

Sandra Ziller

Reiten für Schüler*innen mit schwerer Mehrfachbehinderung

Eine empirische Untersuchung
zu den pädagogischen Potenzialen



Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost

Sandra Ziller

Reiten für Schüler*innen mit schwerer Mehrfachbehinderung

Eine empirische Untersuchung
zu den pädagogischen Potenzialen



Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost

Impressum

Herausgeber:

Prof. em. Dr. habil. Klaus-Peter Becker
im Auftrag des Vorstandes
der Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost

© Alle Rechte bei den Herausgebern
und bei der Autorin

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen
des Urheberrechts ist ohne Zustimmung
des Herausgebers unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Layout:

Christina Kaminski

Anschrift:

Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost,
Allee der Kosmonauten 23 B, 10315 Berlin

Internet: www.stiftung-reha.berlin

Druck:

DBM Druckhaus Berlin-Mitte GmbH,
Buckower Chaussee 114, 12277 Berlin

ISBN 978-3-9822419-0-6

Berlin 2020

Gender Mainstreaming

Der Vorstand der Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost
ist darauf bedacht, im Sinne des „Gender Mainstreaming“
Frauen und Männer sowie Mädchen und Jungen
gleichberechtigt anzusprechen.

Sollte in einem Text nur die weibliche
oder männliche Form zu finden sein, dürfen sich trotzdem
beide Geschlechter angesprochen fühlen.

Vorwort des Herausgebers

Im Jahr 2017 begann der Vorstand der Stiftung Rehabilitationszentrum Berlin-Ost auf Initiative seines Vorsitzenden die Vision eines inklusiven, d. h. für alle Menschen zugänglichen Pferdesport- und Reittherapiezentrums in die Tat umzusetzen. Auf mehr als 100.000 m² entstand bis zum 25. Oktober 2019 eine große moderne barrierefreie Reitanlage auf einem ökologisch gestalteten Gelände in Berlin-Karlshorst. Parallel dazu fand im Juni 2017 die 18. Fachtagung der Stiftung unter dem Titel „Mensch und Pferd – eine Einheit von Sport und Therapie“ statt. Sie diente vor allem dazu, die Mitarbeiter der Stiftung und ihrer Tochtergesellschaften mit dem Projekt näher bekannt zu machen und dafür aufzuschließen.

Die Schriftenreihe der Stiftung inmitten bot sich an, die Referate der Fachtagung unter dem gleichen Titel „Mensch und Pferd – Einheit von Sport und Therapie“ als Band VI zu publizieren. Auf diese Weise konnte ein größerer Leserkreis in das Vorhaben einbezogen werden. Zusätzlich fand in der Publikation eine Masterarbeit Aufnahme, die sich mit dem Thema „Inklusion im Pferdesport – eine Bestandsaufnahme und Vision“ befasst hatte. Sie reihte sich ein in das Anliegen des Projektes, den Vorgaben des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) zu entsprechen. Alle Interessenten an Sport, Therapie, Arbeit und Beschäftigung mit Pferden sollen Zugang zum Inklusiven Pferdesport- und Reittherapiezentrum Berlin-Karlshorst (IPRZ) finden.

„Mensch und Pferd – Einheit von Sport und Therapie“ entwickelte sich zum Slogan, der die Intentionen des IPRZ prägnant zum Ausdruck bringt. Das bestätigte sich ein weiteres Mal zur Islandpferde-Weltmeisterschaft, die im August 2019 auf dem Gelände der Trabrennbahn Berlin-Karlshorst stattfand. Erstmals wurde bei dieser WM ein „Tag der Inklusion“ angeboten und federführend von der Stiftung mit Unterstützung ihrer RBO-Tochtergesellschaften abgehalten. Ein besonderer Teil des Inklusionstages diente wiederum der fachlichen Erörterung von „Mensch und Pferd – Einheit von Sport und Therapie“. Die verschiedensten Formen der pferdegestützten Förderung und Therapie sowie des inklusiven Pferdesports wurden von namhaften Referenten eindrucksvoll in Theorie und Praxis erläutert und demonstriert. Ca. 160 Teilnehmer verschiedener Professionen nahmen daran aktiv teil. Viele weitere interessierte Besucher der WM kamen hinzu, um einen vertiefenden Eindruck zu diesem interessanten Themenbereich gewinnen zu können.

Nach der festlich begangenen Fertigstellung der Bauten und deren Übergabe an die Betreibergesellschaft *Mensch und Pferd gemeinnützige GmbH* am 25. Oktober 2019 richteten sich alle Kräfte auf die Inbetriebnahme des IPRZ zum 25. April 2020. Die Corona-Pandemie vereitelte dieses Vorhaben und stellte die Betreibergesellschaft vor ungeahnte Schwierigkeiten. Mit Hilfe des Berliner Senats und der Stiftung konnten sie wenigstens abgefedert werden. Seit dem 1. Juni 2020 wird die Arbeit schrittweise aufgenommen.

Diesem Bestreben kommt eine wissenschaftliche Arbeit zugute, die am Institut für Sportwissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin als interdisziplinäre Arbeit in der Sportpädagogik/Sportphilosophie und der Sportmedizin entstanden ist. Der Herausgeber greift sie gern auf, zumal sich Sandra Ziller, eine der beiden Diplomandinnen, bereit erklärt hat, ihren Teil der Arbeit unter dem Aspekt der Möglichkeiten aufzuarbeiten, die das IPRZ Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bietet. Zentrales Anliegen der Arbeit ist es zu belegen, welche vielfältigen, bedeutungsvollen und bildungsrelevanten Potenziale das Pferd und das Reiten für Menschen mit Behinderungen haben können.

Hierfür werden zunächst auf der Basis einer bildungs- und erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung *Bewegung und Erfahrung* als bildungsrelevante Komponenten im Bildungsprozess herausgearbeitet. In einem zweiten Schritt werden die bildungsrelevanten Merkmale der Bewegungserfahrung mit den verhaltens- und bewegungsbezogenen Wirkungsfaktoren des Pferdes in Zusammenhang gebracht und im Anschluss in einer empirischen Untersuchung über 1,5 Jahre mit Schülern mit schwerer Mehrfachbehinderung überprüft und ausgewertet.

Wichtige Erkenntnisse der Diplomandinnen bestehen darin, dass Reiter die Bewegung des Pferdes als nonverbale Erfahrung wahrnehmen, verinnerlichen und Erkenntnisse daraus für ihr eigenes Verhalten gewinnen können. Für die Entwicklungsförderung von Personen selbst mit einer schweren geistigen oder mehrfachen Behinderung eröffnen sich damit neue interessante Wege. Meines Wissens sind die Ergebnisse dieser Diplomarbeit bislang nicht bewusst praxiswirksam genutzt worden.

Die Autorin wendet sich eingangs ihrer Publikation vor allem an Pädagogen. Sie führt sie in die erkenntnistheoretischen Grundlagen der bildungsrelevanten Potenziale der Bewegungserfahrung ein und fasst die Rahmenbedingungen für einen erfahrungsorientierten Unterricht zusammen. Die Leser dürfte besonders die Beschreibung von drei Probanden der insgesamt neunköpfigen Neuruppiner Arbeitsgemeinschaft im Umgang mit dem Pferd und dem Reiten interessieren.

Weit entfernt von unzulässigen Verallgemeinerungen kann aus den anschaulichen Darstellungen eine Reihe von Schlüssen gezogen werden. Sie als Leser werden selbst urteilen. Ich wünsche und wage zu behaupten, dass manch einer unter Ihnen dem Gedanken näher treten wird, einem Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen den Weg zum Pferd zu ebnen, zumal die Möglichkeit vor der Tür liegt.

Klaus-Peter Becker



Fotoquelle: Wolfgang Jaros

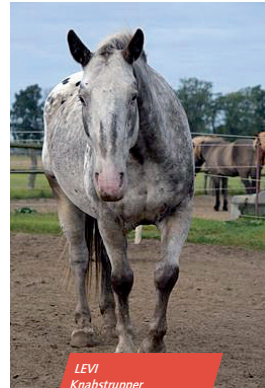
LEHR- UND THERAPIEPFERDE DER STIFTUNG



VIKTOR
Schweres Warmblut



SIR BIANCO
Oldenburger



LEVI
Knabstrupper



EMMA
Französisches Kaltblut



GUNNAR
Isländer



LOKI
Isländer



LISSIVA
Fjordpferd



LISSI
Fjordpferd



MYLORD
Halflinger

Fotoquelle: Wolfgang Jaros

Inhalt

1	Einleitung.....	11
2	Erkenntnistheoretische Grundlagen zu den bildungsrelevanten Potenzialen der Bewegungserfahrung.....	14
2.1	Körperwissen und die Funktion der Sinne	15
2.2	Erfahrung	16
2.3	Bewegung, Erfahrung und Lernen.....	16
2.4	Die positive Bedeutung der „negativen Erfahrung“	17
2.5	Geeignete Konzeptionen zur Körper- und Bewegungserfahrung für den praktischen Unterricht.....	18
2.6	Konsequenzen und Herausforderungen für die Praxis nach GIESE.....	20
2.7	Fazit.....	22
3	Mensch und Pferd – der Einsatz des Pferdes für Menschen mit Behinderungen... 	24
4	Bewegungs- und verhaltensbezogene Wirkfaktoren des Pferdes auf den Menschen	25
4.1	Mensch-Tier-Beziehung und ihre Wirkfaktoren.....	26
4.1.1	Besonderheiten des Pferdes für das Verhältnis von Mensch und Pferd	27
4.1.2	Spezifische Besonderheiten des Menschen.....	29
4.1.3	Kommunikation zwischen Mensch und Pferd	30
4.1.4	Das Pferd als sozialer und kognitiver Katalysator.....	32
4.1.5	Die Dreiecksinteraktion zwischen Reitlehrer – Pferd – Reiter.....	33
4.1.6	Die „tragende“ Funktion des Pferdes	34
4.1.7	Das „antwortende“ Verhalten des Pferdes.....	34
4.2	Bewegungsbezogene Wirkfaktoren des Reitens	35
4.2.1	Der Sitz des Reiters.....	35
4.2.2	Wirkung physikalischer Kräfte	36
4.2.3	Sportmedizinische Bedeutung des Reitens	38
4.2.4	Übertragung des gangtypischen Bewegungsmusters vom Pferd auf den Reiter ..	39
4.2.5	Entwicklung der menschlichen Bewegung im Zusammenhang mit der Einflussnahme durch das Reiten	40
4.2.6	Zusammenfassung zu den verhaltens- und bewegungsbezogenen Wirkfaktoren.....	47

4.3	Grundlegende Bestandteile der Qualitätssicherung beim Einsatz des Pferdes für Menschen mit Behinderungen	47
4.3.1	Kenntnisse über das Wesen des Pferdes	47
4.3.2	Auswahl und Eignung der Pferde	48
4.3.3	Belastungen für das Pferd.....	50
5	Mensch und Pferd – Bedingungsfaktoren für Bildungsprozesse.....	52
5.1	Bildungsmöglichkeiten des Reitens durch Differenzenerfahrung.....	52
5.1.1	Rhythmus und Gleichgewicht beim Reiten	54
5.1.2	Selbstreflexion.....	57
5.2	Rahmenbedingungen der Bewegungserfahrung für Bildungsprozesse.....	58
5.3	Bildungsziele eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts	60
5.4	Fazit.....	60
6	Empirische Untersuchung	63
6.1	Fragestellung	63
6.2	Möglichkeiten und Grenzen der Forschung	64
6.2.1	Einzelfalluntersuchungen	64
6.2.2	Methodentriangulation.....	64
6.3	Methodisches Vorgehen	65
6.3.1	Untersuchungsrahmen.....	65
6.3.1.1	Förderschule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“	65
6.3.1.2	Der Reitverein.....	66
6.3.1.3	Ablauf des Reitens	66
6.3.2	Auswahl und Beschreibung der Probanden.....	67
6.3.2.1	Schülerin A (19 Jahre).....	67
6.3.2.2	Schüler B (18 Jahre)	68
6.3.2.3	Schüler C (14 Jahre)	69
6.3.3	Untersuchungszeitraum und Untersuchungsplan	69
6.3.4	Erhebungsinstrumente	70
6.4	Auswertung der Ergebnisse	70
6.4.1	Frage (1): Zeichnen sich qualitative Verbesserungen im Reitersitz ab?.....	70
6.4.1.1	Schülerin A	70
6.4.1.2	Schüler B	71
6.4.1.3	Schüler C	71
6.4.1.4	Fazit	71
6.4.2	Frage (2): Übertragen sich die reitspezifischen Bildungsprozesse auf andere Kompetenzbereiche innerhalb der Reitsituation?	71

6.4.2.1 Schülerin A.....	71
6.4.2.2 Schüler B	73
6.4.2.3 Schüler C	74
6.4.2.4 Fazit.....	75
6.4.3 Frage (3): Übertragen sich die reitspezifischen Bildungsprozesse auf andere Lebensbereiche?	76
6.4.3.1 Schülerin A.....	76
6.4.3.2 Schüler B	77
6.4.3.3 Schüler C	78
6.4.3.4 Fazit.....	78
7 Zusammenfassung	80
8 Kritik und Ausblick.....	82
Literaturverzeichnis.....	83
Tabellenverzeichnis	90

Abkürzungsverzeichnis

3D	Dreidimensional
AG	Arbeitsgemeinschaft
DBS	Deutscher Behindertensportverband e. V.
DKThR	Deutsches Kuratorium für Therapeutisches Reiten e. V.
e. V.	eingetragener Verein
HKI	Heidelberger Kompetenzinventar
HPV/R	Heilpädagogisches Voltigieren/ Reiten
HTK	Hippotherapie-K
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
K-Bogen	Förderdiagnostik zur Kommunikationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen
MW	Mittelwert
n. b.	nicht beantwortet
n. v.	nicht vorhanden
o. g.	oben genannt
o. J.	ohne Jahresangabe
RFV	Reit- und Fahrverein
SGB	Sozialgesetzbuch
S/ P-PAC	Primäre pädagogische Analyse und Curriculum der Sozialentwicklung
ThR	Therapeutisches Reiten
URL	Uniform Resource Locator
u. a.	unter anderem
u. U.	unter Umständen
WHO	World Health Organization
WWW	World Wide Web
z. T.	zum Teil

1 Einleitung

Das Angebot an Therapie-, Erziehungs- und Bildungskonzepten für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung ist in den letzten Jahrzehnten stetig angestiegen. Vermehrt werden auch alternative Methoden einbezogen. In der Pädagogik für Menschen mit Behinderungen gehört die Bewegungserziehung zu einem unentbehrlichen Wirkungsbereich. Häufig profitieren Schüler*innen mit schwerer Mehrfachbehinderung jedoch nur selten davon.

Heutzutage, da Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung das Recht auf Bildung und Teilhabe zuerkannt wird, müssen in interdisziplinärer Zusammenarbeit neue Wege in der inhaltlichen Ausgestaltung gefunden werden. Ohne medizinisch initiierte therapeutische Angebote im Einzelnen in Frage zu stellen, verlangt die Erfüllung des Bildungsauftrages auch in Schulen, die Bewegungserziehung für Schüler*innen mit schwerer Mehrfachbehinderung als pädagogischen Prozess zu gestalten.

Der Einsatz des Pferdes für Menschen mit Behinderungen bietet besondere Möglichkeiten und kann geschichtlich über 2000 Jahren zurückverfolgt werden. Jedoch erst mit Beginn der 1960er Jahre ist das Reiten unter medizinisch-therapeutischen Gesichtspunkten Gegenstand wissenschaftlicher Forschung geworden.

2005 eröffnet sich über eine Schule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, die bis heute das Reiten als Arbeitsgemeinschaft im Rahmen ihrer motopädagogischen Ausrichtung anbietet, die Möglichkeit für die vorliegende Arbeit, das Reiten über den therapeutischen Blickwinkel hinaus auf eine pädagogische Perspektive zu erweitern.

Der allgemeine Bildungsgedanke ist an Reflexionsfähigkeit gebunden. Wenn in der Bildungsdiskussion die Fähigkeit zur Reflexion nicht allein an kognitive Fähigkeiten gebunden wird, sondern an die Möglichkeit und Fähigkeit, sich in Differenzerfahrungen¹ mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen, stellt sich bei näherer Betrachtung die Frage, ob auch Sinneserfahrungen zu Erkenntnissen führen können. Wenn ferner die Entwicklung von simpler präreflexiver Wahrnehmung zu reflexiver Bildung als Kontinuum verstanden wird, fragt sich im Anschluss, welche Rolle Bewegungserfahrung innerhalb des

Bildungsprozesses spielen kann. Was kann demnach die Befähigung zur Bewegungserfahrung für den Bildungsprozess von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung bedeuten? Daran anknüpfend wird dargelegt, welche bildungsrelevanten Erfahrungen in der spezifischen Situation des Reitens gemacht werden können und was dies zu Bildungsprozessen von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung beitragen kann.

Die zentrale Frage dieser Arbeit lautet: **Leistet Reiten einen spezifischen Beitrag zur Bildung von Schülern mit schwerer Mehrfachbehinderung?**

In einem ersten Schritt wird in der theoretischen Auseinandersetzung folgende Argumentationslinie verfolgt:

- In der erkenntnistheoretischen Diskussion werden die bildungsrelevanten Potenziale und Bedingungen der Bewegungserfahrung für individuelle Bildungsprozesse herausgearbeitet (vgl. Kap. 2).
- Der spezifische Beitrag des Reitens zur Bewegungserfahrung wird mit seinen besonderen Wirkmechanismen begründet (vgl. Kap. 4.1; Kap. 4.2).
- Die Wirkweisen des Reitens ermöglichen Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung auf der Ebene der Körper- und Bewegungserfahrung einen individuellen Zugang zu Bildungsprozessen (vgl. Kap. 5).

In einem zweiten Schritt wird die zentrale Forschungsfrage auf dem Wege einer empirischen Untersuchung mit detaillierten Fragestellungen anhand von drei Einzelfallanalysen untersucht:

- Welchen Einfluss hat das einmal in der Woche stattfindende Reiten auf die Entwicklung der Schüler*innen mit schwerer Mehrfachbehinderung im motorischen Bereich?
- Wenn Verbesserungen im motorischen Bereich vorliegen: Zeichnen sich dann auch beim Reiten positive Veränderungen in anderen Kompetenzbereichen (Belastbarkeit, Aufmerksamkeit, Kommunikation, Selbständigkeit, Orientierung, Selbstkonzept, Sozialkontakt, Lern- und Arbeitsverhalten) ab?

¹ Differenzerfahrung nach FRANKE entsteht überall dort, wo „der Fluss der Normalität“ durch „Stolpersteine“ oder „Gelingensmomente“ spürbar unterbrochen wird. Die sport- und bewegungsbezogene Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglicht äußerst unterschiedliche Differenzerfahrungen, die Reflexions- und Bildungsprozesse anstoßen können. Was den Sport für den Bildungsaspekt so bedeutungsvoll erscheinen lässt ist, dass ihm „differente Bruchsituationen“ inhärent sind, „dass dort die Reflexion gleichsam auf ‚Dauer gestellt‘ ist“ (FRANKE, 2005, S. 193).

- Wenn sich positive Tendenzen in diesen Kompetenzbereichen beim Reiten ergeben, schlägt sich dies auch in den Lebensbereichen „Schule“ und „Elternhaus“ nieder?

Anmerkungen zu dieser Veröffentlichung:

Diese Veröffentlichung bezieht sich auf eine 240 Seiten umfassende unveröffentlichte Diplomarbeit², die von 2006 bis 2008 am Institut für Sportwissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin als interdisziplinäre Arbeit in der Sportpädagogik/Sportphilosophie und der Sportmedizin entstanden ist.

Um dem Praxisbezug dieser Veröffentlichung zu entsprechen, wird die erkenntnistheoretische Auseinandersetzung zu den bildungsrelevanten Aspekten der Bewegungserfahrung aus der zugrundeliegenden Diplomarbeit stark verkürzt dargestellt und nur soweit aufgegriffen, wie es zweckdienlich erscheint. Dementsprechend werden auch aus der empirischen Untersuchung ausschließlich die Ergebnisse dargelegt (die Rohdaten, vollständigen Fragebögen und Erhebungsinstrumente sowie die Diskussion und Auswertung der Untersuchung liegen in der Diplomarbeit vollständig vor).

² Rülke, Nadine/Ziller, Sandra (2008): Reiten für Schüler mit schwerer Mehrfachbehinderung. Bewegungserfahrung als Bildungskategorie. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Humboldt-Universität zu Berlin.

Inhaltlich basieren die Einleitung, Kapitel 6 Empirische Untersuchung, Kapitel 7 Zusammenfassung und Kapitel 8 Kritik und Ausblick auf den gemeinsam verfassten Kapiteln der beiden Diplomandinnen aus der Diplomarbeit. Auf dem eigenständigen Teil der Diplomarbeit von Sandra Ziller beruhen Kapitel 2 Erkenntnistheoretische Grundlagen zu den bildungsrelevanten Potenzialen der Bewegungserfahrung, Kapitel 3 Mensch und Pferd – der Einsatz des Pferdes für Menschen mit Behinderungen, Kapitel 4 Bewegungs- und verhaltensbezogene Wirkfaktoren des Pferdes auf den Menschen und Kapitel 5 Mensch und Pferd – Bedingungsfaktoren für Bildungsprozesse.

2 Erkenntnistheoretische Grundlagen zu den bildungsrelevanten Potenzialen der Bewegungserfahrung

Wird über Bildung gesprochen, geschieht dies zunächst im Kontext menschlicher Verstandesleistungen. Seit HUME (1711 – 1776) wissen wir aber auch, dass sich in der Erfahrung die Möglichkeit des Denkens begründet. Man kann „warmen Tee“ nicht allein denken, man benötigt eine Wahrnehmung dazu.

Wir akzeptieren mehr und mehr, dass Körper und Verstand in Wechselbeziehung zueinander die Bildung des ganzen Menschen ausmachen. In der Folge stellen sich Fragen wie: Hat der Körper ein Wissen, eine Lernfähigkeit, was mit dem Verstand nicht lernbar, nicht erfassbar ist? Welches Mehr an Bildungschancen entsteht, wenn zum kognitiven Lernen die Bildung durch den Körper im Sinne der Erfahrungsbildung einbezogen wird? Was kann die Befähigung zu einer Bewegungserfahrung für den Bildungsprozess bedeuten? Es erwächst die Erkenntnis, dass das Gesamtbild des Menschen ohne den Körper und seine Erfahrung ärmer wäre. Mit MERLEAU-PONTYs (1908 – 1961) Grundannahme der funktionellen Einheit müssen Körper und Verstand gleichermaßen gefördert und gebildet werden.

Versucht man sich mit Bewegung über die rein mechanisch funktionale Betrachtungsweise (wie in der Trainingswissenschaft, Biomechanik oder auch der Medizin) hinaus auseinanderzusetzen, wird der daraus entstehende Bildungsdiskurs heute wissenschaftlich dem Gegenstand angemessen, interdisziplinär u.a. in der Sportwissenschaft, Pädagogik und Erziehungswissenschaft, aber auch in der Philosophie, Soziologie und Kulturwissenschaft geführt. In der Folge hat sich eine Vielzahl an Autoren mit einem erweiterten Bildungs- und Erfahrungsbegriff befasst, der den Körper in den Bildungsgedanken mit einschließt. In dieser erweiterten Bildungsdiskussion wird es als unerlässlich angesehen, sich neben den kognitiven Leistungen des Geistes auch mit den Beiträgen, die die Sinnes-, Leibes- und Bewegungserfahrung für den Bildungsprozess leisten können, auseinanderzusetzen.

In der Sport- und Bewegungspädagogik steht vermehrt der sich bewegende Mensch als Subjekt im Mittelpunkt, der durch das Sich-Bewegen in einen Dialog mit seiner Umwelt tritt.

„[...] es geht fortan um Bildungs- und Erziehungsprozesse des sich bewegenden Menschen im ‚Zwischen‘ von Mensch und Welt. In diesem Kontext sind fundierende Arbeiten zur Philosophie der Bewegung (TAMBOER, TREBELS, PROHL, HILDENBRANDT), zum Bewegungslernen (TREBELS, LEIST, SCHERER, BIETZ, GRÖBEN), zum Erziehen (FUNKE-WIENEKE), zur Bildung, Ästhetik, Leibanthropologie und Körpertheorie (BECKERS, SCHMIDT-MILLIARD, FRANKE, PROHL, ALKEMEYER, BOCKRATH), zur Entwicklungspädagogik (FUNKE-WIENEKE, LAGING) und zur Bewegungserziehung und Bewegten Schule (GRÖßING, HILDENBRANDT-STRAMANN, LAGING) entstanden“ (BIETZ/LAGING/ROSCHER, 2005, S. 6).

Im Zuge dieser verschiedenen erkenntnistheoretischen Auseinandersetzungen zu „Bewegung – Erfahrung – Bildung“ wird deutlich, dass Körper- und Bewegungserfahrung ein elementares Element im individuellen Bildungsprozess eines jeden Menschen darstellt. Darüber hinaus ermöglicht GIESE mit seiner Arbeit zur Erfahrung als Bildungskategorie die notwendigen praktischen Ansätze für einen erfahrungsorientierten Unterricht.

2.1 Körperwissen und die Funktion der Sinne

Die Bedeutung von Körper und Motorik im kindlichen Lernen relativiert den Raum, den Sprache als Mittler im Bildungsprozess einnimmt. Das Vergessen des über Sprache gelernten Wissen ist größer als beim Körperwissen, denn als ein Wissen, das sich von außen über fremde Zeichen vermittelt, kann es sich nicht innerlich bei sich selbst vergewissern und erinnern (vgl. BIETZ, 2005, S. 93).

„Was man mit dem Körper gelernt hat, ist nicht irgendein Wissen, das man hat und vor sich halten könnte, sondern etwas, was den Körper selbst ausmacht, was man ist“ (GEBAUER & WULF, zit. nach BIETZ, 2005, S. 101).

„Sport und Bewegung kann man als sozial vermittelte nichtbegriffliche Wissensstruktur im Medium körperlicher Handlungen verstehen, als eine Intelligenz des Leibes, die Tempo, Rhythmus, Dynamik und individuellen Ausdruck ähnlich der Poesie oraler Kulturen in einer spezifischen Weise hervorbringt. Vor diesem Hintergrund wird Bewegung unter Bezug auf Bildung dadurch bedeutsam, dass sie über die eigene Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit in konkreter Praxis jenseits kognitiv-verbaler Bewusstmachung aufzuklären vermag. Damit kann sie einen wesentlichen Beitrag zu der fundamentalen Selbstbestimmung der Subjekte leisten“ (BIETZ, 2005, S. 102).

Im Gestaltungsprozess des Subjektes in seiner sozialen und kulturellen Welt spielt der Körper mit seinen Empfindungen, nonverbalen Wahrnehmungen, Bewegungen und Erfahrungen eine wesentliche Rolle. PIAGET (1896 – 1980) führt den Begriff der „sensomotorischen Intelligenz“ ein und zeigt auf, dass die Fähigkeit des Denkens von den Welterfahrungen ab dem ersten Tag der Geburt geprägt wird. RITTELMEYER führt an:

„Im kinetisch-vestibulär kontrollierten Prozess des Sich-Aufrichtens macht das Kind eine elementare Erfahrung von Freiheit, weil das Stehen und Gehen immer eine Artikulation eigener Willensimpulse gegen die Schwer- und Fliehkräfte ist [...]. Könnte man sinnvoll von Freiheit sprechen, ohne diese elementare Erfahrung gemacht zu haben?“ (2002, S. 56 f.).

2.2 Erfahrung

Über alle Konzepte hinweg wird zwischen den sogenannten „primären“ Körpererfahrungen und den „sekundären“, durch Sprache und Medien vermittelten Erfahrungen unterschieden.

GRUPE stellt das Begriffspaar folgendermaßen dar: Da die primären Erfahrungen aus erster Hand, also unmittelbar sind, erweisen sie sich als echt und authentisch. Dies begünstigt eine eigene Urteils- und Handlungsfähigkeit, was sich unter anderem in körperlichen Tätigkeiten zeigt. Dass die Kerze heiß ist, weiß das Kind spätestens nach der ersten Berührung. Dazu braucht es keine weiteren Erläuterungen. Primäre Erfahrungen sprechen für sich, sie erweisen sich als „wirklicher“ als das Reden darüber. Sekundäre Erfahrungen beschreibt GRUPE als mittelbar aus zweiter Hand vermittelt. Sie können sich als einseitig und verfälscht erweisen, eine eigene Urteils- und Handlungsfähigkeit wird erschwert.

Es wird deutlich, dass wir in der Entwicklung als Mensch und Individuum auf den Austausch bzw. die Wechselbeziehung von primären und sekundären Erfahrungen, auch über das Zeitalter der Kindheit hinaus, angewiesen sind.

Die Bedeutungsaufwertung, die die Sinnes- und Körpererfahrungen in der Neuzeit erleben, nachdem sie über Jahrhunderte aus den Wissenschaften fast völlig verschwunden waren, ist auch dem Umstand geschuldet, dass in der modernen Welt des Computerzeitalters immer seltener der reale Bezug zur Welt direkt erfahren werden kann.

2.3 Bewegung, Erfahrung und Lernen

„Erfahrung und Lernen stehen in engem Zusammenhang“ (GIESE, 2008, S. 53). Erfahrung kann Lernprozesse dort produktiv unterstützen und wertvolle Dienste leisten, wo verbale und visuelle Vermittlungsverfahren wegen ihrer grundsätzlichen Wirkungsbeschränkungen Defizite aufweisen (vgl. GIESE, 2008, S. 130). Vor allem HILDENBRANDT hat in langjähriger Forschungsarbeit wiederholt auf die Schwierigkeiten hingewiesen, die mit verbalen Bewegungsbeschreibungen verbunden sind. Der positive Einfluss verbaler Instruktionen auf das motorische Lernen wird nicht verneint, es geht vielmehr um das Aufzeigen der strukturellen Grenzen, die es Sprache nicht ermöglicht, die Komplexität und Prozesshaftigkeit von Bewegung vollständig abzubilden.

Keine Bewegung kann ausschließlich durch theoretische Konstrukte und verbale Instruktionen erlernt werden. Schwimmen lernt man nicht am Beckenrand. „Ein Bewegungswissen erlernt sich nur durch die Auseinandersetzung mit der Bewegung in der Bewegung selbst.“ (FRANKE, 2004, S. 124).

Mit dem Wissen um den Prozesscharakter der Bewegung zeichnet sich seit dem Ende des 20. Jahrhunderts eine Entwicklung ab, Bewegung als „ein Denken anderer Art“ zu deuten.

2.4 Die positive Bedeutung der „negativen Erfahrung“

BENNER (2005) zeigt auf, dass durch die allgemeine schlechte Bewertung der negativen Erfahrung einer zweiten, positiven Bedeutung der Blick verstellt wird, die in allen pädagogischen Prozessen liegt:

„Bildende Wechselwirkungen zwischen den Menschen und der Welt sind nämlich über negative Erfahrungen vermittelt und können ohne diese weder gelingen noch gedacht werden“ (S. 7). Er verweist explizit darauf, „dass es zwischen negativen Erfahrungen und ihrer bestimmten Aufhebung in einem neuen Wissen und Können Zeiten und Räume gibt, die im Lernen ausgehalten werden müssen“ (ebd.).

