

16. PsychHOMOtorik

'Mit-Sein' in der psychomotorischen Arbeit

Michael Passolt

Die Entwicklung der Psychomotorik ist (natürlich) von der Person Jonny KIPHARD nicht zu trennen. Der Enthusiasmus, mit dem er die Psychomotorik (er-) lebbar machte, war ein Ausprobieren, ein Suchen, ein Finden, ein Entdecken von immer neuen Erfahrungen und Ideen. KIPHARD war Antriebskraft eines unermüdlich auf Hochtouren laufenden Motors aus Neugier, Spannung und Lernbegier – sein Erfolg basierte auf dem Nutzen seiner biografischen Kompetenzen und Performanzen. Als (Hochseil-) Akrobat, Jongleur, Zauberer, Clown war er stets bereit, auf den Menschen zuzugehen und zu improvisieren. Spielen und Lernen waren eine Einheit. Als Sportlehrer entwickelten sich seine Eigenerfahrungen in körperlich-leiblicher, feinmotorisch-koordinativer und in spielerischer Körper- und Bewegungsbeherrschung. Mit Fantasie, Kreativität und Offenheit wechselte er ständig die Blickwinkel und erfand immer neue Bewegungsexperimente. Mit Selbstbewusstsein und Können fand er seinen Weg zu seiner Psychomotorik.

Dabei war Jonny KIPHARD auf seinem Weg auch widersprüchlich: So entwickelte er im diagnostischen System von 'Normalität' eine Moto-diagnostik mit vorgegebenen und normerfüllenden Aufgaben; daraus folgten sehr häufig Übungen und Trainingsprogramme (vgl. KIPHARD 1972).

Viel mehr aber lebte er die andere Seite seiner Arbeit: Die Offenheit und Flexibilität, das Chaotische und Unverhoffte in der Art eines von den vielen Clown-Entrees bekannten 'Dummen August', dem Gegenspieler des 'Weißclown' (vgl. PASSOLT 1986). Für die Psychomotorik waren und sind dies die Sternstunden der psychomotorischen Idee. In einer Atmosphäre von Lachen, von Spaß-haben sind Stolpern, Fallen, (Weg-)Laufen erlaubt, ein 'Störrisch-sein', ein Wüten und Schreien, allgemein ein Raum, in dem auch 'Fehler' und 'Nicht-Normal-Sein' erlaubt (und auch erwünscht) sind. Denn unser Herz ist mit dem Kind. Wir sind empathisch mit dem Kind, in seinem So-Sein, in seinem (möglichen) Leid und mit seinem Schmerz. Wir sind mit seinem Lachen, seinem Bewegtsein, seinen Späßen und seinen Wünschen. Mitschwingend verstehen wir Mensch-Sein als 'Mit(-einander)-Sein', denn

„wir menschliche Wesen werden nicht menschlich geboren, wir werden als *Homo sapiens* geboren und werden menschlich im Prozess

des Lebens als menschliche Wesen, als Mitglieder einer menschlichen Gemeinschaft“ (Verden-Zöllner in: Maturana / Verden-Zöllner 1997, 96).

In unserem 'Mit-Sein', dem Mitschwingen und der wachen Begleitung des selbständigen Tuns der Kinder, erfahren wir mehr von ihrem Charakter, mehr von ihrer biografischen Gewordenheit und wir lernen so auch etwas mehr, den Kontext zu verstehen.

Mit unserem Blick zum Kind entwickeln wir so auch einen Blick für Offenheit, zu Flexibilität und zur Improvisation. Zu Ideen, Erfindungen und Gestaltungen. Es ist nicht unbedingt der Blick zum Besten, zum Ersten, zum Mächtigsten und Prächtigen. Und so sind wir mit unserem Blick und mit unserem Herzen mehr beim 'Dummen August', der improvisiert, erfindet, neu gestaltet, der ja auch nicht unbedingt gewinnen will, für den das Überleben schon zum großen Sieg wird. Da sind wir weniger beim Weißclown, der die Lösung von Problemen anderen diktieren will, in seiner starren und kopflastigen Haltung, seiner unbeweglichen Kleidung, seinem weißen Gesicht. So gehen wir in unseren psychomotorischen Stunden oft innerlich mit dem Kind – ähnlich im Zirkus mit dem scheinbar unterlegenem 'August'. Wir nehmen das Kind in seinen Schwierigkeiten und in seinen Eigenarten an, mit ganzem Herzen. Denn das Kind verkörpert und repräsentiert in seiner kindlichen Art auch einen Teil von unseren Schwierigkeiten, Eigenheiten, alltäglich zu meisternden Widrigkeiten. Wir respektieren im Kind das ihm Eigene, etwas, das das Kind sympathisch, einmalig und eigenartig macht, so und nicht anders zu sein. Solche Kinder behalten wir im Herzen und im Gedächtnis – denn sie sind für uns merkwürdig!

