

Bibliothek der Psychomotorik : Theorie

Menschenbilder · Anthropologie · Aggressivität  
Kommunikation · Verstehender Ansatz · Leibliches Verstehen

Eckert / Hammer

# Der Mensch im Zentrum

Beiträge zur sinnverstehenden Psychomotorik und Motologie

Herausgeber Aktionskreis Psychomotorik e.V.



akL

Band 3

Verlag Aktionskreis Literatur und Medien

Eckert/Hammer

# Der Mensch im Zentrum



Bibliothek der Psychomotorik : Theorie

Menschenbilder · Anthropologie · Aggressivität  
Kommunikation · Verstehender Ansatz · Leibliches Verstehen

Eckert / Hammer

# Der Mensch im Zentrum

Beiträge zur sinnverstehenden Psychomotorik und Motologie

Herausgeber Aktionskreis Psychomotorik e.V.



akL

Band 3

Verlag Aktionskreis Literatur und Medien

Bestellnummer 0003

© 2004 by Verlag Aktionskreis Literatur und Medien, 32657 Lemgo

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlags ist es nicht gestattet, die Schrift oder Teile daraus auf fototechnischem Wege zu vervielfältigen. Dieses Verbot – ausgenommen die in §§ 53, 54 URG genannten Sonderfälle – erstreckt sich auch auf die Vervielfältigungen für Zwecke der Unterrichtsgestaltung. Dies gilt insbesondere für Übersetzungen, Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeichnungen und Fotos: Von den Verfassern

Druck und Verarbeitung: Druckerei Karl Hofmann, 73614 Schorndorf

ISBN 3-7780-7913-1

# Inhalt

Vorwort.....	7
Hammer, Richard: Menschenbilder – Eine Einleitung .....	9
Mattner, Dieter: Psychomotorik aus anthropologischer Perspektive.....	17
Seewald, Jürgen: Über die Genese des „Verstehenden Ansatzes“ in der Motologie.....	27
Eckert, Amara Renate: Menschen psychomotorisch verstehen und begleiten .....	59
Fellmann, Katja: Psychomotorische Begleitung von Kindern mit Kommunikationsproblemen.....	75
Berg, Ingrid: Aggressivität bei Kindern aus psychoanalytischer Sicht Möglichkeiten sinnverstehender psychomotorischer Intervention .....	97
Hammer, Richard: „... von einem Feuerball getroffen...“ .....	121
Autorenverzeichnis.....	139



# Vorwort

Die Idee, ein Buch zur sinnverstehenden Psychomotorik zu schreiben, ging ursprünglich von meinem Kollegen Dieter Mattner aus. Vor nunmehr fünf Jahren warb er mich und andere Kollegen als Autoren ein, um den „funktionalistischen Strömungen in der Psychomotorik etwas entgegen zu setzen“. Einen Artikel zur sinnverstehenden Praxis sollte ich schreiben, was mir zunächst reichlich schwer fiel. Es schien mir sogar nahezu unmöglich, das Wesentliche einer sinnverstehenden Arbeit durch das Medium Schriftsprache einem grösseren Fachpublikum zugänglich zu machen. Ich erinnerte mich an berühmte Kolleginnen wie Mimi Scheiblauber und Susanne Naville, denen es wohl zeitlebens ähnlich gegangen sein muss. Nachdem meine männlichen Kollegen ihre Arbeiten abgeliefert hatten, schien mir dieses Problem eher ein geschlechtsspezifisches zu sein. In der Auseinandersetzung um die Verschriftlichung sinnverstehender psychomotorischer Praxis stieß ich im darauf folgenden Jahr auf Katja Fellmann und Ingrid Berg. Beide reflektierten äusserst engagiert ihre Praxis und waren auch bereit, dies schriftlich zu tun. Nach gemeinsamen Arbeitsphasen kristallisierten sich dann drei verschiedene Reflektionsstile heraus, die einer Betrachtung sinnverstehender Praxis angemessen erschienen: Die mehrperspektivische Reflektion (Fellmann), die psychoanalytisch orientierte Reflektion (Berg) und die Leiblich-dialogische (Eckert). In der Zwischenzeit hatte Richard Hammer

die Aufgabe des Herausgebers übernommen und mit dem neuen Schwerpunkt der Praxis-Reflektion teilten wir uns nun diese Arbeit. Mittlerweile hatte die Zeit für uns gearbeitet: Die funktionalistischen Strömungen in der Psychomotorik waren ausgedünnt und selbst das klassische „Feindbild“ sinnverstehender Psychomotoriker, die Sensorische Integrationsbehandlung (SI) stellte sich seit dem Erscheinen von U. Kießlings Buch „Sensorische Integration im Dialog“ in einem neuen Kontext dar.