Sollen Bildungsprozesse angestoßen werden, ist es für den Lehr- und Lernprozess von elementarer Bedeutung, negative Erfahrungen nicht nur zuzulassen, sondern auch durch die Rückschau (Reflexion) auf diesen Erfahrungsprozess dieses Erfahrungspotenzial neuen Lernprozessen wieder zugänglich zu machen.

OSER/SPYCHIGER sprechen in einer ähnlichen Betrachtungsweise von Negativem Wissen als eine Art Fehlerwissen. Sie betonen, dass das Negative Wissen, als Abgrenzungslernen, ein notwendiger Bestandteil des positiven Wissens ist. Die Sicherheiten des Wissens entstehen dort, wo der Mensch erfahren hat, dass dieses Wissen nicht zutrifft. Das Falsche hilft dem Erkenntnisprozess des Richtigen. OSER/SPYCHIGER heben hervor,

„dass durch Fehler, wenn sie – auf dem Hintergrund eines Vertrauensverhältnisses, also ohne zu beschämen – öffentlich gemacht und dann erinnert werden, der Erkenntnis des Richtigen einen unverzichtbaren Dienst erweisen. Man kann auf das Falsche nicht verzichten, will man das Richtige richtig erkennen. Man muss das Falsche aber bekämpfen, damit ein Richtiges richtig wird“ (OSER/SPYCHIGER, 2005, S. 13).

Kritisch wird unter der Formel „Lernen ist schmerzhaft“ die humanistisch-pädagogische Zielsetzung thematisiert, in Lehrprozessen den Lernenden negative Erfahrungen möglichst zu ersparen. Die Autoren halten den verschiedenen Ansätzen vor,

„das vollständige Lösen aller Konflikte, die vollständige positive Interaktion der Menschen untereinander, aber nicht den Widerstreit und das Leben mit den Unterschieden akzeptieren zu wollen“ (OSER/SPYCHIGER, 2005, S. 17).

Das Falsche wird nicht als Quelle der Verbesserung betrachtet und verstanden. Es wird nicht zugelassen zu scheitern, selbst in die schlechtesten Versuche wird noch etwas Gutes hineininterpretiert. Dem wird entgegengehalten, dass Kompetenz nur dort erworben werden kann, wo man durch Widerstände gegangen ist, wo das Lernen selber eben noch nicht „Spaß“ macht, weil der wirkliche Lernprozess mühsam, oft gebrochen und risikoreich ist und uns zur Veränderung zwingt.

„Es braucht die Einsicht, dass die Sache falsch definiert, falsch abgebildet, falsch entwickelt oder falsch gelaufen ist. Und es braucht Zeit für diese Einsicht“ (OSER/SPYCHIGER, 2005, S. 28).

Autoren wie SPITZER (2002), die betonen, dass immer dann gelernt wird, wenn positive Erfahrungen gemacht werden, wird entgegengehalten:

„Es fehlt das Lernen aus dem Irrtum, aus der Krise, aus dem Nichtgehen einer Sache. Es fehlt die Mühsal intensiver Suchprozesse [...] Und es fehlt das Lernen des Gegenteils vom Richtigen, das den Lernenden aber Sicherheit und Würde verleiht“ (OSER/SPYCHIGER, 2005, S. 18).

Negatives Wissen kann zu einem Schutzwissen verhelfen, dass verhindert, dass eine Person, die einen Fehler begangen hat, in einer ähnlichen Situation dasselbe noch einmal tut. (vgl. OSER/SPYCHIGER, 2005, S. 19). Negatives Wissen stellt eine bedeutende Art des Wissens dar. Der Weg des Richtigen geht auch über „das Wissen um das, wie etwas nicht ist oder wie man etwas nicht tut, welche Konzepte oder Strategien nicht funktionieren“ (OSER/SPYCHIGER, 2005, S. 237).

Da das Lernen für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung über verbale Instruktionen stark begrenzt ist, ist es von elementarer Bedeutung, dass die Lehrenden und Bezugspersonen das Machen negativer Erfahrungen im Rahmen einer Vertrauenssituation zulassen. Oft wird versucht, Menschen mit Behinderungen vor unliebsamen Situationen zu beschützen. Dieses sicherlich verständliche Grundmotiv führt aber allzu oft ins Abseits. Das „Beschützenwollen“ verunmöglicht das eigene Erkunden. Gebraucht wird aber die innere Gewissheit über die eigenen Erfahrungen. Dieses sichere Verständnis auch über das, was nicht geht, kann nicht nur über positive Erfahrungen aufgebaut werden. Wesentlich ist das unumstößliche Vertrauensverhältnis zwischen der Bezugsperson und dem Lernenden. Nur auf einer breit angelegten Basis des Vertrauens ist es möglich, dass das Machen negativer Erfahrungen in einen eigenen aktiven Lernprozess mündet, dass das so notwendige Schutzwissen aufbaut. Jeder Mensch braucht sein eigenes Schutzwissen.²

2.5 Geeignete Konzeptionen zur Körper- und Bewegungserfahrung für den praktischen Unterricht

Die Etablierung des Begriffs der Bewegungserfahrung wurde von TREBELs geprägt. In der Vermittlung von Sport und Bewegung fordert er Vermittlungskonzeptionen, in denen durch geeignete Bewegungsarrangements die Situation selbst lehrt und nicht die verbale Instruktion. In Übereinstimmung mit diesem Konzept ist festzuhalten, dass

² Dass die Herdplatte heiß ist, weiß das Kind eben erst, wenn es diese schmerzhafteste Erfahrung selbst gemacht hat. Die verbalen Hinweise der Eltern im Vorfeld können Achtsamkeit schaffen, aber keine Gewissheit.

beim Reiten durch die nonverbale Bewegungsgebung durch das Pferd eine Grundsituation geschaffen ist, die keine verbale Instruktion braucht.

Bei TAMBOER ist „Bewegung nicht nur Mittel der Gestaltung und des Ausdrucks, sondern auch Mittel der Erkenntnis“. Zeigen sich im Bewegungslernen angepasste Bewegungen an die Bewegungsproblematik, ist dies als Erkenntnisfähigkeit zu interpretieren. Wird dieser Gedankengang auf das Reiten bezogen, ist bereits eine aus der Außenperspektive sichtbare Verbesserung des Reitersitzes als Reflexionsfähigkeit zu deuten. Denn das angepasste Bewegungsverhalten zum Pferd wird in einem optimierten Reitersitz sichtbar. Je optimierter das Bewegungsverhalten ist, umso deutlicher werden Bildungsprozesse (vgl. Kap. 5).

THIELE entwickelt auf der Basis einer umfassenden Gesellschaftsbeschreibung sein Konzept der leiblichen Erfahrung. Hiernach müssen Erfahrungen zwingend mit den eigenen Sinnen am eigenen Leibe gemacht werden. Ein zeitgemäßes Bildungsideal muss sich den vielschichtigen und schnellen Veränderungen in den Gesellschaften stellen. Für THIELE ist die Handlungsfähigkeit in hochkomplexen Gesellschaften als Erfahrungsfähigkeit zu interpretieren. Das eine Erfahrungsfähigkeit über den Körper gelehrt werden kann und muss, spielt für Lehr- und Lernprozess für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung eine elementare Rolle.

Die bewegungsbezogene Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht nach FRANKE (ästhetische Erfahrung) äußerst unterschiedliche Differenzenerfahrungen, die Reflexions- und Bildungsprozesse anstoßen können. In jeder Bewegungsausführung gibt es Differenz-Erfahrungen im Bewegungsprozess (z. B. Rhythmus, Gleichgewicht etc.). Im Alltag werden „Störungen“ gerne minimiert. In sportlichen Bewegungen und Handlungen gehört ihre Überwindung zur Zielstellung. Dem Sport inhärent ist die Möglichkeit sich permanent mit Differenzenerfahrungen auseinanderzusetzen zu können, sie sind hier gewissermaßen „auf Dauer gestellt“ (vgl. FRANKE, 2003, S. 33). Das Potenzial an Reflexivität erhöht sich mit dem Maß wie es Differenzenerfahrungen gibt. „Dabei zeigt sich die Differenz u. a. in der Erfahrung von Leistungs- und Belastungsgrenzen und der Erkenntnis von Wollens- und Könnensbedingungen“ (ebd., S. 33 f.). Zur Ausschöpfung des Bildungspotenzials sportlicher Bewegungen und Handlungen bedarf es also einer fordernden und differenz erzeugenden Gestaltung von Bewegungssituationen. Wurde Reflexion bisher als bewusste sprachliche Reflexion des Individuums nach vollzogenen Handlungen verstanden, so kann FRANKE darlegen, dass auch bildungsrelevante vor-sprachliche Reflexionsleistungen im Tun existieren. Erfahrungen bedürfen damit nicht zwangsläufig einer sprachlichen bzw. kognitiv-begrifflichen Reflexion, es sind auch körperliche Reflexionsleistungen möglich. Der Sprache kommt aus bildungstheoretischer Sicht zwar eine exklusive Bedeutung zu, aber der Körper in seinem spezifischen Wissen und seiner spezifischen Erkenntnisfähigkeit ist mehr als nur materielle Basis.

GIESE arbeitet mit seinem Erfahrungsbegriff (symbolische Erfahrung) Bewegungserfahrung als Bildungskategorie heraus und erläutert, unter welchen Bedingungen Erfahrungen entstehen und inwieweit diese notwendigen Bedingungen in der schulpraktischen Arbeit umgesetzt werden können. Diese praktische Ausrichtung ist eine grundsätzliche Unterscheidung zu den meisten anderen Konzepten, die fast alle rein theoretische Konzepte bleiben und deshalb in ihrem Nutzen für die Praxis begrenzt sind.

2.6 Konsequenzen und Herausforderungen für die Praxis nach GIESE

Auf welche Art und Weise jemand im Sport Erfahrungen macht bzw. wie sie gemacht werden, hängt von vielen inneren und äußeren Voraussetzungen ab. Lernende sind im Aufbau ihrer Erfahrungswelt, ebenso wie im Lernen, autonom. Was für den einen positiv ist, kann dem anderen zuwider sein. Leitidee im Lehrprozess kann somit nicht mehr ein eindeutig fixiertes „Lehr-Lern-Ziel“ sein, sondern es gilt der Forderung THIELEs nachzukommen, den Lernenden zum Umgang mit Erfahrung zu befähigen. Schüler*innen müssen lernen, Situationen aufzusuchen, deren Ausgang sie nicht klar vorwegnehmen können. Soll durch Erfahrung Bildung erzielt werden, dann muss sich an Voraussetzungen orientiert werden, die zum Machen von bildungsrelevanten Erfahrungen notwendig sind.

Erfahrungen können nur gemacht werden, wenn dem Lernenden die Gelegenheit gegeben wird, direkt an seine Vorerfahrungen anschließen zu können. Die Erfahrungsbildung ist nicht durch einfache Nachahmung möglich. Vorgegebene Problemlösungen lassen sich vom Lernenden nicht einfach übernehmen. Es müssen Situationsarrangements geschaffen werden, in denen die Schüler*innen anknüpfend an ihre Vorerfahrungen und entsprechend ihren Möglichkeiten ergebnisoffene Auseinandersetzungen mit der gestellten Aufgabe zulassen können. Durch das Fehlen vorgegebener Lösungen müssen auf der Basis der individuellen Vorerfahrungen selbständig Antwortmöglichkeiten hervorgebracht werden, die im Auseinandersetzungsprozess bestätigt oder enttäuscht werden und Differenzenerfahrungen ermöglichen. Hier wird deutlich, dass es sich nicht um einen Abbildungsprozess, sondern um einen Bildungsprozess handelt.

GIESE (2008, S. 52 ff.) arbeitet folgende 10 Merkmale der Erfahrung heraus, die für Bildungsprozesse charakteristisch sind:

Subjektive Voraussetzungen zum Machen von Erfahrungen:

- „Erfahrungen müssen selbst gemacht werden“; eine Fremdvermittlung auf theoretischer, rein sprachlicher Basis ist nicht möglich; Erfahrungen sind eine aktive Teilnahme an der Welt, können aber auch in einem zufälligen „fruchtbaren Moment“ entstehen.

- Soll aus Erfahrungen gelernt werden, muss das Individuum vom Geschehen befangen sein und es als ein für sich bedeutsames Problem akzeptieren. Doch erst die Selbstreflexion generiert aus den Teilen des Erlebens Erfahrungen, indem Erwartungen, Ursachen und Wirkungen in Beziehung zueinander gesetzt werden.
- Erfahrung ist nicht ohne inneres „Dabei-Sein“ möglich.

Objektive Voraussetzungen zum Machen von Erfahrungen:

- Das Zu-Erfahrende muss zwingend im Erfahrungshorizont des Subjektes liegen.
- Das Zu-Erfahrende muss die Antizipation des Subjekts so sehr stören, dass es ins Bewusstsein der Wahrnehmung rückt und nicht im „amorphen Strom der Sinneseindrücke“ davonschwimmt. Nur was negativ oder positiv „auffällt“ und nicht der Antizipation entspricht, kann zur Erfahrung werden.

Strukturelle Eigenschaften der Erfahrung:

- Erfahrung ist ein selbstbezüglicher (autopoietischer) Bildungsprozess, der selbst gesteuert und vollendet wird.
- Durch Erfahrung verändern sich die zukünftigen Antizipationen.
- Aufgrund der Vorerfahrungen bedeutet aus Erfahrung lernen Umlernen.
- Erfahrungen sind im Bewusstsein allgegenwärtig und aus ihrem singulären zeitlichen und thematischen Kontext entbunden.
- Eine Erfahrung ist das durch das Subjekt „gebrochene“ und umgeformte gedankliche Abbild des ursprünglichen Erlebnisses.

Rahmenbedingungen für erfahrungsorientierten Unterricht

Da für GIESE ein erfahrungsorientierter Unterricht die Funktionsweise menschlicher Selbstbildungsprinzipien beachtet, sieht er diese Lehrform als einen wichtigen Bestandteil moderner Schulbildung an. Der Autor formuliert notwendige Merkmale, nach denen Lernsituationen gestaltet werden müssten, um Bewegungserfahrung im Sinne eines Bildungsprozesses zu ermöglichen:

- Da jeder seine Erfahrungen selber machen muss, sind sie zwingend an die Eigenaktivität des Subjekts gebunden. Kinder müssen sich aktiv mit ihrer Bewegungsumwelt auseinandersetzen können, „um Subjekt ihrer eigenen Entwicklung sein zu können“ (LEIST & LOIBL 1991, zit. nach GIESE, 2008, S. 116).

- Dem Schüler muss es erlaubt sein, dem eigenen Wirken auch tatsächlich nachspüren zu können. Dazu gehören einerseits Deutungs Offenheit und andererseits Reflexionszeit, die es dem Lernenden erlaubt, über das Geschehene nachzudenken und eigene Schlüsse zu ziehen.
- Eng verbunden mit den ersten beiden Aspekten ist die Notwendigkeit durch Transparenz ein inneres „Dabei-Sein“, eine Befangenheit am Thema zu ermöglichen. Ohne Interesse des Lernenden verschwindet das „Angebot“ im amorphen Strom der Sinneswahrnehmungen.
- Eine weitere Voraussetzung für die Entstehung von Erfahrung ist es, eine ergebnis-offene Situation bereitzustellen, in denen Erwartungen auch enttäuscht werden können.
- „Nur in dem Modus einer latenten Verunsicherung bzw. Dissonanz sind die Voraussetzungen gegeben, den Erfahrungszusammenhang punktuell aufzubrechen, zu enttäuschen und gleichzeitig konstruktiv eine Anpassung des Erfahrungshorizontes zuzulassen“ (THIELE 1996, zit. nach GIESE, S. 117). Andererseits muss das Individuum eine Situation aber auch als machbar erkennen, um sich darauf einzulassen.
- Eine weitere Bedingung ist das Arrangement relevanter Bewegungsbedingungen. Letztlich kann Erfahrung durch ein äußeres Situationsarrangement bestenfalls angeregt, aber niemals hergestellt werden. Erst durch die individuelle Deutung der Situation durch das Subjekt erhält die Bewegung ihre spezifische Bedeutung.
- Dem Lernenden dürfen keine vermeintlich optimalen Lösungen zur unselbständigen und sinnentleerten Nachahmung angeboten werden, sondern es müssen sinnvolle Aufgaben gestellt werden, deren Lösungen selbst zu entdecken sind.
- Eine entscheidende Steuergröße im Lernprozess ist, dass es Sinn macht, die gestellte Aufgabe auch zu lösen. TREBELS spricht von einer „Offenlegung des grundlegenden Bewegungsproblems“ (zit. nach GIESE, 2008, S. 119).

2.7 Fazit

Auf der Grundlage erkenntnistheoretischer Auseinandersetzungen zu Bewegung und Erfahrung wird erkennbar, dass Bewegungserfahrung ein hohes spezifisches bildungsrelevantes Potenzial besitzt und ein wichtiges Element im individuellen Bildungsprozess sein kann.

Die Anforderungen postmoderner Gesellschaften nötigen uns, über die reine Verwaltung von auswendig gelerntem Wissen hinaus, zu dessen Anwendung in sich ständig verändernden Lebenswelten. Bildung ist nicht dadurch zu charakterisieren, Wissen voll-



ständig besitzen zu können. In den Zeiten der Postmoderne wird das formale Wissen von Heute wahrscheinlich schon Morgen bedeutungslos sein. Wenn Pädagogik es nach wie vor als ihre Aufgabe ansieht, auf das Leben vorzubereiten, dann muss heute auf die dynamischen Gesellschaftsbedingungen eingegangen werden. Dann stellt die Schulung der Erfahrungsfähigkeit eine wesentliche Grundlage für die Befähigung dar, sich in verändernden Lebenswelten zurechtzufinden. Mit dem Wissen darum, dass der eigentliche Erfahrungsprozess nur in Grenzen verbalisierbar und damit letztlich auch unvermittelbar ist, sind eigene leibliche Erfahrungsprozesse ein wichtiges Medium, um mit der Offenheit in plural verfassten Lebenswelten umgehen zu lernen und ihnen sinnvoll begegnen zu können. Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung eröffnet sich die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Bildungsprozess, der für Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen gilt.

Der Körper- und Bewegungserfahrung, als ein Teil von Bildung, fällt speziell für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung eine besondere Rolle zu, erweitert sie doch für diese Personengruppe den Zugang zu Bildung und eröffnet darüber hinaus die Chancen zur eigenen Positionierung und Teilhabe an der Gesellschaft.

Der Lehrende muss ein tiefes und gleichzeitig offenes Verständnis für die Merkmale und Bedingungen der Erfahrung aufbringen. Er muss offen für die individuellen Entwicklungsweisen der Erfahrung sein, die sich normierten Lehrprozessen entzieht. Erst die Selbstreflexion durch den Lernenden ermöglicht individuelle Bildungsprozesse. Zur Ausschöpfung des Bildungspotenzials sportlicher Bewegungen und Handlungen bedarf es einer fordernden und differenzerzeugenden Gestaltung von Bewegungssituationen. Hier ist Mut zu ergebnisoffenen Prozessen gefragt, denn Bildung ist letzten Endes immer ein selbstbezüglicher (autopoietischer) Prozess.





3 Mensch und Pferd – der Einsatz des Pferdes für Menschen mit Behinderungen

Der Einsatz des Pferdes speziell für Menschen mit Behinderungen ist heute weit verbreitet und findet in unterschiedlichen Bereichen seine Anwendung. In Deutschland fasst der Oberbegriff des „Therapeutischen Reitens“ medizinische, pädagogische, psychologische sowie sportliche Maßnahmen mithilfe des Pferdes zusammen und wird häufig als Synonym für die eigentlich voneinander unabhängigen Teilbereiche verwendet.

Das Deutsche Kuratorium für Therapeutisches Reiten e.V. (DKThR) als nationaler Dachverband verantwortet seit seiner Gründung im Jahre 1970 die fachliche Unterstützung und Förderung der in Deutschland wirkenden Fachkräfte und Institutionen. In der Fachzeitschrift des DKThR „Therapeutisches Reiten“ erscheinen vierteljährig wissenschaftliche Veröffentlichungen.

Die Teilbereiche des Therapeutischen Reitens in Deutschland sind heute gut definiert und voneinander abgegrenzt. Die konzeptionelle Einteilung der Fachbereiche Hippotherapie, Ergotherapeutische Behandlung mit dem Pferd, Heilpädagogische und Pädagogische Förderung mit dem Pferd, pferdegestützte Psychotherapie sowie der Pferdesport für Menschen mit Behinderung hat sich als tragfähig erwiesen. Ihnen werden spezifische Berufsgruppen und Ausbildungsgänge zugeordnet. Eine Übersicht und weiterführende Informationen sind im Internet unter www.dkthr.de und in den Sonderheften des DKThR zum „Reiten als Sport für Behinderte“, „Hippotherapie“, „Heilpädagogisches Voltigieren und Reiten“ und „Arbeit mit dem Pferd in der Psychiatrie und Psychotherapie“ zu finden.

Das folgende Kapitel 4 widmet sich einer zusammenfassenden Darstellung und Erläuterung der ganzheitlichen und spezifischen **Wirkungsweisen des Pferdes und des Reitens** auf den Menschen und verknüpft diese in Kapitel 5 mit den bildungsrelevanten Potenzialen für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung.



4 Bewegungs- und verhaltensbezogene Wirkfaktoren des Pferdes auf den Menschen

Im Reiten wird eine Fülle komplizierter und sich wechselseitig bedingender Faktoren wirksam. Nach wie vor besteht die Schwierigkeit, die Wirksamkeit des Pferdes und des Reitens und die positiven Effekte auf den Menschen wissenschaftlich zufriedenstellend erklären zu können. Es bleibt die Aufgabe der Wissenschaft, die auftretenden Phänomene in der Beziehung zwischen Mensch und Tier genauer zu erforschen, um einerseits den verklärenden Heilsinterpretationen entgegenwirken zu können und andererseits, um die realen Wirkmechanismen besser verstehen, erklären und nutzen zu können. Dabei ist zu fragen, mit welchen wissenschaftlichen Methoden die ungelösten Fragen beantwortet werden können. Vielleicht ist es kein Zufall, dass es so wenig experimentelle Beweise für die Wirksamkeit gibt. An der Universität Würzburg wurde zu Beginn der 2000er Jahre am Lehrstuhl für Psychologie und Sonderpädagogik die Delfintherapie als alternative Therapieform für therapiemüde behinderte Kinder evaluiert. In der Beschreibung des Forschungsprojektes wird folgendes Zitat von Lorenz (1983) wiedergegeben:

„Nachweisen können wir nur, was die Natur unserer intuitiven Wahrnehmung offenbart hat [...]. Wer nur das Experiment als Wissensquelle anerkennt, macht sich eines sträflichen Hochmuts schuldig. Er bekennt sich nämlich zu dem frevelhaften Glauben, alle Fragen zu kennen, die man an die Natur stellen kann“ (zit. nach www.psychologie.uni-wuerzburg.de/4pages/html/delfintherapie_1.html, Stand: 25.11.2004).

In der Arbeit mit dem Pferd sind grundsätzlich **zwei Wirkungsebenen** zu unterscheiden: Zum einen die **körper- und bewegungsbezogenen Wirkfaktoren** und zum anderen die **Auswirkungen auf der Beziehungs- und Verhaltensebene**. „Das Pferd bietet einzigartige Möglichkeiten, über Bewegung und Bewegtheit und das psychische Empfinden sich selbst zu erfahren“ (KLÜWER, B., 2005, S. 16).

Insbesondere für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung eröffnen sich über diese Wechselwirkung von Bewegung und Verhalten im Umgang mit dem Pferd einmalige Zugänge zu individuellen Entwicklungsprozessen.

So soll im Folgenden zunächst ein Einblick in die verschiedenen Wirkungsweisen des Pferdes auf den Menschen gegeben werden und im Anschluss können daraus die Möglichkeiten und Grenzen für die Förderung und Bildung von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung abgeleitet werden.

4.1 Mensch-Tier-Beziehung und ihre Wirkfaktoren

Der Einsatz von Tieren für Menschen mit Behinderungen ist in der Literatur weit zurückzuverfolgen. Die vom Tier ausgehenden therapeutisch, pädagogisch, psychologisch nutzbaren Kräfte wurden von Wissenschaftlern erst in den 1960ern wieder neu entdeckt.

C. KLÜWER (2005 a, b) leitet aus dem arteigenen Bewegungs- und Verhaltensrepertoire des Pferdes unter besonderer Berücksichtigung seiner Entwicklungsgeschichte und der des Menschen die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Pferd ab und untersucht, welche Wirkungen sich daraus entfalten können.

Zunächst seien drei Bemerkungen vorangestellt, um nachzuzeichnen, in welchem wissenschaftstheoretischen Rahmen sich KLÜWER bewegt:

Lebende Zellen verändern sich, während sie funktionieren.

In den letzten Jahrzehnten haben die Wissenschaften in erhöhtem Ausmaß Einsicht in die hochkomplexen biochemischen und biophysikalischen Vorgänge im molekularen Mikrobereich der Organismen gewonnen. Jede lebende Zelle ist mehr als nur eine triviale Maschine, die immer nur das Gleiche machen kann. Besonders Nervenzellen verändern ihre Funktion während sie funktionieren.

„Alle bio- und psychosoziale Entwicklung kann nur verstanden werden, wenn die spiralig fortschreitende rückzügliche Schleife zwischen sensorischen und motorischen Funktionen in Wechselbeziehung zu hormonellen Regulationen gesehen wird“ (KLÜWER, 2005 b, S. 5).

Gleiches gilt für den Makrobereich. Auch hier werden zunehmend die Erkenntnisse über die systematischen Zusammenhänge und die ganzheitliche Vernetztheit der Lebewesen untereinander zur wissenschaftlichen Allgemeinbildung.

Der beobachtende Mensch ist das adäquateste wissenschaftliche Instrument für die Erforschung der Wechselbeziehung zwischen Mensch und Tier.

In Bezug auf die Schwierigkeit, die komplizierte Vernetzung aller Daseinsformen untereinander wissenschaftlich erfassen und darstellen zu können, führt er an:

„Die extrem komplizierte Entwicklung offener metaorganischer Systeme in ökologischen und kulturellen Prozessen kann nur als ein epigenetisches Driften verstanden werden und ist dem Wesen nach transcomputerisabel, d. h. rechnerisch nicht zu erfassen (H. von FOERSTER, 1985).

Nur unter der Bedingung grober Vereinfachung können einzelne isolierte Zusammenhänge messend und mathematisch bestimmt werden. Das ist der Mühe wert, wenn es darum geht, Tatsache und Ausmaß von Zerstörung oder Wiederherstellung einzelner Funktionen zu erfassen. Um die Bedeutung der Wechselbeziehung von Mensch und Tier auszuwerten, ist nur der lebendige Mensch als teilnehmender Beobachter ein adäquates Instrument – vorausgesetzt, dass er seine Beobachtungen im Austausch mit anderen teilnehmenden Beobachtern rückauswertet und alle Beobachter ausreichend erfahren sind (H. von FOERSTER, 1987)“ (ebd.).

Die Biomechanik des Pferdes wurde an den Bewegungsablauf des Menschen über Zuchtauswahl angepasst.

Seit mehr als 2000 Jahren sind die Erfahrungen des Reitens, d. h. die motorische Wechselbeziehung zwischen Mensch und Pferd, überliefert und in ihren Grundaussagen gültig geblieben (XENOPHON, 430 – 354 v. Chr.). In der Folge der seit Jahrtausenden erfolgten Zuchtauswahl entsprechen die Bewegungen des Pferdes immer mehr der menschlichen Bewegung. Das bedeutet, dass Rhythmus und Fluss der Pferdebewegung zunehmend auf die Biomechanik des menschlichen Körpers und seiner Bewegungsabläufe angepasst wurden (vgl. KLÜWER, 2005 b, S. 6).

4.1.1 Besonderheiten des Pferdes für das Verhältnis von Mensch und Pferd

Bei der Betrachtung des Pferdes finden sich einige hippologische Besonderheiten, die für den Menschen eine wichtige Rolle spielen. C. KLÜWER (2005 a) versucht auf

„anthropomorphologischer, neurobiologischer und verhaltenstheoretischer Basis ein wissenschaftliches Grundgerüst zu entwickeln, das die Nutzbarkeit des Umgangs mit dem Pferd und das Reiten gleichermaßen erklärt und uns helfen kann zu verstehen, was zwischen Mensch und Pferd möglich ist“ (S. 5).

Zunächst steht die **anatomische Ausstattung** des Menschen jener des Pferdes sehr nahe. Der Übereinstimmung des Skelettaufbaus entspricht auch eine Übereinstimmung im Bewegungsmuster. Es existieren gemeinsame Grundbewegungsmuster nicht nur zwischen Mensch und Pferd, sondern zwischen allen Säugetieren. „DAVID (1988) erklärt dies damit, dass das Gangbild der Säugetiere genetisch fixiert ist, und der Ablauf nach dem gleichen Grundmuster nervös vom Hirnstamm und dem Kleinhirn gesteuert wird“ (B. KLÜWER, 2005b, S. 18).

Bei Kleinkindern sind im Lernprozess des Aufrichtens über den Vierfüßlerstand die gleichen Schrittfolgen wie bei Pferden oder Bären zu beobachten. „Diese Gangarten gehören offenbar zum angeborenen Repertoire“ (C. KLÜWER, 2005 a, S. 11).

Gemeinsam ist Pferden und Menschen auch die Struktur des Innenohrs mit den Bogenlägen, dem Organ der **Raumorientierung**. „So sind wir berechtigt zu folgern, dass wir uns von der primären Ausstattung her mit den Pferden [...] in einem gemeinsamen dreidimensionalen Raum bewegen“ (C. KLÜWER, 2005 a, S. 7).

Auch in Bezug auf die **Instinktausstattung** sind Menschen und höhere Säugetiere näher verwandt, „als die Menschen es in ihrer Selbstüberschätzung lange gelten ließen. [...] Eine vergleichende Verhaltensforschung [...] hat differenzierte Vorstellungen von dem Informationsfluss im instinktgesteuerten Verhalten gewonnen“ (ebd.).

C. KLÜWER bezieht sich in seinen weiteren Erläuterungen auf die Schlussfolgerungen von BISCHOF⁴.

„Die sinnlichen Wahrnehmungen von Vorgängen in der Außenwelt werden sozusagen von Detektoren gewertet. Entsprechende Impulse führen über die Motorik zu Positionsveränderungen des Organismus in der Außenwelt. So wird zwischen dem Subjekt und äußeren Objekten die Näherrelation gewertet und je nachdem, ob das Objekt in seiner Physiognomie vertraut ist, werden Annäherung oder Distanzierung reguliert. [...] Je nach Vertrautheit oder Fremdheit werden aber auch weitere Anmutungen gewertet. So entsteht bei zu hoch gesteigerter Erregung Furcht, bei einer optimalen Erregungshöhe aber Neugier oder bei einer schon langweilig werdenden Vertrautheit Überdruß, während bei einem wohltemperierten Vertrautheitserleben Bindungstendenzen beobachtet werden. Treten bei einem positiven oder negativen Appetenzverhalten Hindernisse auf, so finden alle höheren Säuger Möglichkeiten damit umzugehen. Das wird Coping genannt. Vor allem drei Arten des Coping spielen eine große Rolle: Die Unterwerfung (Supplikation), die Überwindung und Lösung (Invention)“ (C. KLÜWER, 2005 a, S. 8).