Diese Seite von Jonny Kiphart, das 'Mit-dem-Kind-sein', fasziniert und rührt uns immer wieder an; es ist die Seite, die uns an der Psychomotorik, mit all ihren sicherlich auch schwierigen und kräfteaubenden Momenten, fasziniert und uns den Spaß lässt. Hier schöpfen wir Kraft und in dieser Atmosphäre fühlen wir und die Kinder uns angenommen, gesehen und wertgeschätzt.

Jonny Kiphart entwickelte die Psychomotorik, weil er, meiner Meinung nach, Grenzgänger war. Wie er sich auf dem Hochseil dem äußersten Rand von Sicherheit näherte, so lotete er auch die Ränder unterschiedlicher, angrenzender Disziplinen aus. Er bewegte sich statt in den Tälern der Disziplinen, mehr an den Rändern. So konnte er den Blick in andere Fachrichtungen werfen und war dadurch auch prädestiniert, die Nähe und die Überschneidungen zu unterschiedlichen Disziplinen

zu erkennen und Übergänge für eine 'Psychomotorische Übungsbehandlung' zu finden.¹ So fand er nicht nur 'Brauchbares' vor (Hünnekens, Kiphard 1977, 17), sondern *er fand es*, weil er seiner Zeit voraus und scheinbar transversaler Vernunft verpflichtet war:

„Was die Wissenschaft (...) braucht, sind daher auch disziplinäre *Grenzgänger*, d.h. Wissenschaftler, die die Grenzen ihrer Disziplin mehr lieben als die ausgetretenen disziplinären Pfade, die *transdisziplinär* denken und forschen“ (Mittelstrass 1992, 89).

Sein Leben in und mit dem Zirkus korrespondierte mit seinem vielfältigen Erfindungsreichtum von (verbalen) Verdrehungen, Verblüffungen, Überraschungen, Gags und Streichen. Kinder und Erwachsene staunten gleichsam, wurden gefangen genommen von seiner überraschenden und zu tiefst humanistischen Pädagogik, einer sogenannten 'Meisterlehre' (Seewald 1991).

„Die Faszination über seine Clownereien, Zaubereien, akrobatischen Meisterleistungen habe ich mir erhalten, das Staunen nie verlernt. Momente, mit alten oder neuen Gags überrascht zu werden, haben mich gespannt gemacht, sie waren nicht vorhersehbar“ (Schäfer 1989, 31).

16.1 Die Suche nach 'Wirkfaktoren' in der Psychomotorik

Aus unserer Praxis wissen wir, dass Psychomotorik kein Programm, keine Methode und auch keine Übungssammlung ist. Historisch betrachtet hat sich in den Anfangsjahren der Entwicklung von Psychomotorik eine Euphorie breit gemacht hat, aus den Fußstapfen von 'Sport' heraus zu treten, um so eigene Spuren zu hinterlassen. Kinder eroberten über das Spiel einen Freiraum, der es ihnen ermöglichte, sich frei und offen mit ihren eigenen Themen zu beschäftigen. Dieses Spiel, einhergehend mit Offenheit und Flexibilität, betraf jedoch nicht nur die Kinder, sondern gleichermaßen auch die PädagogInnen und TherapeutInnen. KIPHARD benannte es als 'freispiel', ein wieder *spielen lernen*. Sich wieder auf ein Spiel einlassen können, frei vom Kopf den Menschen und seine Bedürfnisse zu sehen. Im Spiel sich einzulassen in eine Tätigkeit, auf eine Situation,

„in der uns nichts anderes übrig bleibt, als in der Gegenwart zu sein“ (Verden-Zöller in: Maturana / Verden-Zöller 1997, 159).