Gleichzeitig erfreuten sich die wegweisenden Publikationen von Seewald und Mattner in der Fachliteratur zunehmender Popularität. Der psychomotorische Ansatz von B. Aucouturier konnte sich in Deutschland etablieren und ein Umdenken von der „Behandlung“ zur „Entwicklungsbegleitung“ ist heute in pädagogischen Arbeitsfeldern deutlich zu beobachten. In medizinischen Arbeitsfeldern scheint sich diese Entwicklung noch überwiegend auf den Bereich der wissenschaftlichen Publikationen zu beschränken.

Das vorliegende Buch muss heute, fünf Jahre nach der Idee des Initiators keine gegenpoligen Impulse mehr setzen, es unterstützt vielmehr einen Trend, der zunehmend wissenschaftlich untermauert wird. Einer der wichtigsten Beiträge dazu stammt m.E. vom Bonner Pädiater G. Schlack. Er plädiert aufgrund eigener Untersuchungen für die Abkehr vom kurativen Paradigma in der Entwicklungsförderung von Kindern und nennt

als erfolgversprechende Variablen die Eigenmotivation des Entwicklungsbegleiters sowie seine Fähigkeit, mit seiner Methode das Kind zu aktivieren und sein Umfeld zu sensibilisieren.

Entwicklung ist demnach eine Eigenleistung des Kindes, seine individuelle Entscheidung, die in einem unterstützenden Umfeld gelingen kann.

Damit steht der Mensch im Zentrum, nicht das Symptom ! Nichts Neues eigentlich – denkt man an den 1988 erschienen Forschungsbericht von Kautter u.a. mit dem mittlerweile zum Idiom gewordenen Titel „Das Kind als Akteur seiner Entwicklung“.

Sinnverstehende Psychomotorik und Motologie – die Unterscheidung der Begriffe nimmt Seewald in diesem Buch vor – möchte auf eigenen, anthropologisch fundierten Wegen dieses Ziel verfolgen.

Hayingen, den 15. 7. 2003

Amara Renate Eckert



# Menschen psychomotorisch verstehen und begleiten

Amara Renate Eckert

In diesem Aufsatz möchte ich die psychomotorische Begleitung einer Familie beschreiben. Das prozessuale dialogische Geschehen (MILANI-COMPARETTI 1986)<sup>1</sup> soll dazu im Mittelpunkt stehen und in Auseinandersetzung mit einem mechanistisch orientierten Menschenbild dargestellt werden.

Diese Auseinandersetzung wurde erst möglich durch die enge Zusammenarbeit mit allen Beteiligten: Laura, einem vierjährigen Mädchen und ihren Eltern, dem Vater und der Mutter – und nicht zuletzt auch durch die direkte Begegnung mit dem „Fremden“ (MATTNER 1997, 79 ff.). Lauras Verhalten, ihre leiblichen Antworten waren mir oft unerwartet fremd und dann plötzlich wieder sehr vertraut. Das leibliche Einfühlen im jeweiligen Moment des Dialogs, die tonische Empathie (AUCOUTURIER 1982, ESSER 1992) halfen über schwierige Situationen hinweg.

## 1. Auf dem Weg zu einer psychomotorischen Begleitung

Die leibliche Begegnung zuzulassen bedeutet, auf der Basis einer inneren Haltung und damit eines Menschenbildes zu handeln, welches Fremdes im Außen als Teil des Gesamt-Menschlichen betrachtet. Die Gewissheit, sich in der Fremdheit eines anderen selbst wiederfinden zu können, schließt Ausgrenzungen,

wie sie sich z.B. bei Laura in der medizinischen Diagnose und der Einschulungsdiagnostik zeigen, von vorn herein aus. Fremdes kann hier als Aufforderung zur Betrachtung eigener blinder Flecken begrüßt und damit integriert werden (BALGO 1998).