„Wir müssen annehmen, dass es ebenso das primäre Verhaltensschema des Menschen darstellt, wenn es da auch natürlich artspezifische Unterschiede gibt“ (ebd.).

Dieses Instinktverhalten ist ein Erbe aller Säugetiere einschließlich des Menschen, das über Jahrtausende das Überleben gesichert hat (Anpassungsstrategien).

In der **Neurobiologie des Lernens** bezieht sich C. KLÜWER auf die Arbeiten von H. v. FOERSTER (1985), dessen Überlegungen auf der Feststellung beruhen,

„dass keine lebende Zelle eine Maschine ist, die bei gleichem Input auch immer den gleichen Output produziert. Vielmehr lernt die lebende Zelle, während sie funktioniert und ist bei der erneuten Funktion um die Erfahrung der ersten Funktion reicher, sodass ein neues Ergebnis zustande kommt“ (2005 a, S. 9).

Schon „[...] bei Einzellern sind Organellen festzustellen, die mit einem sensiblen Teil für die Reizaufnahme und einem motorischen Teil für die Reizbeantwortung ausgestattet sind. Dergestalt führt eine Veränderung in der Sinneswahrnehmung zu einer Gestaltveränderung, die wiederum auf die Sinneswahrnehmung zurückwirkt“ (KLÜWER, 2005, S. 8).

Mit der Höherentwicklung zu den Säugetieren und dem Menschen bildet sich ein höchst komplexes System aus: die Informationen aus den zahllosen Sinneswahrnehmungen werden durch stimulierende, hemmende oder neutrale Impulse über afferente Nervenbahnen an das zentrale Nervensystem (ZNS) weitergeleitet. Die Verarbeitung im Gehirn entscheidet über den motorischen Output.

„Man kann die Funktion des menschlichen Nervensystems mit seinen Milliarden neuronalen Vernetzungen im Gehirn mit einem Computer vergleichen, mit der elementaren Unterscheidung, das der Bio-Computer jedoch eine Funktion hat, die über alles hinausgeht, was ein elektrischer Computer zu leisten vermag:

⁴ Eine Abbildung des kompletten BISCHOFschen Regulationsschemas findet sich bei C. KLÜWER, 2005 a, S. 7 – 9.

zur vollen Einsicht in die Neurobiologie des Erkennens und Lernens muss berücksichtigt werden, dass an den benachbarten Synapsen der Neurone die Zwischenräume durch Transmittersubstanzen überbrückt werden, die die Reizleitung in den Nerven nicht nur elektrisch, sondern chemo-elektrisch weitergeben“ (C. KLÜWER, 2005 a, S. 10).

„Die Transmittersubstanzen befinden sich in einem flüssigen Milieu, nämlich der den ganzen Körper durchtränkenden Lymphe [...] zwischen den Nervenzellen [ist] die Lymphe und diese wird in ihrer hormonellen Zusammensetzung durch die Hypophyse gesteuert. Über die Hormone werden ständig in diesem neuronalen Verrechnungsprozess auch die emotionalen Empfindlichkeiten des Organismus mit koordiniert. Bei dem heutigen Stand unseres Wissens können wir also neurobiologisch begreifen, wie die primäre Verhaltensorientierung auf Instinktniveau durch die Anreicherung mit Verrechnungen unserer Wahrnehmungserlebnisse zu emotional bedeutsamen Gestalten kommen“ (C. KLÜWER, 2005 a, S. 11).

Insgesamt fokussieren C. KLÜWERS Ausführungen Zusammenhänge, die die Nähe des Menschen zum Pferd nachvollziehbar darlegen.

4.1.2 Spezifische Besonderheiten des Menschen

Die Ontogenese des Menschen unterscheidet sich wesentlich von denen der Tiere. Im Gegensatz z. B. zu den Pferden, bei denen die Fohlen schon kurze Zeit nach der Geburt wackelig auf den Beinen stehen, kommt der Mensch sozusagen als **„physiologische Frühgeburt“** auf die Welt.

„Mit der Aufrichtung, der begreifenden Hand und der Großhirnentwicklung wurde der große Kopf des Menschen zum Geburtshindernis und bedingte die physiologische Frühgeburt. So kommt der Mensch [...] mit wenigen ausgereiften Instinktmustern zur Welt und ist damit in einen Raum erhöhten sozialen Lernens versetzt, der zugleich als ‚sozialer Uterus‘ das Überleben sichert“ (C. KLÜWER, 2005 a, S. 12).

Mit der veränderten Anatomie des Schädels weitete sich ebenfalls der Nasen-Rachen-Raum. So wurde es dem Menschen möglich, die **Fähigkeit zu einer differenzierten Sprache** zu entwickeln.

„Allerdings wurde auch mit der Begriffsbildung die Verneinung und durch die Syntax die Lüge möglich“ (ebd.). Aus Traditionen konnten Kulturen entstehen.

„Das alles hat dazu geführt, dass der Mensch heute nicht mehr in die Regelsysteme auf Instinktniveau gebunden ist, sondern dass zwischen den Reizen und Handlungen die Antriebe über ein zweites Repertoire von Verhaltensregulationen, nämlich die Kulturforderungen, mitgesteuert werden“ (C. KLÜWER, 2005 a, S. 13).

GEHLEN (1904 – 1976) charakterisiert den grundlegenden Unterschied zwischen Tier und Mensch folgendermaßen: Tiere sind an ihre jeweilige spezifische Umwelt hochgradig angepasst und können so in einer tendenziell feindlichen Umwelt überleben. Sie reagieren auf die Herausforderungen ihrer Umwelt mittels angeborener Instinkte. Der Mensch ist unter entwicklungsspezifischen Gesichtspunkten ein an seine Umwelt un-

angepasstes unspezialisiertes Mängelwesen. Zum Zeitpunkt seiner Geburt ist er noch nicht voll ausgebildet. Er kann auf Herausforderungen aus seiner Umwelt nicht mit angeborenen Instinkten reagieren. Aufgrund seiner mangelhaften Anpassung ist der Mensch in einer natürlichen Umwelt nicht überlebensfähig. Er ist daher gezwungen, die Natur umzubauen und seinen Bedürfnissen anzupassen. Anstelle der natürlichen Umwelt bei den Tieren tritt also eine vom Menschen geschaffene kulturelle Umwelt (vgl. GEHLEN, 1997, S. 32 ff.).

„Damit bekommt das menschliche Leben eine Fülle von Entfaltungsmöglichkeiten, aber zugleich auch eine Reihe ganz bedeutsamer Konfliktbedingungen und Möglichkeiten des Scheiterns“ (C. KLÜWER, 2005 a, S. 12).

4.1.3 Kommunikation zwischen Mensch und Pferd

„BATESON (1985) konnte nachweisen, dass Vokalisierung, Ausdrucksbewegungen und Stimmlage von Tieren analoge Kommunikation darstellen und ihre Beziehung zu anderen Tieren, aber auch zu Menschen, definieren“ (SCHEIDHACKER, 2005 a, S. 43).

Der Hauptunterschied einer zwischenmenschlichen und einer Beziehung zwischen Mensch und Pferd besteht in der rein **nonverbalen Kommunikation**. Tiere können die Inhalte der menschlichen Sprache nicht erfassen.

„Wesentlich ist körperlicher Ausdruck, Mimik, Gestik und emotionale Intention. Menschliche Wörter werden vom Pferd nur durch Tonfall und Klangfarbe nach Konditionierung wiedererkannt, nicht aber durch ihre inhaltliche Bedeutung“ (SCHEIDHACKER, 1998, S. 11). WATZLAWICK bezeichnet diese eindeutige Kommunikation, die ausschließlich im Hier und Jetzt stattfindet, als analoge Kommunikation, im Gegensatz zur mehrdeutigen, rein verbalen digitalen Kommunikation, die auf der Verwendung von Symbolen beruht, die nicht mehr an ein unmittelbares Erlebnis gebunden ist. Die **analoge Kommunikation** zwischen den verschiedenen Lebewesen stellt die phylogenetisch und ontogenetisch ältere Form dar (vgl. SCHEIDHACKER, 2005 a, S. 43).

„Ein Kleinkind, das der Sprache noch nicht mächtig ist, erlebt nur die warme, annehmende oder aber die kalte, ablehnende Beziehung der Mutter und kann den Inhalt der Worte vorerst nicht begreifen. So kann die Mutter formal das Kind gut versorgen, das Kind erlebt jedoch die innere Ablehnung durch die Mutter und gedeiht nicht, beziehungsweise entwickelt Defizite im Bereich der zentralen Ich-Funktion. Die frühe Kommunikation zwischen Mutter und Kind ähnelt also gewissermaßen der möglichen Kommunikation zwischen Mensch und Tier“ (SCHEIDHACKER, 2005 a, S. 44).

Dadurch, dass das Pferd ausschließlich zur analogen Kommunikation fähig ist, kennt es

„keine Schuldfrage, keine Ge- und Verbote der echten Gefühle, umso mehr reagiert es konfrontierend auf Ersatzgefühle [...] und Extravaganzen eines Krankheitsbildes. Es ist frei von der Gefahr, sich in psychologische Spiele (nach BERNE) einzulassen. Es wird nie eine Rolle als Retter, Opfer oder Verfolger im Sinne psychologischer Spiele übernehmen“ (MEIER-TRINKLER, 2005, S. 19).

Im Beziehungsgeflecht der Menschen untereinander sind die Inhalte der gesprochenen Worte oft nicht deckungsgleich mit dem gefühlsmäßigen Beziehungsangebot des Gegenübers. Dies wird für den Betreffenden oft spürbar, aber nicht greifbar.

„Es entsteht eine emotionale Beziehungsfalle, die durch das wiederholte und durchgängige Auseinanderklaffen der verbalen und nonverbalen Kommunikation aufrechterhalten wird [...] Im Gegensatz dazu gibt es bei der Begegnung zwischen Mensch und Pferd diesen krankmachenden Faktor nicht, da die Kommunikation auf die nonverbale, gestische und intentionale Auseinandersetzung zentriert bleibt. Das Pferd wird zu einem Beziehungsobjekt, das durch sein unmittelbares Reagieren rückhaltlos echt bleibt“ (SCHEIDHACKER, 1998, S. 11).

Ein Mensch, der es nicht anders gelernt hat als

„ambivalent und misstrauisch auf Beziehungen zuzugehen, kann in der Begegnung mit dem Tier eine heilsame Geradlinigkeit und Eindeutigkeit erfahren. Berührungen und Liebkosungen werden vom Pferd angenommen, wenn sie situativ und persönlich stimmig sind. Bei Übergriffen des Menschen auf das Pferd erfolgt Abgrenzung sofort, und zwar ohne moralische Wertung [...] Die unmittelbaren Reaktionen des Pferdes auf das Beziehungsangebot des Menschen können als Spiegel für die aktuelle emotionale Stimmigkeit des jeweiligen Menschen gesehen werden“ (ebd.).

Die Zuneigung des Pferdes ist nicht an Bedingungen geknüpft, es weiß nichts von einer Behinderung, es stößt niemanden zurück. Das Pferd bleibt aber seiner individuellen Persönlichkeit treu und setzt dem Menschen Grenzen, indem es sich wehrt, wenn dieser ihm etwas aufdrängen will oder es schlecht behandelt. Zudem steht sein Verhalten in Abhängigkeit zur Echtheit des menschlichen Auftretens. Reagiert ein normalerweise freundliches Pferd auf einen Menschen abweisend, kann das ein Hinweis dafür sein, dass sich dieser Mensch fassadenhaft und unecht verhält. Als Beispiel beschreibt SCHEIDHACKER einen Klienten, der sich selbst als einfühlsam und liebevoll einschätzte und sich frei von Angst und aggressiven Emotionen glaubte.

„Das Pferd reagierte aber nun auf sein liebevoll erlebtes Beziehungsangebot nicht ebenso liebevoll und schubste ihn weg. Das wiederholte sich ein paar Mal. Das Pferd will offenbar seine Ruhe haben, der Klient kann dies nicht akzeptieren, da er ja so ‚liebevoll‘ ist. Er merkt nicht, wie er die vom Pferd gezeigten Grenzen überschreitet. [...] Das Pferd zwickte ihn, da er nicht aufhört. Er wird wütend, versteht die Welt nicht mehr, und holt dazu aus, das Pferd zu schlagen. Dieses drehte ihm das Hinterteil zu, er bekommt Angst und geht wutentbrannt. Sein einseitiges Selbstbild ist in kurzer Zeit durch die klaren Reaktionen des Pferdes auf sein rücksichtsloses ‚Liebsein‘ aus den Fugen geraten. Dieses Erlebnis konnte im therapeutischen Prozess neue Wege öffnen. In seiner Lebensgeschichte waren unter dem Deckmantel des Liebseins Grenzverletzungen geschehen, die er als solche nie hat wahrnehmen dürfen“ (1998, S. 12).

Pferde reagieren nicht nur auf von uns bewusst erlebte Beziehungsangebote, sondern eben auch auf unbewusste Gefühle und Intentionen.

Für die Entwicklung von Kindern und im besonderen Maße von behinderten Kindern haben Tiere eine große Bedeutung.

„Die Kommunikation läuft nicht über Worte, sondern die ‚uralte‘ Sprache der Augen, der aufeinander abgestimmten Bewegungen und Berührungen ab [...]. In dieser [kommunikativen] Welt gewinnen Emotionen, Empathie und Bezogenheit zueinander an Bedeutung. Es ist wahrscheinlich, dass analoge Kommunikation, wie sie zwischen Menschen und Tieren abläuft, dem Menschen hilft Bezogenheit zu leben. So bleibt eine Verbundenheit erhalten, die verlorenginge, würden wir nur über die Kanäle der digitalen Kommunikation in Austausch treten“ (BLENSKENS/WOLFF, 1998, S. 9).

4.1.4 Das Pferd als sozialer und kognitiver Katalysator

Pferde, aber auch andere Tiere wie Hunde und Delfine, bieten sich in ihrem eigenen Bedürfnis nach Geselligkeit und Kontakt selbst als Sozialpartner an und ermöglichen es so beziehungsgestörten Menschen sich zu öffnen. In diesem Zusammenhang wird von einer **„Eisbrecher“-Funktion** gesprochen. Dazu berichtet GÄNG (2003) aus ihrer praktischen Arbeit:

„Ich erlebe täglich, wie spontan und vorurteilslos auch psychisch stark auffällige Kinder auf Tiere zugehen. Sie haben eine natürliche Zuneigung zu ihnen, suchen den Kontakt, wollen sie streicheln“ (S. 85).

Dem **Aufforderungscharakter** der Tiere kann sich nahezu kein Mensch entziehen. Dies wird in Verbindung gebracht mit der biologischen und kulturhistorischen „Nähe“ zwischen Mensch und Pferd/Hund und einer entsprechenden Ähnlichkeit ihrer sozialen Interaktionsformen (vgl. Kap. 4.1.1). In den positiven Erfahrungen über die Tiere besteht die Chance, dass die Betroffenen das Vertrauen auch auf Menschen übertragen, aus sich herausgehen und ihre zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit erweitern. McCULLOCH (1983) konstatiert, dass Tiere bei allen Menschen, gleichgültig ob alt oder behindert, dazu in der Lage seien, Motivationen hervorzurufen und die Bereitschaft zu fördern, Neues zu lernen. Unter dem Aspekt des „Living Learning“ erfahren übertherapierte Menschen wieder Freude an einer Aufgabe.

Um dem Lernverhalten von Menschen mit geistiger Behinderung und schwerer Mehrfachbehinderung gerecht zu werden, sollten Lernsituationen nicht abstrakt und rein sprachlich gestaltet sein, sondern möglichst anschaulich und handlungsorientiert. Das Reiten bietet hier über das direkte Feedback des Pferdes sowohl im Umgang (vgl. Kap. 4.1.3; Kap. 4.1.6), als auch beim Reiten durch seine Bewegungsantworten (vgl. Kap. 4.1.7) **Lernbedingungen**, die diesem Bedürfnis nach konkreter Anschaulichkeit entgegenkommen.

„Eine hohe Lernmotivation entsteht durch das Tier selbst, sodass im Gegensatz zu vielen anderen Lernbereichen nicht erst Bedürfnisse aufgebaut werden müssen, um eine vergleichbare Lernmotivation zu schaffen“ (K. ELTZE, 1998, S. 36). „Nicht selten ist man als Reitlehrer verwundert über mangelnde Ein-

satzbereitschaft oder Verhaltensauffälligkeiten, von denen Eltern oder Bezugspersonen aus anderen Lebensbereichen über den geistig behinderten Reitschüler erzählen, die in dieser Form im Reitstall und im Umgang mit dem Pferd nicht auftreten“ (ebd.).

Das Lernverhalten von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung zeigt in der Regel einen stark verlangsamten Entwicklungsverlauf. Das Pferd und das Reiten stellen diesem Aspekt günstige Lernbedingungen bereit, wenn es als eine langfristige Maßnahme eingesetzt wird. Das Bewegungsangebot des Pferdes stellt einen immerwährenden, sich wiederholenden dynamischen Prozess dar, auf den der behinderte Reiter je nach seinen Möglichkeiten zugreifen kann. Zudem bricht das Pferd in seinem Sozialverhalten nie „beleidigt“ oder aus Ungeduld den Kontakt ab. Der behinderte Reiter kann selbst bestimmen (bewusst oder unbewusst), wann und wie er auf die Angebote des Pferdes eingeht.

4.1.5 Die Dreiecksinteraktion zwischen Reitlehrer – Pferd – Reiter

Im Dreiersetting Reitlehrer/Therapeut – Pferd – Reiterschüler/Patient wird das Pferd im heilpädagogischen Kontext als Erziehungshelfer, im psychotherapeutischen Sinne als Co-Therapeut und aus der physiotherapeutischen Perspektive als physiologischer Bewegungsgeber eingesetzt.

Das Pferd braucht, um wirken zu können, den Menschen (in der Person des Ausbilders, Reitlehrers, Therapeuten), der die Fähigkeiten und Grenzen des Pferdes kennt, es fördert und ihm Schutz und Sicherheit gibt. Unbewusst stellt das Pferd dem Reitschüler durch seine Verhaltensweisen, die Variablen Empathie⁵, Akzeptanz⁶ und Kongruenz⁷ zur Verfügung. Die Rolle des Reitlehrers besteht darin, die Bedingungen so zu schaffen, dass sich der Reitschüler innerhalb eines geschützten und sicheren Rahmens auf das Pferd einlassen kann. Für die Qualität der Reitlehrer oder Therapeuten spricht, dass sie sich in den Momenten, in denen das Pferd wirksam wird, entsprechend zurücknehmen und vermehrt im Hintergrund über das Pferd Einfluss ausüben. Dadurch rücken gerade im therapeutischen Bereich Erzieher, Psychologen oder Physiotherapeuten aus dem Mittelpunkt heraus und wirken eher als Prozessbegleiter. Vor allem für therapie-

⁵ Das Pferd mit seiner angeborenen Neugier wendet sich dem Menschen immer offen und positiv zu, wenn es kein misshandeltes oder „gebrochenes“ Pferd ist.

⁶ Das Pferd wertet den Menschen nicht, kennt kein richtig und falsch. Es akzeptiert den Menschen so, wie er ist. Ein Tier spürt die Niedergeschlagenheit seines Besitzers, der z. B. von seinem Chef zurückgewiesen worden ist, aber es kennt ihn nicht als Versager.

⁷ Das Pferd reagiert auf den Menschen direkt, unverschlüsselt und unverfälscht. Es besteht eine unbedingte Echtheit des Gemeinten mit dem Ausgedrückten. Das Pferd kann sich nicht verstellen.

müde Patienten ist es wesentlich, dass für sie der medizinisch-therapeutische Aspekt vollständig in den Hintergrund gerät. Es heißt nicht mehr „ich muss zur Therapie“, sondern „ich gehe zum Reiten“. Selbst Patienten, die als therapieresistent eingestuft werden, entwickeln in dieser Konstellation, mit und auf dem Pferd, eine neue Bereitschaft mitzuarbeiten.

4.1.6 Die „tragende“ Funktion des Pferdes

MEIER-TRINKLER hat die tragende Funktion des Pferdes sehr verständlich und nachvollziehbar aus dem Wesen des Pferdes heraus erklärt und beschrieben:

„Das Streben des Pferdes liegt darin, sein Wohlbefinden zu bewahren. Dem Pferd ist es wohl, wenn seine soziale Ordnung im Lot ist. Als Gruppentier einer hierarchisch strukturierten Gruppe orientiert sich sein Verhalten an der Einstufung in einen bestimmten Rang. Es erfährt vom ranghöheren Tier, insbesondere vom Leittier, Schutz und Geborgenheit. Leittier wird nicht einfach das stärkste Tier, sondern dasjenige, welches möglichst viele für das Überleben der Gruppe wichtige Eigenschaften in sich vereint. Das heißt: das Gruppentier weiß sich vom dominierenden Gegenüber geschützt. Daher wird sich das domestizierte Pferd auch gerne dem souveränen Menschen anschließen. Als souverän empfindet das Pferd den ruhigen, selbstbewussten Menschen, der Verantwortung für sein Tun übernimmt, nicht aber den kämpfenden, aggressiven oder den abhängigen, sich aus Furcht anpassenden Menschen. Ein gut gehaltenes und ungebrochenes Pferd erkennt den Menschen primär als ranghöheres Pferd an und versucht deshalb alle seine Signale zu deuten. Je nach den ausgesendeten Signalen wird der Mensch dann ebenso in der sozialen Ordnung eingestuft“ (2005, S. 18).

Ist ein Mensch „psychisch oder physisch schwer krank, erschöpft oder gebrechlich, erkennt das Pferd schnell, dass ihm der Schutz seines Gegenüber Gebot ist. So werden diese Menschen sowie auch Kinder und alte Menschen wie Fohlen geschützt und behütet, solange sie innerlich wirkliche ‚Fohlen‘ sind“ (ebd.). Entwickelt sich der Mensch aus seiner „geschützten Rolle“ heraus, wahrt das Pferd zunehmend auch seine eigenen Interessen im Verhältnis zum Menschen.

Eine Patientin in der Psychotherapie beschreibt ihr Verhältnis zum Pferd so: „Das Pferd zeigt mir ganz schön direkt meine Grenzen und wo ich stehe, aber es kränkt mich nicht“ (zit. nach MEHEM, 2005, S. 77).

Hinzuzufügen ist: „Selbst ein gut ausgebildetes Pferd kann unter Umständen irritiert sein und scheuen, es wird aber niemals mit Rache oder anderen sekundärnarzisstischen Reaktionen drohen, die gerade das sind, was als so empfindlich verletzend empfunden wird“ (C. KLÜWER, 2005 b, S. 8).

4.1.7 Das „antwortende“ Verhalten des Pferdes

Mit dem „antwortenden“ Verhalten des Pferdes ist, neben dem bereits beschriebenen kommunikativen Wechselspiel auf der Verhaltensebene, noch ein weiterer wesentlicher Aspekt gemeint, der als Überleitung zum nächsten Kapitel der bewegungsbezogenen Wirkungsweisen dient.

Das Pferd hat einen hoch entwickelten Sinn für die Selbstbalance. Es ist bestrebt, eine Last auf seinem Rücken im Gleichgewicht zu halten, um es tragen zu können. Nun ist der Reiter aber keine statische Last, sondern in seinem eigenen Bewegungsverhalten eine hochdynamische Belastung für das Pferd. Besonders gut zu beobachten ist die Gleichgewichtsproblematik bei jungen Pferden, die am Anfang ihrer Reitausbildung stehen. Hier ist es die Qualität des Ausbilders, die dem jungen Pferd hilft, in der labilen Vorwärtsbewegung sein Gleichgewicht mit der Last des Reiters bei jedem Schritt neu zu finden und zu erhalten. Umgekehrt ist das ausgebildete Pferd in der Lage, den Reiteranfänger auf seinem Rücken zu balancieren, auch wenn der die Mittelposition nicht richtig finden kann.⁸ Das Pferd antwortet auf die sich verändernde Position des Reiters damit, dass es immer wieder unter den Schwerpunkt des Reiters tritt. So wahrt es das gemeinsame Gleichgewicht. Einige Pferde halten auch selbständig an, wenn der Reiter zu stark aus dem Gleichgewicht gerät.

Auf der Basis körperlicher Bewegungen führt das gegenseitige Antworten auf das Bewegungsverhalten des Anderen zu einer Art „Wechselgespräch“ auf nonverbaler Ebene zwischen Reiter und Pferd.⁹ Je übereinstimmender sich der Bewegungsdialog gestaltet, also Reiter und Pferd zueinander finden, umso harmonischer und selbstverständlicher wirkt das Reiter-Pferd-Paar; zwei Körper verschmelzen in der Bewegung zu einem Körper.

4.2 Bewegungsbezogene Wirkfaktoren des Reitens

Naturgemäß sind Pferd und Mensch nicht so konstruiert, dass sie als Reiter-Pferd-Paar problemlos zueinanderpassen. Aus der Konstellation, dass der Mensch mit seinem Rumpf vertikal auf der horizontal ausgerichteten Wirbelsäule des Pferderückens sitzt und in der Bewegung physikalische Kräfte einwirken, ergeben sich für Reiter und Pferd gleichermaßen einige Schwierigkeiten, die sich vor allem in der bereits im vorherigen Kapitel angesprochenen Gleichgewichtsproblematik äußern.

4.2.1 Der Sitz des Reiters

Der Sitz des Reiters ist Ausgangspunkt für jede vom Pferd übertragene Bewegung. Entscheidend für den Sitz ist die Kontaktfläche von Gesäß- bzw. Sitzbeinknochen des Reiters auf dem Pferderücken im Schwerpunkt des Pferdes. Über dieser Unterstützungs-

⁸ Welche Leistung das Pferd hier vollbringt, lässt sich daran abschätzen, wenn man sich in Erinnerung ruft, wie es einem Erwachsenen geht, der ein zappelndes Kind auf seinen Schultern trägt.

⁹ Interessanterweise kann sich der Reiter beim Reiten diesem „Dialog“ gar nicht entziehen, wie es auf sprachlicher Ebene möglich wäre. Der Reiter kann nicht „antworten“, sonst fällt er herunter. Die natürliche Angst herunterzufallen, fordert irgendeine Art von Reaktion ein.

fläche werden die Bewegungsimpulse vom Pferd in den Reiter gesandt und laufen, verarbeitet als Bewegungsantwort, vom Reiter zurück in das Pferd. Mit jedem Schritt verändert sich die Unterstützungsfläche des Pferderückens. Der Reiter muss lernen, seine Balance auf dem Pferd in der Bewegung zu erhalten. Nur dann kann er mit dem Pferd auch in unterschiedlichen Situationen zu einem gemeinsamen Gleichgewicht finden.

Die Beckenmobilität ist Voraussetzung für den komplizierten Balanceakt des Sitzes, die Rumpfaufrichtung und das Rumpfttraining. Die Wirbelsäule wird über dem feinkoordiniert mobilen Becken balanciert. Den Abschluss des Balancestabes stellt der Kopf dar. Die Kopfhaltung mit dem Scheitel als höchstem Punkt wird durch die aufgerichtete Halswirbelsäule bestimmt. Der balancierte Rumpf mit seinem Schwerpunkt im 9. Brustwirbel und im Lot mit der Schwerpunktlinie des Pferdes überträgt Schwingungen auf die Extremitäten, d. h. die Extremitäten erhalten ihre Bewegungsstimulation über den Rumpf: Die Arme über den gelenkig verbundenen Ring des Schultergürtels und den Muskelschlingen, die über Rumpf und Schultergürtel zu den Armen verlaufen; die Beine über den knöchernen Beckenring, der nur frei beweglich sein kann, wenn Lendenwirbelsäule und Hüftgelenke ihr physiologisches Bewegungsausmaß haben. Für das Hüftgelenk bedeutet das vor allem eine genügende Abduktions-, Extensions- und Außenrotationsfähigkeit (vgl. STRAUß, 2003; B. KLÜWER, 2005; DEUTSCHE REITERLICHE VEREINIGUNG, 1997).

„Um eine Haltungsstabilität in der Balance zu erreichen, liegt das richtige Maß zwischen passivem sich-bewegen-Lassen und aktivem sich-in-der-Bewegung-und-dem-Rhythmus-Anpassen. In der Bewegung wird es dem Reiter möglich die Losgelassenheit zu finden. Der Begriff ‚Losgelassenheit‘ beinhaltet in der Reiterei ein harmonisches, entspanntes Zusammenspiel der Muskulatur in schwingender, taktmäßiger Bewegung. Die Losgelassenheit des Reiters bezeichnet die Einheit von der Wahrnehmung der passiven Bewegtheit mit aktiv aufmerksam reagierender Feineinstellung der Balance“ (B. KLÜWER, 2005, S. 19).

4.2.2 Wirkung physikalischer Kräfte

Folgende physikalischen Kräfte wirken neben der Schwerkraft auf den Reiter während des Reitens ein: a) Beschleunigungskraft b) Zentrifugalkraft und c) mehrdimensionale Schwingungsimpulse.

Das Trägheitsgesetz besagt unter anderem, dass ein Körper schnellen und ruckartigen Bewegungen nicht folgen kann, da jeder Körper grundsätzlich träge ist. Sobald sich das Pferd in Bewegung setzt, muss der Reiter aktiv reagieren, um nicht als statisch starrer Körper von dem sich dynamisch bewegendem Pferd herunterzufallen.

Wenn das Pferd geradeaus geht, bildet seine Wirbelsäule vom Genick bis zum Schweif eine gerade Linie. Es wirken **Beschleunigungskräfte**, die sich vom Schritt über den Trab bis hin zum Galopp deutlich verstärken. Zum einen werden die Bewegungen schneller

und zum anderen ändert das Pferd von Gangart zu Gangart den Takt¹⁰. An den Reiter sind also hohe Anforderungen an das Finden eines dynamischen Gleichgewichtes gestellt, deren Anforderungen sich in den Momenten des Gangartwechsels, z. B. vom Schritt zum Trab oder vom Galopp zum Trab, durch den Taktwechsel noch verstärken.