²⁴ Historisch gesehen sind wir heute in einer ähnlichen Entwicklung, denn mit Blick in andere Wissenschaften und Wissenschaftsrichtungen, z.B. Konstruktivismus, Chaosforschung, Systemtheorie u.a., erneuert sich Psychomotorik auch heute immer neu, vgl. PASSOLT in: PASSOLT / PINTER-THEISS, 2003, 190ff)

In dieser psychomotorischen Entwicklungsphase von 'Enthusiasmus' (VETTER 2002, 36) entstand auch die Frage nach den Wirkfaktoren. Wie konnten die Erfolge, die alle spürten, vermittelt werden? Wie funktioniert eigentlich Psychomotorik? Lag es alleine an der Bewegungsidee mit einer 'Erziehung **durch** Bewegung'? Was war es, was wirkte und die Psychomotorik so erfolgreich machte? Mit einem vorwiegend aus dem Sport kommenden motorischen Blick entwickelten sich vorläufig auch motorisch orientierte psychomotorische Maßnahmen. So war es daher nur logisch, dass im Zuge dieses Blickes die vom Aktionskreis Psychomotorik (AKP) initiierte Fortbildungsmaßnahme als 'Zusatzqualifikation **Motopädagogik**' (1978) benannt wurde und fach- und hochschulpolitische Studiengänge **Motopädie** (1977) und **Motologie** (1983) entstanden.

Vor allem in der Diskussion um den 'Gestaltkreis' von Viktor von Weizsäcker (von Wiezacker 1973) fand das Subjekt ganzheitlich wieder Eingang in das psychomotorische Denken; offensiv entwickelt sich eine sogenannte 'Ganzheitlichkeitsdebatte', die auch in der 'motorik', Zeitschrift des AKP, offensiv geführt wurde (vgl. Stehn / Eggert 1987, Mattner 1987).

In den 90er Jahren wird im Zuge von Theoriebildung (vgl. Passolt in Passolt / Pinter-Theiss 2003, 187ff,) auch die Diskussion um Begrifflichkeiten wie 'Motologie', 'Motopädagogik', 'Mototherapie', 'Psychomotorik' neu geführt und v.a. auch durch den ersten europäischen Psychomotorik-Kongress in Marburg/Lahn (1996) intensiviert.

Aus den Diskussionen um 'Ganzheitlichkeit' entstand eine im Bereich Handlungsorientierung geprägte Konzeption von Persönlichkeit, in der der Mensch mehr ist als die Summe von Einzelteilen – der Mensch im Zusammenspiel komplexer Wechselwirkungen. Es kristallisierte sich zunehmend heraus, dass

„die motorische Effizienz nicht Ziel der Psychomotorik (ist), sondern die Psychomotorik möchte das Gesamt der Persönlichkeit neu strukturieren, indem die Prozesse zwischen dem Individuum und seiner Umwelt, die sich in ständiger Dialektik befinden, reaktiviert werden“ (Robert-Ouvray in: Aucouturier / Mendel 2001, 7).

Der bekannte schweizer Kinder- und Jugendpsychiater Herzka beschreibt Psychomotorik im Rahmen von Bewegungstherapie dementsprechend als einen

„Zugang zur Zwei-Einheit von Seele und Leib; es ist der Weg über die Beeinflussung des Bewegungsverhaltens. Dieses ist das Spezialgebiet der Psychomotorik. (...) Der Bewegungsorganismus des Menschen ist, dem Begriff 'Motorik' zum Trotz, kein Motor. Alles was in

den Bewegungen geschieht, bewegt auch das Seelische (und umgekehrt). Wechselbeziehungen zeigen sich etwa in der Stimmung, in der Selbsteinschätzung, in den Beziehungen zum Therapeuten und zu den Mitmenschen, in der Bereitschaft etwas zu wagen und etwas zu leisten.(...)(Weitere Gesichtspunkte sind etwa) dass es neue Formen der Koordination von motorischen oder seelischen Impulsen findet, dass es eine andere und in der Regel mehr ganzheitliche Art der Steuerung erprobt und einübt, und dass es bei diesem Reorganisationsprozess seiner Persönlichkeit sowohl Grenzen spürt, wie auch Unterstützung erfährt. Wie in anderen ernstzunehmenden Therapieverfahren geht es in der Psychomotorik keineswegs nur darum, Bewegungen zu beeinflussen, sondern vielmehr um eine sinnvollere und zweckmäßigere Art der Regie für das ganzheitliche Zusammenspiel von Seele und Körper unter Respektierung und Wahrung ihrer Eigenheiten“ (Herzka 1991, 12).

