 | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase                         |
| 5 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslieder mit Trommel              |
| 5 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten                 |
| 5 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Thema entdecken lassen                    |
| 5 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel, Schlägel                         |
| 5 | Material\Sportgeräte                                 | Ball,<br>Ballkissen                       |
| 5 | Material\Taktile Materialien                         | Fühlbox                                   |
| 5 | Phasen\Einstieg\Rückblick                            | Rückblick                                 |
| 5 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot                | Individuelles bewegungsintensives Angebot |
| 5 | Verhalten der Anleiterin\Modell sein                 | Vormachen                                 |
| 5 | Kooperation  | Gemeinschaftsgefühl erzeugen              |
| 5 | Sinneswahrnehmung\Mundmotorische Übung               | Mundmotorische Übung                      |
| 5 | Sinneswahrnehmung                                    | Körperwahrnehmung durch Bauchlage         |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 5 | Material\Alltagsgegenstände                          | Kiste<br>Strohalm<br>Luftballon                                |
| 5 | Material>Tücher                                      | Chiffontuch  |
| 5 | Material\Alltagsgegenstände                          | Plastikfolie   |
| 5 | Leitgedanken der Psychomotorik\Differenzierung       | Alternativ   |
| 5 | Phasen\Thematisch eingebettete Übergangsphasen       | Sternschnuppen frei lassen                                     |
| 5 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Eigentätigkeit des Kindes                                      |
| 5 | Material\Sportgeräte                                 | Tunnel   |
| 5 | Material\Alltagsgegenstände                          | Luftballons  |
| 5 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Gruppenbezogenes Angebot                                       |
| 5 | Verhalten der Anleiterin\Nicht-direktives Verhalten  | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern |
| 5 | Verhalten der Anleiterin\Impulse geben               | bei Bedarf Impulse geben                                       |
| 5 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Bestärken der bestehenden Fähigkeiten                          |
| 5 | Sinneswahrnehmung\Kinästhetische Wahrnehmung         | Spannung- und Kraftsinn  |
| 5 | Sinneswahrnehmung\Orientierung                       | Orientierungsvermögen  |
| 5 | Sinneswahrnehmung\Auge-Hand-Koordination             | Auge-Hand-Koordination   |
| 5 | Material\Sportgeräte                                 | Bänke, Reifen,<br>Kästen                                       |
| 5 | Phasen\Abschluss                                     | Abschlussphase   |
| 5 | Phasen\Abschluss\Entspannung                         | Entspannungà Heizdecke   |
| 5 | Phasen\Abschluss\Reflexion                           | Reflexion  |
| 5 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                       | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“                        |
| 5 | Material\Sportgeräte                                 | Matten   |
| 5 | Material\Selbsterstellte Materialien                 | Sternschnuppenkarten   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 5 | Phasen\Abschluss\Ausblick                            | Ausblick   |
| 6 | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase  |
| 6 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslieder mit Trommel                                   |
| 6 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten                                      |
| 6 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Thema entdecken lassen   |
| 6 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel, Schlägel  |
| 6 | Material\Sportgeräte                                 | Ball,<br>Ballkissen  |
| 6 | Material\Taktile Materialien                         | Fühlbox  |
| 6 | Phasen\Einstieg\Rückblick                            | Rückblick  |
| 6 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot                | Individuelles bewegungsintensives Angebot                      |
| 6 | Verhalten der Anleiterin\Phantasie anregen           | Phantasie anregen  |
| 6 | Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung               | Farberkennung  |
| 6 | Material\Spielzeug                                   | Farbwürfel<br>bunte Frösche                                    |
| 6 | Material\Sportgeräte                                 | bunte Reifen   |
| 6 | Phasen\Thematisch eingebettete Übergangsphasen       | Weg zum Wald   |
| 6 | Verhalten der Anleiterin\Modell sein                 | Vormachen  |
| 6 | Kooperation  | Gemeinschaftsgefühl erzeugen                                   |
| 6 | Material\Teppichfliesen                              | Teppichfliesen   |
| 6 | Material\Alltagsgegenstände                          | Behälter   |
| 6 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Gruppenbezogenes Angebot                                       |
| 6 | Verhalten der Anleiterin\Nicht-direktives Verhalten  | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern |
| 6 | Verhalten der Anleiterin\Impulse geben               | bei Bedarf Impulse geben                                       |
| 6 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Bestärken der bestehenden Fähigkeiten                          |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 6 | Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung            | Körpererfahrung durch vestibuläre Wahrnehmungsförderung |
| 6 | Sinneswahrnehmung\Auge-Hand-Koordination             | Auge-Hand-Koordination                                  |
| 6 | Material\Sportgeräte                                 | Schiffsschaukel   |
| 6 | Material\Naturmaterialien                            | Baumstämme  |
| 6 | Material\Sportgeräte                                 | Korb/ Kästen<br>Seile                                   |
| 6 | Phasen\Abschluss                                     | Abschlussphase  |
| 6 | Phasen\Abschluss\Entspannung                         | -Entspannungsge-schichte                                |
| 6 | Phasen\Abschluss\Reflexion                           | Reflexion   |
| 6 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                       | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“                 |
| 6 | Material\Sportgeräte                                 | Matten  |
| 6 | Phasen\Abschluss\Ausblick                            | Ausblick  |
| 7 | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase                                       |
| 7 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslieder mit Trommel                            |
| 7 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten                               |
| 7 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Thema entdecken lassen                                  |
| 7 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel<br>Schlägel                                     |
| 7 | Material\Sportgeräte                                 | Ball<br>Ballkissen                                      |
| 7 | Material\Spielzeug                                   | Ritterbild  |
| 7 | Phasen\Einstieg\Rückblick                            | Rückblick   |
| 7 | Teilnehmerkarte                                      | „Namensschilder“ einführen                              |
| 7 | Teilnehmerkarte                                      | Ritual einführen<br>àGruppengefühl stärken              |
| 7 | Kooperation  | Gruppengefühl stärken                                   |

|   |   |  |
|---|---|--|
| 7 | Material\Taktile Materialien                        | Fingerfarbe  |
| 7 | Teilnehmerkarte                                     | (Fotos)  |
| 7 | Material\Alltagsgegenstände                         | Wäscheklammer<br>Leine   |
| 7 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot               | Individuelles bewegungsintensives Angebot                      |
| 7 | Sinneswahrnehmung\Auge-Hand-Koordination            | Auge-Hand-Koordination   |
| 7 | Sinneswahrnehmung\Raum-Lage-Wahrnehmung             | Distanzeinschätzung  |
| 7 | Kooperation   | Kooperation  |
| 7 | Material\Spielzeug                                  | Schwerter  |
| 7 | Material\Alltagsgegenstände                         | Schwämme<br>Kiste  |
| 7 | Leitgedanken der Psychomotorik\Differenzierung      | Alternativ   |
| 7 | Phasen\Thematisch eingebettete Übergangphasen       | Weg zur Ritterburg   |
| 7 | Verhalten der Anleiterin\Modell sein                | Vormachen  |
| 7 | Material\Alltagsgegenstände                         | Holzstäbe  |
| 7 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                     | Gruppenbezogenes Angebot                                       |
| 7 | Verhalten der Anleiterin\Nicht-direktives Verhalten | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern |
| 7 | Verhalten der Anleiterin\Impulse geben              | bei Bedarf Impulse geben                                       |
| 7 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung              | Bestärken der bestehenden Fähigkeiten                          |
| 7 | Sinneswahrnehmung\Kinästhetische Wahrnehmung        | Kraftsinn:<br>Spannungssinn                                    |
| 7 | Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung           | Mögliche vestibuläre Wahrnehmungsreize                         |
| 7 | Sinneswahrnehmung\Taktile Wahrnehmung               | Materialerkundung  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 7 | Material\Sportgeräte                                 | Rollbretter<br>Matten<br>Kästen<br>Rutsche<br>Leiter |
| 7 | Material\Alltagsgegenstände                          | Sitzsack   |
| 7 | Material\Sportgeräte                                 | Hütchen  |
| 7 | Phasen\Abschluss                                     | Abschlussphase                                       |
| 7 | Phasen\Abschluss\Reflexion                           | Reflexion  |
| 7 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                       | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“              |
| 7 | Teilnehmerkarte                                      | Abhängen der „Teilnehmerliste“                       |
| 7 | Material\Alltagsgegenstände                          | LED-Lichter  |
| 7 | Phasen\Abschluss                                     | Ausblick   |
| 8 | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase                                    |
| 8 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslieder mit Trommel                         |
| 8 | Teilnehmerkarte                                      | Teilnehmerkarte aufhängen                            |
| 8 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten                            |
| 8 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Thema entdecken lassen                               |
| 8 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel<br>Schlägel                                  |
| 8 | Material\Sportgeräte                                 | Ball<br>Ballkissen                                   |
| 8 | Material\Spielzeug                                   | Pferd  |
| 8 | Material\Taktile Materialien                         | Fühlsack   |
| 8 | Teilnehmerkarte                                      | Teilnehmer-karten                                    |
| 8 | Phasen\Einstieg\Rückblick                            | Rückblick  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 8 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot                | Individuelles bewegungsintensiv-es Angebot                     |
| 8 | Kooperation  | Gemeinschaftsgefühl stärken                                    |
| 8 | Interaktion  | Miteinander in Kontakt gehen                                   |
| 8 | Interaktion  | Sich absprechen  |
| 8 | Sinneswahrnehmung\auditiv                            | Musik  |
| 8 | Material\Sportgeräte                                 | Reifen   |
| 8 | Phasen\Thematisch eingebettete Übergangsphasen       | Weg zum Pferdegelände  |
| 8 | Verhalten der Anleiterin\Hilfestellung               | Begleiten  |
| 8 | Material\Sportgeräte                                 | Hütchen  |
| 8 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Gruppenbezogenes Angebot                                       |
| 8 | Verhalten der Anleiterin\Nicht-direktives Verhalten  | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern |
| 8 | Verhalten der Anleiterin\Impulse geben               | bei Bedarf Impulse geben                                       |
| 8 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Bestärken der bestehenden Fähigkeiten                          |
| 8 | Kooperation  | Achtung auf gemeinsame Erfahrungen der Kinder                  |
| 8 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | „Selbst“-Gestaltung  |
| 8 | Kooperation  | Förderung des Zusammenspiels                                   |
| 8 | Kooperation  | Kontaktaufnahme zum anderen Kind fördern                       |
| 8 | Material\Alltagsgegenstände                          | Eimer  |
| 8 | Material\Naturmaterialien                            | Stöcker  |
| 8 | Material\Sportgeräte                                 | Schaumstoff-ecken  |
| 8 | Material\Alltagsgegenstände                          | Holzstäbe  |
| 8 | Material\Alltagsgegenstände                          | Plane  |
| 8 | Material\Sportgeräte                                 | Seile  |
| 8 | Material\Alltagsgegenstände                          | Karton   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 8 | Phasen\Abschluss                                     | Abschlussphase  |
| 8 | Phasen\Abschluss\Entspannung                         | Entspannung „Pferde striegeln“                            |
| 8 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                       | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“                   |
| 8 | Phasen\Abschluss\Reflexion                           | Erlebtes aufgreifen                                       |
| 8 | Teilnehmerkarte                                      | Abhängen der „Teilnehmerkarten“- jeder seine eigene Karte |
| 8 | Material\Alltagsgegenstände                          | Putzzeug  |
| 8 | Phasen\Abschluss\Ausblick                            | Ausblick  |
| 9 | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase   |
| 9 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslieder mit Trommel                              |
| 9 | Teilnehmerkarte                                      | Teilnehmerkarte aufhängen                                 |
| 9 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten                                 |
| 9 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Thema entdecken lassen                                    |
| 9 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel<br>Schlägel                                       |
| 9 | Material\Sportgeräte                                 | Ball<br>Ballkissen  |
| 9 | Teilnehmerkarte                                      | Teilnehmer-karten   |
| 9 | Material\Tücher                                      | Chiffontücher   |
| 9 | Phasen\Einstieg\Rückblick                            | Rückblick   |
| 9 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot                | Bewegungsintensives individuelles Angebot                 |
| 9 | Verhalten der Anleiterin\Modell sein                 | Evtl. Mitmachen   |
| 9 | Sinneswahrnehmung\Raum-Lage-Wahrnehmung              | Raumorientierung  |
| 9 | Kognitive Fähigkeiten                                | Merkfähigkeit   |
| 9 | Phasen\Thematisch eingebettete Übergangsphasen       | Ausrüstung  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 9 | Verhalten der Anleiterin\Hilfestellung               | Gemeinsam bekleiden  |
| 9 | Leitgedanken der Psychomotorik\Identifizierung       | Identifizierung mit der Rolle ermöglichen                      |
| 9 | Material\Kleidung                                    | Weste<br>Evtl. Helm  |
| 9 | Material\Alltagsgegenstände                          | Taschenlampe   |
| 9 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Gruppenbezogenes Angebot                                       |
| 9 | Verhalten der Anleiterin\Nicht-direktives Verhalten  | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern |
| 9 | Verhalten der Anleiterin\Impulse geben               | bei Bedarf Impulse geben                                       |
| 9 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Bestärken der bestehenden Fähigkeiten;                         |
| 9 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | „Selbst“-Gestaltung  |
| 9 | Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung            | vestibuläre Reize  |
| 9 | Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung            | dynamischen Gleichgewicht                                      |
| 9 | Material\Sportgeräte                                 | Leiter   |
| 9 | Material\Tücher                                      | Chiffontücher  |
| 9 | Material\Sportgeräte                                 | Kästen   |
| 9 | Material\Alltagsgegenstände                          | Schilder   |
| 9 | Material\Sportgeräte                                 | Seile  |
| 9 | Material\Sportgeräte                                 | Rollbrett  |
| 9 | Material\Spielzeug                                   | Katze  |
| 9 | Material\Sportgeräte                                 | Schaumstoff-zylinder   |
| 9 | Material\Musikinstrumente                            | Stiel-kastagnette  |
| 9 | Phasen\Abschluss                                     | Abschlussphase   |
| 9 | Phasen\Abschluss\Entspannung                         | Traumreise „Im Feuerwehrauto“                                  |
| 9 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                       | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“                        |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 9  | Phasen\Abschluss\Reflexion                           | Erlebtes aufgreifen  |
| 9  | Teilnehmerkarte                                      | Abhängen der „Teilnehmerkarten“-                               |
| 9  | Phasen\Abschluss\Ausblick                            | Ausblick   |
| 10 | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase  |
| 10 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslieder mit Trommel                                   |
| 10 | Teilnehmerkarte                                      | Teilnehmerkarte aufhängen                                      |
| 10 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten                                      |
| 10 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Thema entdecken lassen   |
| 10 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel<br>Schlägel  |
| 10 | Material\Sportgeräte                                 | Ball<br>Ballkissen   |
| 10 | Teilnehmerkarte                                      | Teilnehmer-karten  |
| 10 | Material\Alltagsgegenstände                          | Schwämme   |
| 10 | Material\Spielzeug                                   | Auto   |
| 10 | Phasen\Einstieg\Rückblick                            | Rückblick  |
| 10 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot                | Bewegungsintensives individuelles Angebot                      |
| 10 | Verhalten der Anleiterin\Modell sein                 | Mitmachen  |
| 10 | Kooperation  | Im Team spielen;<br>aufeinander achten                         |
| 10 | Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung               | Figur-Grundwahrnehmung   |
| 10 | Sinneswahrnehmung\Auge-Hand-Koordination             | Auge- Hand-Koordination  |
| 10 | Material\Alltagsgegenstände                          | Schwämme   |
| 10 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Gruppenbezogenes Angebot                                       |
| 10 | Verhalten der Anleiterin\Nicht-direktives Verhalten  | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 10 | Verhalten der Anleiterin\Impulse geben               | bei Bedarf Impulse geben   |
| 10 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Bestärken der bestehenden Fähigkeiten                                      |
| 10 | Sinneswahrnehmung\Raum-Lage-Wahrnehmung              | Raumlage   |
| 10 | Kooperation  | Kooperation: aufeinander eingehen; absprechen; Förderung gemeinsames Spiel |
| 10 | Material\Sportgeräte                                 | Matten<br>Kästen<br>Reifen<br>Ringe<br>Hütchen<br>Seile<br>Rollbretter     |
| 10 | Phasen\Abschluss                                     | Abschlussphase   |
| 10 | Phasen\Abschluss\Entspannung                         | Heizdecke mit Schwämmen  |
| 10 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                       | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut                                     |
| 10 | Phasen\Abschluss\Reflexion                           | Erlebtes aufgreifen  |
| 10 | Teilnehmerkarte                                      | Abhängen der „Teilnehmerkarten“- jeder seine eigene Karte                  |
| 11 | Phasen\Einstieg                                      | Einstimmungsphase  |
| 11 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslieder mit Trommel   |
| 11 | Teilnehmerkarte                                      | Teilnehmerkarte aufhängen;   |
| 11 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten  |
| 11 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Thema entdecken lassen   |
| 11 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel<br>Schlägel  |
| 11 | Material\Sportgeräte                                 | Ball<br>Ballkissen   |
| 11 | Teilnehmerkarte                                      | Teilnehmer-karten  |

|    |   |  |
|----|---|--|
| 11 | Material\Alltagsgegenstände                         | Ostereier  |
| 11 | Phasen\Einstieg\Rückblick                           | Rückblick  |
| 11 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot               | Bewegungsintensives individuelles Angebot                      |
| 11 | Verhalten der Anleiterin\Modell sein                | Mitmachen  |
| 11 | Sinneswahrnehmung\Kinästhetische Wahrnehmung        | Bewegungssinn  |
| 11 | Material\Alltagsgegenstände                         | Wäsche-klammern  |
| 11 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                     | Gruppenbezogenes Angebot                                       |
| 11 | Verhalten der Anleiterin\Nicht-direktives Verhalten | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern |
| 11 | Verhalten der Anleiterin\Impulse geben              | bei Bedarf Impulse geben                                       |
| 11 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung              | Bestärken der bestehenden Fähigkeiten                          |
| 11 | Sinneswahrnehmung\Kinästhetische Wahrnehmung        | Sprungsin  |
| 11 | Sinneswahrnehmung\Taktile Wahrnehmung               | Oberflächenbeschaffenheit                                      |
| 11 | Material\Alltagsgegenstände                         | Zeitungen<br>Leine   |
| 11 | Material\Sportgeräte                                | Rollbretter  |
| 11 | Material\Alltagsgegenstände                         | Ostereier<br>Körbe   |
| 11 | Phasen  | Abschlussphase   |
| 11 | Phasen\Abschluss\Entspannung                        | Rückenmassage mit Ostereiern                                   |
| 11 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied                      | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“                        |
| 11 | Phasen\Abschluss\Reflexion                          | Erlebtes aufgreifen  |
| 11 | Teilnehmerkarte                                     | Abhängen der „Teilnehmerkarten“- jeder seine eigene Karte      |
| 11 | Material\Alltagsgegenstände                         | Kerze  |
| 12 | Phasen\Einstieg                                     | Einstimmungsphase  |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 12 | Phasen\Einstieg\Begrüßungslied                       | Begrüßungslieder mit Trommel                                   |
| 12 | Teilnehmerkarte                                      | Teilnehmerkarte aufhängen                                      |
| 12 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Wertschätzendes Verhalten                                      |
| 12 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Thema entdecken lassen   |
| 12 | Material\Musikinstrumente                            | Trommel<br>Schlägel  |
| 12 | Material\Sportgeräte                                 | Ball<br>Ballkissen   |
| 12 | Material\Taktile Materialien                         | Fühlbox  |
| 12 | Material\Spielzeug                                   | Affenbild  |
| 12 | Material\Selbsterstellte Materialien                 | Teilnehmerkarten (Handabdrücke)                                |
| 12 | Phasen\Einstieg\Rückblick                            | Rückblick  |
| 12 | Phasen\Individuelles Bewegungsangebot                | Individuelles bewegungsintensives Angebot                      |
| 12 | Verhalten der Anleiterin\Modell sein                 | Teilnahme am Spiel   |
| 12 | Sinneswahrnehmung\Raum-Lage-Wahrnehmung              | Raumorientierung   |
| 12 | Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung            | Wahrnehmen der Drehbeschleunigungen                            |
| 12 | Material\Tücher                                      | Chiffontücher  |
| 12 | Phasen\Gruppenbezogenes Angebot                      | Gruppenbezogenes Angebot                                       |
| 12 | Verhalten der Anleiterin\Nicht-direktives Verhalten  | Nicht-direktives Verhalten um selbstständiges Spiel zu fördern |
| 12 | Verhalten der Anleiterin\Impulse geben               | bei Bedarf Impulse geben                                       |
| 12 | Verhalten der Anleiterin\Wertschätzung               | Bestärken der bestehenden Fähigkeiten;                         |
| 12 | Verhalten der Anleiterin\Hilfestellung               | Bereitstellung für Hilfen                                      |
| 12 | Leitgedanken der Psychomotorik\Handlungsorientierung | Selbsterprobung im Vordergrund                                 |
| 12 | Verhalten der Anleiterin\Nicht-direktives Verhalten  | Wertfreie Verbalisierung                                       |
| 12 | Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung            | vestibulären Wahrnehmung (statisch/ dynamisch)                 |

|    |                                |  |
|----|--------------------------------|--|
| 12 | Material\Spielzeug             | Papierbananen  |
| 12 | Material\Sportgeräte           | Turnkasten   |
| 12 | Material\Sportgeräte           | Matten, Reifen   |
| 12 | Material\Sportgeräte           | Seile, Rutschbrett, Kletterleiter                        |
| 12 | Material\Sportgeräte           | dickes Tau/ Bank   |
| 12 | Material\Alltagsgegenstände    | Autoreifen   |
| 12 | Material\Sportgeräte           | Matte  |
| 12 | Material\Alltagsgegenstände    | Kisten   |
| 12 | Sinneswahrnehmung\auditiv      | (Musik)  |
| 12 | Phasen\Abschluss               | Abschlussphase   |
| 12 | Phasen\Abschluss\Entspannung   | Fantasiereise  |
| 12 | Phasen\Abschluss\Abschiedslied | Verabschiedung mit dem Lied „Alle Leut“                  |
| 12 | Teilnehmerkarte                | Abhängen der „Teilnehmerkarte“- jeder seine eigene Karte |
| 12 | Material\Alltagsgegenstände    | Kerze  |
| 12 | Phasen\Abschluss\Ausblick      | Ausblick   |