Geht das Pferd auf einer Kreislinie oder es wird die Richtung gewechselt, wirkt auf den Reiter die **Zentrifugalkraft**. Nach dem Trägheitsgesetz behält ein Körper seine Geschwindigkeit und Bewegungsrichtung bei. Bewegt sich das Pferd auf einer Kreislinie, wird der Reiter nach außen getragen, wie bei einem Kettenkarussell, und zwar umso mehr, je höher das Tempo des Pferdes ist. Demnach wirkt die Zentrifugalkraft am stärksten im schnellen Galopp. Um auf der gebogenen Linie oder im Richtungswechsel die aufrechte Haltung über dem Schwerpunkt des Pferdes wahren zu können, muss der Zentrifugalkraft aktiv entgegengewirkt werden. Das bedeutet jedoch nicht, den Oberkörper nach innen zu verlagern, um der eigenen Zentrifugalkraft entgegenzuwirken, wie zum Beispiel beim „in die Kurve legen“ mit dem Motorrad. Das Pferd ist eben keine Maschine. Begegnet der Reiter in dieser Art und Weise der Physik, gerät das Pferd in große Gleichgewichtsprobleme. Über dem Schwerpunkt des Pferdes bleibt der Reiter umso besser, je mehr er sich im Rumpf diagonal spiralförmig in die Bewegung einpassen kann. Das bedeutet Folgendes:

„Die Biegung mit vermehrter Belastung des bogeninneren Sitzbeines zu beantworten, ohne dabei in der Hüfte einzuknicken, d. h. ohne Abweichungen der Lendenwirbelsäule in die gegensinnige Skoliose. Nur so kann das Pferd den Reiter und sich selbst als eine Masse im eigenen Schwerpunkt balancieren. Die Beckenstellung soll parallel zu der des Pferdes bleiben. Das bedeutet geringes Vornehmen der inneren Beckenseite; dies hat das gegensinnige Zurückbleiben der äußeren Beckenseite zur Folge. Ermöglicht wird diese Haltung des Beckenringes durch die Beweglichkeit des Lendenwirbel-Kreuzbein-Gelenks und der Hüftgelenke. Im Vergleich zur Geradeausbewegung erfolgt vermehrte Rotation der Wirbelsäule [...] Die Bewegungsübereinstimmung mit dem Pferd fordert, dass die Schultern des Reiters parallel zur Pferdeschulter bleiben. Dieses ‚Mitnehmen der äußeren Schulter‘ in die Bewegungsrichtung des Pferdes nach innen ist nur möglich durch Lendenwirbelsäulen- und Brustwirbelsäulen-Rotation. Es resultiert ein komplizierter Mechanismus von Mittelpositur und Brustkorb, in Gegenrotation zueinander, woraus eine spiralförmig den Körper durchlaufende Bewegung resultiert“ (STRAUB, 1991, S. 20 f.).

Das Pferd überträgt **mehrdimensionale Schwingungsimpulse** auf den Reiter. Dadurch werden alle Muskeln und Gelenke des menschlichen Bewegungsapparates aktiviert. Mit der Vorwärtsbewegung des Pferdes schwingt der Rücken bei jedem Schritt mit Bewegungen in der vertikalen und horizontalen Ebene und einer Rotation um die Senkrechte. Im Schritt entstehen hierdurch für den Menschen gangtypische Bewegungsüber-

¹⁰ Der Schritt ist ein Vier-Takt, der Trab eine Trittfolge im Zwei-Takt mit Schwebephase und der Galopp ist eine Sprungfolge im Drei-Takt, die sich durch eine längere Schwebephase als im Trab auszeichnet.

tragungen. Unter krankengymnastischen Gesichtspunkten wird diese Wirkungsweise in der Hippotherapie speziell für die Anbahnung neurophysiologischer Bewegungsmuster und speziell eines physiologischen Gangbildes genutzt (vgl. Kap. 4.2.4).

4.2.3 Sportmedizinische Bedeutung des Reitens

Jede Störung oder Behinderung (ob in der Funktionseinheit der Bewegungsorgane, der Steuerorgane oder der Energiegewinnungs- und Ernährungsorgane) stellt einen Eingriff in den geregelten Funktionsablauf des Gesamtkörpers dar. Bereits die Immobilisierung nur eines Teilbereiches des Körpers

„führt zur Anpassung an die reduzierte Leistungsanforderung mit Gewebsatrophie, motorisch-sensorischer Schwellenerniedrigung und beim wachsenden Organismus zu Entwicklungsverzögerungen“ (J. ELTZE, 1998, S. 10).

Das aktive seitengleiche Bewegungstraining beim Reiten unterstützt und verstärkt das **Gefühl für Symmetrie**. Zugleich wird beidseitig die **Rückenmuskulatur gekräftigt**. Beides führt zu einer **aufrechten symmetrischen Körperhaltung**, wodurch auf Dauer im Sinne der Prävention Rückenproblemen vorgebeugt werden kann. Die wechselweise rhythmische Beanspruchung während des Reitens schult die **neuromuskuläre koordinative Steuerung**. **Gleichgewichtsreaktionen**, **Körperreflexe** und **vegetative Reaktionen** arbeiten reizfrequenzabhängig und werden dementsprechend unterschiedlich durch die Schrittfrequenz im Schritt, die Trittfrequenz im Trab und die Sprungfrequenz im Galopp des Pferdes gefordert und angesprochen.

„Im Schritt werden Bewegungsimpulse von 2 Hertz (Großpferd), 3 Hertz (Kleinpferd) übertragen. Im Trab steigert sich die Frequenz auf 3 bis 5 Hertz. [...] Die Körperreaktionen auf vertikale sinusförmige Schwingungen sind sehr genau untersucht (H. JUNGHANNS, 1979) und lassen sich auf den dreidimensionalen Schwingungsrhythmus des Pferdes übertragen [...] Zu einer erheblichen Steigerung des **Muskeltonus** kommt es bei gleichmäßigen sinusförmigen Bewegungsfrequenzen um 4 Hertz¹¹. Hingegen löst sich der Muskeltonus bei Frequenzen um 2 Hertz¹²“ (J. ELTZE, 1998, S. 10). Die **Auswirkungen auf das Kreislaufsystem** sind untersucht worden und ergeben Trainingsmomente bei dynamischer Muskularbeit von 1/7 bis 1/6 der Gesamtmuskulatur.¹³ Für kardio-vaskuläre Leistungsbelastung von mehr als 50 % der maximalen Leistungsfähigkeit ist beim Reitsport diese Belastungsintensität grenzwertig erreicht. Die Steigerung der Herzfrequenz und Blutdrucksteigerungen sind eher emotional bedingt.¹⁴ Die Ausdauerleistung

¹¹ Daraus erklärt sich die Aktivierungsfunktion des Trabes und des Galopps.

¹² Daraus lässt sich die lösende Wirkung des Schrittes auf spastische Reiter erklären. Generell wirkt der Schritt auf alle Reiter entspannend, da er eine Art Schaukelbewegung darstellt.

¹³ Hüft-, Rumpf- und Schultermuskulatur arbeiten in Form einer rhythmischen Spannungs- und Entspannungsphase mit mehr Muskularbeit als die geforderte Minimalleistung.

¹⁴ Angst, Erwartungs- und Erfolgserlebnisse.

bewegt sich im Allgemeinen im aeroben Stoffwechselbereich.¹⁵ Auswirkungen auf das **neurohormonale System** sind durch Euphorisierung beim Reiten denkbar (vgl. J. ELTZE, 1998, S. 10 f.). ÖLSBÖCK (2005) gibt die Pulsfrequenz im Schritt mit 120/min. an, im Trab bei ca. 140/min. und im Galopp bei bis zu 180/min.

Das Reiten ist eine Sportart, die eine breitgefächerte Beeinflussung auf den gesamten Organismus aufweist,

„gleichzeitig aktive und passive Bewegungsanforderung an den Körper stellt, dabei organisch-konditionell formend und auch geistig-seelisch bildend ist und durch Verhaltensschulung eine Auswirkung auf Integration zeigt“ (J. ELTZE, 1998, S. 11).

4.2.4 Übertragung des gangtypischen Bewegungsmusters vom Pferd auf den Reiter

Die Übernahme sämtlicher Schwingungsimpulse des Pferdes auf den Reiter ist der Schlüsselpunkt. Weil die Verarbeitung dieser rhythmischen Impulse Bewegungsantworten stimuliert, die den physiologischen Bewegungsmustern des Menschen entsprechen.

„Jede Schrittimпульsgabe stimuliert die antagonistische Muskelfunktion ventraler und dorsaler Muskelketten unter Ausbalancierung der Wirbelsäule und des Rumpfes. Die Feinkoordination der Wirbelfunktion auf unterschiedlichem Höhenniveau erzielt die Rumpfaufrichtung mit geringster Belastung der Wirbelsäule gegen die Schwerkraft. Die Bewegungskorrektur geschieht zentral über den Rumpf“ (STRAUB, 2005, S. 16 f.).

Bedeutsam im (sport-)medizinischen Sinne wird diese spezifische Wirkweise, wenn es aufgrund von orthopädischen und neurologischen Schädigungen zu einer Behinderung oder dem Verlust der Gehfähigkeit kommt. Vor allem bei neurologischen Schädigungen des Zentralnervensystems und deren pathologischen Auswirkungen auf die Bewegungsmuster sind die physiologischen und ökonomischen Bewegungsabläufe des Gehens beeinträchtigt. Das Reiten wirkt auf zentralnervöse Vorgänge in derartiger Weise ein, dass physiologische Bewegungsabläufe angebahnt werden können.¹⁶

Das Pferd muss jedoch so ausgebildet sein, dass die Dosierbarkeit der Schwingimpulse (das Tempo), die Schwingungsintensität (Stärke der Bewegung) und Beschleunigungs- und Verzögerungskräfte (Tempoänderung) so gezielt beeinflussbar sind, dass sie jederzeit auf den Reiter angepasst werden können. Der Reiter reagiert auf die ihm angebotenen Bewegungsimpulse im Rahmen seiner motorischen Fähigkeiten, übernimmt, verbessert und automatisiert sie letztlich.

¹⁵ Anaerob nur beim Springen und in langen ausgesessenen Trab- oder Galopp-passagen in der Dressurarbeit.

¹⁶ Wie keine andere Behandlungsmethode bietet hier die Hippotherapie, die ausschließlich im Schritt stattfindet, den Menschen eine harmonische Fortbewegung im Raum, in vertikaler und gangähnlicher Körperhaltung, in komplexen gangphysiologisch ablaufenden Bewegungsmustern.

Wie bereits beschrieben, wirken auf den Reiter zahlreiche Bewegungsimpulse in den drei Grundgangarten Schritt, Trab und Galopp ein. Abgesehen von der tempobedingten Fliehkraft und der richtungsbedingten Zentrifugalkraft, entstehen die übertragenden Schwingungsimpulse durch Beschleunigung beim Abfußen und durch Bremsen beim Aufpußen des Pferdes. Hierbei wird der Reiter vor und zurück bewegt. Beim Abfußen der Hinterhand nach vorn Richtung Schwerpunkt von Pferd und Reiter, senkt sich der Rücken des Pferdes ab, beim Aufpußen der Hinterhand wölbt sich der Rücken wieder auf. So wird auf den Reiter eine Hoch-Tief-Bewegung übertragen. Das Abstützen jeweils des linken oder rechten Beinpaars erzeugt alternierendes Absinken der nicht abgestützten Seite des Pferdekörpers. Dies führt zu Seit-zu-Seit-Bewegungen des Reiters. Die seitlich nach vorn gehende Hüftbewegung von Pferd und Reiter bewirkt alternierend Rotationsbewegungen (vgl. STRAUß, 1991, S. 2).

Um den hohen Aufwand, die Kosten und die Gefahren des Reitens zu vermeiden, wäre es denkbar, aufgrund des medizinisch-technischen Fortschrittes die gangtypische Funktion auch von technischen Geräten simulieren zu lassen. Abgesehen davon, dass das Pferd als Lebewesen, mit seinem speziellen Aufforderungscharakter eine weitaus höhere Motivation als eine Maschine darstellt, ist den medizinischen Geräten Folgendes nicht gegeben: Eine der wesentlichen Voraussetzung eines gut ausgebildeten Pferdes „ist sein Takt, d.h. die sorgfältig trainierte Gleichmäßigkeit seiner Bewegungen, die kein mechanisches Gerät simulieren kann: Der Rhythmus der Vorwärtsbewegung im Schritt ist niemals maschinell-gleichförmig“ (STRAUß, 1991, S. 32).

Der Balanceakt des Pferdes mit seinem Reiter bewirkt in der Bewegung immer nur Ähnliches, nie ein Gleiches. „Feinste Abweichungen in seinem Bewegungsablauf [...] werden als minimale Änderungen manifest und stimulieren immer leicht veränderte Bewegungsantworten“ (ebd.). Die Bewegungen einer Maschine sind festgelegt und vorhersehbar, auf die lebendige Pferdebewegung muss der Reiter flexibel reagieren.

4.2.5 Entwicklung der menschlichen Bewegung im Zusammenhang mit der Einflussnahme durch das Reiten

Jeder Mensch entwickelt im Laufe seines Lebens seine individuelle Art sich zu bewegen und mit Bewegung umzugehen. Motorisches Lernen zieht sich wie ein roter Faden durch die menschliche Entwicklung. „Es umfasst mehr als nur die Aneignung von Bewegung, es ist ein lebenslang ablaufender, prozesshafter Akt der Begegnung zwischen Individuum und Umwelt“ (PAUEL, 1998, S. 15).

Nicht nur die Entwicklung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten werden mit dem motorischen Lernen in Verbindung gebracht, sondern auch die Veränderung von Verhaltensweisen. Der Schwerpunkt motorischer Entwicklung liegt im Kindesalter. Die Entwick-

lungsschritte werden von verschiedenen Forschern und Autoren in unterschiedlichen Modellen dargestellt. Eine Vorstellung von motorischer Entwicklung vermittelt das Phasenmodell von KIPHARD (1980), welches als Grundlage für die weiteren Erörterungen dienen soll. In seinem theoretischen Modell werden vier Entwicklungsphasen dargestellt (vgl. Abb. 1).

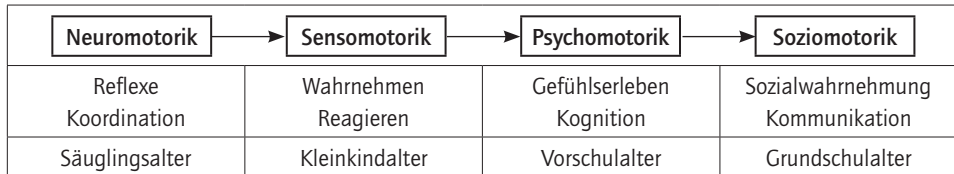


Abb. 1: Phasenmodell von KIPHARD (1980). Aus: B. KLÜWER, 1994, S. 14.

„Die Wahrnehmung der sensorischen Reize der Außenwelt, wie auch der sensorischen Informationen über den eigenen Körper mit Raum-, Lage- und Bewegungsempfindungen (Kinästhesie) muss nicht nur zentralnervös gesteuert werden, um eine präzise gesteuerte motorische Handlung vollziehen zu können. Sondern das Zusammenwirken aller Sinneseindrücke ist dabei die Voraussetzung einer größtmöglichen Integration (sensomotorische Integration). Alle sensorischen Trainingserfahrungen bewirken eine verbesserte Integration von Sinneseindrücken und Bewegungsantworten. Im ganzheitlichen Sinne muss neben der Integration sensorischer Prozesse die komplexe Bewegungs- und Sozialerfahrung als wichtiges Element gesehen werden. Nach KIPHARD (1986) bewirkt die Stärkung und Motivierung durch persönlich erfolgreiche Erlebnisse eine Verhaltensveränderung in folgenden Bereichen: sensomotorische Erfahrungserweiterung und Leistungsaufbau, Erlebnisfreude und Selbstvertrauen, Kraftgefühl, soziale Verhaltenssteuerung mit Kontaktaufbau und Kooperation sowie unter kognitiven Gesichtspunkten ‚Handlungsintelligenz‘, Problemlöseverhalten und Kreativität“ (B. KLÜWER, 1994, S. 15).

Neuromotorische Wirkung

Das Reiten fördert die Entwicklung physiologischer Bewegungsabläufe unter folgenden Gesichtspunkten (vgl. STRAUß, 2005, S. 15):

Rumpfbalance

Die Ganzkörper-Bewegungsstimulation beim Reiten fordert die Rumpfbalance in Sitzposition in gangtypischer Vorwärtsbewegung und setzt die Mitbewegung von Wirbelsäule-Becken-Beinen und Brustkorb-Schultergürtel-Armen sowie Stellreaktionen vom Kopf voraus. Die Bedeutung, die das Reiten unter diesem Aspekt für die motorische Entwicklung haben kann, wird deutlich, wenn man sich die physiologische Entwicklung vom Säugling¹⁷ bis zum bewegungsgesunden Erwachsenen vergegenwärtigt. Voraussetzung für die Aufrichtung gegen die Schwerkraft ist die Balance von Wirbelsäule, Rumpf und

¹⁷ Aus dem horizontalen Liegen beim Säugling über Kriechen und Krabbeln (Balancieren des Rumpfes über vier Unterstützungsflächen) hin zur Aufrichtung im Sitz mit Einübung von Haltung in der Vertikalen.

Kopf. Das Kind kann erst laufen lernen, wenn es gelernt hat zu sitzen. Die vertikal ausbalancierte Rumpfhaltung ist Voraussetzung für die Entwicklung des Laufens unter Einübung der Becken-Bein-Funktion. Jede Bewegung ist permanente Abstimmung von Aktion und Re-Aktion. So wie die Balancierfähigkeit des Rumpfes Voraussetzung für das Laufenlernen ist, kann sich das Laufen nur über das Auseinandersetzen mit dem Laufen selbst weiterentwickeln. Neurologische oder orthopädische Fehlentwicklung oder Behinderung des Laufens wirken sich negativ auf Bewegungsmuster des Rumpfes aus und können zu Fehlhaltungen führen, die wiederum das Gehvermögen negativ beeinflussen. Das Reiten bietet die Möglichkeit, in Sitzbalance unter Ausschaltung der Beine ein optimales Rumpfraining im Sinne des Gehens zu bewirken, da die Bewegungsstimulation über den Pferderücken in menschengangtypischen Bewegungsmustern erfolgt. Aufrichten, Rumpfkoordination und Balancieren der Wirbelsäule werden stimuliert über das Schwingen von Becken und Hüftgelenken und der „Hängeaktivität“ der Beine zur Verbesserung der Gehfähigkeit. Durch Veränderung von Tempo und Raumgriff der Schrittfolge des Pferdes lässt sich die Gangschulung optimieren (vgl. STRAUß, 2005, S. 15).

Tonusregulierung

Die Voraussetzung, Bewegung und Haltung physiologisch korrigieren und trainieren zu können, ist die Regulierung des Muskeltonus. Wie bereits unter den sportmedizinischen Gesichtspunkten erläutert (vgl. Kap. 4.2.3), wirken sich die Schwingungsimpulse der Pferdebewegung auf einen erhöhten Tonus der Muskulatur senkend aus. Da die Körpertemperatur des Pferdes um einen Grad höher als beim Menschen liegt, wirkt sich dies unterstützend auf die Entspannung der Muskulatur aus. Eine zu geringe Muskelspannung lässt sich durch Rhythmus- und Taktsteigerung tonisieren.

Pathologische Tonussituationen der Muskulatur findet man vor allem bei neurologischen Erkrankungen wie Multipler Sklerose oder bei spastischen oder schlaffen Paresen z. B. nach einem Schlaganfall. Kein Physiotherapeut kann einen Patienten in gleicher Weise durch Bewegungen lockern oder aktivieren. Auch bei psychischen Belastungen oder Erkrankungen manifestiert sich das Befinden in einer schlaffen oder zu stark angespannten Körperhaltung. So muss die Tonusregulierung über die verschiedenen Gangarten des Pferdes je nach Reiter ganz verschiedentlich eingesetzt werden. Hier ist der Reitlehrer/Therapeut gefordert, die Zeichen des Notwendigen zu erkennen, da sonst eine negative Auswirkung für den Einzelnen nicht auszuschließen ist.

Gleichgewicht und Koordination

„Das permanente Halten des Gleichgewichtes gegen Schwerkraft, Schubkraft, Bremskraft und Zentrifugalkraft in der Vorwärts-, Rückwärts- und Seitwärtsbewegung unter Einwirkung der rhythmisch erfolgenden Schwingungsimpulse schult einerseits die stetige Aktionsfähigkeit und verlangt andererseits eine große Koordinationsleistung des ganzen Bewegungsapparates“ (STRAUß, 2005, S. 15).

Da der Reiter jede Bewegung des Pferdes von Neuem ausbalancieren muss, sind hohe Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit gefordert.

Rhythmus

Bekannt ist, dass sich wiederholende Informationen für das motorische Lernen ausschlaggebend sind. Die Möglichkeit, Bewegungsmuster im Rhythmus über Zeit wiederholt üben zu können, ist Voraussetzung für das Einüben, Stabilisieren und letztlich für das Automatisieren von Bewegungen. Die rhythmische Bewegungsübertragung des taktmäßig gehenden Pferdes ist unnachahmlich und mit keiner noch so hoch entwickelten Technik zu ersetzen. Der Bewegungsrhythmus des Pferdes ist lebendig (wie der Herzschlag). Jeder Schritt bedeutet einen neuen Balanceakt, schon minimale Unterschiede der Bodenbeschaffenheit wirken sich dabei verstärkend aus. Das Pferd balanciert mit jedem Schritt den Reiter aus und versucht, ihn in seinen Rhythmus einzuschwingen. Über diesen dynamischen rhythmischen Gleichgewichtsdialog ist der Reiter immer in Kommunikation mit dem Pferd – mental und körperlich (STRAUß, 2005, S. 15; vgl. Kap. 5.1.1; Kap. 4.1.7).

Symmetrie

Die Bewegungsabfolgen des Pferdes unterstützen

„[...] das Wahrnehmen und Einüben von Symmetrie. Die kontinuierliche wechselseitige Schwingungsübertragung des Pferdes über diagonale und gegensinnig-feinrotatorische Bewegungsstimuli bewegt abwechselnd gleichermaßen die rechte und die linke Körperhälfte des Reiters in rhythmischer Folge über eine beliebige Zeit. Zu dem Üben neuromotorischer symmetrischer Rechts-Links-Funktionen, kommt es über die kontinuierliche Stimulation des Gleichgewichtsorganes zur Koordination der beiden Körperseiten; eine sensomotorische Leistung, welche wiederum eine wesentliche Voraussetzung für sensorische Integration ist“ (STRAUß, 2005, S. 15).

Mobilisation von Gelenken

Da sich die rhythmischen Bewegungen des Pferdes auf den gesamten Körper des Reiters übertragen, werden unter der Tonusregulierung der Muskulatur alle Gelenke systematisch bewegt. Funktionell eingeschränkte Gelenke werden mobilisiert und zentriert. Insbesondere Becken, Hüftgelenk und Wirbelsäule können dahingehend am deutlichsten beeinflusst werden. Über den Gestängemechanismus der Bein- und Armachsen werden alle Bewegungen bis tief in die distalen Gelenke abfedernd weitergeleitet (vgl. STRAUß, 2005, S. 15).

Sensomotorische Wirkung

Aufbauend auf die beginnende Reifung und Vernetzung der Nervenzellen im Säuglingsalter¹⁸, ist die Entwicklung der Sensomotorik im Kleinkindalter an die Ausdifferenzierung des Nervensystems gebunden. Nach KIPHARD (1980) wird darunter die

Funktionseinheit von Input und Output, von Reiz und Reaktion, von Wahrnehmen und Handeln verstanden.

Für jeden Lern- und Entwicklungsprozess ist die Wechselwirkung von Wahrnehmung und Motorik ausschlaggebend. Der Mensch nimmt zunächst mit seinen Sinnen die Umwelt wahr. Was die Sinne wahrnehmen, wird augenblicklich zum Zentralnervensystem geleitet und dort verarbeitet, um in der Peripherie (z. B. Muskeln, Gelenke, innere Organe) ein Antwortverhalten zu ermöglichen, damit der Körper sich störungsfrei in seiner Umwelt bewegen kann. Läuft das Aufnehmen und Verarbeiten aller Sinneseindrücke harmonisch ab, wird von sensomotorischer Integration gesprochen.

„Piaget vermutet, dass das menschliche Gehirn erst, wenn es eine konkrete Kenntnis seines Körpers, der Welt (Umwelt) und der physikalischen Kräfte (Gleichgewicht, Geschwindigkeit, Zentrifugalkraft) besitzt, in der Lage ist, abstrakte Vorgänge zu verarbeiten. Sieben oder acht Jahre des Sichbewegens und Spielens sind notwendig, um einem normalen Kind die sensomotorische Fähigkeit zu vermitteln, die als Grundlage für seine intellektuelle, soziale und persönliche Entwicklung dienen können“ (HAUER, 2005, S. 53).

Gibt es in einem Bereich Störungen, entstehen Chaos und motorische Fehlleistungen. Die **Förderung und Auseinandersetzung mit der Wahrnehmungsleistung über Bewegung** ist eine Möglichkeit Wahrnehmungsstörungen zu bessern. Nicht selten aber werden Bewegung und Training abgelehnt, um diese Frustration zu vermeiden. Die Motivation über das Pferd steigert häufig die Frustrationstoleranz in dem Maße, dass eine Mitarbeit wieder möglich wird (vgl. PAUEL 1998, STRAUß 2004).

Die **Körperwahrnehmung** wird angebahnt über die Ganzkörperbewegung des Reiters mit permanenter Stimulation der Gleichgewichtsorgane, welche sensomotorisches Lernen stimuliert. Physiologische Perzeption und Reaktion auf Sinnesreize erweitern Wahrnehmung und Körperbewusstsein, helfen das Körperschema aufzubauen.

„Das Raum-Lage-Bewusstsein wird erweitert durch Tempo-, Richtungs- und Lagewechsel des rhythmisch bewegten Körpers auf dem Pferd: Erleben und Einschätzen räumlicher Distanz lassen Dosierung von Haltung und Bewegung im Ausmaß und im Tempo erlernen sowie Bewegungsplanung, Reaktionsfähigkeit und Geschicklichkeit schulen. Die Vermittlung symmetrischer Bewegungen über das Pferd fördern über die Integration beider Körperhälften die Rechts-Links-Wahrnehmung, Bewegungsängste im Raum werden abgebaut“ (STRAUß, 1998, S. 16).

Die **Tiefensensibilität – das propriozeptive System** (Propriorezeptoren: in Gelenken, Muskeln, Sehnen, Bändern) wird permanent einbezogen: Die Stellung von Gelenken,

¹⁸ Im Säuglingsalter sind bereits alle Nervenzellen vorhanden, jedoch ist die Vernetzung der Nervenzellen untereinander abhängig von Umweltreizen. Je größer die Vielzahl an Reizen und je höher die Anzahl an Aussprossungen ist, desto dichter ist die Vernetzung.

Muskeln, Sehnen und Bändern im Raum verändert sich mit jedem Schwingungsimpuls neu. Im Kontaktbereich Patient/ Pferd wird über Druck und Gegendruck der sich rhythmisch bewegenden Körper die Wahrnehmung gefördert.

Außer der Förderung der Wahrnehmung von Bewegung werden weitere Sinneswahrnehmungen durch den Umgang mit dem Pferd berührt. Die **taktile Wahrnehmung** wird über das Berühren, Streicheln und Füttern des Pferdes angesprochen. Die einzelnen Körperteile des Pferdes (Kopf, Mähne, Schweif, Rücken, Beine, Hufe und das weiche Fell) fühlen sich in Form und Beschaffenheit ganz unterschiedlich an. Der Umgang mit der Natur spricht den **olfaktorischen Sinn** an. Das Geruchsumfeld des Pferdes, wie Stall, Heu, Stroh, Futter, weisen verschiedene Gerüche in pferdespezifischer Weise auf.

Die **akustische Wahrnehmung** wird zum einen durch die vielfältigen Geräusche in der Natur angesprochen und zum anderen durch die Geräusche, die ganz spezifisch im Zusammenhang mit den Pferden stehen. Dazu gehören: Schnauben, Wiehern, Scharren mit dem Huf, Geräusche beim Fressen von Mohrrüben, Heu etc. Die verschiedenen Gangarten des Pferdes lassen sich durch den unterschiedlichen Hufschlag heraushören.

Die **visuelle Wahrnehmung** wird in starkem Maße durch das „in der Natur sein“ einbezogen. Das Pferd in seinem Habitus und mit seinen Bewegungen spricht den Menschen an, zieht die Blicke auf sich.

Psychomotorische Wirkung

Folgt man KIPHARD, gewinnt im Vorschulalter die Psychomotorik an Bedeutung und weist auf die enge Verbindung zwischen menschlicher Bewegung und menschlichem Erleben sowie der psychischen und motorischen Entwicklung hin. Das Kind ist physisch und psychisch eine Einheit. Gefühle und Stimmungen drängen nach außen und drücken sich in Bewegung aus. Kinder hüpfen und tanzen spontan, wenn sie sich freuen. In der Psychomotorik sind nicht nur emotionale Befindlichkeiten, sondern auch kognitive Anteile enthalten und bezeichnen genauer „alle bei einer Bewegung wirksam werdenden mentalen Prozesse wie Aufmerksamkeit, Konzentration, Antizipation, Motivation und Reaktion“ (KIPHARD 1990, zit. nach SCHULZ, 2005, S. 26).

Für die Entwicklung der praktischen Intelligenz ist es wichtig, dass das Kind in der Auseinandersetzung mit der sich verändernden Umwelt dazu angeregt wird, sein Verhalten ständig neu zu überarbeiten und anzupassen. Die kognitive Entwicklung ist davon abhängig, inwieweit die betreffende Bewegungsaufgabe das Problemlösungsverhalten des Kindes herausfordert. Über den Aufforderungscharakter des Pferdes besteht für die meisten Kinder eine hohe Motivation, sich den verschiedensten Herausforderungen mit und auf dem Pferd zu stellen.

In der Abgrenzung zur Umwelt und dem Erleben einer Fülle von Wahrnehmungen, Bewegungsaufgaben und Körperempfindungen entwickelt das Kind seine Identität, sein Ich.¹⁹ Der Umgang mit dem Pferd sowie das Reiten bieten vielfältige Erfahrungen zur Identitätsbildung und Ausbildung einer Ich-Kompetenz, durch Förderung der Eigenwahrnehmung ebenso wie durch das Beobachten und Erleben der Auswirkungen des eigenen motorischen Verhaltens auf das Pferd, den Reitlehrer und andere Mitreiter.

Ist der Mensch in seiner Bewegung beeinträchtigt, so hat das Auswirkungen auf sein Bewegungserleben und -verhalten insgesamt und auf seine Persönlichkeit. Gleichzeitig birgt der Entwicklungsprozess aber auch Chancen auf erfolgreiche Kompensation. Beim Reiten wird über

„[...] physiologische Bewegung und Perzeptionstraining der mentale Status günstig beeinflusst. Körpervertrauen wird aufgebaut, der Abbau von Bewegungsangst ist wesentliche Voraussetzung für motorisches Lernen; Vertrauen in den eigenen Körper und den Partner Pferd steigern die Lernfähigkeit mit positiver Auswirkung auf Verhalten und Sozialkontakte sowie neuropsychologischer Symptomatik. Durch Harmonisierung von Bewegungs- und Wahrnehmungsfähigkeit werden Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbewusstsein und Lebensqualität gefördert [...] Die Beziehungsfähigkeit wird aufgebaut über die Kommunikation des Reiters mit dem Pferd, über seine Bewegung, seinen Körper und sein Wesen; dies bewirkt ein Höchstmaß an Motivation und Freude für aktives Mitwirken“ (STRAUß, 2005, S. 16).