16.2 Psychomotorische Praxis

Kinder wissen am besten, was, mit welchem Material, wie und mit wem sie spielen möchten. In einer solidarischen Gemeinschaft von Kinder, Gruppe und Team erhalten ihre Themen, d.h. ihre Bedürfnisse, Wünsche und Sehnsüchte, Raum. Ihr Spiel wird dann ehrlich, wenn diese solidarische Atmosphäre vorherrschend ist, wenn Kinder nicht nach 'gut', und 'richtig', nach was 'erwünscht' und 'was gefällt' spielen, nicht das spielen, was die Leitung gerne sehen würde, sondern wenn sie ihre Stärken und Schwächen ins 'Spiel-Feld' einbringen können und dürfen. Nur so wird von Seiten des Kindes wie auch von Seiten der Leitung der 'Wert des Fehlers' erkannt und wertgeschätzt werden können. Es entsteht ein Raum, in dem Kinder ihre Themen präsentieren, sich auf ihrem Weg vervollkommen und dabei auch im solidarischen Raum des Lernens ihre Schwächen akzeptieren können.

In den psychomotorischen Stunden erhalten die Kinder so einerseits die Möglichkeit, ihre Bewegung auszuleben, andererseits aber auch die Möglichkeit, ihre alltäglichen postmodernen Lebenswelten, ihre Themen und 'ihre Welt' zu bauen, zu (er-) finden und darzustellen. Ohne Zwang und Leistungsdruck können sie so unter Respektierung eigener körperlicher Grenzen und Möglichkeiten in materialer Tätigkeit und sozialer Auseinandersetzung ihre erlebnis- und lebensgeschichtlichen Räume schaffen. In diesen Räumen und in ihrer Zeit werden Geschehen und Geschichten thematisiert, werden seelische Dramen erzählt, dort werden sie behandelt, er-spielt und er-lebt. In psychomotorischen Stunden wird kindliche Realität zum inhaltlichen Thema. Denn

„die in der therapeutischen Begegnung vom Kind erzählten Konflikte und Kränkungen (spiegeln) nicht nur eine mehr oder weniger leidvolle Lebensgeschichte und deren Bewältigungsversuche wider. Diese Erzählungen stellen zugleich eine konkret-sinnliche Berichterstattung über die politisch-ökologischen und sozialen Verwerfungen, Konflikte und Bedrohungen dar, unter denen kindlicher Alltag stattfindet“ (Metzmacher, Zaepfel in Metzmaker, Petzold, Zaepfel 1996, 19).

Psychomotorische Praxis widerspricht daher einem Muster von Eingrenzung, Ablehnung, Gängelung. Im pädagogischen Stil von Authentizität, Vertrauen und Achtung, Einfühlung und Empathie, Achtsamkeit und Orientierung, Klarheit mit Grenzen, Regeln und Sanktionen (vgl. Passolt, Pinter-Theiss 2003, 27ff), erhält das Kind die Möglichkeit, seinen Bedürfnissen Raum zu geben: zum motorischen Ausagieren, im Rennen, Springen, Hüpfen, Drehen, Rutschen, Schwingen, im sinn- und wahrnehmungsorientierten Bauen, Konstruieren, Entwerfen von phantasievollen Materialzusammenstellungen, dem immer wiederkehrenden Zerstören und Bauen eigener Gebilde, in der Wahl eigener sozialer Bedürfnisse. Es ist eine Zeit, dem Kind Raum für seine Wünsche und Bedürfnisse zu geben. Unser Teil von Arbeit ist eine Haltung,

„mit dem zu arbeiten, was in dem Kind an Positivem vorhanden ist, davon ausgehend, was es spontan tut, was es zu tun versteht, was es mag“ (Aucouturier, Lapierre 1982, 26f).

Begleitende Grenzen von Materialhäufung und der personalen Kleingruppe wird zum Erleben eigener subjektiver Grenzen. Der Raum, die Zeit, die Auswahl des Materials und die soziale Gruppe wird dabei zum gelebten Raum eigener Bewegungsaktivitäten, zum Raum von Verletzungen und Kränkungen, zum Raum eigener Aggressionen, Verletztheiten, Trauer und Angst. So erhalten im Spiel die (Lebens-) Themen des Kindes Beachtung, erhalten die Bedürfnisse, Sehnsüchte und Gefühle ihren berechtigten Platz.