## Anhang 6.2: Liste der Codings der Reflexionen

| Dokumentname | Code   | Segment  |
|--------------|--|--|
| 1            | Umzieh-Situation   | Kinder werden im Bewegungsraum umgezogen   |
| 1            | Junge 2\Entzug der Situation                               | Bei Nennung des Namens von Junge 2 kehrt er aus dem Sitzkreis und läuft im Raum herum.   |
| 1            | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Sie fühlen die Materialien und ziehen sie heraus. Anhand dieser wird versucht, den Herbst aufzugreifen. Dies erweist sich als eher schwieriger, über den Laternenumzug der in folgenden Tagen stattfindet, wurde versucht es einer Jahreszeit zu zuordnen. |
| 1            | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten                              | Sie fühlen die Materialien und ziehen sie heraus. Anhand dieser wird versucht, den Herbst aufzugreifen. Dies erweist sich als eher schwieriger, über den Laternenumzug der in folgenden Tagen stattfindet, wurde versucht es einer Jahreszeit zu zuordnen. |
| 1            | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Die Kinder erkunden die Stadt in Begleitung einer Leiterin (1:1)   |
| 1            | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Die Kinder erkunden die Stadt in Begleitung einer Leiterin (1:1)   |
| 1            | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens                      | da sie sich eher zurückhalten und nicht in das eigene Spiel kommen   |
| 1            | Junge 2\Kompetenz des freien Spielens                      | da sie sich eher zurückhalten und nicht in das eigene Spiel kommen   |
| 1            | Junge 2\Motorische Fähigkeiten                             | Die Fortbewegung mit den Rollbrettern zeigt sich als herausfordernde Aufgabe, sowohl bei Junge 2 als auch bei Junge 1.   |
| 1            | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                             | Die Fortbewegung mit den Rollbrettern zeigt sich als herausfordernde Aufgabe, sowohl bei Junge 2 als auch bei Junge 1.   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 1 | Junge 2\Motorische Fähigkeiten                             | eginnt auf dem Bauch sich zu legen und mit den Händen sich fortzubewegen, nachdem es ihm nicht so gut gelingt, lässt er es sein und geht zum „Schwimmbad“. Junge 2   |
| 1 | Junge 2\Motorische Fähigkeiten                             | klettert und rutscht. Die Rutsche ist auf einer niedrigen Stufe eingestellt und wird nach und nach höher gestellt. So wie es sich das Kind zutraut und es einfordert. Junge 2 versucht dabei immer wieder an seine Grenze zu stoßen und benötigt dies. |
| 1 | Differenzierung  | So wie es sich das Kind zutraut und es einfordert.   |
| 1 | Junge 2\Gefühlslage  | wirkt fröhlich, lächelt laut.  |
| 1 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1                | Er übergibt diese auch nach Aufforderung an Junge 1.   |
| 1 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | Junge 2 spielt mit dem Licht, leuchtet es in die Augen der Erwachsenen   |
| 1 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung             | spielt mit dem Licht, leuchtet es in die Augen der Erwachsenen, sowie in seine.  |
| 1 | Junge 1\Motivation   | ist hoch motiviert mit dem Rollbrett sich fortzubewegen, dies will er auch allein schaffen.  |
| 1 | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                             | ist hoch motiviert mit dem Rollbrett sich fortzubewegen, dies will er auch allein schaffen. Sein Wunsch ist es im Sitzen zu schaffen, Liegen ist keine Option.   |
| 1 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Die Unterstützung durch Ziehen wünscht er sich ebenfalls nicht.  |
| 1 | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                             | Allerdings fällt es ihm schwer, seine Arme beziehungsweise seine Füße zum Weiterfahren einzusetzen und dabei sein Gleichgewicht zu halten. Dies zeigt sich dadurch, dass er seitwärts oder vorwärts vom Rollbrett rutscht.                             |
| 1 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Zeitweise wird Junge 1 geschoben.  |
| 1 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens                      | Langsam entwickelt sich bei ihm ein eigenes Spiel mit den Materialien.   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 1 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens\Rollenidentifikation | spielt als Bauarbeiter/ Müllentsorger   |
| 1 | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                             | Die Greifzange wird dafür zusätzlich eingesetzt. Die Führung und der Einsatz dieser zeigte sich als altersentsprechend              |
| 1 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | darf ziehen.  |
| 1 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens                      | Er wird aktiv im Spiel und möchte ungern die Stunde beenden   |
| 1 | Junge 1\Motivation   | möchte ungern die Stunde beenden  |
| 1 | Junge 1\Mitführen vertrauter Gegenstände                   | hat durchweg seine Tasche bei sich geführt, welche auch mit auf dem Boot sein musste.   |
| 1 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Sprachliche Fähigkeiten      | Sprachlich ist Junge 1 eher schwieriger zu verstehen. Es wirkt, als würde er sich gern mehr äußern, als es ihm zurzeit möglich ist. |
| 1 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1                | erklärt, dass Junge 2 nun Junge 1 fragen sollte, ob er damit weiterspielen kann. Junge 2 geht auf Junge 1 zu und fragt ihn          |
| 1 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2                | geht auf Junge 1 zu und fragt ihn, Junge 1 fällt es schwer darauf einzugehen.   |
| 1 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | unterstützt beide und vermittelt.   |
| 1 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | unterstützt beide und vermittelt.   |
| 1 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens                      | Es gab in dieser freien Spielphase kein gemeinsames Spiel unter den beiden Kindern.   |
| 1 | Junge 2\Kompetenz des freien Spielens                      | Es gab in dieser freien Spielphase kein gemeinsames Spiel unter den beiden Kindern.   |
| 1 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten                              | Wir versammelten uns im Kreis und es wurde von Anleiterin erfragt, was sie alles erlebt haben. Junge 2 reagiert auf diese Frage.    |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 1 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Wir versammelten uns im Kreis und es wurde von Anleiterin erfragt, was sie alles erlebt haben. Junge 2 reagiert auf diese Frage. Die sprachlichen Fähigkeiten von Junge 2 beschränken sich eher auf einzelne Wörter bzw. kurze Sätze, welche einen Kontext beschreiben sollen, bspw. „100“ für „hunderte Sachen habe ich ausprobiert“. |
| 1 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Sprachliche Fähigkeiten      | Die sprachlichen Fähigkeiten von Junge 2 beschränken sich eher auf einzelne Wörter bzw. kurze Sätze, welche einen Kontext beschreiben sollen, bspw. „100“ für „hunderte Sachen habe ich ausprobiert“.  |
| 1 | Junge 1\Entzug der Situation                               | hat den Sitzkreis währenddessen wieder verlassen und ist über die Brücke des Sees gegangen.  |
| 1 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | hat den Sitzkreis währenddessen wieder verlassen und ist über die Brücke des Sees gegangen. Mitarbeiter*in begleitet ihn und holt ihn zurück in den gemeinsamen Kreis. Anleiterin fragte Junge 1 nochmal genau, er sagte „fischen“. Damit war das Erlebte bereits abgeschlossen.   |
| 1 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | begleitet ihn und holt ihn zurück in den gemeinsamen Kreis.  |
| 1 | Junge 2\Entzug der Situation                               | Kurzzeitig ist es möglich, dann stehen die Kinder auf und gehen zur Rutsche.   |
| 1 | Junge 1\Entzug der Situation                               | Kurzzeitig ist es möglich, dann stehen die Kinder auf und gehen zur Rutsche.   |
| 1 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | Nachdem Mitarbeiter*in die Blätter wie ein Wind abgeschüttelt hat, legte sich Junge 2 auf ihren Rücken und machte nochmal einen Sturm nach.  |
| 1 | Junge 1\Sinneswahrnehmung\Taktile Wahrnehmung              | schüttelte sie sich bereits nach kurzer Zeit ab.   |
| 1 | Junge 2\Entzug der Situation                               | verließ bei dem Lied den Kreis und bewegte sich im „Parkhaus“ und schrie.  |
| 1 | Junge 2\Interaktion\Nähe-Distanz-Verhältnis                | sucht die Nähe, lehnt sich an und geht in Kontakt.   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 1 | Junge 1\Interaktion\Nähe-Distanz-Verhältnis                | ist eher distanziert.  |
| 2 | Umzieh-Situation   | Kinder ziehen sich im Bewegungsraum um   |
| 2 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung             | Die einlamierten Fische waren für Junge 2 aufgrund seiner Sehbeeinträchtigung schwer zu erkennen. Mitarbeiter*in   |
| 2 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | gab ihm Unterstützung im Tasten und benennen der Abbildung.  |
| 2 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens\Rollenidentifikation | Er bezeichnete sich wieder als „Fischer“.  |
| 2 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1                | Er zeigte sich sehr sozial, in dem er alle beachtete, die mit in der Unterwasserwelt gewesen.  |
| 2 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | Er zeigte sich sehr sozial, in dem er alle beachtete, die mit in der Unterwasserwelt gewesen.  |
| 2 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1                | sammelte alle Muscheln wieder ein, Junge 1 wollte ihm gern helfen. Junge 2 ließ aber nicht zu.   |
| 2 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2                | sammelte alle Muscheln wieder ein, Junge 1 wollte ihm gern helfen. Junge 2 ließ aber nicht zu.   |
| 2 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Jeder erzählte, was ihm gut gefallen hat.   |
| 2 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Jeder erzählte, was ihm gut gefallen hat.   |
| 2 | Junge 1\Gefühlslage  | Alle nahmen freudig am Abschlussritual teil.   |
| 2 | Junge 2\Gefühlslage  | Alle nahmen freudig am Abschlussritual teil.   |
| 3 | Umzieh-Situation   | Umziehen: Kinder wird Zeit eingeräumt für die Förderung des selbstständigen Umziehens.   |
| 3 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung             | Die Suche nach den Weihnachtsbaumkugeln wurde durch Anregungen begleitet. Junge 2 wirkte freudig an der Suche, allerdings erwies es sich für ihn eher als schwierig aufgrund seiner Sehbeeinträchtigung. |
| 3 | Junge 2\Gefühlslage  | wirkte freudig an der Suche  |
| 3 | Junge 1\Motivation   | wurde immer wieder versucht zu motivieren  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 3 | Junge 1\Gefühlslage  | Die Motive auf den Kugeln kannte er und kommentierte dies freudig.   |
| 3 | Junge 1\Entzug der Situation                               | Im Wald angekommen lagen viele Materialien dort, um einen Tannenbaum zu „bauen“ und zu schmücken. Junge 1 zog sich in die hintere Ecke zurück und baute dort |
| 3 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | forderte Anleiterin auf dort „hinein“ zu gehen   |
| 3 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | auf die Matte legen sollte um geschmückt zu werden   |
| 3 | Junge 2\Gefühlslage  | erfreute sich an dem Anblick   |
| 3 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | schaute rüber und kam zu uns und befreite Anleiterin von den Materialien   |
| 3 | Junge 2\Selbstbestimmung                                   | Er wollte gezielt ebenfalls eingemauert werden und steuerte, wo noch etwas fehlen würde und wie es gestaltet werden sollte.                                  |
| 3 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Das Erlebte der Kinder wurde aufgegriffen und die Durchführenden gaben ebenfalls eine Rückmeldung zu den positiven Erlebnissen, welche sie vernommen haben.  |
| 3 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Das Erlebte der Kinder wurde aufgegriffen und die Durchführenden gaben ebenfalls eine Rückmeldung zu den positiven Erlebnissen, welche sie vernommen haben.  |
| 4 | Umzieh-Situation   | Das Umziehen wurde sprachlich begleitet und bei Bedarf Unterstützung angeboten   |
| 4 | Junge 1\Motivation   | benennt Farben selbstständig aus eigener Motivation.   |
| 4 | Junge 1\Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung             | Nach dem Finden in der Fühlkiste erkennt er zügig ohne es zusammengelegt zu haben, dass es sich um ein Krokodil handelt                                      |
| 4 | Junge 1\Interaktion\Modelllernen                           | Die Bewegungsschlange wurde erklärt und vorgemacht.  |
| 4 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Die sprachliche Begleitung unterstützte ihn  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 4 | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                             | Der Übergang zum Schleichen wurde gut angenommen, später wurde aus dem Schleichen eher ein Krabbeln (Anstrengung? Rückenmuskulatur?).   |
| 4 | Junge 1\Interaktion\Modelllernen                           | Angekommen im Krokodilteich wird ihm dieser gezeigt und vorgeführt.   |
| 4 | Junge 1\Entzug der Situation                               | Nach maximal der Hälfte des Parcours wendet sich Junge 1 ab.  |
| 4 | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                             | Das Bewegen über die Hüpfbälle, welche eingeschlossen sind in zwei Bänken vermeidet er, in dem er sich den Weg über die Bänke sucht.  |
| 4 | Junge 1\Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung          | Als er die Schaukel entdeckt hat, nutzt er diese intensiv.  |
| 4 | Junge 1\Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung             | Vor allem wirkt es so, als würde er sich stark in den gespiegelten Fenstern des Ambulatoriums beobachten.   |
| 4 | Junge 1\Motivation   | Motiviert sucht er den Weg auf das Trampolin  |
| 4 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | wobei er von „Elsa und Anna“ erzählte.  |
| 4 | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                             | Es gab eine Hürde für Junge 1 über einen großen halbrunden Schaumstoffblock zu gelangen. Dies nahm er als Aufgabe an und wiederholte einige Mal seine Handlung für einen gelungenen Übergang über das Material. |
| 4 | Junge 1\Motivation   | Der Abschied aus dem gruppenbezogenen Angebot fiel ihm schwer, immer wieder versuchte er wieder in den Krokodilteich zurückzukehren.  |
| 4 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Zurück im Sitzkreis wurde das Erlebte aufgegriffen.   |
| 4 | Junge 1\Interaktion\Modelllernen                           | konnte sich für die neue Situation einer Entspannungsgeschichte an ihr orientieren  |
| 4 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Das Umziehen wurde ebenfalls sprachlich begleitet, um ihn in diesem Prozess zu unterstützen.  |
| 4 | Umzieh-Situation   | Das Umziehen wurde ebenfalls sprachlich begleitet, um ihn in diesem Prozess zu unterstützen.  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 4 | Junge 1\Gefühlslage  | verteilte Geschenke zum Abschied, da es die letzte Sitzung erstmal schien zu sein. Er schein traurig über den Abschluss   |
| 4 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | Er schein traurig über den Abschluss und stellte Mitarbeiter*in seine Fragen.   |
| 5 | Umzieh-Situation   | Kind zieht sich selbstständig im Bewegungsraum um   |
| 5 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten                              | Die thematische Einführung wurde anhand der Fühlbox eingeleitet. Junge 2 konnte die „Sternschnuppe“ nicht benennen, sondern sagte „das hat meine Schwester auch“. Thematisch musste die Phantasie stark angeregt werden, damit eine Identifizierung mit Thema überhaupt stattfinden konnte. |
| 5 | Junge 2\Motorische Fähigkeiten                             | Die Pusteübung mit den Luftballons zeigte sich zu Beginn schwierig, letztendlich gelang es ihm.   |
| 5 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung             | Das Abschätzvermögen war angemessen.  |
| 5 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Nach kurzer Zeit des Werfens und schneller Bewegung mit den Sternschnuppen zeigte Junge 2, dass er Impulse von außen benötigte.   |
| 5 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | Er fragte nach seinen Freunden, nach Junge 1  |
| 5 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten                              | Auf die Fortführung der Durchnummerierung der Luftballons reagiert Junge 2 nicht.   |
| 5 | Junge 2\Motorische Fähigkeiten                             | Fangen der Sternschnuppen gelingt ihm gut.  |
| 5 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Der Bedarf an direktiven Verhalten war daher in der Bewegungsphase besonders gefragt.   |
| 5 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung             | Die Orientierung im Raum konnte von Junge 2 nicht in allen Fällen wiedererkannt werden  |
| 5 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Anhand der Sternschnuppenkarten erzählte jeder, wie es ihm gefallen hat. Junge 2 hat die Stunde dennoch als positiv eingestuft.  |
| 5 | Junge 2\Gefühlslage  | hat die Stunde dennoch als positiv eingestuft.  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 5 | Junge 2\Gefühlslage  | Alle nahmen freudig am Abschlussritual teil.   |
| 5 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | Verabschiedung von Mitarbeiter*in anhand von Hände schütteln, was Junge 2 nicht umsetzen wollte, sich aber verbal verabschiedete.  |
| 5 | Neue Fokussierung der Stunde                               | Kooperation fokussieren, wenn beide Kinder wieder anwesend sind, um die Erwachsenenrolle herauszunehmen à Junge 2 sucht stetig Kontakt   |
| 6 | Umzieh-Situation   | Kind zieht sich selbstständig im Bewegungsraum um  |
| 6 | Junge 1\Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung          | bewegt sich recht viel auf den Ballkissen.   |
| 6 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Die thematische Einführung wurde anhand der Fühlbox eingeleitet und das Thema der Einheit sofort erkannt.  |
| 6 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Die Erklärung des Spiels in dieser Phase verstand Junge 1 sofort.  |
| 6 | Junge 1\Motivation   | Er zeigte sich sehr motiviert beim Würfeln, dem Herausnehmen der Frösche mit einer Pinzette aus dem Eimer und dem Einsortieren der Frösche in den dementsprechenden farbgleichen „Teich“ (Ring). |
| 6 | Junge 1\Sinneswahrnehmung\Visuelle Wahrnehmung             | Die Farbzuordnung gelang ihm sehr gut.   |
| 6 | Junge 1\Motivation   | sortiere intrinsisch motiviert die farbigen Frösche zu den farbigen Teichen.   |
| 6 | Junge 1\Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung          | fokussierte sich in der Bewegungsphase fast ausschließlich auf die Schiffsschaukel   |
| 6 | Junge 1\Sinneswahrnehmung\Kinästhetische Wahrnehmung       | Nachdem er das Seil fand, wurde dies an das „Wohnmobil“ befestigt und er brachte viel Kraft auf, um dieses zu mobilisieren, was ihm gelang.  |
| 6 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Dies wurde sprachlich von außen begleitet, um ihn in seiner Eigentätigkeit zu unterstützen.  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| 6 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens             | Im ganzen Verlauf dieser Phase zeigte sich Junge 1 sehr aktiv, einschätzen lässt es sich als seine „beste“ Stunde in der er sich so explorativ verhielt.   |
| 6 | Junge 1\Sinneswahrnehmung\Vestibuläre Wahrnehmung | Das Springen aus der Schiffsschaukel endete häufig nach zwei bis drei Schritten mit dem Hinfallen auf die Knie. Es zeigte sich, dass es ihm schwerfiel die Balance nach einem Absprung zu halten.                              |
| 6 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit | Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Anhand von einem roten Frosch und grünen Frosch konnte die Stunde positiv oder negativ eingeschätzt werden.   |
| 7 | Umzieh-Situation                                  | Kinder ziehen sich vermehrt selbstständig im Bewegungsraum um  |
| 7 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                     | Die thematische Einführung wurde anhand von einem Ritterburg-Bild, welches in zwei Teile war und sie zusammenführen mussten, eingeleitet. Junge 1 erkannte das Thema zügig.  |
| 7 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten                     | Die thematische Einführung wurde anhand von einem Ritterburg-Bild, welches in zwei Teile war und sie zusammenführen mussten, eingeleitet. Junge 1 erkannte das Thema zügig. Für Junge 2 wirkte es, als wäre es eher unbekannt. |
| 7 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen   | kam auf die Leiterinnen zu   |
| 7 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1       | Mit der Aufforderung gemeinsam zu „kämpfen“ gingen die beiden Jungen aufeinander zu  |
| 7 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2       | Mit der Aufforderung gemeinsam zu „kämpfen“ gingen die beiden Jungen aufeinander zu  |
| 7 | Junge 1\Sinneswahrnehmung\Koordination            | Die Koordination zeigte sich eher schwierig, sie trafen sich nicht mit den Schwertern und schlugen aneinander vorbei.  |
| 7 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Koordination            | Die Koordination zeigte sich eher schwierig, sie trafen sich nicht mit den Schwertern und schlugen aneinander vorbei.  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 7 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Beim nächsten Angebot, die Schwämme mit den Schwertern aufzunehmen erhielten sie unterstützende Anleitung.   |
| 7 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Beim nächsten Angebot, die Schwämme mit den Schwertern aufzunehmen erhielten sie unterstützende Anleitung.   |
| 7 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens\Rollenidentifikation | Er entdeckte ausgiebig die Ritterburg, in der später auch den Drachen fangen und bekämpfen müsste (eigene Phantasie).<br>Junge 2   |
| 7 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | forderte Anleiterin auf, sich vor die Rutsche zu setzen und sie aufzufangen.   |
| 7 | Junge 2\Motorische Fähigkeiten                             | rutschte und kletterte, sprang aber nicht von der Ritterburg herunter, es sei zu hoch.   |
| 7 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2                | wirkte neugierig, mit der Aufforderung Junge1 Junge 2 zu erklären, was es ist und wie es geht, wirkte in dem Moment nicht geöffnet   |
| 7 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1                | wirkte neugierig, mit der Aufforderung Junge1 Junge 2 zu erklären, was es ist und wie es geht, wirkte in dem Moment nicht geöffnet   |
| 7 | Neue Fokussierung der Stunde                               | (Kooperation weiterhin im Blick haben.)  |
| 7 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2                | Die Burgkrone, wollte Junge 2 runterrutschen lassen, dies war für Junge 1 unverständlich und er setzte sich dafür ein, dass die Krone zu ihrem „Platz“ auf der Ritterburg zurückkommt. |
| 7 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Junge 2 erzählte, er hätte alles gemacht und die Stunden für gut empfunden. Junge 1   |
| 7 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens\Rollenidentifikation | beschrieb sich als „Ritter“.   |
| 7 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | beschrieb sich als „Ritter“.   |
| 7 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Junge 1 entschied sich zügig für eine Geschichte und erzählte sie uns spontan.   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 8 | Umzieh-Situation   | Kinder gelingt es weniger selbstständig sich umzuziehen. Sie scherzten gemeinsam herum und konzentrierten sich weniger auf das Umziehen. (àSelbstständigkeit weiterhin fördern, evtl. mehr Zeit dafür einplanen). Junge 2 springt Anleiterin während des Anziehens auf den Rücken. |
| 8 | Neue Fokussierung der Stunde                               | Sie scherzten gemeinsam herum und konzentrierten sich weniger auf das Umziehen. (àSelbstständigkeit weiterhin fördern, evtl. mehr Zeit dafür einplanen).   |
| 8 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Die thematische Einführung wurde anhand eines Pferdes im Fühlsack eingeleitet. Junge 1 erkannte das Thema zügig.   |
| 8 | Differenzierung  | Jeder suchte sich, anders als geplant, einen eigenen Stall, aus den dreien (Reifen) aus.   |
| 8 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Um das gemeinsame Spiel zu fördern, fand eine sprachliche Untermauerung stetig statt. Jeder ging jeweils in „seinen“ Stall zurück. Dennoch war es möglich, dass die Jungen nach wiederholten Erläuterungen gemeinsam sich in einen der ausgewählten Ställe stellten.               |
| 8 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Um das gemeinsame Spiel zu fördern, fand eine sprachliche Untermauerung stetig statt. Jeder ging jeweils in „seinen“ Stall zurück. Dennoch war es möglich, dass die Jungen nach wiederholten Erläuterungen gemeinsam sich in einen der ausgewählten Ställe stellten.               |
| 8 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | nimmt Anleiterin an die Hand   |
| 8 | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                             | war gewillt aus dem Stand zu springen, nutzt letztendlich den Wechselsprung.   |
| 8 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens\Rollenidentifikation | zeigt wie stark er ist, in dem er die Slalomstangen anhebt und sich wie ein „starkes“ Pferd zeigt.   |
| 8 | Junge 1\Interaktion\Modelllernen                           | Durch das Vormachen „Pferd und Reiter“ zu spielen mit Junge 2, gelingt es, dass Junge 2 und Junge 1 gemeinsam es nachahmen.  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 8 | Junge 2\Interaktion\Modelllernen                           | Durch das Vormachen „Pferd und Reiter“ zu spielen mit Junge 2, gelingt es, dass Junge 2 und Junge 1 gemeinsam es nachahmen.   |
| 8 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens                      | Es zeigte sich erstmalig, dass die beiden gemeinsam ins Spiel kommen.   |
| 8 | Junge 2\Kompetenz des freien Spielens                      | Es zeigte sich erstmalig, dass die beiden gemeinsam ins Spiel kommen.   |
| 8 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | baute ein eigenes Hindernis mit Holzstäben und forderte Junge 1 und Anleiterin auf, dieses zu überqueren.   |
| 8 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1                | baute ein eigenes Hindernis mit Holzstäben und forderte Junge 1 und Anleiterin auf, dieses zu überqueren.   |
| 8 | Junge 1\Interaktion\Modelllernen                           | Durch Animierung durch Anleiterin kam Junge 1 nach ersten Verneinungen doch hinzu und sprang nach dem Anleiterin über das Hindernis gegangen war, auch hinüber.           |
| 8 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2                | Junge 1 Blick richtete sich vermehrt auf seinen eigenen Weg nach vorn, Junge 2 wurde auf dem Wagen wurde nicht beachtet, zudem wie sich der Wagen verhält, wenn er zieht. |
| 8 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Koordination                     | Es kam zum Halt durch einen Stoß gegen die Trampolinfüße, sodass Junge 2 nicht weiterfahren wollte.   |
| 8 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Die Frage an Junge 2, ob er weiterfahren würde musste durch Anleiterin unterstützt werden.  |
| 8 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Sprachliche Fähigkeiten      | Nach sprachlicher Vorgabe, konnte Junge 1 es an Junge 2 wiederholen.  |
| 8 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Kinästhetische Wahrnehmung       | Zum späteren Zeitpunkt entschied Junge 2 sich Anleiterin auf dem Wagen zu ziehen. Er setzte seine Kräfte gut ein, um zu ziehen  |
| 8 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Koordination                     | er blickte sowohl nach vorn als auch nach hinten und achtete auf andere Materialien im Raum, um sie zu umfahren. Junge 2  |
| 8 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | suchte während der Phase immer wieder Kontakt zur Durchführenden der Stunde   |