Soziomotorische Wirkung

Das Verständnis für das Verhalten und die körperlich-gestischen Gefühlsäußerungen anderer Menschen wird als soziale Wahrnehmung bezeichnet. Diese Fähigkeit wird in der täglichen Interaktion gelernt und reift im soziomotorischen Lernfeld (Familie, Kindergarten, Schule, Freunde etc.). Gemeinsames Handeln setzt voraus, dass man die Absicht und Vorstellungen des anderen respektiert. Dabei müssen Ansprüche und Bedürfnisse anderer erkannt werden, ohne die eigenen Bedürfnisse und Erwartungen zu unterdrücken. Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit müssen genauso gelernt werden wie Frustrationstoleranz und adäquater Umgang mit Niederlagen und Enttäuschungen.

Welche Möglichkeiten sich im Umgang mit dem Pferd u. a. für die Entwicklung der Soziomotorik ergeben, wurde zuvor bereits ausführlich beschrieben. Deshalb wird an dieser Stelle auf die Kap. 4.1.3 bis 4.1.7 verwiesen.

¹⁹ Während der Reiter auf dem Pferd sitzt, spürt er die Bewegungen des Tieres und gleichzeitig spürt er seinen eigenen Körper in einer völlig neuen bisher nicht gekannten Weise und Intensität. „Indem der Reiter seine eigene innere Balance aufrichtet, [...] gewinnt er eine bessere Wahrnehmung seines Körpers im Sinne des Körperschemas“ (KLÜWER, 2005, S. 7). Gelingt es ihm die richtige Haltung und Bewegungskoordination aufzubauen, verringern sich Ängste (z. B. Herunterfallen), „gibt es ein angenehmes Gefühl von Sicherheit sowie ein unmittelbares körperliches Erfolgserleben; es vermittelt sich ein Gefühl von Freude, Glück und Stolz. Der Zustand der körperlichen Balance stärkt gleichzeitig die affektive Balance und Ausgeglichenheit“ (LEIMER, 2005, S. 72).

4.2.6 Zusammenfassung zu den verhaltens- und bewegungsbezogenen Wirkfaktoren

Durch den stark emotionalen Bezug zum Partner Pferd und die Freude an den Bewegungserlebnissen mit dem Pferd ist das Reiten meist von einer hohen Motivation begleitet. Auf dieser Grundlage entwickelt sich im Umgang mit dem Reiten eine Lern- und Leistungsbereitschaft, die motorische, praktische und kognitive Leistungen steigern und auf der Basis eines kooperativen Sozialverhaltens eine wichtige Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung spielen kann. Die Änderung von Bewegungs- und Verhaltensmustern beim Reiten schafft Möglichkeiten für Neukonfigurationen, die zu Veränderungen in der gewohnten Lebensweise und Lebenshaltung führen können.

Festzuhalten ist, dass durch die Komplexität der schweren Mehrfachbehinderung den Möglichkeiten des Reitens Grenzen gesetzt sind. Oft sind der detaillierte Aufbau und Ablauf der Reitstunde gar nicht planbar, da es große Schwankungen in der Tagesform geben kann. Trotz der nicht beeinflussbaren Begleitumstände bietet die Arbeit mit dem Pferd aufgrund des immerwährenden hochdynamischen Prozesses auf der Bewegungs- und Verhaltensebene unzählige Ansätze, um im motorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich Entwicklungen anzubahnen, zu unterstützen bzw. überhaupt erst zu ermöglichen, wie es in dieser komplexen Form mit kaum einer anderen Fördermaßnahme zu erreichen ist.

4.3 Grundlegende Bestandteile der Qualitätssicherung beim Einsatz des Pferdes für Menschen mit Behinderungen

Wird man dem Pferd in seiner artspezifischen Prägung nicht gerecht, kann auch der Einsatz des Pferdes für den Menschen nicht gelingen. Wissen über die Eigenschaften und das Wesen des Pferdes, speziell ausgebildete Trainer/Reittherapeuten sowie ein geeignetes und gut ausgebildetes Pferd sind wesentliche Voraussetzungen hierfür.

4.3.1 Kenntnisse über das Wesen des Pferdes

Das Pferd ist ein **Lauftier**.

„Wild lebende Pferde waren in ihrem ursprünglichen Lebensraum, der weitläufigen Steppe, viele Stunden am Tag in Bewegung, um ihr Futter aufzunehmen. Daher sind Bewegung, Licht, Luft und Kontakt zu Artgenossen für das Wohlbefinden der Pferde wichtig“ (DEUTSCHE REITERLICHE VEREINIGUNG, 205, S. 9).

Bei der modernen Stallhaltung müssen diese Kriterien besonders beachtet werden. Pferden muss genügend und abwechslungsreiche Bewegung ermöglicht werden, sollen sie beim Reiten ausgeglichen sein und nicht übermütig buckeln.

Pferde sind **Herdentiere** mit einer **festen Rangordnung**. Rangordnungskämpfe gehören zum Instinktverhalten. Auf der anderen Seite zeigen Pferde aber auch einen sensiblen Umgang miteinander sowie ein ausgeprägtes Neugier- und Zuneigungsverhalten. Das Pferd wird auch innerhalb der Beziehung Mensch – Pferd die Rangordnung abklären. Nur ein ruhiger, bestimmt und konsequent wirkender Ausbilder wird vom Pferd als ranghöheres Lebewesen akzeptiert und ordnet sich unter (vgl. ebd.).

Das Pferd ist ein **Fluchttier**.

„Den Pflanzenfressern bietet sofortige Flucht den sichersten Schutz vor jeder Gefahr. Pferde haben allerdings unterschiedliche Reizschwellen; Unsicherheiten können zum Fluchtverhalten führen“ (ebd.).

Sicherheit gewinnen sie am Verhalten des ranghöheren Tieres oder Menschen. Ruhiges, geduldiges Bekanntmachen mit möglichst vielen neuen Situationen gibt dem Pferd Sicherheit und Vertrauen. Der Ausbilder muss genügend Zeit, Geduld und Beobachtungsgabe aufbringen, um das Verhalten der Pferde richtig erkennen und deuten zu lernen. Nur so kann er Vertrauen und Zuneigung eines Pferdes erwerben, weiß im Zweifelsfall zwischen Angst und Widersetzlichkeit zu unterscheiden und wird sich in Erziehung und Ausbildung dementsprechend richtig verhalten (vgl. ebd.).

„Es gilt das Pferd zu lehren, seinen angeborenen Fluchtinstinkt zu überwinden und ihn durch Vertrauen zu ersetzen“ (RÜEGSEGGGER, 2003, S. 29).

Pferde, die in der täglichen Arbeit Zufriedenheit und Leistungsbereitschaft zeigen, bieten die beste Voraussetzung für eine stabile und harmonische Partnerschaft zwischen Mensch und Tier. Zudem unterscheidet sich jedes Pferd in Charakter und Temperament, in Vorlieben und Abneigungen.

Nur das Einfühlungsvermögen und das Wissen des Ausbilders um die Psyche, das Instinktverhalten und die Bedürfnisse des Pferdes schaffen die Grundlage, das große Potenzial, das der Umgang mit dem Pferd und das Reiten bietet, nutzen zu können. Bei Missachtung kann der Einsatz des Pferdes für alle Beteiligten gefährlich werden, weil das Pferd dann mehr seinem Instinktverhalten folgt, als sich in der Arbeit dem Menschen vertrauensvoll und willig unterzuordnen.

4.3.2 Auswahl und Eignung der Pferde

Die Auswahl der Pferde unterliegt zwei wesentlichen Kriterien: Einerseits bestimmt die **individuelle Pferdepersönlichkeit**, also der Charakter und das Temperament des Pferdes, die Eignung für den Einsatz mit Menschen mit Behinderungen.²⁰ Andererseits ist neben der Größe und dem Körperbau der individuelle Bewegungsablauf des Pferdes mit einem mehr oder weniger großen Raumgriff und einer mehr oder weniger großen Schwungentfaltung bedeutsam.²¹

Von grundsätzlicher Wichtigkeit ist, dass das Pferd sich pferdegerecht entwickeln konnte und auch ein sogenanntes „**psychisch und physisch gesundes Pferd**“ ist. K. LORENZ hat beschrieben, dass Tiere, die isoliert, also ohne Beziehung zu anderen Lebewesen aufwachsen, später im Umgang mit Artgenossen inadäquat reagieren und große Probleme haben, definierte Beziehungen zu anderen Lebewesen einzugehen. „Man könnte solche Tiere aufgrund ihrer Kommunikationsstörung ‚neurotisch‘ nennen“ (SCHEIDHACKER, 2005, S. 44).

Diese Pferde sind für Menschen mit Behinderungen nicht geeignet. Genauso wenig wie Pferde mit Bewegungsstörungen, die z. B. aufgrund eines falschen Geritten-Seins Taktfehler zeigen oder eine feste Rückenmuskulatur entwickelt haben, die auf den Reiter nicht schwunghaft, sondern stoßartig abweisend wirkt.

Bevor ein Pferd für Menschen mit Behinderungen eingesetzt werden kann, bedarf es neben einer dressurmäßigen Grundausbildung einer zusätzlichen **speziellen Ausbildung**. Das Pferd muss im Vertrauen zum Ausbilder/Reittrainer/Therapeuten lernen, gegen seine Instinkte und vor allem gegen seinen Fluchtinstinkt zu handeln.

Dazu gehört u. a.:

- langes ruhiges Stehen an einer Rampe, oder in einer engen Gasse, damit der Mensch mit Behinderung auf das Pferd steigen kann, auch wenn dies längere Zeit dauern sollte und es dabei mehrerer Versuche bedarf,
- laute Töne und Geräusche (z. B. von einer Hebebühne oder unruhiger Kindergruppe) ruhig ertragen, wovor ein Pferd normalerweise flieht,
- auf unkontrollierte Bewegungen des Menschen nicht schreckhaft und auf das spastische „Klemmen“ der Beine am Pferdebauch (wirkt für das Pferd sehr einengend) nicht mit Wegstürmen zu reagieren und
- über die gesamte Zeit des Reitens immer ruhig und besonnen auf alle äußeren Einflüsse reagieren.

²⁰ Generell ungeeignet sind stürmische, ängstliche, hektische Pferde genauso wie träge und abgestumpfte Pferde. In der individuellen Passung zwischen Reiter und Pferd wird z. B. für ängstliche Reiter ein ruhigeres Pferd ausgesucht; für kleine Kinder ein kleineres Pferd, für einen schweren Reiter ein kompaktes Pferd. Hier obliegt es dem Reitlehrer/Therapeuten je nach Charakter, Größe und Körperbau von Mensch und Pferd, die passenden Paare füreinander zu finden.

²¹ Gleiches gilt für den Bewegungsablauf: Ein spastisches Kind mit geringer Rumpfstabilität ist nicht in der Lage, ein Pferd mit großrahmigen Bewegungen und viel Schwung zu sitzen – es wäre unweigerlich überfordert. Genauso kann ein Pferd mit eher flachen Bewegungen auf passive Reiter nicht aktivierend wirken.

Insgesamt muss das Pferd

„eine gewisse Toleranz und Abgeklärtheit gegenüber körperlichen Unannehmlichkeiten haben, was nicht jedes Pferd erlangen wird und selbst bei geeigneten Pferden meist erst im Alter von 7 bis 8 Jahren der Fall ist“ (FIEGER, 2004, S. 40).

4.3.3 Belastungen für das Pferd

Das Reiten, speziell das Reiten von Menschen mit Behinderungen, stellt für das Pferd eine physische und psychische Belastung dar. Es verlangt dem Pferd eine Menge Konzentration, Aufmerksamkeit, Kraft und Durchhaltevermögen ab.

Wie bereits erwähnt, stellt der Reiter auf dem Pferderücken eine dynamische Last mit einem eigenen Gleichgewicht, einer eigenen Balance dar. „Dies bedeutet für das Pferd zusätzlich zum Gewicht unberechenbare Schwerpunktverlagerungen dieser Last“ (STRAUB, 2003, S. 11).

Das Pferd ist zwar stark genug den Reiter zu tragen,

„reagiert jedoch empfindlich auf Störungen in der Balance und ist durch Änderungen des Gleichgewichts eklatant beeinflusst. Es ist stets bemüht, die eigene Schwerpunktlinie mit der des Reiters in Einklang zu bringen. Es tritt unter das Gewicht und bringt so die Falllinien wieder in Einklang“ (SIEBEN, 1998, S. 26).

Am besten kann das Pferd den Reiter tragen, wenn es dem Reiter gelingt, locker und losgelassen in der Pferdebewegung über dessen Schwerpunkt mitzuschwingen. Je weniger der Reiter sein Gleichgewicht gefunden hat, desto unangenehmer und störender ist seine Wirkung auf das Pferd.

„Das Pferd muss selbst sehr gut ausbalanciert sein und einen gefestigten Takt im Bewegungsmaß besitzen, um unkoordinierte und nicht im Gleichgewicht befindliche Reiter tragen zu können“ (GÄNG, 2003, S. 72; vgl. Kap. 4.1.7).

Das unstimmige Bewegungsverhalten des Reiters lässt für das Pferd geänderte Bewegungsreaktionen entstehen und führt über kurz oder lang zu Verspannungen, Fehlhaltungen und Schmerzen im gesamten Bewegungsapparat.

Über das jeweilige Ausmaß der Belastung des Pferdes durch den behinderten Reiter muss sich der Reittrainer bewusst sein. Dementsprechend ist die gymnastizierende und lockernde Arbeit des Pferdes an der Longe oder unter dem Sattel und im Gelände eine Pflicht! Die dressurmäßige Grundausbildung und die weiterführende Ausgleichsarbeit des Pferdes ist ein Weg, den man beständig und geduldig gehen muss.

Neben der physischen ist auch auf die psychische Gesundheit des Pferdes zu achten. Das hochsensible Medium Pferd kann in seiner seelischen Kraft gestört und überfordert werden. Jeder erfahrene Pferdefachmann weiß, wie verstört das Pferd auf ungerechte und fehlerhafte Behandlung reagiert, auch wenn es im Vertrauen auf seinen menschlichen

Ausbilder die psychischen und geistigen Fehlreaktionen eines behinderten Menschen erträgt. Mit diesen Belastungen des Pferdes muss verantwortungsvoll umgegangen werden, um dem Pferd Schaden zu ersparen und die Sicherheit für den behinderten Reiter – durch Vermeidung von Fehlreaktionen eines überforderten Pferdes – zu gewährleisten. Für den seelischen Ausgleich ist ihm genügend Zeit zum Freilaufen auf einem entsprechend großen Paddock oder einer Koppel mit anderen Artgenossen einzuräumen, wo das Pferd einfach nur Pferd sein kann.

Unabhängig davon, dass es der Mensch dem Pferd schon aus der moralischen Perspektive schuldig ist, ihm die bestmöglichen Bedingungen zu bieten, hat der Mensch auch gelernt, dass im Einsatz für Menschen mit Behinderungen gegen den Willen des Pferdes nichts möglich ist, da er auf dessen willige Mitarbeit angewiesen ist.

Es wird ersichtlich, dass die Fähigkeiten des Ausbilders, Trainers und Therapeuten die grundlegenden Voraussetzungen für ein qualitatives und sicheres Reiten sind. Deutschland ist eines der wenigen Länder, das verbindliche Qualitätsstandards für das Therapeutische Reiten und den Pferdesport für Menschen mit Behinderung ausgearbeitet und festgelegt hat, nach denen erstens Einrichtungen abgenommen werden und zweitens Reitlehrer bzw. Reittherapeuten eine notwendige Weiterbildung und Prüfung ablegen müssen.

5 Mensch und Pferd – Bedingungsfaktoren für Bildungsprozesse

Beim Reiten wirkt nicht nur die Bewegung des Pferdes, sondern ebenso bedeutsam ist die Beziehung und der Umgang mit dem Lebewesen Pferd. Zusammenfassend sollen an dieser Stelle ausgewählte Bedingungen und Wirkweisen des Reitens in direkten Zusammenhang mit den erkenntnistheoretischen Zusammenhängen zu Erfahrung und Bildung (vgl. Kap. 2) gebracht werden.

5.1 Bildungsmöglichkeiten des Reitens durch Differenzerfahrung

In der bildungstheoretischen Diskussion zur Bewegungserfahrung (vgl. Kap. 2) wird der leibgebundenen Erfahrung nicht nur eine mittelbare Bedeutung im Zusammenspiel von Wissen und Können zugeschrieben, sondern Sinneserfahrung wird als Voraussetzung für das Einsetzen eines Reflexionsprozesses zur Sinnbestimmung angesehen (FRANKE), wobei in besonderer Weise Wahrnehmung zu Erfahrung und Erfahrung zu Erkenntnis werden kann. In der Reitsituation bieten sich dem Reiter umfassende Sinneserfahrungen, die als Basis für Bildungsprozesse angesehen werden können. Damit im Prozess der sinnlichen Erfahrung von Bewegung auch ohne die „ordnende Kraft der Sprache“ die Möglichkeit zu einer Distanzierung und damit zur Reflexion und Selbstreflexion gegeben ist, stellt bei FRANKE die Differenzwahrnehmung bzw. Differenzerfahrung eine notwendige Bedingung dar. Der Umgang mit und auf dem Pferd bietet hierfür mannigfaltige Möglichkeiten. Dies wird in den Kapiteln zu den Wirkungsweisen (vgl. Kap. 4.1; Kap. 4.2) herausgearbeitet.

Im Folgenden sollen die Voraussetzungen für das Machen von Differenzerfahrung (nach FRANKE) mit ausgewählten reitspezifischen Beispielen in Zusammenhang gebracht werden.

Gegenüber der geregelten Alltagswelt stellt das Reiten in seiner offenen Situation im Umgang mit und auf dem Pferd eine besondere Herausforderung dar. Die Auseinandersetzung mit dem Pferd und seinen Bewegungen ermöglicht vor allem eine Fülle an verschiedensten Differenzerfahrungen. Dem Reiten sind differente „Bruchsituationen“ inhärent, Reflexionsmöglichkeiten sind „auf Dauer gestellt“, sodass unter dem Bildungsaspekt Sinn direkt aus Sinneserfahrung entstehen kann.²²

Durch die Unbestimmbarkeit an Differenzerfahrungen entstehen immer wieder überraschend „Gelingensmomente“ und „Stolpersituationen“, die zu einer kritischen Distanzierung zu sich selbst und zur Umwelt führen können und Reflexions- und Bildungsprozesse anstoßen. Tabelle 1 erläutert Beispiele für mögliche Differenzerfahrungen beim Reiten.

Tab. 1: Bedingungen für Differenzerfahrungen beim Reiten

Differenzerfahrungen	Differenzbildung beim Reiten
mehrmaliges Wiederholen von Differenzsituationen mit minimalen Abweichungen	Als Lebewesen wiederholt das Pferd innerhalb seiner Bewegungen mit sicherer Fußfolge in der jeweiligen Gangart (Schritt, Trab und Galopp) immer Ähnliches, aber nie Gleiches (vgl. Kap. 4.2.4).
Differenz der Bewegungsgeschwindigkeit	Die Bewegungsgeschwindigkeit ist beim Reiten eine dauerhafte Variable – innerhalb der Gangart selbst und im Wechsel der Gangarten (vgl. Kap. 4.2.2).
Gleichgewichtsdifferenz	Auf dem sich bewegenden Pferd muss sich der Reiter dauerhaft und aktiv mit wechselnden Gleichgewichtsverhältnissen auseinandersetzen (vgl. Kap. 4.2.1 und Kap. 4.2.2). Das Wahrnehmen der Gleichgewichtsdifferenz, bei gleichzeitiger Wahrnehmung von Können und Nichtkönnen stellt eine reflexive Bedingung dar.
Spannungsdifferenz	Jede Bewegung des Pferdes führt beim Reiter zur reaktiven Regulierung des Muskeltonus (vgl. Kap. 4.2.5).
Rhythmusveränderungen	Takt und Rhythmus verändern sich beim Pferd von Gangart zu Gangart und sind auch von wechselnden Bodenverhältnissen abhängig (tiefer Sandboden, unebener Waldboden, Wiese, Hügel hoch und runter etc.).
Seitendifferenz	Rechts-Links-Verschiebungen durch Absinken der rechten und linken Körperseite finden bei jedem Abfußen des Pferdes statt (vgl. Kap. 4.2.4).
Differenz des Ich zu einem Anderen	Die Differenzerfahrung des Ich zu einem Anderen wird im Umgang mit Tieren noch um die Dimension der Wahrnehmung gegenüber einem anderen Lebewesen erweitert, hier dem Pferd, und bietet weitere Differenzierungen (Körperdimension, Verhalten etc.).

5.1.1 Rhythmus und Gleichgewicht beim Reiten

Sportliche Bewegungen und Handlungen sind für Menschen an zwei Grundbedingungen gebunden: Gleichgewicht und Rhythmus. Kommt es in diesem Feld zu Störungen, ist das mit intensiven Differenzerfahrungen verbunden. Am Beispiel des Reitens wird dies sehr deutlich, da Rhythmus und Gleichgewicht in starker Abhängigkeit zueinander stehen: Findet der Reiter den Rhythmus des Pferdes nicht, kann er auch sein Gleichgewicht auf dem Pferd nicht halten; gerät das Gleichgewicht aus diversen Gründen in Not, ist der Rhythmus zum Pferd sofort gestört.

Gleichgewicht und Reiten

Auf dem sich bewegenden Pferd ist die eigene Gleichgewichtsfähigkeit dauerhaft gefordert. Daraus ergeben sich Fragen an eine unbekannte dynamische Situation und das eigene Können.

Wenn das Pferd sich unter dem Reiter beginnt zu bewegen, wird dem Reiter förmlich der Boden unter seinem Sitz entzogen. Im Bogen zwischen Verlust und Gewinn des Gleichgewichtes liegt eine innere Dynamik und Offenheit des Ausgangs. Daraus entwickelt sich ein dauerhaftes Wagnis, welches „zwangsläufig mit einem Überschreiten von vertrautem Terrain und mit einem Entwurf ins Ungewisse verbunden [ist]“ (SCHERER, 2005, S. 125).

Der Reiter mit Behinderung wird anfänglich durch mehr oder weniger fremde Hilfe gesichert.²³ Bald werden erste Erfolge erlebt, die zum Motor des Übens und Weiterentwickelns werden. Die Freude am eigenen Können wird geweckt, ist sichtbar und spürbar in der Metamorphose der Bewegungszusammengehörigkeit von Pferd und Reiter. In der steigenden Fähigkeit sich in die Bewegungen des Pferdes einzufinden, gewinnt diese Metamorphose an Stimmigkeit und Harmonie. Die anfänglichen Unsicherheiten weichen dem Gefühl zunehmender Souveränität. Verliert das „Neue“ durch gesteigerte Gleichgewichtsfähigkeit an Spannung, weil kaum noch Verlust droht, steigt der Mut für neue Herausforderungen, wie z. B. den Wechsel zwischen den Gangarten Schritt – Trab – Galopp mit und ohne Festhalten, beginnenden Turnübungen oder weiterfolgend, eigenen selbständigen Reitversuchen. Das Reiten wird zum Spiel mit dem Gleichge-

²² In der Gleichgewichtsproblematik auf dem Pferd entstehen beständig „Bruchsituationen“ (die zu einer Entscheidung nötigen, wie dem Problem am besten zu begegnen sei; dies verlangt ein ständiges Wechselspiel zwischen Resümee (was hat funktioniert und was nicht) und Zukunftsbezug (wie könnte es funktionieren). Das Wahrnehmen des Gleichgewichtsproblems beinhaltet gleichzeitig das Wahrnehmen von „Können – Nichtkönnen“ und stellt eine reflexive Bedingung dar.

²³ Das kann durch einen zweiten Reiter geschehen, der hinter dem behinderten Reiter sitzt und ihn sichert, oder auch durch Nebengerhen einer zweiten oder dritten Person, etc.

wicht oder auch zum Kampf um das Gleichgewicht. Den eigenen Bewegungsrahmen weiterzuentwickeln ist für den Handelnden zwangsläufig mit einem Entwurf ins Unbekannte und mit der Überschreitung von Vertrautem verbunden. In dieser Form der Selbstgestaltung in der Auseinandersetzung mit der Welt wird unmittelbar das Ineinandergreifen von Bewegung und Bildung deutlich. Die in gewissem Grad immer gegebene Offenheit des Bewegungsvollzuges ist notwendige Voraussetzung für Erfahrung und Bildung (vgl. SCHERER, 2005, S. 130). Steigt der Mut, sich den Herausforderungen zu stellen, ist man Verursacher einer beachtlichen Leistung, die ein Stück Selbstwirksamkeit, Selbstwert und Identität verspricht (vgl. ebd., S. 125).

„Bildungstheoretisch verlangt die Bildsamkeit des Menschen die Selbständigkeit, zu der er erziehlisch aufgefordert wird. Die unabdingbare Voraussetzung von Bildung ist die Selbständigkeit“ (LAGING, 2005, S. 191). „Die Erfahrung eines Mehr an Bewegungskönnen ist auch die Erfahrung eines möglichen Mehr an Sicherheit, an Zutrauen zu sich, an Selbstwertgefühl und insofern auch an Möglichkeiten und individuellen Freiheiten“ (GRUPE, 1995, S. 26).

Das lösungsbezogene Handeln der Erhaltung des Gleichgewichtes kann als Bewegungshandeln bezeichnet werden.

„Um Bewegungshandeln handelt es sich dann, wenn das Handeln intentional auf den Bewegungskontext selbst gerichtet ist, wenn also eine Situation intentional mittels Bewegung bewältigt wird und es um die thematische Gestaltung von Bewegung geht. Beim Bewegungshandeln ist die Bewegung sowohl Zweck als auch Mittel und es ist somit selbstzweckhaft“ (SCHERER, 2005, S. 126).

Rhythmus und Reiten

Von elementarer Bedeutung für den Reiter ist es, den Bewegungsrhythmus des Pferdes in sich aufzunehmen und zu einem gemeinsamen harmonischen Bewegungsablauf zu finden. Reiter und Pferd verschmelzen förmlich zu einer Einheit. Hierfür wird häufig die Metapher „mit den Pferden tanzen“ verwendet.

Der Rhythmus allgemein wie auch das spezielle Phänomen des „Bewegungsrhythmus“ ist, obwohl in unserem Leben breit angelegt, bis heute ziemlich unklar geblieben. In den 1920er-Jahren ist Rhythmus das Zauberwort der Reformbewegung und ideologisch überfrachtet. In den 1960er- und 1970er-Jahren werden erneut heftige Auseinandersetzungen (u.a. HANEBUTH, RÖTHING, MEINEL/SCHNABEL) um den Begriff des Bewegungsrhythmus geführt, ohne aber umfassende klare Kriterien festlegen zu können. Das Spannungsverhältnis zwischen Raum und Zeit wird als Urstruktur des Rhythmus von den meisten Autoren angenommen. HELBIG (1999) versucht in seinem Werk zum „Rhythmus“, sich dem Begriff ebenfalls klärend zu nähern, gibt diesem Buch aber interessanterweise den Untertitel: „ein Versuch“. Er stellt fest, dass die Beschreibungen zum Rhythmus, ob nun im Sport oder in den Künsten, wie in der Malerei, mit

„Bewegungsmetaphorik durchtränkt“ sind. HELBIG definiert, dass für den Rhythmus ein Moment der Wiederholung bzw. einer geregelten Wiederkehr konstitutiv ist.²⁴ Eine Bewegung ist nicht rhythmisch, es braucht aber nicht vieler Bewegungen, damit zwischen ihnen ein rhythmisches Verhältnis entstehen kann.²⁵ „Rhythmus wird glaubwürdig, wo er nicht zufällig wirkt“ (HELBIG, 1999, S. 13). Der Reiter kann sich auf den Bewegungsrhythmus des Pferdes einlassen, wenn er „spürt“, dass diese rhythmischen Bewegungen eine „innere Beständigkeit“ (RÖTHIG) aufweisen.

Eine rhythmische Bewegung gewinnt an Qualität durch ein Regelmaß. Regelmaß bedeutet jedoch nicht Gleichmaß.

„Vielmehr stellt dieser Extremfall den Rhythmus in Frage“ (ebd.). „Aber so gut wie er etwas Geordnetes oder eher Ordnetes hat, ohne dass man gleich an ‚wohlgeordnet‘ zu denken braucht, muss man sich hüten, ihn unwillkürlich für ‚wohlproportioniert‘ anzusehen. Er erreicht seine höchste Spannkraft vielleicht eben dort, wo er für Regelmaß und Verhältnismäßigkeit – nicht einsteht, wo er sie sowohl hervorbringt wie auch gefährdet und spüren läßt, [...] die den gegebenen Rahmen jederzeit sprengen kann“ (ebd., S. 10).

Solange der Rhythmus wirkt, sind Wandlungen innerhalb bestimmter Grenzen möglich. Aus der spürbaren „Gefahr“ den Rhythmus verlieren zu können, erwächst auch das „erfüllende“ Harmoniegefühl, wenn man ihn z.B. im Zusammenspiel mit dem Tanzpartner oder als Reiter mit dem Pferd „erfährt“. Es scheint deutlicher zu werden, dass man es beim Rhythmus neben den Komponenten Raum und Zeit zudem mit subjektiven Gefühlen zu tun hat. Auch RÖTHIG hat 1967 in einem Versuch, die Diskussion um „Bewegung und Rhythmus“ zusammenzufassen, bereits die psychische Ebene betont, in dem er für den Rhythmus menschlichen Bewegungsverhaltens festhält, dass es einer subjektiven Zustimmung bedarf. Bezieht man diese Komponente auf das Reiten von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung, kann eine subjektive Zustimmung auch nonverbal schon daran erkannt werden, dass sich der Reiter auf die Bewegungen des Pferdes einlässt. Wird dieses Sich-Einlassen am Mitschwingen in dem Bewegungsrhythmus des Pferdes deutlich, wird auch von außen sichtbar, dass sich für den Reiter die Grundsituation auf dem Pferd als vertrauenswürdig erweist. Eine elementare Ausgangslage, um durch das Reiten Lernprozesse zu ermöglichen.

Die komplexen Bewegungsabläufe des Pferdes weisen verschiedene Takte auf. Der Schritt besteht aus einem Viertakt, die Beine füßen einzeln nacheinander ab. Im Zweitakt des Trabes fußt das diagonale Beinpaar gleichzeitig ab, sodass eine Schwebephase

²⁴ Ob nun die Abfolge verschiedener Bewegungen im Sport, Tonfolgen in der Musik oder der Abfolge kürzer und längerer Striche in der Malerei.