Das Kind als „Akteur seiner Entwicklung“ (Kautter et al. 1988) inszeniert im oben dargestellten Sinne seine Themen, ist jedoch genauso offen für Angebote von außen. Und so wägt das Kind die Themen ab, die angeboten werden, um letztendlich aus diesem Abwägen von 'innen' und 'außen' eine Entscheidung herbeizuführen,

„denn es gibt keine Handlung ohne Grund, und das, was ein Kind spontan tut, entspricht immer seiner tiefen Motivation. An uns liegt es, zu verstehen, was dieses Tun wirklich ausdrückt – und darauf durch unser eignes Tun zu antworten“ (Aucouturier, Lapierre 1982, 27).

So besteht die Haltung und die Arbeit des Psychomotorikers v.a. darin,

„herauszulesen, was sich hinter dem äußeren Erscheinungsbild der Handlung verbirgt (...) geht es darum, den Sinn der Bewegung des Kindes herauszufinden. Die Handlung hat eine psychische Dimension, an die man nicht denkt, weil man nur ihr äußeres Erscheinungsbild wahrnimmt“ (P. Didrichel in Aucouturier, Mendel 2001, 6).

Aufgabe der Leitung ist es, durch Beobachtung, Wertschätzung und Offenheit den Raum des Spielens und des Lernens eine Struktur zu geben.

„In der bewegungspädagogischen Arbeit mit Kindern (geht) es nicht in erster Linie darum, zu lernen, was ich mit ihnen tue, zu welchen Leistungen ich sie bringen kann, sondern darum, wie ich sie bei ihrem selbständigen Tun aufmerksam begleiten, wie ich aus einer wachen Beziehungsaufnahme zu den Kindern heraus erkennen kann, was ihnen fehlt, was ihnen Freude macht, was sie brauchen, wie ich ihnen interessante und ihrem Entwicklungsbedarf entsprechende Frei-Räume und anregendes Material zur Verfügung stellen und dabei ihre Entwicklung im Auge behalten kann“ (Barwinkel 2000, 38).

In dieser Situation erhält Beobachtung eine große Bedeutung; es ist ein aktives Mitschwingen von Akzeptanz und Empathie im Raum gegenseitigen Lernens. In diesem Lernraum kann die Leitung aktive/r MitspielerIn sein, was eine intensive und impulsgebende körperliche Nähe – ein „ich bin hautnah dabei“ – bewirkt. Oder aber Beobachtung entwickelt sich von einem Standpunkt außerhalb der Gruppe. Aber auch dort bin ich aktiv beteiligt, denn innerlich schwinde ich mit allen Sinnen mit. Es ist ein intensives Beobachten, ein Mitgehen in (sozialen Inter-) Aktionen, Handlungen, Tätigkeiten. In diesem Beobachtungsraum ist die Leitung aktiv in der Gegenwart, absorbiert in der Aufmerksamkeit von den Tätigkeiten der Kinder. Es ist eine Haltung zum Kind, diesen Raum gemeinsam zu gestalten, ein Raum, in dem es keine entwertenden Blicke braucht, kein 'richtig' oder 'schlecht', kein 'gut' oder 'ungenügend', keinen Raum für Korrektur, für Vormachen, Nachmachen, für Leistungsanforderungen, für Vergleiche. Der Raum ist eher frei für die Sichtweise einer individuellen Entwicklungsbegleitung, einer Offenheit, im Kontakt zu sein und im Kontakt zu bleiben. Eine Offenheit, den Dialog zu suchen und Beziehung herzustellen. Die Leitung darf der Versuchung nicht erliegen, das Kind gleich ganz zu kennen, wissen zu wollen, was 'richtig' und was 'falsch' ist, vorzuschlagen, was 'gut' oder 'schlecht' für das Kind ist. Es ist ein Raum, in dem Offenheit, Kreativität, der Wert des 'Fehlers' Nutzen hat. Ein Raum, in dem ein „Weißclown“ im Vorschreiben von Pflicht, Norm

und Lösung keine Chance hat. Es ist mehr ein Raum für den 'Dummen August', der sich dumm stellt (Armin Maiwald von 'Der Sendung mit der Maus' benennt es: 'Ich bin erst mal doof', in: SZ Magazin 2003, 19) und dadurch gescheit ist, denn weil er durch Fragen nach Antworten sucht und weil für ihn der Weg wichtig ist, ist er auch bereit, Normen über Bord zu werfen und ein Zueinander zu Toleranz und Geduld zu entwickeln. Und nur dadurch kann er einen anderen Standpunkt des Beobachtens und anderer Sichtweisen einnehmen. Das macht ihn sympathisch, offen, dialogbereit. Lernen wir vom 'Dummen August' (s. Kiphard in diesem Buch). Sind wir so ein bisschen wie der 'Dumme August', sind wir etwas Grenzgänger, dann könnten wir vielleicht einen großen Schritt zu unserer und meiner eigenen Psychomotorik machen.