|   |  |   |
|---|--|---|
| 8 | Junge 2\Interaktion\Nähe-Distanz-Verhältnis                | Sprang an die Beine und beschloss sich für das Spiel mit ihr.   |
| 8 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | In dieser Phase wurde durch Impulse von außen es ermöglicht, dass die Kinder in das gemeinsame Spiel kommen, wenn auch nur kurzzeitig.  |
| 8 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | In dieser Phase wurde durch Impulse von außen es ermöglicht, dass die Kinder in das gemeinsame Spiel kommen, wenn auch nur kurzzeitig.  |
| 8 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Sprachliche Fähigkeiten      | Die Absprachen untereinander blieben eher aus, es bedurfte der sprachlichen Unterstützung von außen.  |
| 8 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Sprachliche Fähigkeiten      | Die Absprachen untereinander blieben eher aus, es bedurfte der sprachlichen Unterstützung von außen.  |
| 8 | Neue Fokussierung der Stunde                               | Die Absprachen untereinander blieben eher aus, es bedurfte der sprachlichen Unterstützung von außen. → Vermehrte Spielsituation, um dies zu fördern. Nähe- Distanz beachten bei Junge 2 |
| 8 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Es wurde einiges aufgegriffen  |
| 8 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Zurück im Sitzkreis, wurde das Erlebte aufgegriffen. Es wurde einiges aufgegriffen  |
| 8 | Junge 1\Selbstbestimmung                                   | Mit mehreren Bürsten und an verschiedenen Körperteilen, die sie selbst mitbestimmten.   |
| 8 | Junge 2\Selbstbestimmung                                   | Mit mehreren Bürsten und an verschiedenen Körperteilen, die sie selbst mitbestimmten.   |
| 8 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | Nach dem Abschluss entschieden sie sich die Bürsten auch als Putzzeug zu verwenden und es gemeinsam bei Anleiterin: umzusetzen.   |
| 8 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen            | Nach dem Abschluss entschieden sie sich die Bürsten auch als Putzzeug zu verwenden und es gemeinsam bei Anleiterin: umzusetzen.   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 8 | Junge 2\Interaktion\Nähe-Distanz-Verhältnis                | Das Striegeln im Gesicht war zu grob, daher Bitte, um vorher zu fragen an Junge 2 gerichtet (Grenzen wahren).  |
| 9 | Umzieh-Situation   | Durch mehr Zeiteinräumung beim Umziehen gelingt es ihnen fast selbstständig sich umzuziehen.   |
| 9 | Junge 2\Interaktion\Nähe-Distanz-Verhältnis                | schneller Kontakt zu „fremden“ Erwachsenen, sowie Nähe.  |
| 9 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Kinästhetische Wahrnehmung       | Junge 2 immer wieder Momente in denen er stark stampft oder das Ballkissen mit hohem Krafteinsatz wirft → Selbstwirksamkeit → Einfluss haben auf materiale Umwelt/ Kontrolle   |
| 9 | Junge 1\Interaktion\Modelllernen                           | Nach Erklärung und Vormachen gelingt es den Kindern gut. Unterstützung erhielten sie beim der Reiz-Reaktion durch die*den betreuende*n Mitarbeiter*in, was zur Orientierung diente.                                      |
| 9 | Junge 2\Interaktion\Modelllernen                           | Nach Erklärung und Vormachen gelingt es den Kindern gut. Unterstützung erhielten sie beim der Reiz-Reaktion durch die*den betreuende*n Mitarbeiter*in, was zur Orientierung diente. Gerade für Junge 2 war es hilfreich. |
| 9 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens                      | erweiterte die Handlung.   |
| 9 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | und konnte auf die Reize „Feuer;Wasser;Luft“ angemessen reagieren.   |
| 9 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens\Rollenidentifikation | identifizierte sich stark mit der Rolle als Feuerwehrmann  |
| 9 | Junge 1\Gefühlslage  | er war ganz aufgeregt und erzählte schon was alles in der Stadt los ist.   |
| 9 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten                              | Beide Kinder konnten berichten, welche Aufgaben die Feuerwehr hat.   |
| 9 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Beide Kinder konnten berichten, welche Aufgaben die Feuerwehr hat.   |
| 9 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Hier hatte er ein klares Handlungskonzept.   |
| 9 | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                             | Er würde immer sicherer im Klettern  |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 9  | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2          | Die beiden Kindern kamen in sprachlichen Austausch, durchaus gab es Konflikte, bspw. als Junge 2 die Verkehrsschilder verrückte und Junge 1 damit nicht einverstanden war, sowie die Wasserschläuche vertauscht wurden. Dies wird als sehr positiv bewertet, da es erkennbar war, dass jeder für seine Meinung sich einsetzte und durchsetzte und diese zum Ausdruck kam. Später löschten sie gemeinsam ein Feuer im Tunnel. |
| 9  | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1          | Die beiden Kindern kamen in sprachlichen Austausch, durchaus gab es Konflikte, bspw. als Junge 2 die Verkehrsschilder verrückte und Junge 1 damit nicht einverstanden war, sowie die Wasserschläuche vertauscht wurden. Dies wird als sehr positiv bewertet, da es erkennbar war, dass jeder für seine Meinung sich einsetzte und durchsetzte und diese zum Ausdruck kam. Später löschten sie gemeinsam ein Feuer im Tunnel. |
| 9  | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit    | Beide Kinder konnten konkrete Situationen berichten, welche sie in der Stadt als Feuerwehrmann erlebt haben.   |
| 9  | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit    | Beide Kinder konnten konkrete Situationen berichten, welche sie in der Stadt als Feuerwehrmann erlebt haben.   |
| 9  | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten                        | Die Kerze wurde am heutigen Tag nicht angezündet, worauf Junge 2 aufmerksam wurde und nachfragte. Hier wird die Bedeutung der Rituale für die Kinder durchaus deutlich.  |
| 10 | Umzieh-Situation                                     | Umziehen gelingt etwas selbstständiger   |
| 10 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Kinästhetische Wahrnehmung | schlägt den Schlägel bewusst kräftig auf die Trommel.  |
| 10 | Junge 1\Selbstbestimmung                             | Eigene Gruppenpartnerwahl  |
| 10 | Junge 2\Selbstbestimmung                             | Eigene Gruppenpartnerwahl  |
| 10 | Differenzierung                                      | Es wirkte anstrengend für die Beiden, kurzzeitige Pausen wurden eingesetzt.  |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 10 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens                | Durch Zurücknahme der Betreuenden gelang es ihnen ins selbstständige Spiel zu kommen.  |
| 10 | Junge 2\Kompetenz des freien Spielens                | Durch Zurücknahme der Betreuenden gelang es ihnen ins selbstständige Spiel zu kommen.  |
| 10 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2          | Zwischendurch gab es immer kleine Konflikte, die sich beim letzten Mal bereits zeigten. Dadurch, dass die Kinder vorher weniger in den Austausch gingen, werden sie als konstruktiv angesehen. Durchaus muss beobachtet werden, wie sie ihre Konflikte selbst lösen und inwieweit von den Betreuenden eingegriffen bzw. unterstützt werden muss. |
| 10 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1          | Zwischendurch gab es immer kleine Konflikte, die sich beim letzten Mal bereits zeigten. Dadurch, dass die Kinder vorher weniger in den Austausch gingen, werden sie als konstruktiv angesehen. Durchaus muss beobachtet werden, wie sie ihre Konflikte selbst lösen und inwieweit von den Betreuenden eingegriffen bzw. unterstützt werden muss. |
| 10 | Neue Fokussierung der Stunde                         | Durchaus muss beobachtet werden, wie sie ihre Konflikte selbst lösen und inwieweit von den Betreuenden eingegriffen bzw. unterstützt werden muss.  |
| 10 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit    | Beide Kinder benannte konkret Situationen, welche sie im gruppenbezogenen Angebot erlebten.  |
| 10 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit    | Beide Kinder benannte konkret Situationen, welche sie im gruppenbezogenen Angebot erlebten.  |
| 10 | Junge 2\Gefühlslage                                  | Im Abschlusslied fordert Junge 2 seine Aufmerksamkeit durch das laute Schlagen des Schlägels erneut ein.   |
| 11 | Umzieh-Situation                                     | Umziehen gelingt selbstständig, als Motivationsfaktor wurde vereinbart, dass derjenige, der mit dem Umziehen fertig ist, bereits seinen Handabdruck aufhängen darf- „Teilnehmerkarte“  |
| 11 | Junge 2\Sinneswahrnehmung\Kinästhetische Wahrnehmung | Junge 2 schlägt den Schlägel bewusst kräftig auf die Trommel.  |

|    |  |  |
|----|--|--|
| 11 | Junge 2\Gefühlslage  | Junge 2 wirkte albern, sang seine eigenen Wörter zum Lied und äußerte Wörter wie „kacka“.  |
| 11 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Das Thema der Einheit erkannt beide durch die Motive aus der Fühlkiste.  |
| 11 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten                              | Das Thema der Einheit erkannt beide durch die Motive aus der Fühlkiste.  |
| 11 | Junge 1\Interaktion\Modelllernen                           | Die Kinder erlernten das Spiel durch Erklärung und Vormachen.  |
| 11 | Junge 2\Interaktion\Modelllernen                           | Die Kinder erlernten das Spiel durch Erklärung und Vormachen.  |
| 11 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten                              | benötigte zwischendurch Unterstützung, welche möglichen Wörter er nennen kann  |
| 11 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | benötigte zwischendurch Unterstützung, welche möglichen Wörter er nennen kann und dass er sich ein Plätzchen immer wieder suchen sollte. |
| 11 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Junge 1 reagierte zügig auf eine neue Anweisung „wir hüpfen als Häschen zum Platz“ und setzte es dauerhaft um.                           |
| 11 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2                | Er entdeckte das „Auto“ (Rollbrett) und ambitionierte somit Junge 2, der sich dann ebenfalls ein Rollbrett holte.                        |
| 11 | Junge 2\Interaktion\Nähe-Distanz-Verhältnis                | bekam Impuls, in die Pfützen springen zu könne, über oder herum zulaufen, aufgrund seines Zugehens immer wieder auf die Durchführenden.  |
| 11 | Junge 2\Interaktion\Modelllernen                           | Nach dem es vorgemacht wurde, machte Junge 2 mit.  |
| 11 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1                | stiehlt ihm immer wieder Eier, was Konfliktpotenzial bot.  |
| 11 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2                | sagte ihm, wie er es findet, dass er ein Dieb/ Rabauke sei und es seine Eier sind.   |
| 11 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Er stellte fest, dass er weniger hat als Junge 2. Nach dem Impuls sie zu zählen, tat er es und konnte es genau benennen.                 |
| 11 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Nach einer bisher längsten Interaktion, bei der zum Ende unterstützt wurde   |

|    |  |   |
|----|--|---|
| 11 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen\Begleitung | Nach einer bisher längsten Interaktion, bei der zum Ende unterstützt wurde  |
| 11 | Junge 1\Gefühlslage  | stimmt sich zufrieden   |
| 11 | Junge 2\Interaktion\Nähe-Distanz-Verhältnis                | klammert sich in den Beinen, springt auf den Rücken und versucht immer wieder seine Kräfte zu testen und einzusetzen durch Ziehen und Halten.                                 |
| 11 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Beide Kinder benannte konkret Situationen, welche sie im gruppenbezogenen Angebot erlebten. Junge 1   |
| 11 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit          | Beide Kinder benannte konkret Situationen, welche sie im gruppenbezogenen Angebot erlebten. Junge 1   |
| 11 | Junge 1\Gefühlslage  | wirkte müde. Die Körpermassage mit den Ostereiern genoss Junge 1 ausgiebig. Junge 2   |
| 11 | Junge 2\Selbstbestimmung                                   | Nachdem Hinweis, dass die Entspannungszeit bald um ist, wollte Junge 2 nicht wechseln und sich massieren lassen. Beim Beenden dieser Phase entschied er sich doch noch dafür. |
| 12 | Umzieh-Situation   | Umziehen gelingt selbstständig, zum Abschluss bekam Junge 1 Unterstützung   |
| 12 | Junge 2\Gefühlslage  | Das Trommeln und Mitsingen gestaltet sich ähnlich wie in den letzten Einheiten. Junge 2 trommelt lautstark  |
| 12 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten                              | Das Thema haben die Beiden durch zwei Puzzlestücke gut erkannt und versucht diese beiden erfolgreich zusammenzubringen.   |
| 12 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten                              | Das Thema haben die Beiden durch zwei Puzzlestücke gut erkannt und versucht diese beiden erfolgreich zusammenzubringen.   |

|    |   |  |
|----|---|--|
| 12 | Neue Fokussierung der Stunde                    | Kinder entscheiden lassen, ob sie mit Schlägeln oder Händen trommeln möchten.<br>Im Anschluss Reflexion über ihre Entscheidung und der Lautstärke, welche sie wählten. Themen, welche die Kinder derzeit beschäftigen, können darüber möglicherweise erfahren werden und im Stundenverlauf aufgenommen werden. |
| 12 | Junge 2\Gefühlslage                             | zeigte viel Freude beim Klau des Affenschwänzchens. Sein Handeln bestimmte das Ziel des Klaus und nach dem Gelingen folgte ein stolzes Lächeln.  |
| 12 | Junge 1\Gefühlslage                             | Bei Junge 1 schien es so, als würde er es sehr genießen sein Schwänzchen zu „erleben“.   |
| 12 | Junge 1\Gefühlslage                             | Das „Klauen“ motivierte ihn weniger, als Junge 2 seinen Affenschwanz stahl, wirkte er traurig.   |
| 12 | Differenzierung                                 | Das „Klauen“ motivierte ihn weniger, als Junge 2 seinen Affenschwanz stahl, wirkte er traurig. Daher wurde aufgegriffen, dass alle ihr Affenschwänzchen mit in den Dschungel nehmen können.  |
| 12 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1     | und zwischendurch gab es Unstimmigkeiten, wer die Bananen von den Beiden hat und wie viele. Junge 2 warf sie dann bspw. in eine andere Ecke und Junge 1 konnte sie sammeln.  |
| 12 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2     | und zwischendurch gab es Unstimmigkeiten, wer die Bananen von den Beiden hat und wie viele. Junge 2 warf sie dann bspw. in eine andere Ecke und Junge 1 konnte sie sammeln.  |
| 12 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen | gab ebenfalls die Idee kund, dass er die Bananen wirft und Anleiterin sie sammeln sollte.  |

|    |   |  |
|----|---|--|
| 12 | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                    | Im Anschluss spielte Junge 1 ausgiebig am Klettergerüst, kletterte hoch bis er aus dem Fenster schauen konnte und führte dies immer wieder durch. Dies ebenfalls mit seinem Hammer und einem Chiffontuch in der Hand. Es lässt sich als ein Fortschritt ansehen, in anderen Stunden beachtete Junge 1 das vorbereitete Klettergerüst kaum bis gar nicht. |
| 12 | Junge 1\Mitführen vertrauter Gegenstände          | Dies ebenfalls mit seinem Hammer   |
| 12 | Junge 1\Motorische Fähigkeiten                    | Insgesamt zeigte sich Junge 1 offener und bewegungsintensiver.   |
| 12 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Erwachsenen   | suchte zwischenzeitlich immer wieder Kontakt zu den Erwachsenen im Raum, allerdings weitaus weniger als zu Beginn der psychomotorischen Förderung.   |
| 12 | Junge 1\Interaktion\Interaktion mit Junge 2       | Es gab dennoch Situationen, in denen beide Kinder in Interaktion traten und miteinander ins Spiel kamen  |
| 12 | Junge 2\Interaktion\Interaktion mit Junge 1       | Es gab dennoch Situationen, in denen beide Kinder in Interaktion traten und miteinander ins Spiel kamen. Junge 2   |
| 12 | Junge 1\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit | Zurück im Sitzkreis begann Junge 2 mit dem Erzählen des Erlebte. Die beiden Affenbilder vom Beginn der Stunde wurden von Junge 2 dabei gehalten, da er sie nicht beiseitelegen konnte und wurden somit als „Erzählstein“ aufgegriffen. Er benannte viele Situationen   |
| 12 | Differenzierung                                   | Die beiden Affenbilder vom Beginn der Stunde wurden von Junge 2 dabei gehalten, da er sie nicht beiseitelegen konnte und wurden somit als „Erzählstein“ aufgegriffen.  |
| 12 | Junge 2\Kognitive Fähigkeiten\Reflexionsfähigkeit | Er benannte viele Situationen, sowie Junge 1 im Anschluss ebenfalls.   |
| 12 | Junge 2\Selbstbestimmung                          | forderte danach nochmals ein, etwas mitzuteilen.   |

|    |  |   |
|----|--|---|
| 12 | Junge 2\Gefühlslage  | Die Fantasiereise wurde teils gut angenommen, Junge 1 lag ruhig mit offenen Augen, Junge 2 ebenfalls, allerdings merkte er ungefähr in der Mitte der Geschichte an, dass ihm langweilig sei.  |
| 12 | Differenzierung  | Die Geschichte wurde gekürzt und somit eher zum Abschluss gebracht, um eine Entspannung dennoch zu ermöglichen und um mögliche Unruhe zu vermeiden.   |
| 12 | Junge 1\Kompetenz des freien Spielens\Rollenidentifikation | Zum Abschluss wurde nochmals deutlich, dass die Identifizierung mit dem Leben als Affe erfolgte, Junge 1 erläuterte, dass der Affe keine Lust hätte sich umzuziehen und würde lieber im Kleiderschrank sitzen bleiben. Auch bei der Verabschiedung mit den Familienangehörigen wurden immer wieder Affengeräusche von den Kindern lautiert. |
| 12 | Neue Fokussierung der Stunde                               | Bestehende Regeln klarer kommunizieren und durchsetzen  |

## Anhang 7: Interview-Transkripte

### Anhang 7.1: Interview mit der Anleiterin

I: Gut, dann würde ich zum Einstieg einmal fragen, ob du uns vielleicht die beiden Jungen einmal in ihren wesentlichen Charakterzügen beschreiben kannst, weil du  
5 die ja jetzt schon durch das Projekt sehr gut kennengelernt hast. #00:00:14-1#

B: Mh, ja, das kann ich. Ähm, also ich weiß nicht, ob ich jetzt auch sagen soll, wie alt die sind. Also sie sind beide sechs Jahre, aber das wisst ihr ja schon. Und, ähm, sie sind ganz unterschiedlich von ihren Charakteren, weil Junge 1, der ist eher so  
10 zurückhaltend und, ähm, aber freundlich und auch ausgeglichen. Mh (...) und Junge 2 ist eigentlich eher ganz aktiv und explorativ, sucht sofort Nähe zu anderen Personen und ist zugänglich und neugierig und ja. Und das macht es so unterschiedlich, die beiden. Sind beide aber ganz freundliche Kinder und, ähm, (...) ja zugänglich. Aber trotzdem, ähm, in der Nähe und Distanz unterschiedlich. #00:01:07-8#

15

I: Mhm (zustimmend) #00:01:08-3#

B: Ja. #00:01:09-1#

20 I: Ok. Dann, ähm, würde ich jetzt quasi mit dem Entwicklungsblock anfangen.  
#00:01:17-6#

B: Mhm (zustimmend) #00:01:17-7#

25 I: Kannst du uns da einmal den Entwicklungsstand der beiden quasi zu Beginn des Projekts beschreiben? #00:01:22-0#

B: Ähm, ja. Also ich kann auf jeden Fall beschreiben, dass in den ersten Einheiten es so war, dass jetzt beispielsweise bei Junge 1, der ganz wenig gesprochen hat und  
30 wenn er gesprochen hat, dass es schwer war für ihn, sich zu äußern. Mh, man hatte das Gefühl, dass er kognitiv schon so weit ist und auch ganz viel erzählen möchte, aber er nicht genau das artikulieren konnte. Und auch beispielsweise in Bezug auf die vestibuläre Wahrnehmung war es so, dass er dort Auffälligkeiten zeigte, indem

er, ähm, das Rollbrett, ähm, versucht hat zu nutzen, aber es nicht geklappt hat. Und,  
35 ähm, dass er sehr viel in seinem eigenen Bereich gespielt hat und seine eigenen,  
ähm, Ideen umgesetzt hat und wenig im Kontakt war auch mit Junge 2 und, ähm,  
mit uns. Und genau, ja. Und bei Junge 2 ist es so, dass der auf jeden Fall, wie ich  
eben schon sagte, sehr die Nähe sucht zu den Erwachsenen und, ähm, dort weniger  
im Austausch mit Junge 1 ist oder war. Und, ähm, ja. Was man jetzt auch nicht  
40 vergessen hab (unv.), beide haben eine Sehbeeinträchtigung. Ähm, Junge 2 ganz  
stark durch, ähm, seine Diagnose auch. Und da braucht er immer Unterstützung.  
Das ist bei Junge 1 nicht so stark. Und (...) genau. Also das würde ich jetzt mal so  
überblickartig darstellen. Ja. Ja und was auffällig ist, oder nicht unbedingt auffällig,  
aber, dass er ganz stark so diese, ähm, kinästhetischen Reize sucht, bei Junge 2.  
45 Dass er immer anspringt und seine Muskelkraft versucht einzusetzen. #00:03:24-  
0#

I: Ok, Dankeschön. #00:03:25-2#

50 B: Mhm (zustimmend) #00:03:22-3#

I: Ähm, hattest du da auch das Gefühl, also jetzt am Anfang vom Projekt, dass ir-  
gendwie so Selbstwertgefühl oder Selbst- (...) ja so das Selbstbewusstsein, wie war  
das da, also? #00:03:37-9#

55

B: Ähm, das war schon anders als jetzt, würde ich sagen. Also gerade bei Junge 1,  
der hat, ähm, ganz oft dann die Dinge nicht mehr gemacht, die er eigentlich, ähm,  
vorhatte zu machen, aber er hat sich immer einen anderen Weg gesucht und, ähm,  
kann ich schon sagen, wie das im Vergleich zu heute ist? #00:03:53-7#

60

I: Können wir gerne jetzt zu über gehen. Ja, ist gut. #00:04:00-7#

B: (lacht) Achso, ok. Und im Vergleich zu heute ist es so, dass er, ähm, seine Fä-  
higkeiten viel besser einschätzen kann und viel besser nutzen kann und die sich  
65 auch erweitert haben dadurch. Also es ist so, dass er früher die Rutsche und das  
ganze Klettergerüst komplett vermieden hat und, ähm, und jetzt klettert er, das ist  
auch plötzlich passiert, dass er einfach hoch bis zum Fenster klettert und, ähm, das

total nutzt und das auch immer und immer und immer wieder macht, um sich dort zu prüfen. Man hat schon das Gefühl, es/ ihn gestärkt hat, in dem Bewusstsein seiner Fähigkeiten, ja. Und bei Junge 2 ist es so, dass er (...)/ Ich hab das Gefühl, dass 70 Junge 2 die psychomotorischen Einheiten nutzt, um ganz viel zu verarbeiten, weil ganz viele Themen sind, ähm, Schweden und England und Deutschland, also mit den Ländern, mit denen er sich auch verbunden fühlt. Also vor allem Schweden und England. Und dass er in diesem Bezug, ähm, versucht, (...) das zu verarbeiten. 75 Und, ähm, die Eltern leben ja auch getrennt und sein Vater ist ganz oft Thema und dass er in diesem Bezug (...) ja sein Erlebtes aufarbeitet auch unbewusst vielleicht und, ähm, ja, dass ihn das da bestärkt, ja. #00:05:20-9#

I: Mhm. Ok. Meinst du, also zu Junge 1, da wollte ich nochmal gern drauf eingehen. 80 Meinst du quasi, dass, ähm, diese Offenheit jetzt zum Beispiel für das Klettergerüst oder was du meinstest, dass das darauf beruht, dass er selbstbewusster geworden ist oder auch dass sich seine Fähigkeiten verbessert haben? Oder im Zusammenspiel? #00:05:36-8#

85 B: Ne, ich glaube, dass er selbstbewusster geworden ist, weil es ja nicht vorgegeben war, also es ist ja nie so, dass er bestimmte Dinge machen muss. #00:05:45-6#

I: Musste, ja. #00:05:46-7#

90 B: Genau und sondern es ist so, dass er, ähm, wenn es Themen sind, die mit denen er sich total identifizieren kann, dann, ähm, besteht bei ihm Möglichkeiten, also sich dann nochmal komplett neu orientiert und findet und dann, ähm, ergibt sich, ergab sich jetzt einfach, also das war wirklich auch ein Überraschungsmoment für mich, dass er plötzlich äh (lacht) ganz oben am Klettergerüst steht, obwohl er noch 95 nicht mal annähernd vorher zwei Sprossen geklettert ist. So. #00:06:18-6#

I: Ja, schön. #00:06:19-3#

B: Genau. Ja. Und (...) Ich wollte gerade noch etwas sagen, das ist mir jetzt entfallen. Ja. #00:06:28-3# 100

I: Vielleicht fällt es dir gleich wieder ein. #00:06:20-1#

105 B: Genau. Darauf die Stunde war es nämlich so beispielsweise, dass wir noch eine  
Matte zusätzlich angebunden hatten an das Klettergerüst und er auf dieser Matte,  
ähm, gelaufen ist und, ähm, trotz dessen, dass es so instabil war, das trotzdem ge-  
nutzt hat und diesen Raum auch einfach genutzt hat dafür, sich da auszutesten und  
zuversichtlich zu sein, dass er das kann, ja. #00:06:51-6#

110 I: Ok. Hm. Könntest du in anderen Bereichen vielleicht in der Entwicklung nochmal  
jetzt sozusagen den Prozess darstellen, also was sich vielleicht auch verändert hat  
jetzt innerhalb dieser Förderung? (...) Also zum Beispiel hinsichtlich, ja, irgendwel-  
cher Wahrnehmungsbereiche oder vielleicht auch nochmal explizit auf die Interak-  
tion der beiden eingehen? #00:07:14-0#