²⁵ „Eine Silbe ist nicht rhythmisch, aber wenige Silben genügen, damit eine sprachliche Äußerung rhythmische Qualität oder das Fehlen einer solchen Qualität beweist“ (HELBIG, 1999, S. 7).

entsteht. Im Dreitakt des Galopps wird von Galoppsprüngen gesprochen. Aus den Takten der Bewegungen wird ein spürbarer Rhythmus. Durch die verschiedenen Takte wird auch der Rhythmus des Schritts anders erlebt als der Rhythmus im Trab oder im Galopp. Wechselt das Pferd von einer Gangart in die andere, ist dies eine hochkomplexe Anforderung an das Gleichgewichts- und Rhythmusgefühl des Reiters. Er muss sich zunächst mit den physikalischen Kräften wie Trägheitsmoment und Fliehkraft (vgl. Kap. 4.2.2) auseinandersetzen und gleichzeitig den neuen Rhythmus des Pferdes aufnehmen, um das Gleichgewicht wahren zu können. Gelingt ihm das, wird Belohnung im Bewegungsprozess selbst gewährt, da der Reiter die aufrechterhaltende Übereinstimmung mit dem Pferd als gemeinsam und harmonisch erlebt. Dieses „Können“ braucht keine Bestätigung von außen, sodass auch der Reiter mit schwerer Mehrfachbehinderung sein gestiegenes Können in diesem harmonischeren Gefühl selbst spürt. Die in jedem Schritt, Trabtritt und Galoppsprung neu erreichte Übereinstimmung in den Körperbewegungen zwischen Reiter und Pferd ist nur durch eine gegenseitige Verständigung im Prozess selbst möglich.

FRANKE konstatiert, dass sich das Potenzial an Reflexivität sportlicher Bewegung und Handlung in dem Maße erhöht, wie es zu Differenzerfahrungen kommt. Wie aus den Darstellungen hervorgeht, ermöglicht das Reiten ein Höchstmaß an verschiedensten Differenzerfahrungen auf der Körper- und Verhaltensebene, womit das Potenzial für Bildungsprozesse hoch ist.

5.1.2 Selbstreflexion

In der Auseinandersetzung zur Selbstreflexion hält FRANKE fest, dass erst die Differenzierung zur Distanzierung animiert. Nur so kann ein Selbst sich innerhalb seiner Sinneserfahrungen auch als ein „reflexives Selbst“ entwickeln. FRANKE hat zwei unterschiedliche Formen der Selbstreflexion in der Bewegungserfahrung herausgearbeitet.

Auf einer ersten Stufe steht die Vollzugs-Erfahrung, die eine Möglichkeit zur Reflexion im Vollzug darstellt. Als höherstufige Ebene wird die Reflexion über den Vollzug (exzentrische Positionalität) betrachtet. Diese Positionierung des Menschen als selbst-reflexives und kommunikatives Wesen gestaltet sich für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung schwierig, da häufig im Zusammenhang mit der Schwere der Behinderung die Ausdrucksmittel (z. B. Sprache, Schreiben, Malen etc.), die diese Reflexionsleistung repräsentieren, stark eingeschränkt sind. Aufgrund der schwer oder gar nicht zur Verfügung stehenden Ausdrucksmöglichkeiten kann, sollte und darf jedoch nicht auf eine generelle Unfähigkeit zu diesen Reflexionsleistungen geschlossen werden.

Reflexionsleistungen während des Reitens lassen sich in gewissen Grenzen daran ablesen, ob der Reiter z.B. zu Verbesserungen und Korrekturleistungen im Reitersitz fähig ist²⁶. FRANKE kennzeichnet Reflexionsleistung auch dadurch, dass sich aus ihr eine Eigenleistung entwickelt, den Widerfahrnissen der Umwelt angemessen begegnen zu können und Instrumente zu deren Beseitigung zu entwickeln (vgl. 2007, S. 180). LAGING (2005) führt an, dass sich in der Bewegungshandlung das Sinnliche im Tun an Sinn bindet. „Eine hohe Bewegungskompetenz ist [...] an ein zunehmend besseres Sinnverstehen des Bewegens gebunden“ (S. 164). Wie diese Reflexionsleistungen bei Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung zu bewerten und einzuschätzen sind, muss häufig offenbleiben. Hier ist es notwendig, den Entwicklungsverlauf des Einzelnen fortwährend zu beobachten und immer wieder neu zu bewerten.

5.2 Rahmenbedingungen der Bewegungserfahrung für Bildungsprozesse

GIESE arbeitet heraus, unter welchen Bedingungen Erfahrungen explizit entstehen. Er formuliert subjektive und objektive Voraussetzungen zum Machen von Erfahrungen und benennt notwendige Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2.6), nach denen Lernsituationen gestaltet werden müssen, um Bewegungserfahrung im Sinne eines Bildungsprozesses zu ermöglichen. Im Folgenden ist zu klären, inwieweit diese notwendigen Bedingungen im Umgang mit dem Pferd und beim Reiten gegeben sind (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Notwendige Rahmenbedingungen eines erfahrungsorientierten Unterrichts in der Anwendung auf die Reitsituation

Rahmenbedingungen des erfahrungsorientierten Unterrichts nach GIESE	Rahmenbedingungen beim Reiten
Erfahrungen müssen selbst gemacht werden. Sie sind zwingend an die Eigenaktivität des Subjekts gebunden.	Reiten ist Selbsterfahrung in der Bewegungs- auseinandersetzung mit dem Pferd. Auf dem Pferd kann der Reiter sich nur aktiv mit seiner Bewegungsumwelt auseinander- setzen; Passivität ist beim Reiten nicht möglich (Kap.4.2.1, Kap. 4.2.4).

²⁶ LAGING (2005) spricht in dem Zusammenhang von gespürter Reflexion: „Die auftretenden Differenzen in den Ausführungen von Bewegungen sind als sinnliche Erfahrungen gespürte Reflexionen mit einer spezifischen Reflexionsstruktur“ (S. 191). Wenn man beim Reiten demnach Sitzkorrekturen erkennt, sind diese Ausdruck dieses Reflexionsgeschehens, da eine Korrektur erst nach einer Differenzwahrnehmung möglich ist. „Sie sind eine Möglichkeit, sich unserem Leib-Sein gegenüber zu verhalten und so Bildungs- prozesse mit eigenem Erkenntnischarakter anzustoßen. Die von Plessner beschriebene exzentrische Posi- tion schafft genau diese Bedingung der Möglichkeit zur Reflexivität sinnlicher Erfahrungen“ (ebd.).

Rahmenbedingungen des erfahrungsorientierten Unterrichts nach GIESE	Rahmenbedingungen beim Reiten
Fremdvermittlung auf theoretischer, rein sprachlicher Basis ist nicht möglich.	Die Auseinandersetzung mit dem Reiten stellt für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung eine bedeutungsvolle Bildungskomponente dar, da das Sammeln von Bewegungserfahrung ohne fremdgeleitete verbale Instruktionen möglich ist. Die Spezifik beim Reiten bietet eine nonverbale Bewegungskommunikation mit dem Pferd, die auf keine kognitive Bewertung angewiesen ist (vgl. Kap. 4.1.7).
Dem Schüler muss es erlaubt sein, dem eigenen Wirken auch tatsächlich nachspüren zu können. Dazu gehört der Sache Raum und Zeit zu lassen.	Das Pferd bietet in seinem Sozialverhalten und in seinem Bewegungsablauf eine immerwährende Beständigkeit (vgl. Kap.4.1.4, Kap. 4.2.4).
Soll aus Erfahrungen gelernt werden, muss das Individuum vom Geschehen befangen sein und es als ein für sich bedeutsames Problem akzeptieren. Erfahrung ist nicht ohne inneres „Dabei-Sein“ im Sinne Hegels möglich.	Dieses innere „Dabei-Sein“ ist zumeist schon durch den Aufforderungscharakter des Pferdes gegeben (vgl. Kap. 4.1.4) und wird während des Reitens durch die Anforderungen an die Balance/ Gleichgewichtsfähigkeiten unabdingbar, um nicht herunterzufallen.
Eine weitere Bedingung ist das Arrangement relevanter Bewegungsbedingungen. Letztlich kann Erfahrung durch ein äußeres Situationsarrangement bestenfalls angeregt, aber niemals hergestellt werden. Erst durch die individuelle Deutung der Situation durch das Subjekt erhält die Bewegung ihre spezifische Bedeutung.	Sitzt der Reiter auf dem Pferd, ist jede folgende Bewegungsbedingung relevant für das elementare Sicherheitsgefühl des Gleichgewichts. Ob und welche Erfahrungen der Reiter sammelt, ist ungewiss, aber die Voraussetzungen dafür sind durch die bereits herausgearbeiteten Wirkungsweisen des Reitens sehr hoch.
Das Zu-Erfahrende muss zwingend im Erfahrungshorizont, also im Rahmen der Vorerfahrungen des Subjektes liegen.	Das Reiten kann auf vielen kleinen Lernstufen an die Vorerfahrungen des Einzelnen angepasst werden. Über das Kennenlernen des Pferdes im Sozialkontakt, genauso wie über das Sitzen auf dem Pferd, Schrittreiten, Traben, Galoppieren (mit Helfer/ohne Helfer/selbständig), Voltigieren, selbständiges Reiten etc.
Die Erfahrungsbildung ist nicht durch einfache Nachahmung möglich. Dem Lernenden dürfen keine vermeintlich optimalen Lösungen zur unselbständigen und sinnentleerten Nachahmung/ Nachvollzug angeboten werden, sondern es müssen sinnvolle Aufgaben gestellt werden, deren Lösungen selbst zu entdecken sind.	Das Pferd ist keine Maschine, die sich immer gleich bewegt und immer gleich reagiert. So kann jede Aufgabe durch den Reiter nur in Anpassung an die Reaktionen des Pferdes gelöst werden. Selbst wenn die Aufgabe immer gleich wäre, gibt es formal keine optimale Lösung. Diese muss durch den Reiter in Abstimmung mit dem Pferd jedes Mal neu gefunden werden.

Rahmenbedingungen des erfahrungsorientierten Unterrichts nach GIESE	Rahmenbedingungen beim Reiten
Eine entscheidende Steuergröße im Lernprozess ist, dass es Sinn macht, die gestellte Aufgabe auch zu lösen. TREBEL spricht von einer „Offenlegung des grundlegenden Bewegungsproblems“ (zit. nach GIESE, 2008, S. 119).	Sitzt der Reiter auf dem Pferd, macht es sehr wohl Sinn, die gestellte Aufgabe auch zu lösen, will der Reiter nicht herunterfallen. Hierbei bedarf es keiner verbalen Offenlegung des Bewegungsproblems. Bei jedem Schritt, Tritt und Galoppsprung des Pferdes wird es spürbar offenbar.
Das Zu-Erfahrende muss die Antizipation des Subjekts so sehr stören, dass es ins Bewusstsein der Wahrnehmung rückt und nicht im amorphen Strom der Sinneseindrücke davonschwimmt. Nur was nicht der Antizipation entspricht, kann zur Erfahrung werden.	Das Pferd als Lebewesen, genauso wie die Komplexität der Bewegungsübertragungen, sind nie vollständig vorhersehbar und ständig von kleinen und größeren Abweichungen gekennzeichnet (vgl. Kap. 4.2.4).

5.3 Bildungsziele eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts

GIESE benennt u. a. folgende Aspekte als vorrangiges Bildungsziel eines erfahrungsorientierten Sportunterrichts (vgl. GIESE, 2008, S. 210 ff.). Diese werden hinsichtlich der Erreichbarkeit im Umgang mit dem Pferd in Tabelle 3 veranschaulicht.

5.4 Fazit

Auf der rein verbalen und kognitiven Bildungsebene kann dem Recht auf Bildung für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung nur selten entsprochen werden. Zudem beinhaltet die Diagnose der schweren Mehrfachbehinderung neben den komplexen geistigen und kognitiven Störungen auch Bewegungsstörungen, die von einfachen physiologischen Veränderungen im Bewegungsablauf bis hin zu massivsten pathologischen Bewegungsstörungen und Bewegungsunfähigkeiten reichen. Hier ist der eigenständige Zugriff auf Bewegung also schwer oder nicht möglich, sodass eine Chance auf selbständig initiiertes Sammeln von Bewegungserfahrung nicht gegeben ist. Die Komplexität des Bewegungsangebotes durch das Reiten bietet dem Reiter eine einmalige Möglichkeit, sich mit gesamtkörperlichen Bewegungen auseinanderzusetzen, über die an Bildungsprozessen partizipiert werden kann.²⁷

²⁷ Durch das Reiten wird jeder Reiter fortwährend gefordert. Nirgends anders ist auch Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung das „Gefordertsein“ angepasst an ihre individuellen Vorerfahrungen, als Grundlage für Lernen, so umfänglich gegeben wie in der Reitsituation, ganz gleich, auf welchem Lern- und Leistungsniveau sich der Einzelne gerade befindet.

Tab. 3: Bildungsziele eines erfahrungsorientierten Unterrichts und ihre Erreichbarkeit im Umgang mit dem Pferd

Bildungsziele	Erreichbar im Umgang mit dem Pferd?
Befähigung des Individuums zu Autonomie und Selbstbestimmung	Wird konkret erlebbar, wenn der Reiter zunehmend Einfluss auf das Pferd ausüben kann. Dass kann zum einen im Umgang mit dem Pferd sein, also beim Putzen, Führen, Füttern etc. und zum anderen in der Reitsituation selbst, wenn der Reiter lernt, das Pferd über Hilfengebung zu „lenken“. Es gilt, dem Reitschüler Verantwortung zu übertragen und ihn nach und nach vom Reitlehrer unabhängig zu machen, indem dieser ihn dazu auffordert, eigene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen.
Hinführung von Kindern und Jugendlichen zu einem bewegten Leben . Diese Forderung begründet sich über den Weltbezug, der über Bewegung hergestellt wird und der als Grundbedingung jeglicher Bildungs- und Entwicklungsleistung ausgemacht worden ist.	Der Umgang mit Pferden und die Auseinandersetzung mit deren Bewegung ist in zweifacher Hinsicht ein bewegtes Leben – psychisch und physisch (vgl. Kap. 4.2.5, Kap. 5.1.1).
Förderung verbaler und nonverbaler Reflexionsleistungen des Subjekts, da vorsprachliche Reflexionsleistungen eine Bildung durch den Körper erlauben, die in anderen Schulfächern nicht möglich ist.	Vorsprachliche Reflexionsleistungen können u. a. in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Gleichgewicht auf dem sich bewegenden Pferd oder auch im Erleben des Spannungsfeldes von Können und Nichtkönnen im Umgang mit dem Pferd (nonverbale Kommunikation) hervorgebracht werden (vgl. u. a. Kap. 5.1 und Kap. 5.2).
Wesentlich in Bildungskonzeptionen ist es, Momente der Enttäuschung, der Dekonstruktion bzw. der Negation zu ermöglichen. Es gilt, das Individuum zu befähigen, mit Ungewissheiten und Bruchsituationen umgehen zu lernen. Ohne diese „Bejahung des Unvorhersehbaren“ können Differenzerfahrungen als Grundlage für Reflexionsleistungen im Bildungsprozess nicht produktiv genutzt werden.	Der Umgang mit dem Pferd sowie das Reiten selbst ist ein ergebnisoffener Prozess, geprägt von sich verändernden Situationen, in denen „Gelingen“, „Straucheln“, „Scheitern“ wechselseitig eingebettet sind. Über die hohe Motivation, die der Umgang mit Tieren darstellt, werden „negative Erfahrungen“ im Sinne BENNERS (vgl. Kap. 2.4) besser ausgehalten, können Erfahrungen intensiviert und somit den Lern- und Bildungsprozess unterstützen.

Zusammenfassend kann das Reiten als „bewegungsrelevante, nicht-verbale, symbolträchtige Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt“ (FRANKE, 2007, S. 169f.) verstanden werden. Jenseits der traditionellen Bildungsdiskussion ist gerade in der Förderung von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung – auf dem Kontinuum von Wahrnehmung zu Bildung²⁸ – Bewegungserfahrung ein bedeutsamer Teil im Bildungsprozess. Insgesamt soll diese Arbeit als ein Plädoyer dafür verstanden werden, Bewegung und Erfahrung als eine eigene Form von Bildung im Gesamtrahmen von Bildung zu betrachten. Die Bewegungserfahrungen, die beim Reiten möglich sind, vermitteln als Erkenntnismöglichkeit zwischen einfachem Tun (Handeln) und reinem Wissen (Kognition). Wird der Bildungsbegriff in der Wechselbeziehung zur Reflexionsfähigkeit gesehen und nicht nur an die Reflexionsleistung über Sprache gebunden, ist die Teilhabe am Bildungsprozess für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung auf einer breiter angelegten Basis möglich. „Reflexivität als zentrale Kategorie von Kompetenz“ (ebd.) kann so auch über Bewegungserfahrung entwickelt werden. Darüber hinaus besteht für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung die Chance, die erworbene Reflexionsfähigkeit auch in andere Lebensbereiche²⁹ zu übertragen (Transferleistungen) und anzuwenden. Für die folgende praktische Untersuchung stellt die Frage nach den Transfermöglichkeiten einen wesentlichen Punkt dar.

²⁸ Zumeist wird das präreflexiv unbewusste Wahrnehmen dem reflexiven Wissen gegenübergestellt. Zu beachten ist jedoch, dass selbst das unbewusste Wahrnehmen bereits bedeutungsvoll eingespannt ist. An Kindern kann man erkennen, dass ein Gelingen schon im Üben möglich ist.

²⁹ Schule, Werkstätten, Elternhaus etc.

6 Empirische Untersuchung

6.1 Fragestellung

In einem ersten Schritt wurde die zentrale Forschungsfrage **„Leistet Reiten einen spezifischen Beitrag zur Bildung von Schülern mit schwerer Mehrfachbehinderung?“** in der erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung positiv beantwortet.

Aus der Theorie leitet sich für die empirische Untersuchung folgender Gedankengang ab. Werden qualitative Entwicklungen in der Ausprägung des Reitersitzes deutlich, kann das ein Indiz dafür sein, die These zu unterstützen, dass die Bewegungserfahrung „Reiten“ eine Bildungskategorie (nach GIESE) ist. Wenn die Bewegungserfahrung Reiten eine Bildungskategorie ist, dann müssen Veränderungen des Schülers hinsichtlich der reiterlichen Qualitäten deutlich werden. Dementsprechend lautet die erste Forschungsfrage für die empirische Untersuchung:

Frage (1): Zeichnen sich qualitative Veränderungen im Reitersitz ab?

Ein zentrales Merkmal von Bildungsprozessen stellen Transferleistungen dar. Bei Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung sind diese Transferleistungen im Allgemeinen erschwert. Wenn die Bewegungserfahrung „Reiten“ eine Bildungskategorie ist, lässt sich weiterführend fragen, ob sich für den Einzelnen auch die anderen Kompetenzbereiche, wie z. B. Lern- und Arbeitsverhalten, Kommunikation, Konzentration, Motivation, Sozialverhalten etc., unter diesem Einfluss verändern. Hierfür wird folgende zweite Frage aufgestellt:

Frage (2): Übertragen sich die reitspezifischen Bildungsprozesse auf andere Kompetenzbereiche innerhalb der Reitsituation?

Von großer Bedeutung für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung sowie für ihr persönliches Umfeld ist es, wenn sich nicht nur in der reitspezifischen Situation Entwicklungen abzeichnen, sondern wenn sich diese auch in andere Lebensbereiche, wie die Schule und das familiäre Umfeld, übertragen lassen. Dies erfasst die dritte Frage:

Frage (3): Übertragen sich die reitspezifischen Bildungsprozesse auf andere Lebensbereiche?

6.2 Möglichkeiten und Grenzen der Forschung

Der Forschung im Bereich der schweren Mehrfachbehinderung sind Grenzen gesetzt. Ein analytisch-empirisches Forschen ist vor dem Hintergrund ethischer Fragen nur begrenzt möglich. Des Weiteren können Forschungsmethoden immer nur einen begrenzten Aspekt der Wirklichkeit erfassen, was im scheinbaren Widerspruch zum ganzheitlichen Erfahren von „Behinderung“ steht (vgl. WEMBER, 1991, S. 92). Hinzu kommt stellen KUCKUCK/SCHEID (2002) fest, dass vorliegende Test- und Diagnoseverfahren sowie Entwicklungsskalen für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung nicht bzw. nur eingeschränkt anwendbar sind, um

„fundierte Aussagen über die komplexen und undurchschaubaren Verhaltens- und Reaktionsmuster der schwerstbehinderten Menschen treffen zu können“ (S. 70). „Der Mensch kann naturwissenschaftlich erklärt und bestimmt, gemessen und behandelt werden, und zugleich entzieht er sich dem Naturwissenschaftlichen in einem akasalen Bereich, wo nichts bestimmt und nichts gemessen werden kann [...] Und beides ist der Mensch, nicht das eine oder das andere“ (PIETSCHMANN, 1990, zit. nach FORNEFELD, 1995, S. 60).

Das Generieren subjektiver Aussagen ist aufgrund der vorliegenden Beeinträchtigungen bei Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Regel nicht möglich. Daher ist die Verhaltensbeobachtung eine gängige Methode der sonderpädagogischen Forschung, unterliegt aber auch der subjektiven Deutung und Sinngebung des Beobachters (vgl. KOBI, 1993, S. 26).

6.2.1 Einzelfalluntersuchungen

Die Anwendung der Einzelfallmethode liegt in der Heterogenität der Personengruppe von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung begründet. Individuelle Unterschiede sind oft so groß, „dass sich generalisierende Darstellungen aus Gründen der Subjektstreue verbieten“ (KOBI, 1993, S. 387). Die gängige Gruppenvergleichsstudie hat in der schwer-mehrfachbehindertenpädagogischen Forschung den erheblichen Nachteil, individuelle Bedeutsamkeiten nicht herausfiltern und verfolgen zu können. Diesbezüglich verweist u. a. auch WEMBER (1991) auf die Möglichkeiten von quasi-experimenteller Forschung in Form von Einzelfallstudien. Dabei stellt der Proband gleichzeitig Versuchs- und Kontrollperson dar. Um alternative Erklärungen für interventionsbedingte Effekte ausschließen zu können, werden mehrere Untersuchungssequenzen durchgeführt. Es kommt also zur Datenmessung über mehrere Messzeitpunkte.

6.2.2 Methodentriangulation

Bei der Methodentriangulation werden innerhalb eines Forschungsvorhabens verschiedene Methoden eingesetzt. Mithilfe der methodologischen Triangulation kann ein spezifischer Sachverhalt in seiner Wirklichkeit komplex dargestellt werden. Dabei werden

gezielt Stärken eines Verfahrens genutzt und seine Schwächen kompensiert. So haben qualitative Verfahren die Aufgabe, die Ergebnisse der quantitativen Verfahren zu erläutern. Quantitative Verfahren sollen die Aussagekraft qualitativer Verfahren erweitern. Die Kombination von qualitativem und quantitativem Ansatz werden als sinnvolle Ergänzung angesehen.

6.3 Methodisches Vorgehen

6.3.1 Untersuchungsrahmen

Für die im Rahmen der Diplomarbeit notwendigen praktischen Untersuchungen wurde zunächst der Kontakt zu einem Reitverein im Land Brandenburg aufgenommen, der bereits seit einigen Jahren eine AG Reiten für Schüler*innen mit schwerer Mehrfachbehinderung in Kooperation mit einer nahegelegenen Förderschule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ anbot. Die Zielstellung der Diplomarbeit und der damit zu erwartende Erkenntnisgewinn wurde von der Schule und dem Reitverein sehr positiv bewertet und darum eine Zusammenarbeit vereinbart. Daneben stellte die Einverständniserklärung der betreffenden Eltern der untersuchten Schüler*innen eine wichtige Grundvoraussetzung dar. Alle befragten Eltern erklärten sich bereit, im Rahmen der Diplomarbeit unterstützend mitzuwirken und die für die Diplomarbeit erfassten Daten ihrer Kinder zur Veröffentlichung freizugeben.

6.3.1.1 Förderschule mit dem Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“

Die Förderschule mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ arbeitet nach den Rahmenplänen aus den Unterrichtsvorgaben des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Der Anteil der in den Stufen integrierten Schüler*innen mit schwerer Mehrfachbehinderung an der Gesamtschülerzahl beträgt im Jahr 2006 20 bis 30 %. Die Bewegungserziehung ist Bestandteil der 10 regulären Lernfelder. Die AG Reiten wird als außerschulische Arbeitsgemeinschaft angeboten. Da aus Sachzwängen die Schülergruppe, die am Reiten teilnehmen kann, auf 8 bis 12 Schüler begrenzt ist, erfolgt die Auswahl der einzelnen Schüler*innen anhand von zwei Kriterien:

Zum einen sollen ausschließlich Schüler*innen mit schwerer Mehrfachbehinderung durch das Reiten die Möglichkeit eines zusätzlichen Bewegungsangebotes erhalten. Zum anderen wird die soziale Lage der Eltern berücksichtigt. In der Regel nehmen die Schüler*innen über einen Zeitraum von ein bis zwei Jahren, u.U. auch drei Jahren, an der AG Reiten teil. Dies erfolgt in gegenseitiger Absprache zwischen dem betreuenden Motopädagogen und der Reitlehrerin.

6.3.1.2 Der Reitverein

Der Reitverein, der sich in der Nähe der Schule befindet (ca. 20 Minuten entfernt), betreibt einen behindertengerecht ausgestatteten Reiterhof und widmet sich vor allem dem Reiten für Menschen mit Behinderungen. Die leitende Reitlehrerin ist im Besitz der Trainer-A-Lizenz Reiten der Deutschen Reiterlichen Vereinigung (FN) und verfügt über Zusatzqualifikationen in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen, dem Fachübungsleiter C des Brandenburgischen Präventions- und Rehabilitationssportverein e.V. Darüber hinaus besitzt sie die Zusatzausbildung als Ausbilder im Reitsport für Menschen mit Behinderung des DKThR e.V. Die für die Übungseinheiten verwendeten vier Pferde wurden selbst ausgebildet und auf ihre Aufgabe im Umgang mit Menschen mit Behinderungen gezielt vorbereitet.

Bevor die AG Reiten mit Schüler*innen mit schwerer Mehrfachbehinderung starten konnte, waren organisatorische Rahmenbedingungen zur Finanzierung, Versicherung und Qualitätssicherung zu klären. Voraussetzung für die Finanzierung durch die entsprechenden Kostenträger war die Anerkennung des Reitens als Rehabilitationssport durch den zuständigen Brandenburgischen Präventions- und Rehabilitationssportverein e.V. Zur Betreuung und Überwachung des Rehabilitationssports steht eine Ärztin in unmittelbarer Nähe zum Reiterhof zur Verfügung.

6.3.1.3 Ablauf des Reitens

Die AG Reiten im schulischen Rahmen findet einmal wöchentlich in einem zeitlichen Umfang von zwei Stunden statt. Daneben können zwei weitere, durch die Kostenträger finanzierte Termine pro Woche auf freiwilliger Basis durch das Elternhaus wahrgenommen werden. Der Transport der Schülergruppe von der Schule zum Reiterhof wird durch den eigenen Schulbus organisiert. In der Regel zählen zu den Betreuungspersonen ein Motopädagoge der Schule, ein bis zwei Zivildienstleistende und ein bis zwei Betreuer*innen der Schule. Je nach Wetterbedingungen und Jahreszeit findet das Reiten entweder auf dem Longierzirkel im Außengelände oder in der Reithalle statt. Zur Ausrüstung der Pferde gehören verschiedene Voltigier- und Spezialsattelausrüstungen.

Zum Aufsteigen auf das Pferd wurde in der Reithalle eine speziell angefertigte Hebeeinrichtung integriert. Mit einem Lift können die Schüler*innen vom Rollstuhl auf das Pferd gehoben werden. Für Schüler*innen, die selbständig oder mit einer Hilfsperson zu Fuß aufsteigen können, befindet sich jeweils in der Halle und im Außengelände eine Aufstiegsrampe mit Treppe.

Der Ablauf nach der Ankunft auf dem Reiterhof hat sich zu einer ritualisierten Form entwickelt. Zunächst wird gemeinsam in einer großen Runde am Tisch Platz genommen.

Dort werden in gemüthlicher und entspannter Atmosphäre Gespräche geführt und Speisen und Getränke zu sich genommen. Zur Übungseinheit werden die Kinder/Jugendlichen jeweils einzeln zum Pferd begleitet. Je nach Erfahrung und aktueller individueller Befindlichkeit dauert die Übungseinheit der einzelnen Schüler*innen in der Regel zwischen fünf und zwanzig Minuten.

Dabei läuft das Pferd, entsprechend den Fähigkeiten der Schüler*innen, in den Gangarten Schritt und Trab, in Einzelfällen auch im Galopp, an der Longe. Bei Bedarf wird durch einen Helfer, hinter dem/der Schüler*in auf dem Pferd sitzend oder neben dem Pferd laufend, gesichert. Diese Sicherung dient lediglich der Vermeidung von Stürzen und soll den Schüler*innen so viel wie möglich Bewegungsfreiraum und Eigenaktivität belassen. Die Rahmenbedingungen der Übungseinheiten können entsprechend aktueller Gegebenheiten variieren.

6.3.2 Auswahl und Beschreibung der Probanden

Die vollständige Gruppe der AG Reiten von neun Schüler*innen wurde im gesamten Untersuchungszeitraum begleitet. Da eine Gesamtbetrachtung der Schülergruppe aufgrund der Heterogenität und der darauf beruhenden mangelnden Vergleichbarkeit als nicht sinnvoll erscheint, handelt es sich um neun Einzelfalldarstellungen.

Aus den neun Einzelfallstudien ist ein enormer Datenpool entstanden, der im begrenzten zeitlichen Rahmen einer Diplomarbeit nur exemplarisch aufgearbeitet werden kann. Daher widmet sich die vorliegende Arbeit der Darstellung und Auswertung von drei Schüler*innen. Sie wurden nach der Methode der maximalen Kontrastierung sowie nach der Vollständigkeit der Unterlagen ausgewählt. Da somit Selektionseffekte wirken, handelt es sich um eine explorative Studie.

Die folgenden Informationen zur Beschreibung der Probanden wurden aus den vorliegenden Schulunterlagen entnommen.

6.3.2.1 Schülerin A (19 Jahre)

Laut schulärztlichem Gutachten liegt bei der Schülerin eine geistige und körperliche Schwerstmehrfachbehinderung vor. Sie weist eine starke Spastik in den Händen und der gesamten unteren Extremität auf.

Laut Schuleinschätzung ist die Schülerin starken Stimmungsschwankungen unterworfen, dabei kann sie launisch laut, aber auch liebevoll im Umgang mit ihren Mitschüler*innen sein. Sie erhält und schafft sich Aufmerksamkeit in der Gruppe über ihre sprachlichen Fähigkeiten. Dabei ist sie distanzlos und gibt gern Anweisungen. Als Herausforderung für sie gilt, Anderen zuzuhören und sich selbst zurückzunehmen. Im Lernverhalten ist

sie leicht ablenkbar, sehr konzentrationsschwach und muss zur Mitarbeit stark motiviert werden. Eine kontinuierliche Arbeit mit ihr ist nicht möglich. Zeitweise muss sie aus der Klasse herausgenommen werden und mit Einzelförderung weiter betreut werden. Aufgrund ihrer Störungen in der Feinmotorik benötigt sie in allen Bereichen Hilfestellung. Da die Schülerin nicht in der Lage ist, Gefahren im Haushalt und auf der Straße zu erkennen, darf sie auf keinen Fall allein gelassen werden.