Literatur

- Aucouturier, B. / Lapierre, A. (1995): Bruno. Bericht über eine psychomotorische Therapie bei einem zerebral-geschädigten Kind. München, Basel: Reinhardt, 3. Aufl. 1999
- Aucouturier, B. / Mendel, G. (2001): Was bewegt ein Kind? Ein Dialog über das Handeln und Denken des Kindes. Bremen: edition doering
- Bärwinkel, A. (2000): Bewegung als Weg, sich selbst und andere zu verstehen – Wege der Vermittlung psychomotorischer Zugänge zu Menschen in der Ausbildung von ErzieherInnen, in: Materialien für die sozialpädagogische Praxis, Nr. 30: Projekte verändern Schule (Hoppe, S.R. / Zern H.), (Red.), S.38ff
- Herzka, H. St. (1991): Bewegungstherapie - Ein Zugang zur Zwei-Einheit, in: Schweizer Verband der Psychomotoriktherapeuten(Hrsg.) Psychomotoriktherapie, SZH Luzern, S.11f
- Kautter, H. / Klein, G. / Laupheimer, W. / Wiegand, H. (1988): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg: Schindele Verlag
- Kiphard, E.J. (1972): Sensusmotorische Frühdiagnostik und Frühtherapie, in: Eggert D. / Kiphard, E.J.: Die Bedeutung der Motorik für die Entwicklung normaler und behinderter Kinder, Schorndorf: Hofmann, S.12-40
- Mattner, Dieter (1987): Zum Problem der Ganzheitlichkeit innerhalb der Motologie, in: motorik, Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie, Offizielles Organ des Aktionskreises Psychomotorik, Schorndorf: Hofmann 1/1987, S.19-29

- Maturana, H., Verden-Zöllner, G. (1997): Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins, 3.Aufl. Heidelberg: Auer Verlag
- Metzmacher, Bruno, Helmut Zaepfel (1996): Kindheit und Identitätsentwicklung im Zeichen (post-)modernen sozialen Wandels, in: Metzmaker, Bruno / Hilarion Petzold / Helmut Zaepfel (Hrsg.)(1996): Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis. Band 1, Paderborn: Junfermann, S.19-73
- Mittelstraß, J. (1992): Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung. Frankfurt/ Main: Suhrkamp Verlag
- Passolt, M. (1986): „Du bist ja ganz anders!“ Für den täglichen Clown in uns!, in: Praxis der Psychomotorik, Zeitschrift für Bewegungserziehung, Heft 2/ 1986, S.68-71
- Passolt, M. / Pinter-Theiss, V. (2003): „Ich hab eine Idee...“ Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren. Dortmund: verlag modernes lernen
- Schäfer, Ingrid (1989): Grundbausteine der Psychomotorischen Übungsbehandlung, Entwicklungsabschnitt 1955 bis 1975, in: Irmischer, Tilo / Klaus Fischer (Red.), Psychomotorik in der Entwicklung. Zur Emeritierung von Prof.Dr. Ernst J. Kiphard, Reihe Motorik, Band 8, Schorndorf: Hofmann, S.19-31
- Seewald, Jürgen (1991): Von der Psychomotorik zur Motologie. Über den Prozeß der Verwissenschaftlichung einer Meisterlehre, In: motorik 1/1991, 3-16
- Stehn, Matthias, Eggert, Dietrich (1987): 'Ganzheitlichkeit' zur Verwendung gestalt- und ganzheitspsychologischer Konzepte in der Psychomotorik, in: motorik, Zeitschrift für Motopädagogik und Mototherapie, Offizielles Organ des Aktionskreises Psychomotorik, Schorndorf: Hofmann 1/1987, S.4-18
- SZ Magazin (2003): „Ich bin erst mal doof“ Jan Weiler im Gespräch mit Armin Maiwald, S.18-22
- Vetter, M. (2002): Handlungsorientierte psychomotorische Diagnostik. Aktueller Diskussionsstand und Bezugspunkte im empirischen Unterrichtsversuch. Berlin: dissertation.de
- von Weizsäcker, V. (1973): Der Gestaltkreis. Stuttgart: Thieme Verlag