115

B: Ok. Ähm, ich würde schon sagen, dass sich, ähm, kinästhetisch viel verändert  
hat. Ähm, (...) im vestibulären Bereich bisher noch nicht, würde ich sagen. Also  
wenn wir über das Rollbrett weiterhin sprechen würden oder auch Pedalofahren,  
ähm, dann ist es schon so, dass, ähm, Junge 1 ganz stark die vestibulären Reize,  
120 ähm, sucht und nutzt und er auch beispielsweise auf die Schiffschaukel geht und  
dort wirklich stark hin und her wackelt, aber wenn jetzt beispielsweise Junge 1 mit  
drauf ist, dann ist es so, dass er (...) mh dass er das nicht gut aushalten kann, wenn  
Junge 2 den Takt angibt, sozusagen und er nicht genau weiß, wie sich es anfühlt.  
Ähm, und es ist auch zu erkennen, dass wenn er irgendwo runterspringt, dass er  
125 auch, ähm, zwei, drei Schritte macht und dann stürzt und sich da nicht in der Ba-  
lance halten kann. Im kinästhetischen Bereich, wie ich eben schon gesagt hab,  
würde ich schon sagen, seine Sprünge haben sich verändert, also, ähm, er springt  
mit beiden Beinen und nicht mehr immer nur im Wechselsprung, er klettert viel, er,  
ja. Also, würde ich auf jeden Fall sagen, genau. Ja. (...) Und in Bezug auf die Inter-  
130 aktion ist es so, dass sie/ dass es sich enorm verbessert hat. Also er ist immer im  
Austausch und, ähm, wenn er kommt, dann stellt er gleich Fragen. Und er fragt  
immer "Wer ist denn noch mit im Raum?", weil wir ja häufiger auch Besuch haben  
dann. Erkundigt sich, wer die sind, ähm. Er stellt Fragen, er, ähm, kann im Sitzkreis/  
übernimmt er manchmal so Fragen, wie "Was hast du denn heute erlebt?" und, ähm,  
135 es war vorher eher weniger anzudenken, was sich so ergeben hat. Und auch, ähm,

wenn er im Spiel ist, dann (...) kommentiert er immer, was er tut. Also jetzt beispielsweise letzte Woche hatten wir das Känguru und, ähm, da war (...) die ganze Zeit thematisiert worden, was das Känguru tut und was Junge 1 gerade tut und, ähm, ja. Also das war vorher weniger der Fall. #00:09:30-5#

140

I: Auch so von der sprachlichen / #00:09:31-4#

B: Ja, Möglichkeiten und Artikulation, das hat sich auf jeden Fall verändert. Und bei, ähm, Junge 2 ist es so, dass der ganz gerne Strukturen mit übernimmt. Also man merkt so, dass er gern selbstständiger auch handeln möchte und im Sitzkreis, wenn wir beginnen, dann sagt er, wie ich das dann manchmal mache, dass ich dann ihm für dieses Bewusstsein, dass alle da sind, sage, ähm, "Junge 2 ist da", "Junge 1 ist da", "Hm hm hm ist da", ne, also "Mitarbeiter\*in ist da" oder "Ich bin da". Und, ähm, das ahmt er ganz stark nach, also man merkt, dass er diese Struktur benötigt und dass er auch gerne dort Einfluss haben möchte. Das ist mir jetzt auch in den letzten Malen aufgefallen und auch mit dem Gedanken, ähm, dass man ihm vielleicht wirklich auch Stück weit dort Phasen übergeben kann. Ja. #00:10:20-8#

I: Hm. (...) Ähm, in Hinblick auf die motorischen Fähigkeiten, würdest du sagen, dass da irgendwelche Veränderungen aufgetreten sind? Oder dass man da irgendetwas merken kann, oder hängt das vielleicht auch eher mit diesen verschiedenen Wahrnehmungs.../ #00:10:33-2#

B: Das glaube ich schon, ja, mhm. #00:10:35-0#

160

I: Ok. #00:10:35-5#

B: Und auch daran (unv.), dass sie, wie ich ja eben schon sagte, dass sie einfach Vertrauen in ihre Fähigkeiten bekommen haben, ja. Und Situationen erleben, die/ Also ich versuche ja meistens, das auch sprachlich zu begleiten und zu spiegeln, was sie tun und darüber vielleicht auch ein Bewusstsein zu erlangen, was sie gerade tatsächlich tun und was sie können und auch mit der Identifizierung der verschiedenen Rollen, wie Feuerwehrmann oder Känguru oder Krokodile, dann, ähm, dass sie darüber die Erfahrungen machen und das dann transportieren können auf ihre

170 eigene Rolle als Junge 2 oder Junge 1. #00:11:16-5#

I: Also gerade das mit den Rollen ist ja bei Junge 1, uns ist das zumindest aufgefallen, dass er das total gut annimmt. #00:11:21-2#

175 B: Total, genau. Gerade wenn es Themen sind, die, mit denen er sich sowieso total gern beschäftigt, wie der Feuerwehrmann oder wie das Känguru, das beispielsweise durch eine andere psychomotorische Einheit deutlich wurde. Dann, ähm/ Und ich daraufhin das Thema aufgegriffen habe, merkt man so, wie sehr er sich da einspielen kann und eintauchen kann auch in diese Rolle. Und er auch versucht auch immer  
180 wieder das abzugeben am Ende, dann sagt "Jetzt bin ich aber kein Känguru mehr, weil ich hab doch gar kein Fell" oder, also er versucht auch immer wieder diesen Abschluss zu finden, genau. #00:11:57-5#

I: Ja, spannend. Ähm, du singst ja auch immer mit den Kindern am Anfang. Glaubst du, das hat jetzt hinsichtlich so der sprachlichen Fähigkeiten und so vielleicht auch  
185 dazu beigetragen, dass da eine Veränderung, oder inwiefern ist das vielleicht auch wichtig für die Kinder, allgemein dieses Singen? #00:12:14-2#

B: Also zum einen ist es eindeutig ein Ritual. Auch/ Ich habe vor Kurzem versucht,  
190 es zu verändern. Also ich hab, wollte ein anderes Lied singen oder eins weglassen und dafür was anderes ergänzen, aber das wollten sie beide nicht. Ähm, die wollten gerne, dass es genauso bleibt, wie es ist und ich würde sagen, dass es denen Sicherheit und Struktur gibt. Ähm, (...) zum anderen ist natürlich Singen auch immer, ähm, eine rhythmische Förderung und, ähm, kann natürlich auch förderlich sein für  
195 die Sprache. Ähm, ich würde aber sagen, also dass/ weil beispielsweise bei Junge 2 wird ganz viel zu Hause gesungen, weil die Mama ist Musikerin und Junge 1 singt nicht immer mit. Dass es mehr ein Ritual ist und eine Begrüßung ist und ein Abschluss ist, ähm, und die/ es bestimmt ein Anteil Förderung ist, aber vermehrt die gruppenbezogene Phase. #00:13:20-6#

200

I: Aber würdest du denn in diesem Zuge jetzt sagen, dass quasi diese Strukturierung deiner Stunden und auch die Ritualisierung von jetzt zum Beispiel Beginn oder am Ende hast du ja auch immer das gleiche, oder ähnlichen Abschluss, dass das schon

wichtig ist, also? #00:13:32-6#

205

B: Ja, das würde ich auf jeden Fall sagen. Und das bringt denen unglaublich viel Sicherheit. Das kann ich auch jetzt im Nachhinein/ Vor drei Wochen hatten wir eine Stunde mit dem Geschwistertreff, also über die Elterninitiative, und dort war Chaos, also (lacht) es hat ganz anders begonnen und ganz anders geendet und es waren  
210 verschiedene erwachsene Personen da drin, die auch Aufgaben mit unbewusst übernommen haben und man hat so sehr gemerkt, also das wurde mir so deutlich im Nachhinein, wie sehr die Struktur denen hilft, weil sie waren in Rollen, in denen ich sie noch nie erlebt hab (lacht). Und das war auch spannend, zu erleben, aber es hat mir auch im gleichen Moment gezeigt, wie wichtig der Beginn und, ähm, die  
215 Orientierung, an wen muss ich mich richten, wichtig ist für die. Ja. #00:14:22-6#

I: Gerade am Ende machst du ja immer noch so eine Reflexionsrunde, wenn du das... #00:14:28-0#

220 B: Genau. Also ich versuche das auch, also dass es, hat auch damit etwas zu tun, dass ihnen ein Bewusstsein, dass sie ein Bewusstsein darüber entwickeln, was sie eigentlich in dieser Stunde geschaffen haben, was sie gemacht haben, mit welchen Themen sie sich beschäftigt haben, aber auch versuchen wir dann auch am Ende nochmal zu reflektieren, was uns besonders aufgefallen ist, also die Erwachsenen  
225 sozusagen. Also welche Herausforderungen sie eigentlich in dieser Stunde angenommen haben und, ähm wie/ also um denen das einfach zu bewusst zu machen, so wie jetzt zum Beispiel, das Klettern, "Du bist ganz bis nach oben geklettert" oder Junge 2, der, ähm, ganz viel die Länder baut oder verschiedene Ebenen, ähm, also verschiedene Ideen hat, ähm, genau, dass das so bewusst zu machen. (...) Und auch  
230 dieses Erinnerungsvermögen von den Kindern halt zu erhalten, ja. #00:15:23-4#

I: Und sind die da auch schon, also gut in der Lage oder gab es da vielleicht auch ein Prozess, dass am Anfang viel weniger.../ #00:15:28-6#

235 B: Genau, auf jeden Fall. Also am Anfang war es auch so, dass Junge 2, ähm, ganz in ganz kurzen Sätzen nur gesprochen hat oder ein, wirklich nur einzelne Wörter verwendet hat, das hat sich auch schon, ähm, erweitert. Und dann hat er

beispielsweise nur so gesagt "Hundert", aber der meint, er hat HUNDERTE Sachen gemacht, aber das konnte er da noch nicht so wörtlich wirklich darstellen und, ähm, es ist immer noch so, dass sie gerne sagen "ALLES habe ich gemacht, ALLES" und, ähm, aber es gibt da (unv.), es bedarf immer einer zweiten Frage, "Was habt ihr denn ganz, was war denn heute GANZ besonders, was ihr erlebt habt? Was war GANZ toll?" Und dann, ähm, kommt meistens etwas, ja. Aber es ist wirklich, also es wird jetzt im Zuge immer besser, dass sie, ähm, auch wirklich Situationen genau beschreiben können und (...) ja. #00:16:20-1#

I: Ok, schön. Ähm, ich würde noch einmal gern auf den Punkt Interaktion eingehen. Mh, auch im Hinblick sozusagen der Kinder untereinander, aber wie sie vielleicht auch mit Erwachsenen agieren? #00:16:32-8#

B: Mhm. (...) Ähm, die Interaktion untereinander. Es ist schon so, dass sie, dass wenn einer von den beiden alleine da ist, dass sie/ Das ist jetzt auch ein bisschen Sozialverhalten, aber ich nehme das mal mit rein. #00:16:49-3#

I: Ja, gerne. #00:16:49-8#

B: Ähm, dass sie den anderen vermissen, also sagen "Wo ist er, wo ist denn jetzt Junge 2?" oder "Wo ist Junge 1?", "Aber warum ist er nicht da?" Und es ganz klar nachfragen. Und da man dadurch merkt, dass sie eine Gruppe sind und dass sie in diese Einheit einfach zusammengehören. Mh, es ist aber weniger so, dass sie wirklich in den Austausch gehen. Also es kommt wohl mal die Frage "Ah, wie bist du denn hierhergekommen?" von Junge 1 zu Junge 2 und, ähm, "Bist du heute mit dem Auto, wo habt ihr geparkt?" Also für so etwas interessiert sich Junge 1. Und Junge 2 geht ganz stark in die Interaktion mit uns Erwachsenen, genau. Und (...) also das haben wir auch immer, habe ich auch immer wieder versucht in den Verläufen wieder mit einzubringen, dass sie kooperativer miteinander umgehen und interagieren und es gab auch eine Zeit, wo das besser wurde beispielsweise bei den Pferden war das so und genau, als wir in den Wald gegangen sind, weil sie dann, weil ich dann versucht habe zu ermöglichen, dass es Situationen gibt, die sie wirklich nur zusammen bewältigen können, also wie gemeinsam als Igel in den Wald zu gehen und, ähm, oder Pferd und Reiter zu sein und, ähm, ich versuche auch immer wieder

anzuleiten, dass sie, weil oft geht das über mich, dass sie dann sagen "Aber der Junge 1 soll doch das und das nicht machen" oder "Der Junge 2 hat das und das gemacht" und dann versuche ich das zurückzugeben (...). Mh, und es zeigt sich natürlich bei Konflikten, da interagieren sie ganz gut (lacht), weil sie sich dann auch, ähm, weil sie dann auch klarmachen, das finde ich auch, ist auf jeden Fall ein Vorteil und das hat sich auf jeden Fall verbessert, dass sie ganz, ähm, deutlich sagen, ähm, "Das möchte ich nicht" und "Das ist meine Grenze" und, also das sagen sie natürlich so nicht, aber, ähm, dass sie deutlich machen, dass sie was nicht wollen gegenüber. Ähm, genau, das versuch ich immer zurückzugeben. Das gelingt mir natürlich auch manchmal mehr und manchmal weniger gut. Mh, (...) ja, genau. Also es gab halt eine Phase, in diesen Phasen, wo es wirklich, ähm, wo sie wirklich aktiver waren und, ähm, sich aufeinander bezogen haben, aber im Moment ist es weniger, wieder etwas weniger der Fall. Das kann natürlich mit meiner Stundenplanung zu tun haben, aber es, man merkt auch im Moment wieder so stark/ Natürlich ist es auch klar, weil der Junge 1, der geht in die eine Ecke, also der sucht sich meistens so Ecken und hat ganz viele Themen, mit denen er sich beschäftigt und, ähm, hat ein großes Thema meistens und das ergänzt er ganz viel und ist so in seiner eigenen Welt. Und, ähm, der Junge 2, der wechselt die Themen, der, ähm, hat mal dies und hat mal das und macht mal das und bindet sich weniger an Material und (...) versucht immer wieder Impulse von mir beispielsweise einzuholen und wenn ich versuche mich zurückzuziehen, was ich jetzt auch, ähm, vor Kurzem nochmal bewusst gemacht habe, mich wirklich auf die Bank zu setzen, dann setzt er sich neben mich auf die Bank. Und wartet darauf, bis ich wieder ins Spiel übergehe und ihm Impulse gebe. Und er braucht das gerade und ich habe mich dann auch gefragt, ob ich mich weiterhin zurückziehen sollte, aber im Prinzip macht er ganz klar deutlich, dass er gerade diese Nähe braucht und ja, auch einfach die Basis psychomotorischer Förderung, die Beziehung zueinander ist (...), hab ich das weiter umgesetzt, ja. Genau. (...) Aber dadurch passiert natürlich, wenn er den Bezug zu mir sucht, weniger die Interaktion zwischen Junge 1 und Junge 2. Und das ist jetzt gerade die, das ist so ein bisschen/ Muss man ein bisschen schauen, wie man das jetzt handhabt. Der eine braucht gerade das und der andere fühlt sich ja aber ja in Anführungsstrichen glücklicherweise nicht benachteiligt, weil er ja sowieso in seinem Spiel ist und ich ihn trotzdem immer wieder versuche im Blick zu haben. Und, ähm, ich bin trotzdem überzeugt, dass es wieder Zeiten gibt, wo sie wieder mehr zueinander

finden. Nur denke ich, dass im Moment Junge 2 gerade diese Nähe braucht. Ja.  
#00:21:16-8#

I: Aber siehst du das auch ein bisschen problematisch, also dass er immer so auf die  
310 Erwachsenen fokussiert ist? #00:21:21-5#

B: Genau, wie ich eben sagte, habe ich gedacht, ich müsste mich da mal zurückzie-  
hen, dass sie mehr in den, mit den Kindern in den Austausch kommen. Ich habe  
mich auch schon gefragt, ob es besser werden würde, wenn die Gruppe größer wird,  
315 dass er vielleicht die Möglichkeit hat, andere Spielgefährten zu finden. Aber trotz-  
dem habe ich mich jetzt bewusst dafür entschieden, auch ihm die Nähe zu geben,  
die er braucht. Also es war, mh, vor Kurzem auch die Situation, dass wir eine Ent-  
spannungsgeschichte gemacht haben, also eine Fantasiegeschichte, und dann habe  
ich die Matten auseinandergeschoben, damit sie sich halt während dieser Ge-  
320 schichte nicht die ganze Zeit, äh, beknabbeln also (lacht) ähm, ja. Und dann habe  
ich sie so, vorher schon auseinandergeschoben, dann haben sie sich da hingelegt,  
aber Junge 2 hat immer ganz bewusst diese Matte wieder zu mir geschoben. Und  
ich habe die immer wieder weggeschoben, weil ich ja wollte, dass jeder so wirklich  
entspannen kann. Und habe sie zwei-, dreimal zurückgeschoben und er hat sie im-  
325 mer wieder zu mir geschoben und dann war so "Klick" (lacht) bei mir. "Ah, ok, der  
braucht das gerade, der muss gerade genau hier sein". Ja, und dann hat er auch  
tatsächlich meine Hand genommen und deswegen wurd das so deutlich, dass er das  
gerade einfach benötigt. Und das soll er dann auch in der psychomotorischen Ein-  
heit bekommen, ja. #00:22:37-1#

330

I: Und bei Junge 1 ist das so, also der ist dann eher für sich und gar nicht so...  
#00:22:41-1#

B: Also das hat sich verändert. Also Junge 1 war ganz stark für sich und hat, ähm,  
335 (...) wirklich viel für sich selbst gespielt und hat das auch weniger kommentiert als  
jetzt. Aber jetzt ist es nicht so. Er stellt auch Fragen im Spiel und, ähm, kommt auf  
einen zu, ähm, und auch die Nähe-Distanz hat sich verändert. Am Anfang konnte  
man Junge 1 kaum berühren, ähm, dann hat er so zusammengezuckt und das hat  
sich total verändert. Der kommt auch, ähm, an einen ran und wenn Junge 2/ Der

340 macht auch gerne das nach, was Junge 2 macht und wenn Junge 2 dann angerutscht  
kommt, möchte Junge 1 angerutscht kommen und, ähm, ja, sucht auch auf jeden  
Fall mehr die Nähe als zuvor, ja. #00:23:27-2#

I: Ok. Ähm, inwieweit haben sich denn deine Schwerpunkte innerhalb der Förde-  
345 rung verändert, die jetzt in der Zeit, wenn du jetzt so zurückblickst? #00:23:36-0#

B: Mh (...) Ähm, also am Anfang war es ja schon so, dass wir, also dass der Schwer-  
punkt immer auf verschiedene Wahrnehmungsbereiche war, also im Bezug darauf,  
mh, was in dieser Stunde angeboten werden könnte, also es nicht unbedingt das,  
350 was sie nutzen müssen, aber das was angeboten wird, also schwerpunktmäßig. Aber  
auch gleichzeitig mit dem Hintergrund, dass (...) sie in dieser Zeit Raum für ihr  
Erlebtes, ähm, bekommen und für Themen, die sie beschäftigen und ja, die Stärken  
und Ressourcen der Kinder zu erkennen. Und das hat sich aber im Laufe jetzt ein  
bisschen verändert, dass man (unv.) die Wahrnehmungsbereiche weniger beachtet,  
355 ähm, und wirklich das Erleben des Kindes und die Kooperation und das Gemein-  
schaftsgefühl und ja, einfach Themen fokussiert, die sie im Alltag beschäftigen und  
die sie einfach mit in die Stunde bringen, weil manchmal kommen sie schon und  
dann, ähm, erzählen sie schon ganz fleißig und, ähm, ja. Man merkt das auch, also  
es sind Themen, die zu Hause passieren, wie ein Wohnmobil oder wie Hunde oder  
360 wie jetzt Schweden und England oder wie, wir brauchen eine neue größere Woh-  
nung und dann wird eine große Wohnung gebaut anstatt der Froschteich, äh, wird  
genutzt, sondern der ganze Froschteich wird aufgeräumt, weil wir eine neue größere  
WOHNUNG brauchen, in der Hauptstraße (Name geändert). Also man merkt  
schon, wie Alltagsthemen da deutlich werden, ja. Und das, ähm, genau. Auch mit  
365 dem Hintergrund natürlich der Artikel, die auch Mitarbeiter\*in uns damals gegeben  
hat, ähm, dass die Phasen gar nicht so eng gestrickt sein müssen und dass es wirk-  
lich relevant ist, gerade für die onkologisch erkrankten Kinder, die einfach so lange  
auch keine Kontrolle mehr über ihren eigenen Körper hatten dann auch (...) genau  
dafür Raum bekommen müssen. Und auch Vertrauen in ihren Körper fassen müs-  
370 sen. #00:25:54-8#

I: Ok. Mh, wie würdest du jetzt abschließend die Entwicklung der beiden insgesamt  
beschreiben? Also wenn du das jetzt mit ganz wenigen Worten zusammenfassen

müsstest? #00:26:05-2#

375

B: Wenige Worte, da bin ich total gut drin (lacht). Ähm, also jeweils, oder gesamt?  
#00:26:12-5#

I: Kannst auch gerne einzeln. #00:26:13-8#

380

B: Mh, also insgesamt würde ich einfach erstmal sowieso positiv sagen. (...) Bei Junge 1 würde ich es noch stärker als positiv bewerten als bei Junge 2, ähm, aber weil er einfach so ein Vertrauen in sich bekommen hat und seine Fähigkeiten und ganz viele Situationen, ähm, umsetzt, die wir im November nicht annähernd ange-  
385 dacht haben. Und bei Junge 2 ist es, also wie ich ganz am Anfang schon gesagt habe, ist es positiv, weil er einfach diese Zeit nutzt. Ja, und sich austestet und der hat auch ganz viel, ähm, Selbstwirksamkeitsmomente, wo er sich als Baby verhält und dann, ähm, Nahrung einfordert, also so diesen Einfluss auf seine Umwelt nutzt und sagt "Bitte, ich will jetzt das und jetzt mach das mal" oder ganz doll stampft  
390 und trommelt, um sich so zu spüren, einfach, ja und dass, glaube ich, es gerade für ihn zu der jetzigen Zeit, weil er ja auch gerade noch in Behandlung ist, ähm, genau das Richtige ist und ihn diese Zeit (...) einfach ergänzt. Und fördert, um das auch zu verarbeiten, ja. Genau. Vielleicht sage ich abschließend nochmal was, ich muss nochmal überlegen (lacht). #00:27:42-9#

395

I: Alles gut. Ok. #00:27:47-1#

B: Achso ist das schon der Abschluss? #00:27:49-2#

400 I: Nein (lacht). #00:27:49-4#

B: Achso ok. #00:27:50-7#

I: Ich wollte jetzt nur, ich hab überlegt, ob du jetzt noch etwas sagen willst, oder ob  
405 ich erstmal weiter machen soll. #00:27:54-3#

B: Ja, ich überlege nochmal (unv.) Es kommt bestimmt. #00:28:02-1#

I: Vielleicht fällt dir ja sonst nachher noch was ein. Ok. Ähm... #00:28:05-4#

410

B: Das ist auch gar nicht so einfach, das alles so zusammenzufassen, mit den Stunden, ja (lacht). #00:28:07-7#

I: Ja, glaube ich. Ähm, siehst du irgendwelche Faktoren, die entscheidend sind für das Gelingen, dass dieser positive Prozess, mh, geschehen kann? #00:28:22-1#