Auch in funktionalen Ansätzen der Psychomotorik in Anlehnung an AYRES (1984) sowie in historisch-klinischen (KIPHARD 1977) wird immer wieder ausgegrenzt, d. h. im Sinne des medizinischen Paradigmas werden Störungen diagnostiziert, die zu be- – handeln sind, wobei die Chance des Dialogs mit dem Fremden, dem „Gestörten“ versäumt wird (MATTNER 2000). Während Kiphard selbst dank seiner Zirkussozialisation den Spagat zwischen medizinischem Paradigma und Kindorientierung erfolgreich bewältigt, lassen seine frühen Schriften vor allem für Fachfremde die Orientierung an Störungen vermuten.

Dabei werden unweigerlich Begegnungen mit individuellen Persönlichkeits- und Seinsebenen von Menschen ausgeblendet, die die Behandlung oder Förderung im Sinne des Behandlers oder Pädagogen stören könnten; sie gehören nicht dazu oder nicht in den Kompetenzbereich des Behandelnden.

Die Konfrontation mit dem Schicksal eines Menschen und damit mit der eigenen Betroffenheit verlangt jedoch in der Regel keine neue Berufskompetenz, sondern die Bereit-

<sup>1</sup> Prozess meint hier ein kontinuierliches, auf Entwicklung angelegtes verbales und nonverbales Geschehen, das sowohl Höhe- als auch Tiefpunkte beinhaltet.

schaft, sich selbst und einen anderen Menschen verstehen zu wollen und den Dialog zu erlauben.

Psychomotorische Ansätze, die in diese Richtung weisen, hat es schon in den 70er Jahren gegeben (VOLKAMER 1976), als deutlich wurde, dass KIPHARDS medizinisch orientierte Schriften nur einen Teil dessen beinhalteten, was Wirkungen und Erfolge seiner Arbeit eigentlich ausmachten. Mit Hilfe psychoanalytisch und humanistisch orientierter psychologischer Ansätze (HÖLTER 1984, VOLKAMER/ZIMMER 1986, OLBRICH 1983, ECKERT 1988) wurde versucht, die Beziehungsebene als tragenden Faktor psychomotorischer Arbeitserfolge zu reflektieren. Diese Bemühungen gingen Ende der 80er Jahre in die Geburtsstunde der sinnverstehenden Motologie (SEEWALD 1989, 1991, HAMMER 1992, FÄRBER 1992, DENZER 1992) mit ein. Damit entwickelte sich eine Fachdisziplin, die auf anthropologischer Grundlage differenziertes Fachwissen unterschiedlicher Disziplinen mit einbezieht, welches zum Verstehen von Menschen als hilfreich betrachtet wurde. Bei anthropologisch-phänomenologischer Ausrichtung (MERLEAU-PONTY 1966, SEEWALD 1992, 1997) geht es um die Offenlegung des Menschenbildes, verbunden mit differenzierter wissenschaftlicher Vernetzung. Der Begriff Motologie, aus der Konzeption SCHILLING'S (1988) bekannt, bezeichnet laut SEEWALD (1997) die Wissenschaft, während Psychomotorik eher den Anwendungsbereich meint.

Ich werde an dieser Stelle die Diskussion um die deutsche Motologie ausklammern und auf den Terminus Psychomotorik zurückgreifen, der im Laufe seiner Geschichte in Europa schon vielfach kontrovers definiert wurde.

Unter Psychomotorik verstehe ich im Zusammenhang mit dem hier beschriebenen Beispiel *das menschliche Ausdrucksgeschehen mit seinen individuellen, dialogischen und gestalterischen Aspekten, den vielfältigen*

*Möglichkeiten sinnhaft leiblich in dieser Welt zu sein.*

Die Bewegung wird in dieser Definition nicht als eigenständige Fähigkeit hervorgehoben. Sie wird als Teil leiblichen Ausdrucksgeschehens betrachtet und kann somit dynamisch und konzentrativ, experimentell, instrumentell (GRUPE 1982) oder dialogisch ausgerichtet sein. Sie kann den Menschen sowohl in Innen-, wie in Außenwelten führen oder begleiten. Der Mensch kann durch Bewegung beide Welten zum Ausdruck bringen und Verbindungen deutlich werden lassen. Daraus ergibt sich, dass das äußere Setting der Psychomotorik über die Turnhalle hinaus den gesamten Lebensraum des Menschen umfasst.