Im motorischen Bereich wird ihre muskuläre Entwicklung als relativ konstant beschrieben. Lang andauernde Belastungen führen aber bei ihr schnell zur Ermüdung. Kurze Strecken geht sie frei oder sie fährt mit dem Fahrrad. Aufgrund der starken spastischen Fehlstellungen in Hüfte, Knie und Fuß fällt sie sehr oft hin. Um Stürze zu vermeiden, muss an einer Lockerung der Spastik und am Gleichgewichtsgefühl gearbeitet werden. In der AG Reiten ist sie bereits seit zwei Jahre dabei. Beim Reiten sitzt sie allein auf dem Pferd und benötigt beim Aufsteigen ein bis zwei Helfer. Sie ist in der Lage Schritt, Trab und Galopp zu reiten. Ihr ist es möglich, verschiedene Übungen auf dem Pferd auszuführen.

6.3.2.2 Schüler B (18 Jahre)

Aus dem sonderpädagogischen Gutachten der Schule geht explizit hervor, dass standardisierte Testverfahren zur Begutachtung des Schülers nicht einsetzbar sind. Dies bestätigt die oben genannte Feststellung, dass vorliegende Test- und Diagnoseverfahren für „Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung“ nicht oder kaum anwendbar sind (vgl. Kap. 6.2).

Im sonderpädagogischen Gutachten und in der kinderärztlichen Bescheinigung wird für den Schüler eine Schwerstmehrfachbehinderung festgestellt. Hierzu werden differenzierte Diagnosen gestellt, u. a. schwere dyskinetische-ataktische Bewegungsstörungen, Lennox-Syndrom, fokale Epilepsie, keine Sprachentwicklung sowie Beeinträchtigungen in der Wahrnehmung und im Sozialverhalten. Daraus wird ein hoher Förderbedarf abgeleitet. Es wird angemerkt, dass der Schüler für alle täglichen Verrichtungen eine ganz tägige und individuelle Betreuung benötigt.

Seine Kontaktaufnahme geschieht im Wesentlichen über unmittelbaren Hautkontakt. Er kommuniziert über seinen Gesichtsausdruck, über Lautäußerungen und Veränderung der Stimmlage (Schnalzen, lautes Geschrei, Lachen, Weinen). Seine Sprachentwicklung entspricht der eines sechs Monate alten Kleinkindes (nach Fröhlich/Haupt). Ruhephasen in der Schule akzeptiert er nicht – er stört durch lautes Geschrei. Er findet schlecht Entspannung und schläft zusammenhängend immer nur relativ kurze Zeit.

Im Sportunterricht reagiert er positiv auf schnelle rhythmische Bewegungen. Nach dem Sport ist er entspannter. In der einmal wöchentlich stattfindenden Physiotherapie wird

der Schwerpunkt auf die Haltungsschulung im Rumpf, eine aktive Körperaufrichtung und die Schulung der Körperwahrnehmung gelegt. In der Physiotherapie verhält er sich eher passiv.

6.3.2.3 Schüler C (14 Jahre)

In einem schulärztlichen und sonderpädagogischen Gutachten wird bei dem Schüler eine geistige und körperliche Schwerstmehrfachbehinderung diagnostiziert. Darunter werden u. a. folgende weitere differenzierte Diagnosen und Beschreibungen der Behinderung vorgenommen: Blindheit, schwere Sprachstörung, Körperbehinderung mit Störung der Grob- und Feinmotorik, beginnende Skoliose und Epilepsie. In allen Entwicklungsbereichen fällt er weit hinter seiner Altersgruppe zurück.

In der Schule wird der Schüler als ein freundlicher und offener Schüler charakterisiert. Aufgrund seiner Blindheit und Sprachunfähigkeit findet Kommunikation ausschließlich auf nonverbaler Ebene statt. Er erkennt seine direkten Bezugspersonen, lässt sich oft aber auch nur auf diese ein. Auffallend ist seine Begeisterungsfähigkeit und Fröhlichkeit. Seine Gefühle wie Freude, Verstimtheit oder Traurigkeit kann er durch Mimik und Gestik ausdrücken. Seine Körpersprache wird zunehmend deutlicher und differenzierter. Für sein inneres Gleichgewicht ist ein regelmäßiger Tagesablauf wichtig. Der besondere Schwerpunkt in der Einzelförderung liegt in den Bereichen Orientierung, Mobilitätstraining und Körperwahrnehmung.

Seine motorische Belastbarkeit ist zwar gering, aber er zeigt große Freude, wenn er Bewegungsmöglichkeiten erhält. Aufgrund der Blindheit ist die Orientierung auf die auditive und taktile Wahrnehmung beschränkt. Er bewegt sich durch Festhalten an Personen und Gegenständen vorwärts. Der Schüler zeigt ein steigendes Bedürfnis nach selbständigem Gehen. Wenn er spürt, dass er sich auf Bezugsperson verlassen kann, bewegt er sich sicher im Klassenraum und Schulhaus und überwindet mit verbaler Hilfe Treppen und unebenes Gelände.

6.3.3 Untersuchungszeitraum und Untersuchungsplan

Der Gewinnung von Fakten für die vorliegenden Fragestellungen liegt eine Verlaufsforschung zugrunde. Aus ökonomischen Gesichtspunkten werden repräsentative Zeitproben aufgenommen.

Die AG Reiten wurde über den Zeitraum von 1½ Jahren für die empirische Untersuchung begleitet. Dieser Zeitraum wurde vor dem Hintergrund geplant, dass Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Regel lange Entwicklungszeiträume benötigen. Dementsprechend können Veränderungen erst nach einem längeren Zeitraum beobachtet werden.

Der Untersuchungsplan besteht aus Ersterhebung, mehreren Begleiterhebungen innerhalb der 1 ½ Jahre und einer Abschlusserhebung.

6.3.4 Erhebungsinstrumente

Für diese empirische Untersuchung wurden die drei Einzelfallstudien mit triangulativer Methodenkombination untersucht. Dafür wurden verschiedene quantitative und qualitative Fragebögen eingesetzt und miteinander kombiniert. Aufgrund der Problematik der unzureichend vorliegenden Test- und Diagnoseverfahren für den Bereich der schweren Mehrfachbehinderung wurden alle Erhebungsinstrumente, mit Ausnahme des Motoskopischen Beobachtungsbogens für schwer- und schwerstbehinderte Menschen (KUCKUCK/SCHEID, 2002), aus verschiedenen Verfahren neu zusammengestellt. So entstand der Fragebogen zur qualitativen Beschreibung von Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit über 80 Items u. a. zur Kommunikationsfähigkeit, Wahrnehmung, Selbständigkeit, Orientierungsfähigkeit, zum Sicherheits-, Lern- und Arbeitsverhalten und zum Sozialkontakt bzw. zum Einhalten sozialer Regeln.

Zu Beginn und am Ende des Untersuchungszeitraumes wurde der Fragebogen durch die Eltern, Lehrer*innen der Schule, den begleitenden Motopädagogen der Schule und durch die Reitlehrerin beantwortet. Die Reitlehrerin beurteilte darüber hinaus anhand zweier detaillierter Fragebögen die Entwicklung des Reitersitzens und die reiterlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. Videoaufnahmen der Übungseinheiten der Schüler*innen auf dem Pferd wurden als Verlaufsprotokoll über mehrere Messzeitpunkte während des gesamten Untersuchungszeitraumes aufgezeichnet und nachträglich durch eine Psychologin begutachtet und interpretiert. Durch die Videoaufnahmen konnten Entwicklungsschritte sichtbar gemacht und festgehalten werden, wie sie in diesem Maße aus den anderen Erhebungsinstrumenten nicht hervorgingen.

6.4 Auswertung der Ergebnisse

6.4.1 Frage (1): Zeichnen sich qualitative Verbesserungen im Reitersitz ab?

6.4.1.1 Schülerin A

Innerhalb des Untersuchungszeitraumes konnte sie durch ein zunehmend besser mit-schwingendes Becken eine vermehrte Rumpfstabilität entwickeln, wodurch sie ihren Kopf besser kontrollieren konnte. Bei der Schülerin besteht die Möglichkeit, sie in einem längeren Prozess an den Behindertenreitsport heranzuführen. Dafür muss weiter an einem freien Sitz ohne Festhalten gearbeitet werden, damit sie die Zügel frei führen kann und nicht zum Festhalten benutzt.

6.4.1.2 Schüler B

Der Schüler hat sich in allen Kriterien, die den Reitersitz abbilden, z.T. erheblich verbessert. Erst durch die Videobeobachtung wird offensichtlich, dass sich die herausgebildeten Fähigkeiten des Reitersitzes, trotz epileptischer Anfälle während des Untersuchungszeitraumes, nach einem kurzen Einbruch schnell wieder auf einem guten Niveau (über dem Ausgangsniveau) stabilisieren. Es liegt nahe zu vermuten, dass er nach dem akuten Geschehen der epileptischen Anfälle auf seine Vorerfahrungen zurückgreifen kann. Mit der Videobeobachtung werden die erheblichen Fortschritte vor dem Einschnitt sichtbar. Dagegen geht dies aus dem Prä-Post-Vergleich des „Fragebogens zur quantitativen Bestimmung der Ausprägung von Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ nicht hervor.

6.4.1.3 Schüler C

In allen Kriterien des Reitersitzes kann sich der Schüler beständig und unerwartet positiv entwickeln. Für die Selbständigkeit eines Blinden ist es generell von enormer Wichtigkeit, die Hände im Gehen nicht zum Festhalten zu benötigen. So sind für den Schüler die Stabilität der aufrechten Körperhaltung und die Entwicklung eines physiologischen Gangbildes grundlegend für einen Teil seiner Unabhängigkeit. Für den Schüler besteht auf lange Sicht die Möglichkeit, durch gezielte Förderung am Behindertenreitsport teilzunehmen.

6.4.1.4 Fazit

Bei allen drei Schüler*innen ist eine Verbesserung in ihren reiterlichen Qualitäten festzustellen. Der Reitersitz zeichnet sich zunehmend durch ein besseres Bewegungsgefühl aus und gewinnt dadurch an Balance und Losgelassenheit. Im Vertrauen zum Pferd, zur Reitlehrerin und den eigenen entwickelten Fähigkeiten strahlen die drei Schüler*innen eine große Selbstverständlichkeit aus, auf dem Pferd zu sitzen. Anhand der Ergebnisse ist davon auszugehen, dass das Reiten im Sinne der Bewegungserfahrung für die untersuchten Schüler*innen bildungswirksam ist.

6.4.2 Frage (2): Übertragen sich die reitspezifischen Bildungsprozesse auf andere Kompetenzbereiche innerhalb der Reitsituation?

6.4.2.1 Schülerin A

Das Potenzial zu einem veränderbarem Lern- und Arbeitsverhalten ist bei der Schülerin erkennbar. Dies scheint aber von bestimmten Rahmenbedingungen abhängig zu sein: zum einen von der konsequent fordernden Reitlehrerin, zum anderen braucht sie eine

Lernsituation, in der sie sich nicht selbst ablenken kann, um ihr Leistungspotenzial abrufen zu können. Die Ergebnisse des Motoskopischen Beobachtungsbogens und die Videobeobachtung verdeutlichen dies.

Am Beginn der Untersuchung ist die Schülerin schnell durch äußere Umstände ablenkbar. Sie sucht immer wieder die Aufmerksamkeit der umstehenden Personen, um sich in ihren Leistungen von ihnen bestätigen („beklatschen“) zu lassen. Die Schülerin ist sehr konzentriert. Aber nicht auf die Bewegungsaufgabe, sondern auf die umstehenden Personen, die sie zu ihrem „Publikum“ umfunktioniert. Die Abbildung der „Aktivität“ im Motoskopischen Beobachtungsbogen differenziert diesbezüglich nicht genug (Sensibilität des Messinstrumentes). Erst durch die Videodokumentation wird erkennbar, dass diese Aktivität nichts mit der Bewegungssituation zu tun hat, sondern mit der Suche nach Bestätigung. Ihre Konzentration auf das Pferd und ihre Eigenaktivität gegenüber den ihr gestellten Aufgaben sind in dem Maße reduziert, wie weitere Personen im näheren Umfeld anwesend sind.

Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt harmonisieren die drei Faktoren des Motoskopischen Beobachtungsbogens auf einem guten Niveau. Hier sind keine Zuschauer anwesend und die Reitlehrerin fordert konsequent Leistung. Dies führt bei der Schülerin zu einer dauerhaft konzentrierten Mitarbeit mit hoher Anstrengungsbereitschaft ohne „Maulerei“. In Momenten der Ruhe kann sie warten, nimmt sich zurück und lässt sich auch auf andere ein. Die Reitlehrerin lobt, aber „beklatscht“ sie nicht. In dieser Konstellation ist sie zu sich selbst, zu ihren Aufgaben und zum Pferd hingewandt.

Ab dem vierten Messzeitpunkt wechselt die Reitlehrerin. Alle folgenden Beobachtungszeitpunkte sind von ihrer Beziehung zur Reitlehrerin überlagert. In diesem Zusammenhang fällt der Faktor der motivationalen und sozialen Verhaltensmerkmale deutlich ab. Sie arbeitet die gestellten Bewegungsaufgaben häufig nur noch flüchtig ab, ohne innerlich dabei zu sein. Die Motivation der Schülerin beruht auf der Steuerung und Manipulierbarkeit dieser Bezugsperson und nicht auf Pferd und Aufgabe. Das, was ihr eigentlich Freude bereitet (Reiten), wird lustlos, unmotiviert und passiv angegangen. Sie wirkt fast unbeteiligt.

Sie „mauert“ zwar, aber interessanterweise sind ihre motorischen Fähigkeiten davon unbeeinträchtigt. Der Kopf ist gerader, die Haltung aufrechter. Dies kann als Ausdruck des gefestigten motorischen Lernprozesses interpretiert werden, welches von den (schlechten) motivationalen und sozialen Faktoren nicht mehr überlagert werden kann.

Für die Schülerin wäre ein zusätzlicher Kontakt zum Pferd (evtl. Putzen, Satteln, etc.) sinnvoll, da das Pferd auf ihre „Spiele“ und Manipulationsversuche nicht eingeht. Es kann vermutet werden, dass ihre Bewegungserfahrungen im Sinne von Vorerfahrungen so

gefestigt sind, dass die Bewegungsdimensionen durch motivationale und soziale Verhaltensweisen zwar kurzzeitig, aber nicht dauerhaft negativ beeinflusst werden können. Im Motoskopischen Beobachtungsbogen scheint sich der Faktor I (Bewegung) ab einem bestimmten Niveau relativ autonom von Faktor II (motivationale und soziale Verhaltensweisen) und Faktor III (emotionale Verhaltensweisen) zu entwickeln. Auf dem Fundament der stabilen Variable „Bewegung“ kann evtl. die sensible Variable „motivationale und soziale Verhaltensweisen“ weiter ausgebildet werden. Letztlich scheint die starke Motivation durch das Pferd die Frustrationstoleranz der Schülerin zu erhöhen. Sie ist zu einem größeren Durchhaltevermögen fähig und verkraftet Misserfolge und Rückschläge leichter.

6.4.2.2 Schüler B

Wie bei Schülerin A scheint für diesen Schüler das Messinstrument Motoskopischer Beobachtungsbogen nicht sensibel genug zu sein, um die für ihn wichtigen Veränderungen darzustellen. Aus der Videobeobachtung des 3. Untersuchungszeitpunktes zeigt sich während des Reitens ohne Helfer eine sehr lebhaftes Mimik und Lautäußerung. Zum 4. Messzeitpunkt wird dieses Ausdrucksverhalten durch die ihn einengende Hilfsperson deutlich flacher. Genau das abzubilden, ist der Motoskopische Beobachtungsbogen nicht in der Lage. Gerade das mimische Ausdrucksverhalten ist aber bei Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung eine Möglichkeit, um auf innere Prozesse, die verbal nicht kommuniziert werden können, zurückzuschließen bzw. häufig die einzige Möglichkeit sich selbst auszudrücken. Die beiden Beurteilungsmerkmale (ruhig/unruhig und geduldig/ungeduldig) des Faktors III (emotionale Verhaltensweisen) differenzieren für diesen Schüler nicht ausreichend genug, um das emotionale Verhalten darstellen zu können. Die Mimik sollte in diesem Personenkreis als Beurteilungsmerkmal mit abgefragt werden. Gerade auch für die Abbildung von Erfahrung ist die emotionale Komponente von Bedeutung, denn emotionale Prozesse stellen eine wichtige Grundlage im Zuge von Erfahrungsprozessen dar.

Im 3. Messzeitpunkt zeigt sich in den Videoaufnahmen, dass der Schüler flüchtig Kontakt zum Pferd aufnimmt, nachdem eine Bezugsperson dies angebahnt hatte. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der Sozialkontakt in der Schule und im Elternhaus mit nicht vorhanden („gar nicht/nie“) beurteilt wird.

Im 4. Monat des Untersuchungszeitraumes wird bei dem Schüler im Zusammenhang mit mehreren schwerwiegenden epileptischen Anfällen (was aus den Videoaufnahmen des Gespräches mit der Betreuerin hervorgeht) die deutliche Verschlechterung der sozialen, emotionalen und motivationalen Verhaltensweisen sowie der Bewegungsdimension sichtbar. Sein mimisches Verhalten ist noch stärker abgeflacht als zum vorhergehenden Messzeitpunkt.

Im Vergleich der Videobeobachtungen vom 3. zum 4. Messzeitpunkt wird deutlich, wie durch begrenzende Rahmenbedingungen (Hilfsperson, die hinter ihm auf dem Pferd sitzt, um ihn zu sichern – ihn dabei aber stark einengt) Bildungsprozesse behindert werden. Dies drückt sich in der abgeflachter Mimik des Schülers und seiner verringerten Aktivität aus. Offensichtlich scheinen die bewegungsbezogenen Vorerfahrungen beim Reiten für den Schüler so stabil zu sein, dass sie sich durch die behindernden Lernbedingungen (Einengung durch die Helferin, und epileptische Anfälle) langfristig nicht beeinflussen lassen.

6.4.2.3 Schüler C

In der ersten Erhebung wurde für den Schüler ein Sattel benutzt. Dies ist bei blinden Reitanfängern zu hinterfragen, da der starre Sattel generell die Wahrnehmung der Bewegungsabläufe des Pferdes für den Reiter erschwert. Bei diesem Schüler spiegelt sich das im Faktor I (Bewegungsdimension) und besonders in den Variablen „sicher“ und „kontrolliert“ mit den für ihn niedrigen Werten 4 und 3 wider. Die beiden Hilfspersonen scheinen in der Situation mit dem blinden Schüler überfordert und strahlen Unsicherheit aus. Trotz der unsicheren Anfangssituation bleibt der Schüler ruhig. Der gleichmäßige Verlauf der emotionalen Verhaltensweise (Faktor III) über den gesamten Untersuchungszeitraum mit dem Wert 1 zeugt von seinem hohen Vertrauen der Umwelt gegenüber. Er greift hier wahrscheinlich auf äußerst positive Vorerfahrungen zu seinen Bezugspersonen zurück.

Zu einem Messzeitpunkt in der Mitte des Untersuchungszeitraumes führt der Motopädagoge den Schüler zunächst in eine neue Bewegung ein (in die Hände klatschen – so kann sich der Schüler nicht festhalten und die Gleichgewichtsfähigkeit in einer dynamischen Bewegungssituation wird sichtbar und erlebbar). Diese Bewegung führt der Schüler nach einer kurzen Pause eigenaktiv aus. Die Eigenaktivität und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten zeigt sich zum Ende der Untersuchung nochmals deutlich außerhalb der eigentlichen Bewegungssituation Reiten. Denn beim unterstützenden Laufen durch die Stallgasse löst der Schüler plötzlich seine Hände von denen des Betreuers und läuft allein. Diese Situation kann als Transfer der Lernprozesse beim Reiten gedeutet werden, da ihm dort die für ihn notwendige Zeit zum Ausprobieren eingeräumt wird. Das eigene Ausprobieren ist gerade bei Menschen mit schwer Mehrfachbehinderung ein wichtiger Bestandteil des Lernens und Ausdruck von individuellen Bildungsprozessen.

Bewegung bietet für diesen Schüler die Möglichkeit Unabhängigkeit zu erleben. Jeder Schritt, jede Bewegungsabfolge sowie jede Positionsänderung ohne Hilfestellung sind Möglichkeiten, sich autark zu erleben und den Abbau von Abhängigkeiten zu erfahren.

Beim Reiten eröffnet sich für den Schüler die Chance, sich selbst besser wahrzunehmen, sich auszudrücken und durch die andauernde und fordernde Situation sein Lern- und Arbeitsverhalten zu zeigen. Sich besser bewegen zu können, heißt für den Schüler auch, sich verständlicher machen zu können. Durch das Reiten kann er sich verstärkt seiner eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst werden. Hierfür ist er aber auf die Resonanz aus seinem sozialen Umfeld angewiesen. Als „Blinder“ ist er davon abhängig, dass ihm der Lehrende Zeit und Raum zum Lernen lässt. Wenn ihm diese Bedingungen gewährt werden, kann er seine Potenziale ausschöpfen. Er scheint sich auf dem Pferd sehr wohl zu fühlen. In der Reitsituation „blüht“ er durch die Bestätigung und den engen sozialen Kontakt auf. Die Erfahrung von Anerkennung stärkt sein Selbstvertrauen, sodass er auch unaufgefordert Übungen selbst wiederholt. Bezüglich der beobachteten Aufhellung der Mimik und der damit zusammenhängenden aufrechteren, aber entspannten Körperhaltung beim Reiten, spricht KLÜWER (1982) von einer „kommunikativen Öffnung“. Hierüber ist ein Zugang zu weiteren Verhaltensweisen möglich.

6.4.2.4 Fazit

Bei den drei Fallbeispielen setzen die Erfahrungen beim Reiten dynamische Lernprozesse auf der Bewegungsebene und in verschiedener Ausprägung im Bereich der sozialen, motivationalen und emotionalen Verhaltensweisen in Gang.

Im Hinblick auf den unterschiedlichen Hintergrund der drei Schüler*innen (Kontrastierung) scheint die Bewegungserfahrung und der Rückgriff auf die bewegungsbezogenen Vorerfahrungen ein autonomes Geschehen zu sein. Für alle drei Schüler*innen kann gleichermaßen festgestellt werden, dass die Bewegungserfahrung so stabil zu sein scheint, dass der Faktor der Bewegungsdimension relativ autonom von den Schwankungen der anderen Faktoren ist.

Für die Fragestellung dieser Arbeit erweist sich der Motoskopische Beobachtungsbogen nur teilweise geeignet. In der Einschätzung von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung ist gerade das Ausdrucksverhalten wie Mimik und Psychomotorik ein wichtiges Beobachtungskriterium, um innere Prozesse ablesen zu können. Dieses findet hier jedoch keine Beachtung, weshalb die Erkenntnismöglichkeit für das Ziel der Untersuchung mit diesem standardisierten Instrument nur begrenzt ist. In der Gegenüberstellung der Verfahren erweist sich der Motoskopische Beobachtungsbogen aufgrund seiner Kürze praktikabler und ökonomischer als der in Eigenarbeit entwickelte Fragebogen. Andererseits ermöglicht dieser Fragebogen detaillierte und umfangreichere Aussagen zu den untersuchten Merkmalen.

Erst die Videobeobachtung (nicht-teilnehmende Beobachtung) lässt es zu, diese komplexe Situation vollständig zu erfassen. Qualitative Aussagen im Fragebogen und die

Videobeobachtung sind unabdingbar zur Erfassung des komplexen Sachverhaltes. Im Zuge der Auswertung der Videobeobachtung wird deutlich, dass eine engmaschige Verlaufsdokumentation über mehrere Messzeitpunkte angemessener die Dynamik in der Entwicklung der Schüler*innen aufzeigen kann. Bei einer alleinigen Prä-Post-Messung gehen viele wertvolle und wichtige Informationen über den Prozessverlauf verloren.

6.4.3 Frage (3): Übertragen sich die reitspezifischen Bildungsprozesse auf andere Lebensbereiche?

6.4.3.1 Schülerin A

Für die Auswertung der schulischen Ergebnisse ist zunächst zu beachten, dass die Fragebögen der Schülerin jeweils von verschiedenen Lehrern ausgefüllt worden sind.

Beim Reiten zeigt die Schülerin deutlich, dass sich ihr Lern- und Arbeitsverhalten in einer für sie freudbetonten Situation verbessert. In der Schule bleibt es jedoch unverändert mit leichter Tendenz zur Verschlechterung. Wenn davon ausgegangen werden kann, dass eine tatsächliche Verschlechterung in der Schule stattgefunden hat und nicht auf unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben der Lehrer beruht, dann kann die Schülerin ihre verbesserten sozialen, emotionalen und motivationalen Verhaltensweisen aus dem Reiten nicht in die Lernsituation der Schule übernehmen.

Aus den Ergebnissen zur Untersuchung der Schulsituation ist die positive Veränderung des Sicherheitsverhaltens klar hervorzuheben. Weiterführend wäre zu erproben, inwieweit ihr die respektinflößenden Erfahrungen durch das Pferd helfen können, aufmerksamer mit anderen gefährdenden Situationen (z. B. Straßenverkehr) umzugehen.

Zusammenfassend haben sich in der Schule, im Vergleich zum Reiten, kaum positive Veränderungen in den verschiedenen Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerin herausgebildet. Die oben angegebenen Rahmenbedingungen beim Reiten scheinen der Schülerin die Möglichkeit zu geben, ihre Potenziale besser ausschöpfen und mobilisieren zu können, was ihr in der Schulsituation nicht gelingt bzw. die Schulsituation für sie nicht hergibt. Entgegen diesen Ergebnissen betont die Lehrerin in der Eingangserhebung ausführlich, dass die Schülerin mithilfe des Reitens ihre verweigernde Haltung aufgegeben hat („Therapiemüdigkeit“).

Im Durchschnitt aller Merkmale sind die Einschätzungen von Eltern und im Reiten im Prä-Post-Vergleich identisch, während das Merkmalsprofil jedoch unterschiedlich ausfällt. Die Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhalten ist im Prä-Post-Vergleich unverändert. Die Eltern vermerken im Fragebogen, dass sie nicht in der Lage sind, dieses Merkmal einzuschätzen. In Gesprächen mit den Lehrern wird angemerkt, dass die Schülerin zuhause selten Lern- und Arbeitssituationen ausgesetzt ist. Entsprechend den Beobach-

tungen in der Reitsituation hat sich herausgestellt, dass eine fordernde Lehrperson ausschlaggebend für die Lernmotivation der Schülerin ist. Im Vergleich zur Schule scheint sie zuhause die stabilisierenden positiven Merkmalsausprägungen (Lernerfahrungen aus dem Reiten) für sich selbst mitnehmen zu können (weil es da auch eine individuelle Situation ist und keine fordernde Situation entsteht). Für die Schülerin stellt sich die individuelle Ausgangssituation als das tragende Element für die generelle Übertragung von Lernerfahrung heraus, um ihre Fähigkeiten auch selbst abrufen zu können.

Wie aus der Theorie hervorgeht, stehen Lernprozesse im Zusammenhang mit „negativen Erfahrungen“. Beim Reiten scheint die Schülerin sich diesen negativen Erfahrungen aufgrund der Bedeutung, die das Pferd und das Reiten für sie hat, stellen zu wollen. Zudem ist anzunehmen, dass die Reitsituation für sie so vertrauensvoll ist, dass sie bereit ist, sich mit diesen negativen Erfahrungen auseinanderzusetzen. Dies könnte erklären, warum die Entwicklung in der Schule von der des Reitens abweicht. Hier fehlen der Schülerin Anreize, auf deren Grundlage sie bereit ist, Negatives auszuhalten und sich dem mühsamen Prozess des Lernens zu stellen. Im Elternhaus ist ihr die notwendige individuelle Situation gegeben. Auf dieser Grundlage ist zu vermuten, dass die Schülerin, bis auf das Lern- und Arbeitsverhalten, offensichtlich die Erfahrungen beim Reiten auf die häusliche Situation übertragen kann, was sich in verbesserter Orientierung, Sicherheitsverhalten und Sozialkontakt niederschlägt. Obwohl sich die Ergebnisse der häuslichen Situation deutlich besser als in der Schule darstellen, wird sich die Schülerin aufgrund der passiven Situation dort perspektivisch nicht weiterentwickeln können, da sie Lernsituationen mit forderndem Charakter benötigt.

6.4.3.2 Schüler B

In der Lehrereinschätzung werden das Lern- und Arbeitsverhalten, das vermutete Selbstkonzept sowie die Wahrnehmung deutlich positiv abgebildet. Trotz der epileptischen Anfälle, die ihn sehr zurückgeworfen haben, hat er sich in der Schule in diesen Merkmalen oberhalb des Ausgangsniveaus stabilisiert. Ansonsten bildet sich das Ausmaß der dynamischen Entwicklung in den anderen Merkmalen, wie es sich beim Reiten darstellt, in der Lehrereinschätzung nur begrenzt ab. Das Lern- und Arbeitsverhalten ist immer auch Ausdruck der Motivation. Im Motoskopischen Beobachtungsbogen zeigt sich in der Reitsituation nach den epileptischen Anfällen neben der motorischen auch eine motivationale Verbesserung über dem Ausgangsniveau. Vorstellbar ist, dass die Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens am Ende des Untersuchungszeitraumes mit einer verbesserten Motivation zu erklären ist. Die Motivation scheint an die Entwicklung der Bewegungsdimension gekoppelt zu sein.

In der Elterneinschätzung zeigt sich keinerlei Veränderung in der Ausprägung der Merkmale. Es ist generell zu fragen, wieso die Eltern ihn so wenig differenziert einschätzen

können. Die leichte Tendenz zur Verschlechterung könnte Ausdruck der Verunsicherung der Eltern aufgrund seiner epileptischen Anfälle sein.

6.4.3.3 Schüler C

In den Schulfragebögen wird die Bedeutung des Reitens für die allgemeine Entwicklung des Schülers besonders hervorgehoben. Die sozialen und motivationalen Verhaltensweisen werden in der Abschlusserhebung beim Reiten deutlich besser eingeschätzt als in der Schule. Wahrscheinlich gestalten sich die Rahmenbedingungen für die Entwicklung des Schülers beim Reiten erheblich günstiger.

Die Einschätzung durch die Eltern stellt sich im Gegensatz zur Einschätzung der Reitlehrerin im gesamten Merkmalsprofil verschlechtert dar. Einzig die veränderte Selbständigkeit wird auch von den Eltern wahrgenommen. Es ist anzunehmen, dass ihm im elterlichen Umfeld weniger Ausdrucksmöglichkeiten für seine allgemeine positive Entwicklung gegeben werden können, da die Eltern wahrscheinlich unsicher im Umgang mit ihrem einzigen behinderten Kind sind (zwei gesunde Geschwister). Als Beispiel kann die unterschiedliche Einschätzung des Lern- und Arbeitsverhaltens herangezogen werden. Zur Abschlussuntersuchung wird der Schüler beim Reiten mit 1,1 und von den Eltern mit 2,8 eingeschätzt. Sein Mut, sich auszuprobieren, wird seitens der Eltern eventuell als Unsicherheit ihres Sohnes gedeutet.