B: Ja, also ich glaube, dass es, ähm, eine feste Bezugsperson ist. Ähm, indem, in diesem Fall bin ich das ja zur Zeit, weil das ja, wie ihr ja wisst, einfach Betreuerwechsel gab und dadurch dass dann, wenn Mitarbeiter\*in nicht konnte, Mitarbeiter\*in kam oder Mitarbeiter\*in kam und dann auch noch unterschiedliche Hospitanten kommen, ähm, glaube ich sehr, dass es eine Beziehungsperson ist und auch eine Bindungsperson, weil nur dadurch, dass die Kinder sich gebunden fühlen und, ähm, Bezug haben, können sie halt auch explorieren. Ähm, (...) ich/ Also ein weiterer Punkt, würde ich den Ritualen und der Struktur (...) geben und der dritte Punkt ist, dass es Themen sind, die die Kinder beschäftigen. Also dass man aufmerksam darauf ist, was ist Thema, was beschäftigt sie, wie können wir das umsetzen und wie können wir das umsetzen, dass sie sich nicht überfordert fühlen, sondern dass sie die Möglichkeit haben, ähm, sich auszuprobieren und im gleichen Moment aber auch sich mit neuen Herausforderungen auszuprobieren, aber dass es Differenzierungsmöglichkeiten gibt. Also auf der einen Seite einfach, etwas gibt, was (...) sie herausfordert und, ähm, was sie probieren dürfen, aber nicht müssen und aber auf der anderen Seite es auch Angebote gibt, die (...), wo mir bewusst ist, dass sie damit was anfangen können, ja. Also meistens bewusst ist, nicht immer, ja (lacht). Genau, und die Themen einfach. Und die Themen/ Das fällt mir natürlich leichter bei Junge 435 1, weil Junge 1 Themen hat, der spricht die an und wenn er, ähm, er erzählt von Feuerwehrmännern, von Elsa und Anna und er tanzt mit, wenn er Geschichten hört, die er kennt und Lieder hat, die er kennt und, mh. Und Junge 1 ist halt, äh, Junge 2 ist so stark auf der Beziehungsebene, das ganz viel andere Dinge weniger für mich deutlich werden, wie beispielsweise sind immer wieder Themen wie Schweden und 440 Deutschland und sein Vater und, ähm, wann sein Vater ihn abholt und wann das letzte Mal seine Mutter da war und, ähm, als seine Mutter da war, war die und die

betreuende Person da, also das ist ihm alles ganz bewusst. Ähm, aber es ist/ Es sind weniger Themen, wo er sagt "Ich mag total gerne Pinguine" oder so, also das gibt es weniger. Er kann sich auch nicht immer mit den Themen identifizieren. Vielleicht ist das auch eine Schwachstelle, dass ich noch nicht erkannt habe, was er gerade benötigt und ich hab jetzt beispielsweise schon Stundenverläufe, ähm, gemacht, wo wir halt von Schweden nach England nach Deutschland reisen, aber es ist nicht so, dass ich, ähm, erfassen kann, welche anderen Themen, mit denen er sich identifizieren könnte, umsetzen kann, sondern es viel mehr so ist, dass er diesen Bezugspunkt sucht und darüber hinaus dann, ähm, Ideen sammelt. Aber er kommt auch ganz oft und fragt nach Ideen und sagt "Was ist das? Was kann ich damit machen?" Und das versucht man dann immer wieder zurückzugeben an ihn. Ja. Äh, hatte das noch was mit deiner Frage zu tun? Ich weiß nicht genau. #00:31:59-6#

455 I: Alles gut (lacht). #00:32:00-4#

B: Wie war nochmal die Frage? (lacht) #00:32:02-6#

I: Ähm, ich hab nur nach Faktoren zum Gelingen der Entwicklung, aber das stimmt 460 ja schon, mit den Themen. Ja, alles gut. #00:32:06-9#

B: Genau, ja, die Themen, genau (lacht). #00:32:10-7#

I: Ähm, daran anschließend vielleicht: Siehst du irgendwo Grenzen, oder vielleicht 465 auch, ja, Hürden oder so vielleicht in einem Entwicklungsprozess? #00:32:22-7#

B: Mh, über Grenzen hab ich weniger nachgedacht eigentlich, aber es ist, würd ich schon sagen, was mir auffällt in der Planung, ist dass ich schon manchmal, ich würde (unv.) nicht sagen, dass es direkt eine Grenze ist, aber dass es mir schon 470 auffällt, dass ich bestimmte Spiele nicht umsetze bewusst, weil ich weiß, dass sie dadurch, ähm, keine Erfolgserlebnisse haben oder wenn die, ähm, Merkfähigkeit zu sehr gefordert ist, dass sie mehrere/ Also wie bei Feuer, Wasser, Sturm, das sind ja schon drei Aufgaben, die sie sich merken müssen und das ist schon für Junge 2 manchmal eine Herausforderung. Bei Junge 1 klappt es ganz gut, aber bei Junge 2 475 merke ich immer wieder, wie ich das verbalisieren muss: "Wir machen jetzt das und

das", "Bei Luft machen wir das und das", "Bei Sturm machen wir das und das", "Es ist Sturm, also machen wir das und das". Ähm, genau, und dass dadurch die Vielfalt schon gegeben ist, aber, ähm, im Moment, das noch so ein bisschen statisch ist und noch nicht den, in den nächsten Schritt übergegangen ist, würd ich sagen, ja. Das  
480 ist so das erste, was mir jetzt einfällt, ja. #00:33:34-4#

I: Mh, dann würden wir jetzt auf deinem Blatt zum vierten Punkt kommen. Da hast du ja schon einige Sachen zu gesagt, aber (...) ähm. Also zur Planung deiner Stunden: Da vielleicht einmal grundsätzlich, nach welchem konzeptionellen Ansatz du  
485 deine Stunden ausrichtest und warum? #00:33:53-1#

B: (lacht) Ähm, ich richte das nach Renate Zimmer aus. Ähm, weil mir persönlich, das ist glaube ich mit wahrscheinlich auch der Grund, weil mir die strukturellen Phasen zukommen. Ähm, ich finde die, ähm, Begrüßung, den Abschied total wichtig, auch mit dieser Balance zwischen Entspannung und Aktivität, dass am Ruh-,  
490 äh, am Ende halt auch nochmal stattfindet und, ähm, diese Auseinandersetzung in der zweiten Phase mit dem Material, womit wir uns beschäftigen, mit den Tieren womit wir uns beschäftigen, um da auch nochmal inhaltlich anzuknüpfen, was macht ein Känguru eigentlich, oder was, welche (unv.) Aufgaben hat ein Feuerwehrmann oder ähnliches. Ähm, dort halt auch nochmal so inhaltliche Aspekte zu  
495 sammeln und, ähm, dann aber auch nochmal diese große Phase, wo sie sich einfach ausreichend ausprobieren können, explorieren können, genau. Mh, ja. Genau, und natürlich, dass, ähm, bei Renate Zimmer das Kind halt aktiv, ähm/ Also dass es einfach darum geht, dass es sich selbst entfaltet und die Aktivität des Kindes einfach  
500 im Vordergrund steht und dass die Impulse vom Kind kommen müssen und, ja. #00:35:14-1#

I: Ok. Mh, gibt es davon unabhängig sozusagen noch einige Grundsätze oder vielleicht irgendwas, worauf du dein Augenmerk legst, was dir ganz besonders wichtig  
505 ist bei der Planung und Umsetzung? #00:35:25-8#

B: Mh (...) Ja mir ist es wichtig, dass sie sich halt, wie ich eben schon sagte, mit dem Thema identifizieren kann und dass es, ähm, Aufgaben sind, die sie bewältigen können und dieses Spannungsfeld zwischen fördern und fordern auch gegeben ist,

510 ähm (...). Ähm (...). Gute Frage (lacht) (...) Ja, also ich versuche schon immer, zu  
bedenken, womit sie sich auseinandersetzen mögen und womit sie/ Und wo ich sie  
in Führungsstrichen mit bekomme. Also dass ich weiß, darauf könnten sie sich  
einlassen und, ähm, ich ja auch manchmal versuche so Wege von diesen individu-  
ellen Angeboten in das gruppenbezogene Angebot, ähm, zu fertigen, aber es ist  
515 manchmal auch meine eigene Struktur, die ich da benötige, denke ich, ja. Ähm,  
genau. Ja, und einfach, dass sie genug Handlungsmöglichkeiten haben in diesem  
gruppenbezogenen Angebot. Dass sie, ähm, einige Stationen oder Sachen haben,  
die sie ausprobieren können, dass es Materialien gibt, also wenn wir jetzt bei-  
spielsw/ Also wie bei Junge 1 beispielsweise, der hatte am Anfang ganz viel, dass  
520 er geräumt hat und, ähm, ganz viel geknotet hat mit Seilen und wenn ich wusste,  
das gibt es eigentlich in diesem Angebot nicht, dann hatte ich beispielsweise aber  
immer noch ein Seil in petto, damit ich wei/ damit falls er sich nicht damit mit  
identifizieren kann und sich ausprobieren mag, dass er trotzdem dieses Seil hat, mit  
dem er beispielsweise knoten kann, also das im Hinterkopf zu behalten. (räuspert  
525 sich) Ja. Bezog sich das auf deine Frage oder eigentlich eher weniger? #00:37:15-  
1#

I: Doch. Alles gut. #00:37:16-3#

530 B: Ok, gut. #00:37:17-0#

I: Ähm, an den Punkt vielleicht anschließend: Nochmal auf den Punkt Differenzie-  
rung, weil du ja schon meintest, dann hab ich immer noch was in petto, also, es ist  
schon so, dass auch dann spontan sozusagen in den Stunden dann noch "Ok, dann  
535 vielleicht doch lieber noch das Material" oder... #00:37:31-1#

B: Ja, also es gibt schon immer Stunden, wenn ich mir nicht ganz sicher bin, ob das  
gerade die richtige Planung für die ist, ähm, dann gibt es immer noch so ein bis drei  
Materialien, die irgendwo versteckt sind, wenn ich sie dann selbst nicht vergesse  
540 (lacht). Aber, ähm, ja, wie zum Beispiel Seifenblasen, weil ich weiß, dass Junge 2  
da das super findet und, mh, wie bei einer Autowaschstraße oder so, dass man im-  
mer noch, wenn die mit der Autowaschstraße weniger anfangen können, dass es  
immer noch Seifenblasen gibt, weil das Auto halt, ähm, gereinigt wurde und, ja,

ne? Und genau, das versuche ich schon und die Differenzierung natürlich, dass es  
545 verschiedene Angebote gibt oder wenn wir Pferde sind, dass wir dann, ähm, ver-  
schiedene Sprunghöhen haben oder dass es Wege unten durch gibt und oben durch  
und, ja. Dass jeder sich einfach ausprobieren kann, ja. #00:38:24-6#

I: Ok. Ähm, dann haben wir noch eine Frage zur Planung. Also spielt in deiner  
550 Planung die Erkrankung der beiden eine Rolle, insofern, dass es auch thematisiert  
in der Förderung? #00:38:38-2#

B: Ne, gar nicht. Also das beachte ich nicht. Ähm, sondern so wie das Kind gerade  
555 kommt. Und wie vital es ist und wie fit und wie, ähm, zufrieden es einfach an die-  
sem Tag ist, also das spielt schon viel mehr mit rein und, ähm, ich frage meistens  
schon die Eltern "Wie ist es heute?", "Wie gehts euch?", ähm, "Ist irgendwas vor-  
gefallen?". Und manchmal sagen sie, eigentlich sagen sie meistens "Ne, alles gut".  
Und man merkt aber schon trotzdem auch in der Stunde, das, ähm, das was ist, wie  
beispielsweise, dass Junge 1 sich ausruht, ähm, der nutzt manchmal die Zeit, dass  
560 er sich zurückzieht und dann beispielsweise sich in die Affenschaukel legt oder auf  
die Matratze und dann auch, ähm, zum Beispiel mit einer Feder gestreichelt werden  
möchte, um sich zu entspannen und was dann aber auch in diesem gruppenbezoge-  
nen Angebot vollkommen in Ordnung ist und das halt nutzt. Und dann, wenn ich  
dann im Nachhinein frage, ähm, "Junge 1 hat sich heute viel ausgeruht und brauchte  
565 grad ganz viel Entspannungszeit" und dann sagte sie beispielsweise auch "Ja, der  
ist heute Morgen um fünf aufgestanden" Also es wird dann halt schon immer deut-  
lich, aber die Erkrankung an sich spielt keine Rolle. Also natürlich mit dem Hinter-  
grund, wenn Junge 2 in der Woche Chemotherapie hat oder beispielsweise war vor-  
her immer der Tag, ähm, dass sie ambulant, ähm, morgens im Krankenhaus muss-  
570 ten, dann hat man das natürlich im Hintergrund und möchte auch dass sie das nutzen  
und nicht total fertig sind und, ähm, machen es aber auch immer deutlich, dass sie  
sich ausruhen können. Ja, aber es wird nicht thematisiert, würd ich sagen. Ne. Und  
thematisieren sie selbst auch nicht. Also es ist so, dass, ähm, ne. Eigentlich nicht.  
Ich glaube, das wäre jetzt zu weit gegriffen. Ne, das thematisieren wir nicht. Also  
575 man hat es im Hintergrund, ähm, im Hinterkopf, aber, ähm, die Kinder thematisie-  
ren es nicht und wenn ich Junge 2 frage "Warst du heut im Krankenhaus?", dann ist  
es auch mehr so nebensächlich. Also wenn die da sind, sind die da und dann

möchten die unbedingt Psychomotorik machen. Also so wirkt es jedenfalls (lacht).

Ja. #00:40:51-8#

580

I: Ok. Ähm, hast du gerade schon angesprochen, so den Kontakt mit den Müttern.

Mh, wie gestaltet sich der insgesamt, also...? #00:40:58-7#

585

B: Also total positiv. Wir haben zum Glück Eltern, die sehr engagiert sind und sehr positiv, ähm, auf die psychomotorischen Einheiten gestimmt sind. Und die sind ganz zuversichtlich mit dem was sie tun und rückmelden uns auch zurück, dass es sehr positiv ist und dass man das auch merkt, also auch beispielsweise, dass Junge

590

1, ähm, ganz anders sich auch beim Spaziergehen verhält und viel mehr Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten hat, wie dass er dann über die Bordsteinkanten läuft oder irgendwo hochklettert und was halt vorher nicht gegeben war. Ähm, der Kontakt/ Ansonsten ist es halt so, dass sie, dass wir immer im Austausch sind, wie es halt, wie es den Kindern geht und, ähm, (ich aber?) auch immer versuche an der Stunde, am Ende der Stunde rückzumelden, was sie eigentlich erlebt haben, die Kinder, und die Eltern erzählen beispielsweise, dass am Anfang, also jetzt Junge

595

1's Mama speziell - ich hab Junge 2's Mama jetzt schon echt länger nicht gesehen, nur den Papa oder die Oma. Aber das Junge 1's Mama, ähm, berichtet hat/ ich hab den Faden verloren (...) Was war nochmal die Frage? (lacht) Ach, der Zugang zu den Eltern. #00:42:14-8#

600

I: Du hast gesagt, zum Ende hin wolltest du noch, zum Ende der Stunde...

#00:42:20-4#

605

B: Achja, genau, jetzt hab ich es wieder, genau (lacht). Dass die Mama gesagt hat "Ja, was hast du denn heute erlebt?" im Auto oder zu Hause und dass Junge 1 ganz wenig erzählt hat und sie hat jetzt vor Kurzem noch gesagt, dass er viel mehr erzählt, was eigentlich gewesen ist und was sie waren und was passiert ist, ja. Genau, und das versuchen wir auch immer noch rückzumelden, das klappt auch nicht immer, aufgrund von Kindern müssen sich umziehen, wir sind zu spät dran, oder Eltern sind schon da oder ähnliches. Ähm, aber, eigentlich hatt ich mir das vorgenommen jetzt zum Abschluss oder zum Beginn, der..., nach den Sommerferien auch mal

610

so ein Gespräch mit den Eltern zu führen, ja, um rückzumelden, was man selbst so

erlebt hat und was sie selbst erleben, um so ein Abschluss oder so eine Evaluation halt zu bekommen. Aber eigentlich macht ihr das ja gerade (lacht). #00:43:10-3#

615 I: Stimmt (lacht). Ähm, eine Frage dazu noch: Also ist es so, wenn du jetzt mit denen im Kontakt bist, dass es eher nur sozusagen um das, ähm, Wohlbefinden der Jungen gerade geht, oder ist es zum Beispiel auch so, dass du jetzt irgendwelche Ideen, die du noch hast, denen mitgibst, was man vielleicht auch im Alltag umsetzen kann oder so, oder das weniger? #00:43:28-6#

620

B: Ja, das ist, ähm, das hab ich nicht. Das mache ich nicht. Also das ist wirklich mehr Wohlbefinden und, ähm, was gerade so los ist und organisatorisches, aber (...) ja, ich glaube, da bin ich mir selbst nicht so sicher, ob ich mich in Führungsstrichen schon so kompetent darin fühle, um denen das mitzuteilen. Mir ist, ähm, im  
625 Nachhinein bewusst geworden, dass Mitarbeiter\*in das beispielsweise gemacht hat, dass sie auch rausgegangen ist mit den Kindern, äh, mit den Eltern und hat das mit denen besprochen. Dadurch, dass diese Überleitung so spontan kam und, ähm, ich irgendwie auf einmal mehr Verantwortung hatte als vorher, ähm, ist das etwas verloren gegangen und bedarf sicherlich Besserung, ja. Genau. #00:44:21-1#

630

I: Ok. Ähm, zum Abschluss hättest du jetzt noch die Möglichkeit, wenn du noch irgendwas loswerden möchtest, was wir noch nicht besprochen haben, dann kannst du es gerne noch loswerden. Ansonsten wären wir mit unseren Fragen soweit erstmal durch. #00:44:34-4#

635

B: Mh, ne. Spontan nicht. Wahrscheinlich gleich im Auto oder so (lacht). Aber jetzt gerade nicht, ne (lacht). #00:44:44-0#

I: Ok. Dann auf jeden Fall nochmal danke zum Abschluss! #00:44:47-5#

640

B: Gerne! (lacht) #00:44:48-3#

I: Und wenn du jetzt noch keine weiteren Fragen zum weiteren Vorgehen hast, drücke ich da auf Stopp. #00:44:54-0#

645

B: Du kannst gerne auf Stopp drücken. (lacht)

## Anhang 7.2: Interview mit Mutter 1

I: Ok. Kannst du zum Einstieg einmal Junge 1 in seinen wesentlichen Charakterzügen beschreiben? #00:00:11-0#

5 B: Mhm, (lacht). Sturr und eigensinnig (lacht) und, ähm, aber auch, äh, motiviert. Also wenn er irgendwas will, dass er am Ball bleibt, also, dass er, wirklich, äh, ehrgeizig ist. #00:00:25-7#

I: Mhm, okay. Sehr schön. Dann kommen wir zur Anamnese. Welche, oder zur  
10 Diagnose erstmal. Welche Diagnose wurde denn bei Junge 1 gestellt? #00:00:37-7#

B: Also bei Junge 1 wurde, ähm, er hat verschiedene Diagnosen. Also wir haben im  
Prinzip, äh, einmal das Klarzellsarkom, äh, an der Niere, was operiert worden ist  
15 und mit Chemotherapie und Bestrahlung und sowas behandelt wurde. Und er hat eben, äh, eine Entwicklungsverzögerung, die aber auch schon vor der anderen Diagnose bestanden hat. Also er ist vorher schon sprachlich auffällig gewesen und, äh, ja, im Entwicklungstempo einfach langsamer als andere Kinder. #00:01:05-1#

20 I: Ok. Und wann wurde die Diagnose vom Klarzellsarkom gestellt? #00:01:11-9#

B: Äh, im Dezember 2015. #00:01:15-5#

I: Okay (schreibt). (...) Gut, dann kommen wir jetzt so zur Förderung und zum Förderbedarf. Also welche Faktoren haben dann für die Entscheidung zu einer psychomotorischen Förderung eine Rolle gespielt? #00:01:30-3#

B: Ähm, (...) also es war ja einfach dieses schöne Angebot in Kooperation mit der Elterninitiative. Und das wir einfach gesagt haben, Junge 1 ist motorisch, der hat  
30 das Jahr im Krankenhaus, also ist mal ein Jahr im Prinzip mit Chemotherapie und allem wo er im Krankenhaus gewesen ist und auch nicht im Kindergarten oder so etwas. Und er hat einfach motorisch, er ist total grobmotorisch immer gewesen. Also viele Dinge gehen auch heute noch nicht, wie Fahrradfahren oder sowas, also

so komplexe Abläufe. Wo wir einfach gesagt haben, der muss motorisch, muss er  
35 einfach irgendwie noch zusätzlichen Input kriegen. #00:02:00-6#

I: Ok. (...) Gut. (...) Und dann, du meinstest ja eben schon, dass es eine Entwick-  
lungsverzögerung gab und die Erkrankung oder die Diagnose dann vom Klar-  
zellsarkom, ähm, hat die sich dann auch nochmal auf die Entwicklung ausgewirkt,  
40 dass du, so das Gefühl hattest „Okay das kommt jetzt wirklich davon?“ oder war  
das alles dann eher einhergehend mit der Entwicklungsverzögerung? #00:02:22-  
1#

B: Ich glaube, das hat das nochmal extrem ausgebremst. Also er war schon auf  
45 gutem Wege mit Frühförderung und, ähm, äh, es hat sich schon etwas getan und  
dann war eben gleich wieder Stillstand. Also, ja, Rückschritte will ich nicht sagen,  
aber Stillstand sozusagen. Das im Prinzip über das Jahr mit der Chemo, (...) da nicht  
wirklich viel passiert ist. #00:02:41-0#

50 I: Ok. (...) Hm, welche weitere Förderung erhält Junge 1? So neben der Psychomo-  
torik? #00:02:47-0#

B: Ähm, er hat, äh, (...) schon vorher Frühförderung gehabt, äh, zum Thema Wahr-  
nehmung im Wesentlichen. Und, äh, Logopädie, weil er sprachlich auch so weit,  
55 äh, zurück gewesen ist. Und er kriegt aber jetzt, also das ist erst jetzt dieses Jahr,  
Anfang des Jahres, ist es mit Ergotherapie gestartet, dass er das zusätzlich auch  
noch kriegt. #00:03:09-6#

I: Alles klar. Dann sind wir bei der aktuellen Krankheitssituation. Kannst du den  
60 AKTUELLEN Krankheits- und Therapiestand von Junge 1 einmal/ #00:03:20-6#

B: Also er ist aktuell, ähm, äh, (...) onkologisch ist alles in Ordnung, also ist alles,  
äh, ohne Befund. Natürlich die weiteren Kontrollen und sowas, aber da sind keine  
neue Befunde und keine Behandlungen mehr notwendig. Das ist alles abgeheilt  
65 sozusagen. Und, äh, ja für die Entwicklungsverzögerung, äh, er war jetzt im Sprach-  
heilkindergarten, um da eben speziell sprachlich auch gefördert zu werden und geht  
jetzt zur KME-Schule (anonymisiert). Um da eben auch wieder weiter/ #00:03:46-

3#

70 I: Da kommt er im Sommer dann jetzt hin? #00:03:48-5#

B: Ja, genau. #00:03:49-9#

I: Oh schön. Ja, ok. Dann, die Frage, äh, nach den Personen, die im Moment in  
75 Junge 1's Leben eine Rolle spielen? Wirst ja wahrscheinlich du zum anderen sein?  
#00:04:00-9#

B: (lacht) Ja, das sind wir als Eltern, seine größere Schwester, ähm, Oma und Opa  
sind auch ganz wesentlich. Und jetzt fängt es auch so an, dass er sehr, äh, er hat den  
80 Junge 2 hier beim Turnen, das ist einfach ein guter Freund. Das ist irgendwie so  
eine ganz tolle Verbindung, und, äh, er knüpft jetzt auch vermehrt, äh, Kontakte zu  
anderen Kindern, dass er da, äh, (...), gute "Kumpel-Bindungen" sozusagen auf-  
bauen kann (lacht). #00:04:24-2#

85 I: Oh schön. Also so durch den Kindergarten dann nochmal, oder? #00:04:27-7#

B: Ja, genau. #00:04:30-7#

I: Schön (...) Okay. Dann sind wir jetzt beim vierten Oberpunkt, der PSYCHOMO-  
90 TORISCHEN Förderung. Ähm, kannst du über den Entwicklungsverlauf von Junge  
1 in Bezug auf die psychomotorische Förderung etwas sagen? #00:04:43-7#

B: Also ich habe den Eindruck gehabt, er ist deutlich, ähm, selbstsicherer geworden.  
Also hat sich viel viel mehr zugetraut. Er hat sonst vorher auf Spielplätzen oder  
95 sowas, wenn wir irgendwas gemacht haben, Klettern oder so, äh, war immer gleich,  
dass er oft, sofort geschrien hat "Mama, hilf, ich schaffe das nicht!" und so. Und  
dass er jetzt vermehrt sagt "Ich kann das alleine und ich will das alleine!" (lacht)  
und, äh, dass er viel viel mutiger geworden ist. #00:05:06-4#

100 I: Super. (...) Ok. (...) Hm, ist da auch irgendwie in Bezug auf Interaktion und So-  
zialverhalten oder auf so, ja, in Bezug auf sein Verhalten zu anderen, irgendwie,

eine Entwicklung jetzt gewesen, in der letzten Zeit, oder? #00:05:29-9#

105 B: Ja, also ich glaube schon, dass eben insbesondere durch die Förderung von Junge 1 und Junge 2 zusammen, dass einfach, ähm, äh, das Interesse, mit jemandem etwas zusammen zu machen und nicht einfach alleine vor sich hinzuspielen, sondern irgendwie gemeinsam, äh, Sachen zu machen, äh, ist deutlich besser geworden. #00:05:46-5#

110 I: Ok. (...) Und die Entwicklung von Junge 1 so insgesamt, wenn du die so mit ein paar Worten beschreiben müsstest, wie würdest du das sagen? Ist es so, (...) wechselhaft, fortschreitend? #00:06:02-3#