Eine psychomotorische Begleitung setzt nach dieser Definition *psychomotorisches Verstehen* voraus, bezieht sich auf individuelles und soziales Ausdrucksgeschehen und versucht zwischen verschiedenen Welten zu vermitteln, wenn unterschiedliche Sinnhaftigkeiten nicht verstanden werden können, so z. B. wenn die Wahrnehmung eines fremden Sinns aufgrund eigener innerer und äußerer Welten oder bestimmter eigener oder gesellschaftlicher Normen nicht gelingt.

In professioneller Form erfordert sie die ständige Reflexion sowie die regelmäßige Supervision des Geschehens auf verschiedenen individuellen und gesellschaftlichen Ebenen.

Dazu gehören:

- Das individuelle Erleben des Geschehens
- Aspekte von Übertragung und Gegenübertragung
- Tonische Empathie und tonischer Dialog
- Gelingen des Verstehens im Prozess dialogischen Handelns
- Fähigkeiten (Ressourcen) aller Beteiligten
- Individuelle Lern- und Entwicklungswege
- Einbettung in über- und untergeordnete systemische Zusammenhänge

- Möglichkeiten und Grenzen dieser Systeme (Werte, geltende gesellschaftliche Normen und Verarbeitungsformen)
- Umgang mit und Handeln in diesen Systemen.

Vereinfacht könnte man psychomotorische Begleitung als einen dialogischen Prozess betrachten, der zu besserem Verstehen und zur Erweiterung der individuellen Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten beiträgt. Sie ist ohne defizitorientierte Förderabsichten, selbst fähigkeitsorientierte Förderabsichten werden zugunsten des spontanen lebendigen Ausdrucks der nur in der Gegenwart gelebt werden kann, vernachlässigt. Dahinter steht die Erfahrung, dass auch versteckte Absichten monologischen Charakter besitzen, den Dialog und damit den lebendigen Prozess unterbrechen.<sup>1</sup> Letzteres zeigte sich besonders deutlich am Beispiel von Laura, die ihre helfenden Bezugspersonen immer wieder gnadenlos spiegelte.

In diesem Punkt kollidiert eine dialogische psychomotorische Begleitung mit der gesellschaftlichen Forderung, abweichendes Verhalten zu therapieren, d.h. zu beseitigen. Gemäß einem anthropologisch fundierten Verständnis von Psychomotorik führt m. E. in der praktischen Arbeit jedoch kein Weg daran vorbei, von der subjektiv bedeutsamen Lebenswelt des betroffenen Individuums auszugehen.

Welche Schwierigkeiten mit diesen widersprüchlichen Grundannahmen einhergehen und welche Auswirkungen diese auf die Praxis haben können, wird in Kap. 3 ausgeführt.

## 2. Psychomotorisches Verstehen

Mit Psychomotorischem Verstehen bezeichne ich hier den inneren Prozess, der in jeweils einzelnen Schritten der psychomotorischen Begleitung vorausgeht oder parallel zu ihr verläuft.<sup>2</sup>

Verstehen oder Sinnverstehen meint hier eine anthropologisch-hermeneutische Methode, bedingungslos subjektiv und nicht wiederholbar. Sie geht davon aus, dass jedes Tun seinen Sinn, seine immanente Bedeutung hat. Im tiefenhermeneutischen Verstehen, dem Verstehen des verdrehten Sinns (SEEWALD 1997) gilt das Nicht-Verstehen einer Situation als besondere Verstehensleistung (GERSPACH 1997).

Dieser Prozess ist möglich, da Nicht-Kommunikation oder Nicht-Sinn (Unsinn) im menschlichen Leben nicht möglich sind (vgl. WATZLAWICK 1980, MERLEAU-PONTY 1966).