Für mögliche Bildungsprozesse ist es dringend notwendig, dem Schüler Räume zu schaffen, in denen er sich ausprobieren und seine Erfahrungen selbst machen und anwenden kann. Er nutzt jede Chance, sich wahrzunehmen, Einflüsse aus seinem Umfeld aufzunehmen und seine Offenheit, am Leben teilnehmen zu wollen, auszudrücken.

6.4.3.4 Fazit

Für alle drei Schüler*innen zeigen sich dynamische Prozesse in der Reitsituation, welche sich in der Schulbeurteilung weniger deutlich darstellen und in der Elterneinschätzung kaum zum Ausdruck kommen. Die Ursachen hierfür sind vielschichtig. Überlegungen dazu können an dieser Stelle nur ansatzweise erfolgen.

Die vielschichtigen Prozesse beim Reiten sind generell für Außenstehende kaum überschaubar. Somit sind die Entwicklungen und Veränderungen der Probanden durch das Reiten innerhalb der Schulsituation und im Elternhaus wahrscheinlich schwer nachvollziehbar. Dies kann zu Fehldeutungen und Verunsicherungen in der Beurteilung führen.

Innerhalb der Reitsituation zeigen die bewegungsbezogenen Erfahrungen und Verhaltensweisen einen günstigen Einfluss auf weitere Persönlichkeitsmerkmale. Mögliche Transferleistungen in andere Lebensbereiche sind zumeist abhängig von den bereitge-

stellten Rahmenbedingungen, die die Umsetzung der erworbenen Fähigkeiten ermöglichen, erschweren bzw. unmöglich machen. Dies könnte erklären, warum die Probanden in der Reitsituation, der Schule und im Elternhaus unterschiedlich wahrgenommen und eingeschätzt werden. Für die Weiterentwicklung der Schüler*innen wäre somit ein enger Austausch aller Beteiligten förderlich und wünschenswert.

7 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des Bildungsauftrages bzw. der Erfüllung des Bildungsrechtes für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung hat sich die vorliegende Arbeit in der theoretischen Auseinandersetzung mit der Bewegungserfahrung „Reiten“ als Bildungsangebot beschäftigt. Bei den Themen „schwere Mehrfachbehinderung“, „Bewegungserfahrung und Bildung“ sowie „schwere Mehrfachbehinderung und Bildung“ wurde deutlich, dass sich die Klärung dieser Basisphänomene bis heute einer Eindeutigkeit entzieht. Auch in der wissenschaftlichen Fundierung der Wirkfaktoren des Reitens bleiben Fragen ungeklärt. Weitere Forschung ist dringend erforderlich, wobei offen bleibt, wie diesem Sachverhalt mit traditionellen wissenschaftlichen Methoden zu begegnen ist. In den kaum vorhandenen empirisch gesicherten Studien spiegelt sich die Schwierigkeit der Wissenschaft mit diesen Forschungsgegenständen wider.

Die Beschreibung und Klassifikation des komplexen und äußerst heterogenen Phänomens der schweren Mehrfachbehinderung orientiert sich heute an dem weitgehend anerkannten ICF-Modell der WHO. Dabei tritt vermehrt eine an Kompetenzen orientierte Sichtweise (früher defizitorientiert) in den Vordergrund. Die anthropologische Auseinandersetzung erweitert das Verständnis von schwerer Mehrfachbehinderung, indem sie diese als grundlegende Seinsweise des Menschen begreift. Der Zentralbegriff der „Leiblichkeit“ dient der Schaffung eines ganzheitlichen Bildes vom Menschen, auf dessen Grundlage individuelle Sinnggebung möglich ist. Im pädagogischen Kontext stellt der direkte leibliche Bezug das konstituierende Faktum von Bildung für Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung dar. Das erweiterte Bildungsverständnis geht über rein kognitives Wissen hinaus. Mit dem gesetzlich verankerten Recht auf Bildung wird der Bedarf an Bildung anerkannt. Dabei geht es nicht um das Erreichen vorgegebener Bildungsziele. Stattdessen orientieren sich die Lernziele, unter Einbeziehung individueller Voraussetzungen und Bedürfnisse, an den individuellen Potenzialen.

Bewegungserfahrung als „leiblicher Resonanzboden“ ermöglicht Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung und Lehrenden, über die Grenzen der verbalen Vermittlung von Wissen hinweg einen individuellen Zugang zu Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen. Hierbei ist der Lehrende gefordert, die notwendigen Rahmenbedingungen bereitzustellen und ergebnisoffene Prozesse zuzulassen.

Bei der häufig massiv eingeschränkten Bewegungsfähigkeit von Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung bietet das Reiten zunächst die grundlegende Möglichkeit, sich mit gesamtkörperlichen Bewegungen auseinanderzusetzen, um darauf aufbauend Bewegungserfahrung als Grundlage von Lernprozessen nutzen zu können. Die Bedeutung der leiblich-sinnlichen Erfahrungsaneignung durch das Reiten begründet sich weiterhin darin, dass das erlangte Wissen und Können, vom Lernenden selbst hervorgebracht worden ist, wodurch für den Einzelnen erfahrbar wird, dass sich das Lösen von Problemen selbst gestalten lässt. Mit der Änderung von Bewegungs- und Verhaltensweisen in Lern- und Bildungsprozessen beim Reiten kann die Basis für Transferleistungen in andere Lebensbereiche gelegt werden. In welchem Maße dies möglich wird, ist von den Rahmenbedingungen abhängig. Trotz vieler nicht beeinflussbarer Begleitumstände bietet die Arbeit mit dem Pferd aufgrund des hochdynamischen Prozesses auf der Bewegungs- und Verhaltensebene unzählige Ansätze, um im motorischen, emotionalen, sozialen und kognitiven Bereich Entwicklungen anzubahnen und zu unterstützen.

Die drei gestellten Forschungsfragen der empirischen Untersuchung können mithilfe der Methodentriangulation für jede*n Schüler*in positiv beantwortet werden. Für die drei untersuchten Probanden ergeben sich Verbesserungen im Reitersitz sowie gewisse Übertragungen der reitspezifischen Erfahrungen auf andere Kompetenzbereiche in den Lebensbereichen Schule und Elternhaus. Trotz teilweise widersprüchlicher Aussagen in den verschiedenen Fragebögen und den generell in dem Alter dieser Schüler ablaufenden Entwicklungsprozessen sehen die Verfasser dieser Arbeit Ansatzpunkte dafür, dass das Reiten in diesem Kontext bildungswirksam ist.

Das Phänomen der schweren Mehrfachbehinderung erschwert in seiner Mehrdimensionalität den Einsatz von Gruppenvergleichsstudien. Somit begrenzt sich diese Diplomarbeit auf drei Einzelfallstudien. Aufgrund der Begrenztheit der einzelnen Erhebungsverfahren, im Zusammenhang mit schwerer Mehrfachbehinderung, konnte mit Hilfe einer Kombination verschiedener Verfahren und Instrumente (Methodentriangulation) zu einem umfassenderen Bild der einzelnen Schüler*innen gelangt werden. Dabei wird die besondere Eignung der Videobeobachtung und des qualitativen Ansatzes hervorgehoben.

Die zentrale Forschungsfrage – Leistet Reiten einen spezifischen Beitrag zur Bildung von Schülern mit schwerer Mehrfachbehinderung? – wird in der theoretischen Auseinandersetzung sowie der empirischen Untersuchung positiv beantwortet.

8 Kritik und Ausblick

Die empirische Untersuchung dieser Diplomarbeit weist eindeutige Grenzen bezüglich der statistischen Absicherung getroffener Aussagen auf.

Im Angesicht der Forschungsproblematik (Mehrdimensionalität) ist eine Vielzahl an Erhebungsinstrumenten eingesetzt worden. Da auf systematische Kontrollmethoden verzichtet wurde, unterliegt diese Untersuchung dem Problem mangelnder Objektivierbarkeit. Mit Hilfe der verwendeten Erhebungs- und Auswertungsverfahren können lediglich Vermutungen und Tendenzen aufgezeigt werden, die anhand von kontrollierten und randomisierten Studien statistisch abgesichert werden müssten.

Es bleibt zu überdenken, mit welchen wissenschaftlichen Methoden Erkenntnisse zu diesem Forschungsgegenstand gewonnen werden können.

Die Untersuchung der besonderen Funktion des Mediums Pferd (u. a. innerhalb des Bildungsprozesses) erfordert differenzierte Prozessstudien. Um die Effekte und Wirkungen des Reitens bei Menschen mit schwerer Mehrfachbehinderung erfassen zu können, müssen Untersuchungen über Jahre mit einer Vielzahl an Verlaufsdaten durchgeführt werden, die einerseits die Dynamik des Prozesses abbilden können und andererseits einen Prä-Post-Vergleich zulassen. Zusätzlich wäre es für eine Aussage zur Langzeitwirkung wesentlich, nach Beendigung des Reitens in entsprechenden Zeiträumen die untersuchten Variablen wiederholt zu messen, um festhalten zu können, ob die untersuchten Merkmale nur temporäre Veränderungen aufweisen oder von nachhaltiger Wirkung sind.

Kritisch wird damit der Umfang der anfallenden Datenmenge, insbesondere deren Sichtung und Auswertung. Um eine solche Datenflut einer angemessenen Aufarbeitung zugänglich zu machen, ist eine größere Forschungsarbeit notwendig, um der Komplexität des Themas Rechnung tragen zu können.

Literaturverzeichnis

- ANSTÖTZ, C. (1991): Wissenschaftstheoretische Probleme angesichts schwerster Behinderung. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.) (1991): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 12, Marhold, Berlin, S. 139 – 151.
- ANTOR, G./BLEIDICK, U. (Hrsg.) (1995): Recht auf Leben – Recht auf Bildung. Aktuelle Fragen zur Behindertenpädagogik, Heidelberg.
- ANTOR, G./BLEIDICK, U. (2001): Bildung, Bildungsrecht. In: ANTOR, G./BLEIDICK, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Kohlhammer, Stuttgart, S. 6 – 13.
- ANTOR, G./BLEIDICK, U. (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Kohlhammer, Stuttgart.
- ARTUS, H.-G. (2001): Bewegungslernen und Rhythmus. In: SCHÜRMANN, V. (Hrsg.): Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft, Frankfurt, S. 135 – 153.
- BENNER, D. (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, S. 7 – 21.
- BIENSTEIN, C./FRÖHLICH, A. (o.J.): Bildungsanspruch von Kindern und Jugendlichen mit schwersten Behinderungen. In: <http://www.basale-stimulation.de/Paedagogik/paedagogikol/BA07.HTM> (Stand: 20.03.2008).
- BIETZ, J./LAGING, R./ROSCHER, M. (Hrsg.) (2005): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Bewegungspädagogik, Band 2, Schneider Verlag, Schorndorf.
- BIETZ, J. (2005): Bewegung und Bildung – Eine anthropologische Betrachtung in pädagogischer Absicht. In: BIETZ, J./LAGING, R./ROSCHER, M. (Hrsg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik – Bewegungspädagogik, Band 2, Schneider Verlag, Schorndorf, S. 85 – 122.
- BLEIDICK, U. (1978): Pädagogik der Behinderten. 3., vollständig neubearbeitete und erweiterte Auflage, Marhold, Berlin.
- BLEIDICK, U. (2001): Behinderung. In: ANTOR, G./BLEIDICK, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Kohlhammer, Stuttgart, S. 59 – 60.
- BLEIDICK, U. (2006): Behinderung. In: ANTOR, G./BLEIDICK, U. (Hrsg.) (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Kohlhammer, Stuttgart, S. 79 – 81.
- BLENSKENS, H.-J./WOLFF, C. (1998): Hyperaktivität als Zivilisationsstörung in unserer technisierten und kollektivierten Gesellschaft. In: Therapeutisches Reiten, 25 (1998) 1, S. 4 – 10.

- BLOME, P. (2000): Das kann ich allein – Bedeutung und Förderung der Eigenaktivität im Unterricht mit schwerstmehrfachbehinderten Schülern. In: FISCHER, E. (Hrsg.) (2000a): Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Verlag Modernes Lernen, Dortmund, S. 127–146.
- BOCKRATH, F. (2005): Ursprünglichkeit und ungebrochene Natürlichkeit – Über reformierte Leiber und gelehrige Körper in der Bewegungsdidaktik. In: BIETZ, J./LAGING, R./ROSCHE, M. (Hrsg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. Bewegungspädagogik, Band 2, Schorn-dorf, S. 24–55.
- BÖHME, G./POTYKA, K. (1995): Erfahrung in Wissenschaft und Alltag. Eine analytische Studie über Begriff, Gehalt und Bedeutung eines lebensbegleitenden Phänomens, Idstein.
- BUNDSCHUH, K. (2005): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 6., aktualisierte Auflage, Reinhardt, München.
- DEUTSCHE REITERLICHE VEREINIGUNG e.V. (FN) (Hrsg.) (2005): Richtlinien für Reiten und Fahren. Band 1. Grundausbildung für Reiter und Pferd. 28. Auflage, FN Verlag, Warendorf.
- DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (1998): Reiten als Sport für Behinderte. Sonderhefte des DKThR, Warendorf.
- DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2004): Hippotherapie. Sonderhefte des DKThR, 2., überarbeitete Neuauflage, Warendorf.
- DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2005): Das Pferd in der Psychiatrie und Psychotherapie. Sonderhefte des DKThR. 3., unveränderte Auflage. Warendorf.
- DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2005): Heilpädagogisches Voltigieren und Reiten – Grundlagen. Sonderhefte des DKThR. 3., unveränderte Auflage, Warendorf.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung, Reinhardt, München.
- ELTZE, J. (1998): Die sportmedizinische Bedeutung des Reitens als Sport für Behinderte. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (1998): Reiten als Sport für Behinderte. Sonderheft des DKThR, Warendorf, S. 10–14.
- ELTZE, K. (1998): Reiten als Sport für den geistig behinderten Menschen. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (1998): Reiten als Sport für Behinderte. Sonderheft des DKThR, Warendorf, S. 34–40.
- FIEGER, S. (2004): Das Pferd in der Hippotherapie. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2004): Hippotherapie. Sonderheft des DKThR, Warendorf, S. 40–46.
- FIKUS, M. (2001): Bewegungskonzeptionen in der Sportwissenschaft. In: SCHÜRMANN, V. (Hrsg.) (2001): Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft, Frankfurt, S. 87–103.
- FISCHER, E. (Hrsg.) (2000a): Pädagogik für Kinder und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen. Verlag Modernes Lernen, Dortmund.
- FORNEFELD, B. (2000): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Reinhardt, München.
- FORNEFELD, B. (2001): Schwerstbehinderung, Mehrfachbehinderung, Schwerstbehinderte, Schwerstbehindertenpädagogik. In: ANTOR, G./BLEIDICK, U. (Hrsg.) (2001): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis, Kohlhammer, Stuttgart, S. 132–134.

- FRANKE, E. (2001): Erkenntnis durch Bewegung. In: SCHÜRMANN, V. (Hrsg.) (2001): Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft, Frankfurt, S. 307 – 332.
- FRANKE, E. (2003): Ästhetische Erfahrung im Sport- ein Bildungsprozess? In: FRANKE, E./BANNMÜLLER, E. (Hrsg.) (2003): Ästhetische Bildung. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, Band 2, Butzbach-Griedel, S. 17 – 37.
- FRANKE, E. (2004): Bewegung – eine spezifische Form nicht-propositionalen Wissens. In: KLEIN, G. (Hrsg.) (2004): Bewegung. Sozial- und Kulturwissenschaftliche Konzepte, Academia, S. 109 – 130.
- FRANKE, E. (2005): Körperliche Erkenntnis – Die andere Vernunft. In: BIETZ, J./LAGING, R./ROSCHER, M. (Hrsg.) (2005): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik – Bewegungspädagogik, Band 2, Schneider Verlag, Schorndorf, S. 180 – 201.
- FRANKE, E. (2007): Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer – Am Beispiel des Schulsports. In: BENNER, D. (Hrsg.) (2007): Bildungsstandard. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen. Paderborn, S. 169 – 186.
- FRÖHLICH, A./HAUPT, U. (1987): Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. 5. unveränderte Auflage, Verlag Modernes Lernen, Dortmund.
- FRÖHLICH, A. (Hrsg.) (1991): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 12, Marhold, Berlin.
- FRÖHLICH, A./HEINEN, N./LAMERS, W. (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück und nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Düsseldorf.
- GÄNG, M. (2003): Reittherapie. Ernst Reinhardt Verlag, München, S. 50 – 56.
- GEHLEN, A. (1997): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Natur, 13. Auflage, Quelle & Meyer, Wiesbaden.
- GIESE, M. (2008): Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht, Dissertation, Meyer & Meyer Verlag, Aachen.
- GRUPE, O. (1995): Erfahrungen im Sport: Haben sie eine besondere pädagogische Bedeutung? In: SCHALLER, H.-J./PACHE, D. (Hrsg.) (1995): Sport als Bildungschance und Lebensform, Hofmann Verlag, Schorndorf, S. 20 – 27.
- HAAG, H./HUMMEL, A. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sportpädagogik. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133, Verlag Karl Hofmann, Schorndorf.
- HAUSER, G. (2003): Systematische Ansätze in der Reittherapie. In: GÄNG, M. (2003): Reittherapie, Ernst Reinhardt Verlag, München, S. 50 – 56.
- HEINEN, N./LAMERS, W. (2001): Wanderung durch die schwerstbehindertenpädagogische Landschaft. In: FRÖHLICH, A./HEINEN, N./LAMERS, W. (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück und nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Düsseldorf, S. 13 – 64.
- HELBIG, H. (1999): Rhythmus. Ein Versuch, Suhrkamp.
- HILDENBRANDT, E. (2005): Aspekte einer strukturalistischen Bildungstheorie der Bewegungs- und Sportpädagogik. In: BIETZ, J./LAGING, R./ROSCHER, M. (Hrsg.) (2005): Bildungstheoretische Grundlagen

- der Bewegungs- und Sportpädagogik – Bewegungspädagogik, Band 2, Schneider Verlag, Schorndorf, S. 202 – 212.
- HÖLTER, G. (1996): Suchbewegungen im Windschatten – Zur Profilierung einer Bewegungserziehung aus sportdidaktischer und sonderpädagogischer Sicht. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.) (1996): Bewegungserziehung und Sport in der sonderpädagogischen Förderung. Dokumentation einer Fachtagung, Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen, S. 46 – 58.
- HOLTZ, K.-L., et al. (1995): Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte. Handbuch, 3. Auflage, Winter, Programm Ed. Schindele, Heidelberg.
- KAPUSTIN, P./KUCKUCK, R./SCHEID, V. (Hrsg.) (2002): Bewegung und Sport bei schwer- und mehrfach-behinderten Menschen. Meyer & Meyer, Aachen.
- KELLE, U./KLUGE, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Leske + Budrich, Opladen.
- KLAUB, T. (o.J. (a)): Anmerkungen zu Bildung und Erziehung. In: http://www10.phheidelberg.de/org/allgemein/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Anmerkungen_zu_Bildung_und_Erziehung.pdf. (Stand: 07.03.2008).
- KLAUB, T. (o.J. (b)): Auch Bedürfnisse bedürfen der Bildung. In: http://www10.phheidelberg.de/org/allgemein/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Beduerfnis_Bildung.pdf. (Stand: 07.03.2008).
- KLAUB, T. (o.J. (c)): Bildung für Menschen mit Behinderungen = behinderte Bildung? In: http://www10.phheidelberg.de/org/allgemein/fileadmin/user_upload/wp/klauss/behindertenbildung.pdf. (Stand: 07.03.2008).
- KLAUB, T./LAMERS, W./JANZ, F. (2005): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung – eine empirische Erhebung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur „Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB). Pädagogische Hochschule Heidelberg. In: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6790/> (Stand: 17.03.2008).
- KLAUB, T. (2006): Die Entwicklung des Bildungsverständnisses in der deutschen Geistigbehindertenpädagogik. Gastvortrag Budapest. In: http://www10.ph-heidelberg.de/org/allgemein/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Bildungsentwicklung_Budapest05.pdf. (Stand: 17.03.2008).
- KLÜWER, B. (1994): Der Einsatz des Pferdes unter psychomotorischen Gesichtspunkten. In: Zeitschrift für Therapeutisches Reiten, 21 (1994) 4, S. 14 – 17.
- KLÜWER, C. (2005 a): Zur Arbeit mit dem Pferd in der Psychiatrie und Psychotherapie. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2005): Die Arbeit mit dem Pferd in Psychiatrie und Psychotherapie. Sonderhefte des DKThR. 3. unveränderte Auflage. Warendorf, S. 5 – 17.
- KLÜWER, C. (2005 b): Die spezifischen Wirkungen des Pferdes in den Bereichen des Therapeutischen Reitens. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2005): Heilpädagogisches Voltigieren und Reiten – Grundlagen. Sonderhefte des DKThR, 3., unveränderte Auflage, Warendorf, S. 5 – 11.
- KMK-EMPFEHLUNGEN (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stand: 26.06.1998. <http://www.kmk.org/doc/beschl/geist.pdf>. (Stand: 27.06.2008).

- KOBI, E. E. (1993): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken, 5., bearbeitete und ergänzte Auflage, Verlag Paul Haupt, Bern, Stuttgart, Wien.
- KUCKUCK, R./SCHEID, V. (1997): Konstruktion und Erprobung eines Beobachtungsverfahrens für das Bewegungsverhalten schwer- und schwerstbehinderter Menschen. In: WEIß, M./LIESEN, H. (Hrsg.) (1997): Rehabilitation durch Sport. 1. Internationaler Kongress des Deutschen Behinderten-Sportverbandes, Kilian, S. 67 – 80.
- KUCKUCK, R./SCHEID, V. (2002): Konstruktion und Erprobung eines Beobachtungsverfahrens für das Bewegungsverhalten schwer- und schwerstbehinderter Menschen. In: KAPUSTIN, P./KUCKUCK, R./SCHEID, V. (Hrsg.) (2002): Bewegung und Sport bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Meyer & Meyer, Aachen. S. 67 – 86.
- KUHLMANN, D./BALZ, E. (Hrsg.) (2005): Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 148, Hofmann, Schorndorf.
- LAGING, R. (2005): Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In: BIETZ, J./LAGING, R./ROSCHER, M. (Hrsg.) (2005): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik – Bewegungspädagogik, Band 2, Schneider Verlag, Schorndorf, S. 85 – 122, S. 271 – 308.
- LAGING, R. (2005 a): Bewegung und leibliche Bildung – bewegungspädagogische Überlegungen zum Bildungsbeitrag des Schulsports. In: BIETZ, J./LAGING, R./ROSCHER, M. (Hrsg.) (2005): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik – Bewegungspädagogik, Band 2, Schneider Verlag, Schorndorf, S. 159 – 179.
- LAGING, R. (2005 b): Bildung im Bewegungs- und Sportunterricht. In: BIETZ, J./LAGING, R./ROSCHER, M. (Hrsg.) (2005): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik – Bewegungspädagogik, Band 2, Schneider Verlag, Schorndorf, S. 271 – 308.
- LEYH, B. (1992): Hippotherapie. In: Kinderhilfe in Rheinhessen und Vorderpfalz e. V. zur Förderung körperbehinderter Kinder und Jugendlicher (Hrsg.) (1992): Kinderhilfe, S. 16 – 19.
- LICHTI, M. (2000): Erfahrung am eigenen Leibe. Universitätsverlag Edition S, Heidelberg.
- MEIER-TRINKLER, M. (2005): Kritische Fragen und Gedanken zum Einsatz des Pferdes in der Psychotherapie. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2005): Die Arbeit mit dem Pferd in Psychiatrie und Psychotherapie. Sonderhefte des DKThR, 3., unveränderte Auflage, Warendorf, S. 18 – 20.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (Hrsg.) (1996): Unterrichtsvorgaben „Förderschule für geistig Behinderte“. Potsdam.
- OSER, F./SPYCHIGER, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- ÖLSBÖCK, L. (2005): Die Wertigkeit der Hippotherapie in der Behandlung Cerebralparetischer und mehrfachbehinderter Kinder. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2005): Hippotherapie. Sonderhefte des DKThR, 2., überarbeitete Auflage, Warendorf, S. 36 – 39.
- PAUEL, C. (1998): Reiten als Sport für Behinderte – Grundlagen für eine reflektierte Praxis. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2005): Reiten als Sport für Behinderte. Sonderhefte des DKThR, Warendorf, S. 15 – 20.

- PROHL, R. (2001): Bildungstheoretische Grundlagen der Sportpädagogik. In: HAAG, H./HUMMEL, A. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sportpädagogik. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 133, Verlag Karl Hofmann, Schorndorf. S. 35 – 46.
- RITTELMEYER, C. (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung, Juventa Verlag, Weinheim und München.
- RÜEGSEGG, F. (2003): Haltung und Ausbildung von Therapiepferden. In: GÄNG, M. (2003): Reittherapie, Ernst Reinhardt Verlag, München, S. 22 – 33.
- SAAL, F. (1990): Eingriffe – Angriffe oder Wer meine Behinderung nicht will – wer kann dann den Menschen an sich wollen? In: Behinderte, 13 (1990). 3, S. 5 – 9.
- SCHEIDHACKER, M. (1998): Das Pferd – reales Beziehungsobjekt und archetypisches Symbol. In: Therapeutisches Reiten. 25 (1998). 1, S. 11 – 15.
- SCHEIDHACKER, M. (2005): Die Bedeutung des Therapeutischen Reitens in der Behandlung verschiedener psychiatrischer Krankheitsbilder In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2005): Die Arbeit mit dem Pferd in Psychiatrie und Psychotherapie. Sonderhefte des DKThR, 3., unveränderte Auflage. Warendorf, S. 43 – 50.
- SCHERER, H.-G. (2005): Bewegung und Bildung – relationale Bildung im Bewegungshandeln. In: BIETZ, J./LAGING, R./ROSCHE, M. (Hrsg.) (2005): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik – Bewegungspädagogik, Band 2, Schneider Verlag, Schorndorf, S. 123 – 140.
- SCHMID, W. (1999): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, 5., korrigierte Auflage, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- SCHMIDT-MILLIARD, T. (2005): Bildung im Kontext einer Bewegungspädagogik. In: BIETZ, J./LAGING, R./ROSCHE, M. (Hrsg.): Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik – Bewegungspädagogik, Band 2, Schneider Verlag, Schorndorf, S. 142 – 153.
- SCHULZ, M. (2005): Betrachtungen zu Dimensionen der Bewegung aus Heilpädagogisch-Psychomotorischer Sicht. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2005): Heilpädagogisches Voltigieren und Reiten – Grundlagen. Sonderhefte des DKThR, 3., unveränderte Auflage. Warendorf, S. 26 – 31.
- SCHÜRMANN, V. (2001): Menschliche Körper in Bewegung. Zur Programmatik. In: SCHÜRMANN, V. (Hrsg.) (2001): Menschliche Körper in Bewegung. Philosophische Modelle und Konzepte der Sportwissenschaft, Frankfurt, S. 9 – 40.
- SEIPEL, C./RIEKER, P. (2003): Integrative Sozialforschung: Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung. Juventa Verlag, Weinheim und München.
- SEVENIG, H. (1995): Zur Frage der Förderbarkeit von Kindern und Jugendlichen mit schwersten cerebralen Bewegungsstörungen und Anarthrie. Eine vergleichende Längsschnittstudie, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Band 57, Nomos, Baden-Baden.
- SIEBEN, D. (1998): Gedanken zum Reiten als Sport für Behinderte aus pädagogischer und psychologischer Sicht oder: Reiten als kommunikativer Prozess. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2005): Reiten als Sport für Behinderte. Sonderheft des DKThR, Warendorf, S. 21 – 27.

- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.) (2007): Lebenslagen der behinderten Menschen. Ergebnis des Mikrozensus 2005, Wiesbaden. In: <http://www.destatis.de> (Stand: 06.05.2008).
- STEWART, R. (1998) (Hrsg.): Ideen, die die Welt veränderten. Bertelsmann Club GmbH.
- STRAUß, I. (1991): Hippotherapie: Neuropsychologische Krankengymnastik auf dem Pferd. Hippokrates-Verlag, Stuttgart.
- STRAUß, I. (2004): Stellenwert der Hippotherapie im Katalog physiotherapeutischer Behandlungskonzepte. In: DEUTSCHES KURATORIUM FÜR THERAPEUTISCHES REITEN (Hrsg.) (2004): Hippotherapie. Sonderhefte des DKThR, Warendorf, S. 14 – 17.
- THEUNISSEN, G. (1992): Neuere Ansätze zur Förderung schwerstbehinderter Menschen und Perspektiven für die heilpädagogische Arbeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 43 (1992). 1, S. 16 – 27.
- WAGNER, M. (2001): Zwischen Alltagswirklichkeit und Leib: zum Ansatz von Wilhelm PFEFFER. In: FRÖHLICH, A./HEINEN, N./LAMERS, W. (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück und nach vorn. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Düsseldorf, S. 323 – 336.
- WEMBER, F. B. (1991): Forschungsprobleme im Bereich der Förderung schwerstbehinderter Menschen. In: FRÖHLICH, A. (Hrsg.) (1991): Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 12, Marhold, Berlin, S. 89 – 110.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Bedingungen für Differenz Erfahrungen beim Reiten.....	53
Tab. 2:	Notwendige Rahmenbedingungen eines erfahrungsorientierten Unterrichts in der Anwendung auf die Reitsituation.....	58 – 60
Tab. 3:	Bildungsziele eines erfahrungsorientierten Unterrichts und ihre Erreichbarkeit im Umgang mit dem Pferd	61

inmitten

Schriftenreihe der Stiftung
Rehabilitationszentrum Berlin-Ost

Band 1

Die Entwicklung des Rehabilitationszentrums Berlin-Ost
in Theorie und Praxis

Band 2

Rehabilitation und Pflege
im Spannungsfeld von Entwicklung und Tod

Band 3

Motorische Förderung
in Werkstätten für behinderte Menschen

Band 4

Wissen schaf(f)t Teilhabe
– Wissenschaftliches Symposium aus Anlass des 25-jährigen
Bestehens des Rehabilitationszentrums Berlin-Ost

Band 5

Bewährtes bewahren – Neues gestalten

Band 6

Mensch und Pferd – Einheit von Sport und Therapie

Band 7

Gemeinsam forschen – Gemeinsam lernen
Menschen mit Lernschwierigkeiten
in der Partizipativen Gesundheitsforschung

Band 8

Reiten für Schüler*innen
mit schwerer Mehrfachbehinderung

Grüne Reihe/ Monografien

Schriftenreihe der Stiftung
Rehabilitationszentrum Berlin-Ost

Band 1

Respektvolle Begegnungen
– gemäß Artikel 8, Bewusstseinsbildung, BRK

Band 2

Umstellungsbegutachtung der Berliner Behindertenhilfe
– Folgen für den Stationären Bereich anhand ausgewählter Beispiele

Band 3

Zum Wohlbefinden von Mitarbeitern in Wohnstätten
und Beschäftigten in Werkstätten