115 B: Äh, also es ist ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess, würde ich sagen. Es wird kontinuierlich, ich merke immer, äh, dass sich deutlich was tut, also, dass wirklich etwas passiert. Und dass auch die, vielleicht die Chance auch da ist, dass er wirklich, dass er seinen Rückstand aufholen kann, nochmal irgendwie. Ähm, (...) ich kann natürlich schlecht beurteilen, ob es eine NORMALE Entwicklung ist, (lacht) ich mein die Kindern entwickeln sich ja normal auch, oder ob es durch die 120 Förderung einfach nochmal doppelt besser wird. #00:06:21-8#

I: Mhm, ok. Und siehst DU Punkte, die du vielleicht noch förderlich für die Entwicklung EMPFINDEST? Also, ja, (...) die dazu jetzt noch beitragen könnten? Und wenn ja, welche wären das? Oder ist es im Moment einfach, (...) erstmal alles so, 125 läuft so seinen Weg? #00:06:45-3#

B: Das ist (lacht), es ist total schwer zu sagen. Das ist irgendwie, ähm, also, es ist sicherlich noch irgendwie etwas, was gemacht werden kann. Also, weil ich denke auch mal, ich komme selber aus der Pflege, das ist einfach/ Ich denke einfach immer, man muss am Ball bleiben. Also nicht einfach aufhören, sondern, äh, kontinuierlich, irgendwie, äh, ein Angebot haben. Ich mein, haben wir Zuhause ja auch, dass wir irgendwie gucken, (...) Lernspiele oder solche Sachen. Also weil irgendwie so, Aufmerksamkeit fehlt einfach noch. Das ist natürlich bei BEWEGUNG und so- was, ist es was anderes. Aber wenn man dann irgendwie still sitzen soll und diese 135 Konzentration auf feinmotorische Sachen oder sowas, ähm, was jetzt eben in der

Schule wesentlich wird (lacht) und wo ich dann einfach denke so, da muss definitiv, also da werden die Lehrkräfte und Pädagogen noch deutlich etwas zu tun haben (lacht). #00:07:36-3#

140 I: Ok. (...) Genau, dann kommen wir zu der EINBINDUNG in die Förderung. Welche Erwartungen hattest du denn vor Beginn der Psychomotorik daran und wurden diese erfüllt oder werden diese erfüllt? #00:07:47-2#

B: Wir sind total erwartungsfrei daran gegangen (lacht). Also, weil wir einfach gesagt haben, Junge 1 ist einfach ein besonderes Kinder irgendwie, wo wir einfach gesagt haben, keine Ahnung was passiert. Im besten Falle, äh, bleibt es, äh, verbessert es sich und im schlimmsten Falle bleibt es gleichbleibend, also ohne irgendwie eine großartige Veränderung. Uns war wichtig, dass er Spaß hat, äh, und, dass er sich, äh, irgendwie bewegen kann. UND, dass er eben einfach in den Kontakt mit  
150 anderen kommt, weil das ja im Krankenhaus irgendwie, äh, ja auch wenig, da war immer so, ja, keine Verabredungen und all so ein Drum und Dran und dass er einfach auch mal rauskommt und irgendwie etwas Eigenes hat. #00:08:24-0#

I: Mhm. (...) Ok. Dann, inwieweit wirst DU in die psychomotorische Förderung  
155 einbezogen? #00:08:30-0#

B: Also wir sind immer informiert worden, was gemacht worden ist, was die in den Stunden gemacht haben, wie Junge 1 sich mitunter verhalten hat und so. Ähm, das war total gut. Also immer mal so ein kleines Feedback zu geben, was vielleicht  
160 auch, sich verändert hat, was besser geworden ist bei Junge 1 und so. Ähm, das war, also die Einbindung war ganz toll. #00:08:47-3#

I: Ok. (...) Alles klar. (schreibt) Dann, genau, hattest du ja eben schon ein bisschen etwas dazu gesagt, was für eine Bedeutung die psychomotorische Förderung für  
165 JUNGE 1 wohl hat, also/ #00:09:01-5#

B: Ja es war, also für ihn war es SEIN Turnen, ein Turnen in der UNI (lacht). Es ist irgendwie, äh, ähm, ja es ist einfach in Verbindung mit seiner Schwester. Die hat irgendwie Schwimmverein und all solche Sachen. Und sowas, das war einfach,

170 irgendwie waren immer Sachen, was für ihn einfach nicht so ging. Weil er irgend-  
wie mit größeren Gruppen, mit anderen Kindern nicht mithalten kann und dann ist  
das frustrierend, wenn man da steht und irgendwie NICHT mit den anderen mithal-  
ten kann. Und, äh, dann ist Turnen auch doof, und so in der Kleingruppe, ähm, war  
das für ihn total super. Er konnte zeigen, was er kann und er konnte sich einfach  
175 total gut ausprobieren. #00:09:32-6#

I: Mhm. Ok. (...) Und für dich hat die psychomotorische Förderung, hat die psycho-  
motorische Förderung für DICH eine Rolle? Also, auch diese Stunde, die du jetzt  
so dann zwischendurch für dich hast? #00:09:44-7#

180

B: Ähm, (lacht) naja ich habe sie praktischerweise mit Einkaufen gefüllt oder sowas  
oder mich manchmal draußen hingesezt und gelesen. Also von daher, also, ja, also  
es war schon natürlich, klar, für mich auch, ich habe die Zeit natürlich absolut ge-  
nutzt um irgendwie für mich. Und wenn ich hier gesessen habe, um zu lesen oder  
185 sowas. Es war einfach mal, (...) ähm, man hat kein Kind immer an der Hand, (lacht)  
wo man sich drum kümmern muss. Es war einfach auch Entspannung, so ein biss-  
chen. #00:10:06-9#

I: Ok. (...) Ja, dann sind wir jetzt eigentlich auch schon beim fünften Punkt, an dem  
190 du jetzt noch Raum für weitere Anmerkungen hast. Also, gibt es noch Dinge, die  
du gerne anmerken möchtest, die wir jetzt nicht angesprochen haben? #00:10:22-  
0#

B: Eigentlich fast gar nicht. Also es war einfach, es war eine runde Sache, es war  
195 total gut. Und ich meine es ist schön, dass, äh, Anleiterin 1 sich jetzt mit Mitarbei-  
ter\*in zusammensetzt. Ob die das irgendwie auf einer anderen Ebene eben einfach  
noch weiterführen können. #00:10:31-9#

I: Mhm. Ok. (...) Gut, dann bedanke ich mich noch einmal für die Teilnahme. Und  
200 gibt es sonst noch weitere Fragen in Bezug auf das Interview? #00:10:40-7#  
#00:10:42-0#

B: Nö. Eigentlich nicht (lacht). #00:10:45-4#

205 I: Okay. Dann beende ich es. #00:10:46-2# #00:10:46-0#

B: Ja (lacht).

### Anhang 7.3: Interview mit Mutter 2

I: Ok. Gut, dann einmal zum Einstieg. Magst du einmal vielleicht deinen Sohn Junge 2 in seinen wesentlichen Charakterzügen beschreiben? #00:00:09-3#

5 B: Ou, das ist nicht so einfach, also der Junge 2 ist, äh, ja jetzt schon ganz schön alt und müsste auch in die Schule (lacht) und er ist aber im Grunde sehr kindlich drauf eigentlich. Also er ist noch ziemlich kindlich unterwegs, was natürlich auch mit NF und so zu tun hat, dass die Entwicklung hintendran ist. Deswegen kann man nicht sagen, es ist ein NORMALES, in Anführungszeichen, sechsjähriges Kind. Ähm,  
10 wir sind jetzt alle sehr froh, dass er jetzt anfängt mit anderen Kindern zu spielen, das hat er nämlich die ganze Zeit nicht gemacht, dass er jetzt, äh, Spielkameraden hat, seine liebste Freundin die ist jetzt, äh, zweieinhalb Jahre JÜNGER oder so, aber es ist egal, die fangen an zu spielen, das finde ich super und, ähm, also er hat sich mit ihr jetzt auch schon bei ihr zuhause getroffen oder sie war jetzt bei uns einmal  
15 und so, also es kommt langsam in die Gänge. #00:00:56-4#

I: Mhm (zustimmend). #00:00:56-4#

B: Ähm, er ist total interessiert sich mit Erwachsenen zu unterhalten, klemmt sich  
20 überall dazwischen, also er lässt die auch nicht sonderlich in Ruhe und manchmal ist es ganz cool, die meisten Leute mögen ihn auch erstmal total gerne. Ähm, und die haben beim Landesbildungszentrum uns erklärt, dass es auch damit zu tun haben kann, dass er wahnsinnig schlecht sieht, weil die Erwachsenen die benehmen sich halt anders als Kinder und da hat er es einfach schonmal sicherer das Ganze. Also  
25 er, die sind natürlich, äh, nehmen mehr Rücksicht und so, deswegen hängen sich solche Kinder tendenziell mehr an Erwachsene ran, das ist wohl recht normal.  
#00:01:33-2#

I: Ok. #00:01:33-8#

30

B: Er kann sich schlecht konzentrieren, eigentlich. Manchmal gibt es so Sternstunden, da klappt es ganz toll und das kommt jetzt, wird jetzt immer mehr, also das finde ich, ist auch immer so ein Punkt, weswegen man immer auf Habacht und unter

Strom steht wenn er dabei ist, weil man sich ständig plötzlich kümmern muss über  
35 irgendwas, weil er irgendwie rumschusselt und dann muss man daran denken, dass  
man ihm ein bisschen hilft, dass er nicht irgendwo gegen rennt und so, also das ist  
so ein bisschen special. Aber halt mit Sonnenschein, er ist einfach, manchmal kriegt  
er Wutanfälle, aber grundsätzlich ist er echt gut gelaunt. Das ist schon cool, dass  
das klappt. Wird immer besser. Also wir haben harte Phasen durch und jetzt ist  
40 immer mehr die Sonne am scheinen, das ist sehr schön. Ja (seufzt). So geht das.  
#00:02:14-1#

I: Vielen Dank. Dann würden wir zu der Anamnese eigentlich ja auch schon kom-  
men. Ähm, genauer zu der Diagnose. Welche Diagnose wurde bei Junge 2 gestellt?  
45 #00:02:22-8#

B: Es sind zwei Diagnosen. Das eine ist Neurofibromatose Typ 1 und das andere  
ist Noonan-Syndrom. Das ist allerdings das zweite, also dieses Noonans ist nicht,  
äh, mit Gentest nachgewiesen. Das ist auch mir ehrlich gesagt wurschtegal, das  
50 macht man auch nicht notwendigerweise. Man sieht einfach die, ähm, Macken, die  
man so findet, und somit die auch und sagt "Wahrscheinlich kommt das von diesem  
Noonan-Syndrom". Also er hat einen Herzfehler gehabt, der typisch dafür ist, er hat  
das typische Aussehen DAFÜR, was, ähm, Otto Normalverbraucher nicht groß auf-  
fällt, weil die es nicht wissen, auf was man gucken muss. Wenn man es googelt  
55 denkt man "Ach ja klar, natürlich hat er das". Ähm, und dann hat er, äh, ja dieses  
Konzentrationsstörung, Entwicklungsstörung und so weiter und so fort. Wenn man  
sich das durchliest, ähm, auf Google, hat er die meisten Sachen davon irgendwie.  
Glücklicherweise ist der Herzfehler, der mit Noonans zu tun hat, so GERING, dass  
er wegwächst. Es gibt Leute, die sterben dann plötzlich mit 18 dran, also das gibt  
60 es auch. So zack, auf einmal geht es nicht mehr. Und wir haben einfach Riesenglück  
gehabt mit diesem Ding, mit dem NF haben wir leider kein Glück gehabt, da hat  
sich rausgestellt, dass er, also er hat diese komischen Flecken, ähm, die man davon  
kriegt, also bitte googeln, einmal angucken (lacht), dann wissen alle Bescheid.  
Ähm, und da kann man ein paar Flecken haben und man hat kein NF und wenn das  
65 aber viele sind und so, dann ist das ein deutlicher Hinweis und dann merkt man halt,  
ähm, er hat, ähm, (...) Konzentrationsmangel TOTAL, das 60% der Kinder haben  
wohl ADHS oder so, steht irgendwo. Also die, die diese Krankheit haben, dieses

Entwicklungsding und das große Problem mit dem wir im Moment kämpfen wie verrückt ist, äh, dass der Sehnerv ziemlich hin ist. Das eine Auge hat noch 3%, das rechte Auge hat 3%, das linke Auge ist im Grunde hin. Das ging rasend schnell und ich habe halt dafür gesorgt, dass wir ganz schnell nach Deutschland umgezogen sind, weil die in Schweden sich einfach nicht, sie haben es einfach nicht kapiert, dass der Bube krank ist. Gerade am Anfang, das habe ich mit Noonans noch vergessen, die kriegen keine Nahrung runter, die, vor allem keine Feste. Die haben tierisch Saugprobleme als Babys und wir haben ewig mit der Sonde gefüttert am Anfang und dann hat er gekotzt wie ein Reiher die ganze Zeit und die haben mir die ganze Zeit gesagt, ich soll das Kind füttern, weil er nicht zunahm und zu klein, also Wachstumsstörung gibt es, geht mit beiden, äh, von diesen Syndromen, ist es bei beiden der Fall. Das ist auch noch sowas wo man es dran sehen kann und die haben einfach halt gesagt, ich tät mich nicht um mein Kind kümmern. Und hier in Deutschland, als dann ENDLICH die Schweden das nach dreieinhalb Jahren kapiert haben / Also wir hatten auch schon Tumor-Op's da, er hat so Knubbel unter der Brustwarze gehabt, das am Po ist jetzt inzwischen einer entstanden. Es kann passieren, dass er wahnwitzige Fibrome, Knubbel noch irgendwann kriegt, gerade Pubertät und so ist eine gefährliche Zeit. Wenn Hormongeschichten passieren, dann ist es, kann es schlimm werden. Die meisten NORMALEN NF Leute haben so kleine Knubbel überall. Ja, dann irgendwann. Das, was eigentlich nicht groß stört, kann man ein bisschen weglassern und mal gucken wie man damit klarkommt, aber bei Junge 2 ist es leider eben vor allem im Kopf und das ist der Riesenscheiß.

90 #00:05:38-6#

I: Mhm (zustimmend). #00:05:38-8#

B: Bitte verschönert aufschreiben (lacht). Das ist also ganz großer Mist, dass das passiert ist. Also es sind glaube ich 1/5 der Kinder, die das kriegen mit Optikusgliom und DAVON (haut unterstützend auf den Tisch) nur ein kleiner Teil, der wirklich große Probleme damit kriegt und wir sind leider ein solcher Fall. Ja.

#00:05:56-6#

100 I: Vielen Dank. Mögen Sie, magst du vielleicht noch einmal, ähm, uns berichten, wann die Diagnose gestellt wurde bei Junge 2? #00:06:03-2#

B: Äh, er war gerade dreieinhalb Jahre alt, da sind wir an eine, ich glaube jugoslawische Kinderärztin zufällig geraten. Also in Schweden wird man immer so hin- und hergereicht, man sieht selten einen Arzt zweimal, man kann die Ärzte sich auch nicht aussuchen und DIE hatte dann die Idee auch mit dem Noonans. Die kann, war ein bisschen besser ausgebildet und hatte ein bisschen mehr Ahnung und hatte so einen Verdacht und hat uns dann zu einem (Genetical?) geschickt und das muss ein ziemlicher Gott sein. Also der ist pensioniert und macht aber so nebenbei weiter und Professor pi, pa, po irgendwie und der hat sofort gesagt "Das Kind hat Noonans" und wir "Hä, wie, was? NF hatten doch die Hautärzte schonmal vermutet und öh, was ist jetzt los?". Und dann haben die das NF per Gentest nachgewiesen und das andere hat ER halt gesagt, das ist DESWEGEN so. #00:06:47-3#

115 I: Mhm (zustimmend). #00:06:47-1#

B: Und das gibts auch oft, also nicht oft, aber es ist ein Normalfall sozusagen, dass es das auch mal in Kombi gibt, das ist bekannt. #00:06:55-1#

120 I: Ok. #00:06:57-0#

B: Also deswegen kam das raus, als er dreieinhalb war, als die Kleine gerade, ja, ganz ganz mini war (seufzt). Ja. #00:07:05-9#

125 I: Ok. Und welche Faktoren spielten für die Entscheidung, dann für eine psychomotorische Förderung eine Rolle? #00:07:11-4#

B: Also ich habe jetzt einfach in Deutschland zugesehen, dass wir erstmal einen I-Platz im Kindergarten kriegen und dass wir am, ähm, Dingens am Kinderzentrum hier in Oldenburg, äh, einen Termin haben und beim NF Zentrum in Hamburg. Also ich habe einfach von Schweden aus alles mögliche ertelefoniert, was mir eine Kinderärztin hier gesagt hatte, die eine Freundin von einer Freundin ist und nicht privat am Telefon "Das musst du machen, das musst du machen und das musst du machen!". Das führte dazu, dass wir über die, äh, Kinderonko letztendlich dann hierher verwiesen wurden, weil es das ja halt gab und das ist ganz geil, da habe ich natürlich

sofort "Hier" geschrien, weil, also wir merken, er ist mit allem hinterher, er hat Probleme MITLEID zu haben mit anderen Leuten, das und sowas, da ist das natürlich genau richtig. Also ich freu mich einfach, wenn sowas vom Himmel fällt. Sonst muss ich natürlich gucken, dass ich sowas noch irgendwo herkriege, aber das war  
140 natürlich super jetzt. Also wir hatten einfach wenig Zeit, wir waren mit Chemo und so auch ziemlich überfrachtet und also VIELEN Dank, ganz klasse (lacht).  
#00:08:08-3#

I: Ähm. Habt ihr bei Junge 1, ach bei, Entschuldigung, bei Junge 2 auch noch eine  
145 körperliche Passivität vielleicht bemerkt, was so ein bisschen zu dieser Entscheidung mit beigetragen hat? #00:08:18-0#

B: Also er ist motorisch einfach ätzend ungeschickt. Das ist so schade, dass er, ähm, nicht Fahrrad fahren KANN, man weiß nicht liegt es dran, dass er so schlecht sieht?  
150 Aber andererseits geht er plötzlich auch wieder voll drauf los und er fährt irgendwo gegen, aber Balancen funktioniert nicht und er macht sich da nicht die Mühe. Ich glaube ein anderes Kind würde sagen "Verdammt nochmal (schlägt auf den Tisch), das muss doch jetzt gehen". Also SO und rumprobieren, auf die Schnauze fallen und ihm fallen so Sachen echt schwer und dann lässt er es einfach gleich.  
155 #00:08:47-2#

I: Hm (zustimmend). #00:08:47-9#

B: Deswegen ist echt blöd, da kommt man dann erst recht nicht vom Fleck. Also  
160 auch was Klettergerüst und so Sachen betrifft, also ich bin eher so ein Affe gewesen als Kind, also immer sofort oben. Und die Kleine ist es auch. Die Kleine kommt Sachen hoch, wo der Junge 2 eben nicht hochkommt. Und das fand ich schon etwas shocking jetzt, vor einem Jahr oder so, dass die mit zwei da irgendwo hoch sich wurschtelt, wo sie eigentlich GAR nicht dran kommt, offiziell, inoffiziell kann sie  
165 es trotzdem (lacht) und er ließ es sein und durch die Psychomotorik ist das halt ganz anders geworden. Also er probiert und macht und mault auch mal rum, aber man kann sagen "Jetzt probierst du es hier" und zeigt ihm, weil er es nicht sieht "Hier kannst du noch mit dem Fuß hinsetzen", auf einmal kann er es auch und ist stolz und hat Spaß und DAS finde ich ganz wichtig. #00:09:32-9#

170

I: Mhm (zustimmend). #00:09:33-8#

B: Also da denke ich, da ist Psychomotorik genau das tolle Sache, das eben so Sachen mit Mut weiterdranbleiben, sich auch mal gegenseitig HELFEN, dass man  
175 das, das, das (haut unterstützend auf den Tisch) einfach mehr im Programm ist, das ist ganz schön. #00:09:45-7#

I: Ok. Ähm, welche weitere Förderung erhält Junge 2 jetzt noch, neben dieser, ähm, psychomotorischen Bewegungsförderung? #00:09:52-2#

180

B: Also es ist, äh, am Anfang alles stecken geblieben als es hieß "Oh verflixt, das, äh, wahrscheinlich sind die Augen hin". Äh, ganz schnell, äh, Chemo anschmeißen, da gab es einen Stillstand. Und ich hatte gehofft, wir können jetzt mit Ergotherapie oder Logopädie, also Sprache war auch ganz schlecht, ähm, anfangen. Das machen  
185 und dann habe ich immerhin die Logopädie in Gang gekriegt, weil die im Kindergarten gesagt haben "Hey hier Leute, macht mal was!", also dann habe ich das über den Kinderarzt gemacht, weil das über das Kinderzentrum erstmal gebremst war, wegen der Chemo. Also es war erst Logo und dann machen wir jetzt kurz Logopause und machen Ergo weiter. Das haben wir auch noch eingeschmissen. Das ist  
190 glaube ich ganz gut so, alles so ein bisschen abwechselnd und immer weiterlaufen lassen, dass er immer nochmal hier (haut unterstützend auf den Tisch) einen kleinen Tritt kriegt und da noch eine Idee und ja. #00:10:41-0#

I: Ok (...). Mh, wenn wir jetzt zu der aktuelleren Situation kommen. Sie, du bist ja  
195 jetzt grad auch schon so ein bisschen auf diesen aktuellen Krankheitsstand, ähm, von Junge 2 eingegangen. Magst du dich da noch ein bisschen ausführlicher einmal zu dem Krankheits- und Therapiestand äußern, aktuell? #00:10:58-5#

B: Also wir haben das Problem jetzt mit der Chemo, dass er die letzte Chemo schlecht vertragen hat, der hat auf einmal, aus heiterem Himmel, eine Allergie gegen das eine Mittel. Deswegen habe ich ziemlich Schiss, weil dieses Mittel jetzt absetzen und ein anderes nehmen müssen. Für die letzten beiden stationären Aktionen. Und beim letzten Mal wollen sie halt das Cisplatin nehmen, was auf die Ohren

gehen kann, was natürlich ganz beschissen ist, wenn man halt nichts sieht. Da weiß  
205 ich nicht, da habe ich echt Angst gekriegt, dass jetzt wo er es SO gut vertragen hat,  
plötzlich auf den letzten Metern sowas passiert. Das ist jetzt bisschen, weiß ich  
nicht, muss ich nochmal den Herrn Professor sprechen, mal gucken, was der dazu  
sagt. Ob das wirklich sein muss, wo alles so gut gelaufen ist. Das heißt, wir haben,  
ähm, eben, wann war denn das 20-, ja Ende zwanzigsechszehn die Diagnose ge-  
210 kriegt, dass das linke Auge quasi nichts mehr sieht und das rechte noch 3% und  
"Ach du Schande, jetzt müsst ihr ganz schnell ran", also wird dringend empfohlen,  
SOFORT Chemo und so weiter und dann ging das los im Februar mit der Chemo.  
Also Dezember, Ende Dezember war die Diagnose glaube ich, die / Man konnte es  
auch so schlecht feststellen, weil er einfach nicht mitgemacht hat, der ist ja nur  
215 durchgedreht, weil er / Das verursacht natürlich auch heftige Ängste, wenn plötz-  
lich der Vorhang zugeht, mh?! Und, ähm, naja jedenfalls, äh, ist dieser Stand immer  
noch heute so. Und eigentlich wäre ja, wäre ja alles weg, so schnell wie das damals  
ging. Deswegen sind wir froh, dass der Stand erhalten geblieben ist. Höchstwahr-  
scheinlich, also man kann ja schlecht reingucken, man kann nur irgendwelche Tests  
220 machen und hoffen, dass er gut drauf ist und mitmacht und dann, dass man die, den  
Stand feststellt. Das Problem ist, dass es auch tierisch rauf- und runtergeht, weil das  
im Hirn ist das ganze Problem, dann, da ist es extrem mit Müdigkeit geht es, sieht  
er plötzlich fast gar nichts mehr, also dann rennt er VIEL schlimmer irgendwo ge-  
gen und rafft es nicht mehr, geht einfach nicht mehr, das HIRN rafft es nicht mehr  
225 übereinander. Das ist immer ein ständig so, das habt ihr wahrscheinlich auch gese-  
hen, ne?! Er wackelt mit dem Kopf und rechnet zusammen, weil er hier oben einen  
Sehschlitz hat und hier unten. Und dann rechnet der Kopf das alles, diese kleinen  
Bildchen hier so, die er so aufschnappt, zusammen zu einem großen Ganzen, wo er  
sich dann zurechtfinden kann. Und diese wahnsinnige Rechenleistung funktioniert  
230 dann nicht mehr und das ist halt (stöhnt), er ist ziemlich geschickt, das irgendwie  
hinzukriegen, wenn er müde wird geht es nicht mehr. Aber wir haben es festgehal-  
ten und jetzt, äh, gibt es halt, ähm, Hilfe von, achso, das habe ich noch vergessen,  
vom, äh, LBZ in Hannover, dass er, ähm, dass wir Alten hier drumrum, die keinen  
Namen haben, also Oma und Eltern und so, hinweise kriegen, was man macht mit  
235 einem Kind, was nichts sieht, wie man die Umgebung gestalten kann, dass es mög-  
lichst viel mitkriegt und so. Und an was man denken muss und ja, das finde ich  
ganz gut, also das hilft mir total. #00:13:46-4#