So kann sich ein momentanes leibdialogisches und damit noch unbewusstes Verstehen in einer direkten Handlung ausdrücken. Als Beispiel dazu kann das authentische (nicht absichtsvolle) Spiel zwischen Erwachsenen und Kind angeführt werden: Beide verwickeln sich mit zunehmendem Spannungsgrad des Spiels mehr und mehr in die Rollen der Spielhandlung. Der Erwachsene ist sich gleichzeitig dieses unbewussten Prozesses bewusst, ohne ihn direkt zu reflektieren. Er schwingt leiblich mit, ist in diesem Moment gleichzeitig Kind und Erwachsener und verwickelt sich bewusst, ohne zu wissen, wohin das Spiel führt. Indem er erspürt und damit versucht szenisch und leiblich zu verstehen,

1 Die Kommunikation wird komplementär (WATZLAWICK 1980), der Energiefluss unterbrochen (BROWN 1985) und die eigene Projektion wirksam.

2 Zur Abgrenzung : Erklären – Verstehen vgl. auch Seewald 1997

kann er jeden Schritt des Spieldialogs mitvollziehen.<sup>3</sup> Am Schluss des Spiels kann er sich bewusst wieder entwickeln und wieder auf der Ebene des Erwachsenen agieren. Das Kind versteht ihn im Spiel und lernt dabei das Kind im Erwachsenen kennen. Die Verständigung findet auf einer gemeinsamen leiblichen und symbolischen Ebene statt, die im jeweiligen Moment nur den Mitspielern zugänglich ist: Körperspannung, Körpersprache, Stimme, Spielhandlung und Spielrollen. Die frühen Erfahrungen der Sozialisation im gleichen Kulturkreis, sowie die Fähigkeit des Erwachsenen, sich auf fremde Leib- und Symbolwelten einlassen zu können, sind Voraussetzungen für die Verständigung. Dabei bleibt zu beachten, dass eine hundertprozentige Verständigung letztlich nicht möglich ist (HUMBOLDT 1959). Da die verschiedenen individuell sinnhaften Welten nie deckungsgleich sind, bleibt immer ein Rest Nicht-Verstehens.

Der andere bleibt in weiten Bereichen ein Geheimnis, das sich entfalten kann, wenn es als solches akzeptiert und das Fremde in seiner Vielfalt als Bereicherung wertgeschätzt wird.

In diesem Punkt treffen sich Sprachanthropologie (HUMBOLDT 1959) und systemischer Konstruktivismus (BALGO 1998).

Während der Erwachsene diese Prozesse später reflektieren kann und muss, bleibt dem Kind das Erleben als direkte Erfahrung, die sich leiblich manifestiert.

Psychomotorisches Verstehen lässt sich als Prozess auf der Ebene des Begleiters folgendermaßen skizzieren:

Es beginnt im inneren Raum des Begleiters als tonische Empathie, als mitgespürtes leib-

liches Geschehen beim Kind. Ohne diese gespürten Impulse entschlüsseln zu müssen, weiß der Begleiter, dass es sich hier um unbewusste Prozesse handeln kann. Er antwortet handelnd tonisch und je nach Situation auch symbolisch oder/ und verbal. Die Antwort des Kindes geht wiederum mit tonischer Empathie seinerseits einher. Die psychomotorische Begleitung rundet sich in der Reflexion des Begleiters nach den oben genannten Aspekten, die dann wieder in neue Begegnungen, neue Dialoge mit einfließt. In der Regel kann diese Reflexion erst nach Abschluss des gemeinsamen Spiels erfolgen. Dieser Prozess verläuft, wenn er zur Entfaltung des Potentials der Beteiligten beiträgt in Anlehnung an MILANI-COMPARETTI (1986) spiralförmig.

Psychomotorisches Verstehen beinhaltet somit das, was LAPIERRE/AUCOUTURIER (1998, 31, 50 f., 79) mit „tonischer Übereinstimmung“, „tonischer Kommunikation“, „tonischem Dialog“ oder einer Begegnung auf dem Niveau „tonisch-emotionaler Organisation“ bezeichnet haben.<sup>4</sup> REICH (1970) verwendet an dieser Stelle den Begriff der „vegetativen Identifikation“ (NEIDHÖFER 1991, 68 f.). BOADELLA (1991, 9) spricht darüber hinaus in Anlehnung an KELEMAN (1980) von „somatischer Resonanz“.