I: Mhm (zustimmend). #00:13:46-8#  
240

B: Dass man nicht seinen Rucksack einfach "Zack" in die Mitte knallt und, äh, ja halt mal eben stehen lässt und fünf Minuten später wegräumt, das kann ich nicht machen. Dann fällt er garantiert... / #00:13:56-1#

245 I: Ein Tipps bekommt einfach. #00:13:56-8#

B: ...darüber. Ja, ja, dass man einfach hier bisschen Ordnung halten (haut dreimal auf den Tisch) und mit ihm zusammen Ordnung machen, dass er das lernt, dass er wirklich, äh, einfach nicht gucken muss, dass er es einfach weiß wo die Sachen  
250 sind. Solche Sachen. Äh, was, wie war die Frage? Ja, ne. #00:14:10-0#

I: Ähm. Er / #00:14:10-7#

B: Stimmt! #00:14:10-8#  
255

I: Den aktuellen Krankheits- und Entwicklungsstand / #00:14:12-7#

B: Also wir haben es ja so festgehalten und machen davon ausgehend jetzt das Beste, dass er jetzt vom LBZ die Hilfe kriegen kann und zur Schule geht und die  
260 Schule haben einen ja zurückgestellt, dass wir jetzt ein Jahr noch die Chance haben, das auf die Füße zu stellen. Dass er also mit diesen Schirmen auch umgehen lernt und wo man Sachen runterschieben kann und hochvergrößern und so. #00:14:30-4#

265 I: Ok. #00:14:31-5#

B: Weil scharf sieht er gar NIE. Also das muss man alles riesig machen. #00:14:34-8#

270 I: Also die aktuelle Therapie ist dann viel auch auf das Sehen sozusagen, jetzt auf sein / #00:14:38-5#

B: Hm ja. Ja, und halt noch Zeit geben, dass die Ergotherapie und Psychomotorik und was so läuft und die NORMALE Entwicklung, die dann hoffentlich schneller...  
275 / #00:14:47-3#

I: Ok. #00:14:47-5#

B: ...geht noch ein bisschen eine Pause kriegt. #00:14:49-6#  
280

I: Mhm (zustimmend). #00:14:49-6#

B: Ja. #00:14:50-4#

285 I: Ähm, welche Personen spielen aktuell so für Junge 2 in seinem Leben eine Rolle?  
#00:14:55-8#

B: Ja, sein Papa natürlich. Also wir sind nicht mehr zusammen, er ist aber ganz viel  
beim Papa und also er ist Schwede und ist sehr viel hier, weil er das mit dem Job  
290 machen kann. Er kann über das Internet viel machen. Also Papa ist sein großer  
Held. Und ja, ansonsten Kindergarten glaube ich / Er wechselt immer so ein biss-  
chen hin und her. Da gibt es so ein paar junge Mädels, die findet er ganz toll, also  
die PRAKTIKANTINNEN da "hach", Miriam (Name geändert) und wie sie alle  
heißen (lacht). Das ist zum schießen, ja. Die sich halt auch mit ihm dann beschäfti-  
295 gen, mit ihm ewig da irgendwas rumprokelt oder anhören was er zu erzählen hat  
und so weiter. Also die, die sich die Zeit nehmen, da ist er natürlich dann ganz  
happy. Isabel (Name geändert), seine Freundin, also mal gucken (lacht), die deut-  
lich jünger ist als er. #00:15:41-2#

300 I: Genau, davon erzähltest du ja eben schon. #00:15:42-8#

B: Genau! #00:15:42-9#

I: Ok. Gut, wenn wir dann einmal zu der psychomotorischen Förder / #00:15:46-8#  
305

B: Ach Finja (Name geändert) darf man natürlich nicht vergessen, ne?! Die ist natürlich auch immer dabei. #00:15:50-3#

I: (lacht) Ok. #00:15:50-9#

310

B: Unsere Kleine, die ist aber, die ist ein halbes Jahr jünger als Isabel, die ist, die nimmt er nicht ganz so ernst, aber er kümmert sich und will die dann auch am Telefon sprechen, obwohl sie dann oft nichts sagt und so, aber er, ja. #00:16:01-9#

315 I: (lacht) Ok. #00:16:03-7#

B: Die freut sich ein, freuen sich einen Wolf, wenn sie dann wieder zusammen sind, ja er ist erstmal (grande?) Katastrophe der / #00:16:09-0#

320 I: Und das ist dann seine Schwester? #00:16:10-0#

B: Ja, seine kleine Schwester, die freut sich, also da ist erstmal alles durcheinander geschmissen, alle Sofas zerhüpft und so weiter, wenn die (lacht) / #00:16:16-7#

325 I: (lacht) Ok. Dann würde ich jetzt zu dem vierten Punkt übergehen, zu der psychomotorischen Förderung. Ähm, da einmal auf den wahrgenommenen Entwicklungsprozess. Vielleicht magst du da noch einmal den EntwicklungsVERLAUF von Junge 2 beschreiben in Bezug auf die psychomotorische Förderung. Also seit Beginn / #00:16:33-5#

330

B: Das finde ich übrigens total schwierig, tolle Frage! Wir haben ja nicht nur Psychomotorik, wir haben ja die ganze Zeit hier und da und dort rumgedokotort. Ich kann nur sagen, am Anfang war es so, dass der Junge 2 ziemlich alleine war und sich NUR an Erwachsene gehängt hat und wahnsinnig viel schief gegangen ist, so auch ständig angestoßen, ständig irgendwas nicht hingekriegt, nicht hochgekommen auf dem Spielplatz oder gleich sein gelassen und "Mh" und so, also so "Uff", so eine Haltung und das ist total anders geworden, also es WIRKT und ich nehme stark an, dass das auch hierdran liegt. Es war zum, also es ist einfach toll, dass er dann auch mit dem Junge 1 zusammen das macht, ich glaube das ist der große große

340 Pluspunkt hier, dass es einfach zwei Jungs sind. #00:17:14-5#

I: Mhm (zustimmend). #00:17:15-0#

B: Weil er dann nicht NUR einfach wieder seine Erwachsenen hat, fertig. Also da  
345 lernt er auch halt mit anderen zusammen und das glaube ich fehlt ihm ein bisschen.  
Im Kindergarten hat er zu viele Praktikantinnen und so weiter (lacht). #00:17:27-  
8#

I: Aber so hast du dann ja jetzt auch einmal beschrieben, dass die Interaktion sich  
350 auch in Bezug auf KINDER sozusagen, also untereinander dann verändert hat.  
#00:17:35-3#

B: Ja. Er kriegt deutlich mehr auch von den anderen Jungs und so schon mit. Er ist  
nicht so richtig dabei, aber es wird deutlich besser, er spielt lieber mit MÄDCHEN  
355 komischerweise (schmunzelt und haut auf den Tisch), aber vielleicht sind die ein-  
fach ein bisschen netter und nicht ganz so rabaukig, ne?! Und, ähm, ja hier Junge 1  
ist ja auch eher nicht so draufgängerisch, deswegen ist das ja hier auch ein bisschen  
geschützter Raum, aber es sind zwei und man muss sich aufeinander einlassen. Un-  
sere Kleine hat natürlich auch mehr Power gekriegt, das geht ja rasend schnell so  
360 in dem Alter. Die fetzen sich dann auch und lieben sich und so, also das wird ein-  
fach immer mehr in die Richtung, das ist sehr sehr klasse, ja. #00:18:11-2#

I: Schön, ok. Ähm / #00:18:12-6#

B: Und dass er halt nicht so schnell aufgibt (haut auf den Tisch). Also mit dem  
365 Fahrrad fahren hoffe ich noch, dass wir das besser hinkriegen, ich weiß es nicht,  
was man da machen soll. Also mit die Füße zum Beispiel, äh, gerade stellen, dass  
er nicht ständig hinten von den Pedalen sich runterhebelt, also sowas fällt ihm echt  
SCHWER, ich weiß nicht was ich da tun soll. #00:18:29-9#

370

I: Mhm (zustimmend). #00:18:31-1#

B: Ob da noch irgendwie / Er hat natürlich auch ein bisschen, äh,

Skelettverformungen, so Zeug, äh, also, könnt ihr alles googeln unter dem Krank-  
375 heitsbild, da haben wir von allem ein bisschen was, aber eigentlich müssten die  
Beine soweit funktionieren. Das weiß ich nicht und das finde ich ein bisschen  
schade, ob man da irgendwas noch basteln kann, da muss ich mal die Ergofrau auch  
fragen, nochmal direkt. Also da waren wir auch schonmal dran, weiß nicht ob euch  
was aufgefallen ist, also da hätte ich gerne, dass er sich die Mühe macht und sich  
380 konzentriert, dass wir auf dem Fahrrad wirklich gut sitzen können, ich habe grad  
ein Fahrrad, so ein Mutter-Kind-Fahrrad gekauft, das wir momentan nehmen, dem-  
nächst zum Kindergarten können. Also ich kann den Karren bald nicht mehr ziehen,  
der Junge ist zu schwer. Und die Kleine, die wird ja auch nicht grad kleiner, ne?!  
(lacht) #00:19:15-7#

385

I: Stimmt. Ähm, wie würdest du denn so abschließend die Entwicklung deines Soh-  
nes insgesamt beschreiben? #00:19:21-9#

B: Also es geht tierisch vorwärts, ich hatte gedacht, es wird einen totalen Stillstand  
390 geben wegen der Chemo, aber er hat richtig Schwein, er hat nicht mal die Haare  
verloren bis jetzt, aber wahrscheinlich kommt das nächste Woche dann, aber mal  
gucken. Ähm, es geht tierisch vorwärts, aber er ist halt IMMER noch hinten dran.  
Ist zu Ende? Hab ich zu lange geschwafelt? #00:19:41-1#

395 I: Nein, es ist alles in Ordnung. #00:19:42-2#

B: (lacht) Ähm, ja, wir hoffen einfach, dass es möglich ist, dass er in der normalen  
Schule irgendwie mitkommt, das hoffe ich einfach. #00:19:49-6#

400 I: Mhm (zustimmend). #00:19:50-0#

B: Also er ist ja nicht blöd, er ist überhaupt nicht blöd. Der denkt an Sachen, das ist  
ganz toll. Was der Papa vergisst, Junge 2 hat oft dran gedacht, es ist echt super. Er  
hat oder wenn man irgendwas sucht oder so, er hat echt peil der Lage und er könnte  
405 daraus glaube ich eine ganze Menge machen. Nun müssen wir es irgendwie hin-  
kriegen, dass er mitkommt. #00:20:09-8#

I: Mhm (zustimmend). #00:20:10-2#

410 B: Ja. #00:20:10-8#

I: Ähm, siehst du noch Punkte, die für die weitere Entwicklung von Junge 2 vielleicht, ja, die du als wichtig erachten könntest und wenn ja, welche? #00:20:20-7#

415 B: Also was ich, äh, das ist gemein, aber was ich total DOOF finde ist, dass manche Leute, im Kindergarten zum Beispiel total auf ihn reinfallen, er ist manchmal ein ganz schöner Schlawiner und ziemlich mitleidslos und so weiter und braucht auch (haut auf den Tisch) klare Ansage "So ist es", braucht jedes Kind. Es gibt Leute, die fallen auf ihn rein und lassen sich um den Finger wickeln und sonst wie und das  
420 finde ich dann, glaube ich tut ihm nicht gut, wenn er dann erleben muss, dass im Kindergarten eigentlich alle so reden wie die Mama, aber da ist eine Erzieherin, die ständig die Mama angreift. In seinem Sinne, total komisch. Ich glaub das kann nicht gut sein, das finde ich ganz komisch. #00:21:02-6#

425 I: Ok. #00:21:04-1#

B: Also ich möchte ja nur sagen, das und das ist das Problem, was können wir denn machen, habe sie eine Idee, kann ich noch irgendwas Schlaues, äh, mir ausdenken, weiß ich. Beim Basteln, ich hab das und das nicht so gut, haben sie noch eine Idee,  
430 irgendsowas. Dann kriege ich sofort über die Rübe, dass der das alles ganz toll kann und ich soll ja, ich soll mal dankbar sein. NE, ich sehe die anderen können es besser und ich denke es gibt vielleicht auch noch Tricks. Der andere Erzieher sagt ja, er hat immer einen dicken Edding da liegen, wenn der Junge 2 nicht sieht, malt er alles dick und fett nach, also immer einfach den dicken Edding oben auf dem Regal par-  
435 ken für sowas, ne?! So stinknormale Sachen, ganz toll. Die andere fühlt sich immer gleich, äh, sich und den Jungen 2 angegriffen. Das finde ich sehr schade, ich glaub das tut ihm nicht gut. #00:21:49-0#

I: Ok. #00:21:51-1#

440

B: Also die Leute sollten ihn mehr behandeln wie einen normalen Mensch (haut auf

den Tisch). Er ist ja eigentlich ein normaler Mensch (haut zweimal auf den Tisch). Bis auf halt ein bisschen hinterher und ein bisschen SEHR "Leute kümmert euch um mich" und halt, er sieht wenig, ja gut und /Ja. #00:22:05-0#

445

I: Ok. Ähm, wenn wir zu der Einbindung in die Förderung kommen, welche Erwartung hast du an die psychomotorische Förderung und, ähm, inwiefern werden die auch erfüllt? #00:22:16-0#

450 B: Also ich muss ja ehrlich sagen, ich hatte keine Ahnung was Psychomotorik ist vorher. In Schweden habe ich noch NIE davon gehört, hier war ich irgendwie, was weiß ich alleinstehender Orchestermusiker vorher, ich hatte mit Kindern nicht SO viel am Hut, plötzlich hat man selber eins und braucht alles Mögliche und weiß nicht was es gibt. Ich fands einfach ganz toll, dass es das gibt und merke "Hey es tut sich was, toll, super, irgendwas macht ihr hier richtig", so. Deswegen würde ich  
455 einfach sagen, wenn es genauso weiter geht und so genauso weiter entwickelt, bin ich super happy, wenn das geht. Wenn das sich irgendwie einrichten ließe wäre ich / Ja. Bitte bitte macht das so (lacht). #00:22:52-2#

460 I: Inwieweit wurdest du in die psychomotorische Förderung einbezogen? #00:22:56-3#

B: Ähm. Erstmal hab ich, am Anfang hab ich überlegt, ich will eigentlich nicht hier bleiben, denn ich glaube für den Junge 2 ist es ganz wichtig, dass er auch alleine  
465 und so weiter das macht. Dass nicht immer Mama dabeisitzt und die Glucke und so weiter, dass er selbstständig wird. Ich glaube, dass / Ich würde, wenn ich selber ein Schüler hab von fünf, sechs Jahren, also ich bin Bassistin, ich hab auch kleine Schüler manchmal gehabt und jetzt hab ich grad wieder einen. Ich, äh, finde es besser, wenn die Eltern nicht dabei sind. Die Kinder brauchen das "Ich bin hier der Chef,  
470 ich hab hier die Ahnung, das ist meine Sache und ich kann das und ich zeig dir, erzähl dir das vielleicht Mama" oder „Ich zeig dir das vielleicht mal, aber das ist meine Sache". Das finde ich total wichtig und die haben hier erstmal, ähm / "Ja also, sie können dabeibleiben und gar kein Problem und bla und ja, aber hm, ha", dann blickte schon durch, dass sie eigentlich, also Mitarbeiter\*in war das, ne?! auch  
475 gern hätte, wenn ich nicht dabei war, waren wir uns ja super einig, super (lacht).

Das fand ich gut, dass man einfach, das was ich gut finde für Unterricht welcher Art auch immer, dass sie das hier auch machen. Und man hat dann immer so mal Fotos gekriegt, ja so schöne Spionage dann, das hat, das habt ihr ganz süß gemacht, uns gezeigt, was ihr da alles euch für Mühe macht, das ist ja der Hammer. Parcours aufstellen, Trampolin, was nicht, man guckt hier in Raum, denkt "Boah Wahnsinn! Toll und das alles nur für zwei Jungs", also so. Aber was genau läuft weiß ich natürlich nicht, ich merk nur es bringt was, super (lacht). #00:24:23-5#

I: Ok und wie gestaltet sich so dein Kontakt zu der Anleiterin? #00:24:29-6#

B: Ähm, wir haben ja diese komische WhatsApp-Gruppe, die ich dann irgendwann mal angeschmissen hab, meinte Mitarbeiter\*in ich soll das mal aufmachen, sie kann das, durfte das irgendwie nicht selber machen und wir haben jedenfalls schnell eine WhatsApp-Gruppe zusammengesmissen und da wird immer spontan reingesmissen und alle reagieren sofort und das ist immer freundlich und mehr Smileys und Sönnchen und alles Mögliche geschickt, also wunderbar. Also würde ich jetzt, also für mein bescheuertes, stressiges Leben wie das gerade ist, wie ihr leider eben vorhin auch merken musstet, ist das, besser kann es nicht laufen. #00:25:03-5#

I: Mhm. Ok. Gut, ähm, welche Bedeutung hat die psychomotorische Förderung wohl für Junge 2? #00:25:12-5#

B: (...) Ich finde es ganz schwierig, ihn zu fragen, so. Er redet auch oft nochmal ein Quatsch, um zu provozieren und findet sich lustig, aber wenn man mal was Ernsthaftes (haut auf den Tisch) wissen will, ist es, mh (haut auf den Tisch) (lacht). Es ist echt schwierig. Er redet immer "Er will zu SEINER Uni, WANN gehe ich wieder zu MEINER Uni?", freut sich tierisch drauf, absolut und ich glaube der hat eine Menge davon und vor allem auch eine Menge Spaß und ich glaub das ist echt wichtig. Dass man nicht immer so ernsthaft "Wir lernen jetzt was", ne, mhmh. Es ist einfach schön, wenn man Spaß haben kann und nebenbei kommt ein Haufen rum und ja, besser kann es eigentlich nicht sein, ich glaube, dass das ist ein großes Highlight für ihn hier. #00:25:56-5#

I: Mhm. Ok und, ähm, hat die psychomotorische Förderung auch eine, ähm,

510 Bedeutung für dich Mutter 2? #00:26:03-9#

B: Äh, ich freu mich einfach, wenn es dem Junge 2 besser geht, also, äh, ich wüsste gerne mehr über die Sachen, die hier so laufen, aber ich will ja wie gesagt nicht dabeisitzen und zugucken, dann würde ich ja den Junge 2 stören. Also ist es doch  
515 gut wie es ist, ne?! #00:26:19-0#

I: Ok. Beispielsweise auch in Form einer Entlastung? #00:26:22-9#

B: Also die Stunde ist schon ganz praktisch, ja, ich musste (lacht) manchmal schnell  
520 hier raus, was natürlich auch so eine Sache ist, aber demnächst wohnen wir näher, also wird alles entspannter. #00:26:34-1#

I: Gut. Ähm, ansonsten, ähm, wär das jetzt sozusagen eigentlich schon bei mir bei Punkt fünf angelangt, ähm, wo du jetzt Raum für weitere Anmerkungen hättest, also gibt es noch Dinge, die du vielleicht als wichtig empfindest und an dieser Stelle  
525 uns noch einfach anmerken möchtest? #00:26:49-6#

B: Das ist total schwierig, weil wie gesagt, ich wusste vorher gar nicht, dass es Psychomotorik gibt oder ich hab es vielleicht mal gehört, dass es sowas gibt, aber  
530 was das ist, keine Ahnung. Und ich glaube es bringt eine Menge und ich würde mich total freuen, wenn es weiterläuft. #00:27:01-3#

I: Ok. #00:27:02-1#

B: Und von wegen Entlastung, äh, ist eine interessante Frage. Die Stunde bringt eigentlich eine Menge, man muss nur den Weg hierher und den Weg zurück und dann Dienstweg und vom Dienst und dann ist natürlich ein Tag total voll, dann hätte man vielleicht die Pause zwischendurch gebraucht, weil die Kleine auch irgendwann zusammenknickt, wenn die dann mitmuss und jetzt haben wir, demnächst  
540 haben wir die Entlastung wirklich, wenn wir näher sind. Und die große Entlastung ist es, wenn es dem Junge 2 besser geht, das merkt man einfach sofort. Im kompletten Alltag, ist echt gut. Ja. #00:27:36-5#

I: Schön. Ähm, ja, dann bedanken wir uns an dieser Stelle auf jeden Fall für die, für  
545 deine Teilnahme an diesem Interview und, ähm, gibt es von deiner Seite noch ir-  
gendwelche Fragen jetzt zu dem Interview? #00:27:46-5#

B: Äh, nicht zu dem Interview, aber ob es weitergeht würde ich gerne wissen, das  
550 war ja so lufthängig irgendwie. #00:27:51-2#

I: (lacht) Ja. Ansonsten würde ich jetzt vielleicht / #00:27:53-1#

B: Auf, aus, aus! #00:27:54-4#

555 I: Die Aufnahme starten. #00:27:54-7#

B: Stoppen. #00:27:56-3#

I: Genau. #00:27:56-7#  
560

B: Aus.

## Anhang 8: Interview-Leitfäden

### Anhang 8.1: Interview mit der Anleiterin

|   |
|---|
| <b>1. warming up</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Vielen Dank für die Bereitschaft zur Teilnahme</li><li>• Dauer nicht mehr als 45 Minuten</li><li>• Vorstellung der Person und der Zielsetzung des Interviews (Entwicklung der Jungen in der Zeit des Projekts)<ul style="list-style-type: none"><li>○ Bachelorarbeit</li></ul></li><li>• Vorgehen erläutern<ul style="list-style-type: none"><li>○ <u>Übersichtsblatt</u> zur Orientierung</li><li>○ Nach einer erzählgenerierenden Frage: Auf die wahrgenommene Entwicklung beider Jungen eingehen</li><li>○ Anschließend: Planung und Umsetzung der psychomotorischen Förderung</li><li>○ Einbringen von für sie relevanten Inhalten, welche durch unsere Fragen nicht angesprochen werden</li><li>○ Es gibt <u>keine falschen Antworten</u></li></ul></li><li>• Verweis auf Vertraulichkeit und Datenschutz: Einwilligung unterschreiben</li><li>• Gibt es Fragen?</li><li>• Aufnahme starten!</li></ul> |
| <b>2. Erzählgenerierende Eingangsfrage</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Du hast die Kinder durch das Projekt „Bewegungsmut“ schon sehr gut kennengelernt. Kannst Du zum Einstieg die Jungen in ihren <u>wesentlichen Charakterzügen</u> beschreiben?</li></ul>  |
| <b>3. Veränderungen in der Entwicklung innerhalb der Förderung</b>  |
| <b>Wahrgenommener Entwicklungsprozess</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Kannst Du uns den <u>Entwicklungsstand</u> der Jungen zu <u>Beginn</u> des Projekts beschreiben?<ul style="list-style-type: none"><li>○ Körperliche Passivität</li><li>○ Vermindertes Selbstwertgefühl</li></ul></li></ul>  |

- Berichte bitte über den Entwicklungsverlauf der Kinder innerhalb der psychomotorischen Förderung.
  - Motorik
  - Wahrnehmung
  - Kognition und Sprache
    - Mitsingen B.
    - Reflexionsfähigkeit
  - Interaktion und Sozialverhalten
    - untereinander
    - mit Erwachsenen
    - Nähe-Distanz-Verhalten D.
    - Aufmerksamkeit auf sich ziehen D.
    - Kompetenz zum freien Spiel
  - Persönlichkeit, Identität
    - Rollenidentifikation B. (kindliche Fantasie/Flucht)
  - Selbstständigkeit
- Inwieweit haben sich Deine Schwerpunkte innerhalb der Förderung verändert?

#### **Gelingensbedingungen und Grenzen für die Entwicklung**

- Wie beschreibst Du abschließend die Entwicklung der beiden Jungen insgesamt (D. wechselhaft; B. fortschreitend)?
- Gibt es Faktoren, die Du als entscheidend für das Gelingen der Weiterentwicklung der beiden Jungen empfindest? Wo siehst Du Grenzen?
- Wie empfindest du Dein Verhalten als Anleiterin in Bezug auf die Entwicklung der Kinder?

#### **4. Planung und Umsetzung der Förderung**

##### **Planung**

- Nach welchem konzeptionellen Ansatz richtest Du deine Förderung aus und warum?
- Auf welche Grundsätze legst Du für dich selbst ein Augenmerk?

- Thematisch bettest Du jede Einheit ein. Verfolgst du hiermit eine bestimmte Intention?
- Welchen Wert misst Du der Strukturierung und Ritualisierung in den Einheiten bei?
  - Phaseneinteilung
  - Veränderungen von Strukturen (z.B. die Hinzunahme eines Ausblicks)
- Inwiefern werden die Erkrankungen der beiden Jungen in den Einheiten thematisiert?

#### **Umsetzung**

- Wie nimmst Du den Bedarf an Differenzierung und spontanen Anpassungen deiner Planung während einer Stunde wahr?
- Wie gestaltet sich der Kontakt zu den Familien der beiden Jungen?
  - Gibst Du ihnen Ideen für ihren Alltag mit?

#### **5. Raum für weitere Anmerkungen**

- Gibt es noch wesentliche Besonderheiten oder Veränderungen in Deiner Durchführung sowie der Entwicklung der Jungen, die Du als wichtig erachtest und an dieser Stelle mitteilen möchtest?

#### **6. Abschluss**

- Danke für die Teilnahme
- Gibt es weitere Fragen?
- Aufnahme beenden!
- Kurzfragebogen ausfüllen lassen

#### **7. Nach dem Interview/Postskript**

- Forschungstagebuch: Situation, kritische Selbstreflexion der Interviewführung etc.

## Anhang 8.2: Interview mit den Müttern

|   |
|---|
| <b>1. warming up</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Vielen Dank für die Bereitschaft zur Teilnahme</li><li>• Dauer nicht länger als 45 Minuten</li><li>• Vorstellung der Person und der Zielsetzung des Interviews (Anamnese, subjektiv wahrgenommene Veränderungen in der Entwicklung)<ul style="list-style-type: none"><li>○ Bachelorarbeit</li></ul></li><li>• <u>Geburtsdatum</u> erfragen</li><li>• Vorgehen erläutern<ul style="list-style-type: none"><li>○ <u>Übersichtsblatt</u> zur Orientierung</li><li>○ Nach einer Eingangsfrage: Anamnese, aktuelle Situation</li><li>○ Anschließend: Wahrgenommene Veränderungen Ihres Sohnes in Bezug auf die psychomotorische Förderung, Bedeutung der Förderung<ul style="list-style-type: none"><li>▪ <u>Ob und was Sie zu Hause</u> für Veränderungen wahrnehmen</li></ul></li><li>○ Einbringen von für Sie relevanten Inhalten, welche durch unsere Fragen nicht angesprochen werden</li><li>○ Es gibt <u>keine falschen Antworten</u></li></ul></li><li>• Verweis auf Vertraulichkeit und Datenschutz: <u>Einwilligung</u> unterschreiben</li><li>• Gibt es Fragen?</li><li>• Aufnahme starten!</li></ul> |
| <b>2. Erzählgenerierende Eingangsfrage</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Können Sie zum Einstieg Ihren Sohn in seinen <u>wesentlichen Charakterzügen</u> beschreiben?</li></ul>  |
| <b>3. Anamnese</b>  |
| <b>Diagnose</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <u>Welche</u> Diagnose wurde gestellt?</li><li>• <u>Wann</u> wurde die Diagnose gestellt?</li></ul>   |
| <b>Förderung und Förderbedarf</b>   |

- Welche Faktoren spielten für die Entscheidung einer psychomotorischen Förderung eine Rolle?
  - Körperliche Passivität
  - Vermindertes Selbstwertgefühl
- Inwieweit hat sich die Erkrankung Ihres Sohnes auf dessen Entwicklung ausgewirkt?
- Welche weitere Förderung erhält Ihr Sohn?

#### **Aktuelle Situation**

- Beschreiben Sie bitte den aktuellen Krankheits- und Therapiestand Ihres Kindes.
- Welche Personen spielen momentan im Leben Ihres Sohnes eine Rolle?
  - Familiensituation
  - Freunde
  - Kindergarten

#### **4. Psychomotorische Förderung**

##### **Wahrgenommener Entwicklungsprozess**

- Berichten Sie bitte über den Entwicklungsverlauf Ihres Kindes in Bezug auf die psychomotorische Förderung (ab November 2017).
  - Motorik
  - Wahrnehmung
  - Kognition und Sprache
  - Interaktion und Sozialverhalten
    - untereinander → Erzählungen zu Hause, Treffen, ...
    - mit Erwachsenen
  - Persönlichkeit, Identität
  - Selbstständigkeit
- Wie würden Sie abschließend die Entwicklung Ihres Sohnes insgesamt beschreiben? (wechselhaft, fortschreitend, ...)
- Gibt es Punkte, die Sie für die weitere Entwicklung Ihres Sohnes als wichtig erachten? Wenn ja, welche?

##### **Einbindung in die Förderung**

- Welche Erwartungen haben Sie an die psychomotorische Förderung und inwiefern werden diese erfüllt?
- Inwieweit werden Sie in die psychomotorische Förderung einbezogen?
- Wie gestaltet sich der Kontakt zu der Anleiterin?
  - Anregungen für den Alltag/die Situation zu Hause

### **Bedeutung der psychomotorischen Förderung**

- Was für eine Bedeutung hat die psychomotorische Förderung für Ihr Kind?
  - Wird von der Förderung zu Hause erzählt?
- Hat die psychomotorische Förderung eine Bedeutung für Sie selbst?
  - Entlastung

### **5. Raum für weitere Anmerkungen**

- Gibt es noch Dinge, die Sie als wichtig empfinden und an dieser Stelle anmerken möchten?

### **6. Abschluss**

- Danke für die Teilnahme
- Gibt es weitere Fragen?
- Aufnahme beenden!

### **7. Nach dem Interview/Postskript**

- Forschungstagebuch: Situation, kritische Selbstreflexion der Interviewführung etc.

## **Anhang 9: Übersichtszettel für die Interviews**

### Anhang 9.1: Übersichtszettel für das Interview mit der Anleiterin

|  |
|--|
| <b>1. Beginn</b>   |
|  |
| <b>2. Einstieg</b>   |
|  |
| <b>3. Veränderungen in der Entwicklung durch die Förderung</b> |
| <b>Wahrgenommener Entwicklungsprozess</b>                      |
|  |
| <b>Gelingsbedingungen und Grenzen für die Entwicklung</b>      |
|  |
| <b>4. Planung und Umsetzung der Förderung</b>                  |
| <b>Planung</b>   |
|  |
| <b>Umsetzung</b>   |
|  |
| <b>5. Raum für weitere Anmerkungen</b>                         |
|  |
| <b>6. Abschluss</b>  |

Anhang 9.2: Übersichtszettel für das Interview mit den Müttern

|  |
|--|
| <b>1. Beginn</b>                                 |
|  |
| <b>2. Erzählgenerierende Eingangsfrage</b>       |
| <b>3. Anamnese</b>                               |
| <b>Diagnose</b>                                  |
|  |
| <b>Förderung und Förderbedarf</b>                |
|  |
| <b>Aktuelle Situation</b>                        |
|  |
| <b>4. Psychomotorische Förderung</b>             |
| <b>Wahrgenommener Entwicklungsprozess</b>        |
| <b>Einbindung in die Förderung</b>               |
| <b>Bedeutung der psychomotorischen Förderung</b> |
|  |
| <b>5. Raum für weitere Anmerkungen</b>           |
| <b>6. Abschluss</b>                              |

## **Anhang 10: Interview-Postskripte**

### Anhang 10.1: Postskript des Interviews mit der Anleiterin (Nina)

Das Interview mit der Anleiterin des Projekts „Bewegungsmut“ verlief insgesamt sehr angenehm und entspannt. Es herrschte von Anfang an eine angenehme Atmosphäre, auch wenn sowohl die Interviewerin als auch die interviewte Person zunächst etwas nervös waren. Die Nervosität und innere Anspannung verloren sich ziemlich schnell nach Beginn der konkreten Interviewsituation. Die angenehme und eher vertraut wirkende Stimmung ergab sich auch dadurch, dass sich geduzt wurde, da sich die am Interview beteiligten Personen bereits kannten. Außerdem wurden der interviewten Person vor dem Beginn des Interviews Getränke und Kekse angeboten, was die grundsätzliche Situation ebenfalls entspannte.

Vor dem Starten der Aufnahme wurde über die Intention sowie den Verlauf des Interviews gesprochen und Raum für mögliche auftretende Fragen gegeben. Außerdem wurde die Einwilligungserklärung zur Erhebung von Interviewdaten von der Anleiterin unterschrieben sowie das Einverständnis darüber eingeholt, dass die beiden weiteren Beteiligten der Bachelorarbeit bei dem Interview anwesend sein dürfen.

Im Verlauf des Interviews hat es der interviewenden Person sehr geholfen, alle einzelnen Blätter des Leitfadens nebeneinander vor sich ausgelegt zu haben, um einen Überblick über die anzusprechenden Themen zu behalten und gegebenenfalls bereits angesprochene Punkte bzw. beantwortete Fragen abzuhaken. Die Interviewerin hat zunächst sehr viel auf den Leitfaden geschaut, im Verlauf des Gesprächs aber zunehmend und bewusst den Blickkontakt zu der erzählenden Person gesucht. Sie hat während des Interviews aufmerksam zugehört und mittels nonverbaler Kommunikation (nicken, lächeln) Zuspruch und Aufmunterung ausgestrahlt. Ihre Körperhaltung wirkte sehr ruhig. Das Stellen der Fragen und das Leiten des Gesprächs erfolgten zwar strukturiert, die konkrete Formulierung der Fragen hätte aber bewusster und in näherer Formulierung zum Leitfaden erfolgen müssen. Auf aufkommende Gegenfragen wurde gut reagiert. Bei gezielten Nachfragen zu einzelnen von der interviewten Person angesprochenen Punkten und bei ad-hoc-Fragen hat die Interviewerin häufig sehr schnell gesprochen und teilweise sehr lang formuliert. Hierbei wurden manchmal mehrere Fragen hintereinander gestellt. Dies hätte

kürzer und präziser erfolgen müssen. Außerdem waren manche der spontan gestellten Fragen zu suggestiv ausgerichtet. Hier hätte darauf geachtet werden müssen, die Fragen sehr offen und breit zu stellen. Während des Gesprächs wurden generell kurze Pausen im Redefluss der interviewten Person von der Interviewerin I zugelassen, um Zeit zum Nachdenken zu geben.

Insgesamt hatte die Interviewerin einen guten Überblick über die verstrichene Zeit. Allgemein wurde die für das Interview benötigte Zeit von allen an dem Leitfaden Arbeitenden gut eingeschätzt: Das Interview dauerte – wie geplant – ziemlich genau 45 Minuten.

Nach Beendigung der Aufnahme sprachen alle an der Bachelorarbeit Beteiligten mit der Anleiterin über die aktuelle Situation des Projekts „Bewegungsmut“.

## Anhang 10.2: Postskript des Interviews mit Mutter 1 (Ricarda)

Das Interview mit der Mutter von Junge 1 verlief generell sehr schnell. Es herrschte eine etwas befangene Atmosphäre, aber dennoch waren sowohl die zu befragte Person als auch die Interviewerin freundlich gestimmt.

Nach der Vorstellungsrunde mit den Vornamen aller Anwesenden wurde sich auf das Duzen geeinigt. Außerdem ist geklärt worden, dass die beiden nicht interviewenden Personen der Bachelorarbeitsgruppe während des Interviews im Raum bleiben können.

Vor Beginn des Interviews wurden der Mutter Wasser und Kekse angeboten. Außerdem sind der Inhalt und der grobe Ablauf des Interviews vorgestellt worden. Die Mutter erhielt ein Übersichtsblatt zur Orientierung, welches die Oberpunkte des Gesprächs beinhaltet. Hinweise bezüglich des Datenschutzes wurden mitgeteilt und eine Einwilligungserklärung zur Erhebung von Interviewdaten unterschrieben. Vor dem Aufnahmestart ist Raum für eigene Anmerkungen der zu interviewenden Person geboten worden. Außerdem wurde erläutert, dass es keine falschen Antworten gäbe und Möglichkeiten des Interviewabbruchs oder Pausierens aufgezeigt. Es gab seitens der Mutter vor Beginn keine weiteren Fragen.

Die Interviewerin war während des Gesprächs sehr aufmerksam und der erzählenden Person zugewandt. Durch nonverbale Signale wie dem Nicken und Lächeln hat sie auf die Antworten der Mutter reagiert. Die befragende Person hat nicht oft auf den Leitfaden geschaut, sondern Blickkontakt gehalten. Ihre Haltung hätte ein wenig selbstbewusster sein können. Die Interviewsituation war etwas angespannt, hierbei gab es während des Gesprächsverlaufs keine Veränderungen. Die Interviewerin hat dennoch in einem ruhigen Ton und angemessen langsam gesprochen. Die Verwendung häufiger „ähms“ konnte vermieden werden. Teilweise hätte die Interviewerin etwas lauter reden können. Ein etwas selbstbewussteres Auftreten hätte die Gesamtsituation eventuell ein wenig unbefangener gestaltet. Zukünftig sollte hieran gearbeitet werden.

Es wurde sich am Leitfaden orientiert, der in der Erprobung eine gute Grundlage und Struktur geboten hat. Teilweise ist es der interviewenden Person schwergefallen zu entscheiden, ob Fragen schon ausreichend beantwortet wurden oder ob eine weitere Ausführung notwendig gewesen wäre. Zum Teil wurden dennoch Ad-hoc-

Fragen gestellt, die auf die Aussagen der Mutter bezogen waren. In einigen Bereichen wären noch weitere Nachfragen möglich gewesen.

Vereinzelt wurden mehrere Fragen hintereinandergestellt, wodurch einige zu suggestiv herüber kamen. Dies war vor allem der Fall, weil die Interviewerin den Blick der Mutter als fragend gedeutet hat. Hier hätte die Interviewerin der zu interviewenden Person demnach etwas mehr Raum zum Überlegen und Antworten geben können und/oder die Frage mit einem zeitlichen Abstand noch einmal in anderen Worten stellen können.

Das Antwortverhalten der Mutter zeigte sich generell eher in sehr kurzen und nicht ausschweifenden Ausführungen, die jedoch wichtige Inhalte thematisierten. In diesem Punkt hat für die befragende Person auch die Schwierigkeit gelegen, zu ermes- sen, ob Fragen noch intensiver ausgeführt werden sollen oder nicht. Wie bereits erwähnt, hätte in einigen Fragesituationen eine vertiefende Nachfrage stattfinden können. Trotz des knappen Antwortverhaltens seitens der Mutter waren ihre Aus- sagen präzise und strukturiert. Ihr Engagement zur Teilnahme am Interview und die Freude über das Projekt sind während des Gesprächs deutlich geworden.

Die Dauer der Aufnahme beträgt ca. 11 Minuten. Erst nach dem Abschalten des Aufnahmegeräts wurde die Atmosphäre etwas entspannter, aber dennoch nicht gänzlich locker. Nach Beendigung der Aufnahme sind noch einige Informationen genannt worden, die nachfolgend erwähnt werden sollen. Seitens der Interviewerin wurde nach dem gerade stattgefundenen Urlaub gefragt. Dieser musste aufgrund gesundheitlicher Probleme der Mutter ein wenig umgeplant werden, war aber laut ihren Aussagen dennoch schön. Es hat sich ein Gespräch zwischen allen im Raum anwesenden Personen entwickelt. Hierbei wurde nochmal deutlich, dass die Eltern sehr erleichtert sind, dass Junge 1 ab dem Sommer an einer Schule für Kinder mit einer körperlich-motorischen Beeinträchtigung beschult wird und nicht an einer Schule für Menschen mit einer geistigen Beeinträchtigung. Zusätzlich zum Förderbedarf innerhalb der körperlich-motorischen Entwicklung wurde bei Junge 1 ein Förderbedarf im Bereich Lernen diagnostiziert. Auch wurde angesprochen, dass Junge 1 sich sehr auf die Schule freut, was vermutlich damit zu tun hat, dass die Familie versucht hat, alle anstehenden Testungen für die Schule sowie die Institu- tion Schule unter eine das Kind motivierende Thematik zu stellen. In diesem Falle

handelt es sich um die „Superman-Schule“, auf die Junge 1 ab dem Sommer gehen wird. Die Mutter hat an dieser Stelle auch angemerkt, dass sie bereits die vergangenen Krankenhausaufenthalte auf die Interessen des Kindes bezogen thematisch verpackt habe.

Durch das Interview konnten viele Erkenntnisse gesammelt werden, auch wenn der von den Studierenden vorgesehene zeitliche Rahmen überschätzt wurde. Aus diesem Grund hat die Interviewerin direkt nach dem Gespräch ein etwas unsicheres Gefühl gehabt. Nach einer ausführlichen Betrachtung und Rücksprachen mit ihrer Bachelorarbeitsgruppe ist jedoch deutlich geworden, dass die zu interviewende Person den Rahmen eines Leitfadenterviews vorgibt und es nicht um die Quantität sondern die Qualität einer Antwort geht.

### Anhang 10.3: Postskript des Interviews mit Mutter 2 (Sarah Sophie)

Bereits als die zu interviewende Person den Raum betrat, entstand eine angenehme Atmosphäre. Die zu Interviewende bat auf ihren Wunsch das Duzen an. Die drei Studentinnen der Bachelorarbeitsgruppe stellten sich vor und es entstand rasch ein lebendiges Gespräch. Nach einer Absprache erklärte die Mutter, dass die Anwesenheit der zwei Studentinnen während des Interviews kein Problem für sie darstelle. Die zu Befragende strahlte eine freudige und erfrischende Persönlichkeit aus. Eine anfängliche leichte Nervosität seitens der Interviewerin verflog dadurch schnell. Vor dem Beginn der Aufnahme wurden der Mutter Kekse und Getränke angeboten. Außerdem wurde ein Hinweis auf den Datenschutz gegeben sowie eine Einwilligungserklärung zur Erhebung von Interviewdaten unterzeichnet. Daran anschließend erfolgten die Vorstellung des Themas sowie der Ablauf des Interviews. Dafür wurde der Mutter ein Handzettel zur Übersicht über die Strukturierung der Befragung ausgehändigt. Auch wurde Raum für mögliche Fragen gegeben. Bereits vor dem Einschalten des Geräts zeigt sich die zu Interviewende sehr freudig. Es bestand ihrerseits ein großes Engagement zur Teilnahme.

Das Stellen der Fragen passierte durch die Interviewerin strukturiert und in der Aussprache bewusst, wodurch häufiges Versprechen sowie ein vermehrtes Erwähnen des Wortes „ähm“ vermieden werden konnten. Mit ihren Formulierungen war sie recht nah an dem Leitfaden. Insgesamt ist sie sehr aufmerksam auf die Interviewpartnerin eingegangen und hat viel Augenkontakt gehalten.

Das Verhalten der Interviewerin lässt sich durch eine aufmerksame, konzentrierte und der Mutter angepasste Art beschreiben. Außerdem war sie der zu interviewenden Person zugewandt und sehr freundlich. Ihr ist es gelungen, sich nicht zu sehr auf die persönliche Ebene zu begeben. Auf mehrere, hintereinander folgende Fragen konnte sie verzichten. Die Befragte wurde außerdem durch die Interviewerin in ihrem Antwortverhalten unterstützt, indem ihr Denkpausen gelassen wurden und abgewartet wurde, bis eine Antwort kam. Die Mutter war in ihrem Antwortverhalten insgesamt sehr strukturiert und inhaltlich klar. Während der Interviewsituation war ihr Kampfgeist und ihre Stärke deutlich spürbar. Die Interviewerin konnte viel Verständnis für die Thematik und Situation des Sohnes sowie der Familie aufbringen. Sie hätte sich an einigen Stellen gern mehr eingebracht, was jedoch aufgrund

der professionellen Interviewsituation nicht möglich war. Die Interviewerin hat die Interviewsituation insgesamt als sehr lebendig wahrgenommen, was sich auf viel Ausdruck in der Mimik der interviewten Person und den intensiven Augenkontakt zurückführen lässt. Während der Interviewsituation reagierte die Interviewerin durch nonverbale Zeichen wie ein zustimmendes Nicken oder ein Lächeln auf die Mutter. Einmal blickte die Interviewerin auf das Aufnahmegerät, um sich über die bereits aufgenommene sowie die noch verbleibende Zeit zu vergewissern. Rückblickend war dies zu offensiv und zusätzlich während eines Antwortprozesses der Mutter. Sie bemerkte dies und merkte es locker an. Zukünftig sollte so eine Situation vermieden werden.

In der Erprobung des Leitfadens hat sich dieser als eine sehr gute Hilfe herausgestellt. Die Interviewerin konnte innerhalb des Interviews sehr gut damit arbeiten und empfand diesen als sinnvoll gegliedert.

Nach dem Beenden der Aufnahme fand ein anregendes Gespräch zwischen den drei Studierenden der Bachelorarbeitsgruppe sowie der Mutter statt. Bei diesem zeigte die Mutter neben ihrer Stärke auch ihre Verletzlichkeit und thematisierte diese selbst. Auch äußerte sie den Wunsch, dieses Projekt weiterzuführen, da sie einen Erfolg bei ihrem Sohn vermerkt. Insgesamt herrschte während des gesamten Interviews über eine angenehme und lockere Grundstimmung.

Das Interview dauerte insgesamt circa 28 Minuten.

## **Anhang 11: Einwilligungserklärung zur Erhebung von Interviewdaten**

### Anhang 11.1: Einwilligungserklärung zum Interview mit der Anleiterin



### **Einwilligungserklärung zur Erhebung von Interviewdaten**

Das Interview wird im Rahmen einer Bachelorarbeit zu dem psychomotorischen Projekt „Bewegungsmut“ der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt. Dabei soll es um die Entwicklung der am Projekt teilnehmenden Kinder seit Beginn der Förderung gehen.

Die Durchführung der Interviews erfolgt durch die Studierenden Sarah Sophie Mrohs, Ricarda Ihbe und Nina Paulini unter der Anleitung von Herrn Birk Scheibehenne und Frau Prof. Dr. Annett Thiele.

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet, anschließend für die weitere wissenschaftliche Auswertung in Schriftform gebracht und im Rahmen der Bachelorarbeit verwendet. Zugang zu diesem Material werden lediglich die oben genannten Personen des Projekts haben. Die Erhebung erfolgt anonym.

Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, das Interview abzubrechen oder sich gegen die Beantwortung einer Frage zu entscheiden.

Ich habe keine weiteren Fragen zum Vorgang der Erhebung und bin damit einverstanden, unter den oben aufgeführten Bedingungen, an dem Interview teilzunehmen.

---

Ort, Datum

Unterschrift

## Anhang 11.2: Einwilligungserklärung zu den Interviews mit den Müttern



### **Einwilligungserklärung zur Erhebung von Interviewdaten**

Das Interview wird im Rahmen einer Bachelorarbeit zu dem psychomotorischen Projekt „Bewegungsmut“ der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg durchgeführt. Dabei soll es um den Verlauf der Erkrankung Ihres am Projekt teilnehmenden Kindes sowie seine Entwicklung seit Beginn der Förderung gehen.

Die Durchführung des Interviews erfolgt durch die Studierenden Sarah Sophie Mrohs, Ricarda Ihbe und Nina Paulini unter der Anleitung von Herrn Birk Scheibehenne.

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend für die weitere wissenschaftliche Auswertung in Schriftform gebracht und im Rahmen der Bachelorarbeit verwendet. Zugang zu diesem Material werden lediglich die oben genannten Personen des Projekts haben. Die Erhebung erfolgt anonym.

Die Teilnahme am Interview ist freiwillig. Sie haben jederzeit die Möglichkeit, das Interview abzubrechen oder sich gegen die Beantwortung einer Frage zu entscheiden.

Ich habe keine weiteren Fragen zum Vorgang der Erhebung und bin damit einverstanden, unter den oben aufgeführten Bedingungen, an dem Interview teilzunehmen.

---

Ort, Datum

Unterschrift

## Anhang 12: Kurzfragebogen aus dem Interview mit der Anleiterin



### Kurzfragebogen

Alter: 32

Beruf: Sonderpädagogin

Durchführung des Projekts seit:

August 2017 - erst unregelmäßig  
Seit Januar 2018 regelmäßig (wöchentlich)

Erfahrungen im Bereich der Psychomotorik:

- Praktikum in der Kinder- u. Jugendpsychiatrie,  
2 Psychomotorikstunden mitarbeit
- 1 Modul in der Uwi
- Arbeit im Projekt „Bewegungsmut“

### **Eidesstattliche Erklärung**

Die als Prüfungsleistung zu bewertenden Beiträge der einzelnen Bearbeiterinnen sind den Namen hinter den jeweiligen Kapiteln des Inhaltsverzeichnisses zu entnehmen.

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

---

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

---

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

---