Psychomotorische Begleitung geht jedoch durch den Prozess des anschließenden Reflektierens über den des psychomotorischen Verstehens hinaus.

Die Grundlagen psychomotorischen Verstehens liegen im Gegensatz zu psychoanalytisch orientierten Verfahren weniger auf der Symbolebene als auf der Ebene körperenergetischer Prozesse.<sup>5</sup>

3 Zum Szenischen Verstehen vgl. auch die Ausführungen von Leber 1985 u. Gerspach 1998 sowie den Beitrag von Berg in diesem Band

4 Die Begriffe gehen auf Wallon und De Ajuriaguerra zurück. Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Bernard 1980 und Mattner 1987.

5 Wenn an dieser Stelle der „Körper“ – Begriff verwendet wird, so liegt dies an der Terminologie körpertherapeutischer Literatur. Der Körper wird im Reich'schen Sinne als Träger aller Erfahrungen des Menschen betrachtet, der sich durch unterschiedliche Energiebewegungen ausdrückt.

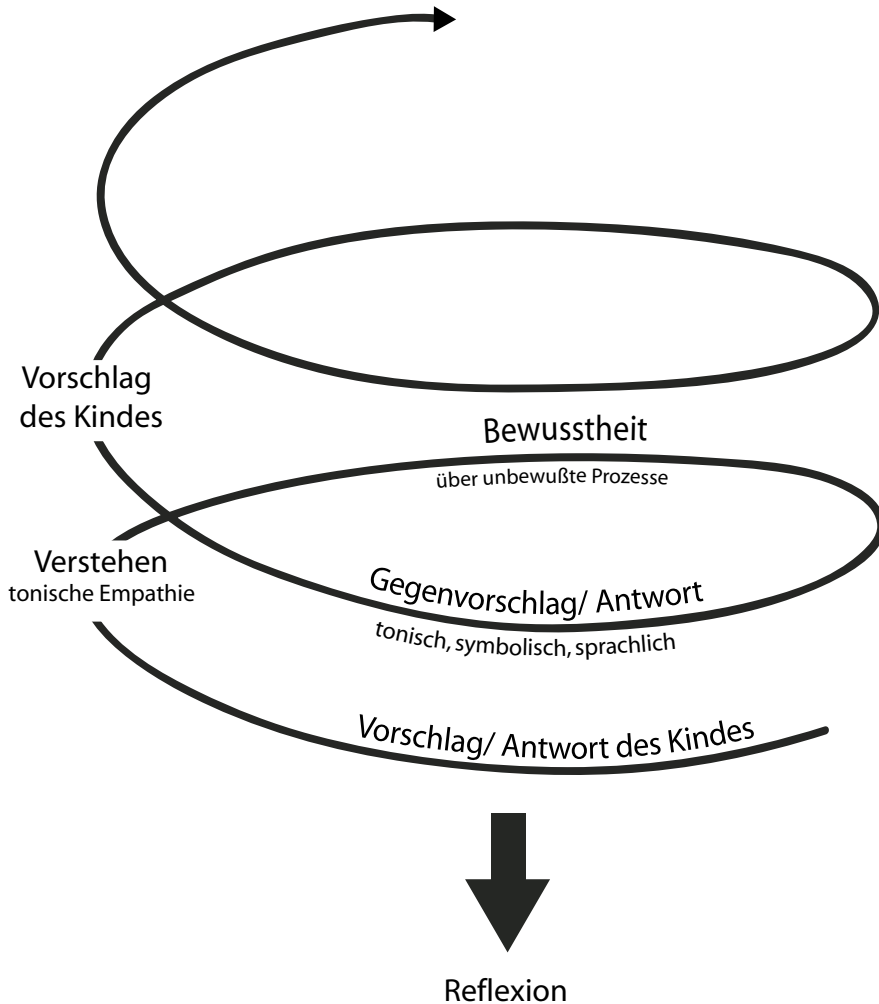


Abb.: Prozess psychomotorischen Verstehens und psychomotorischer Begleitung

Die Bereitschaft und Fähigkeit zur vegetativen Identifikation gelten in reichianischer und neo - reichianischer Literatur als Grundlage jeglicher Körperarbeit und Körpertherapie (BOADELLA 1991, NEIDHÖFER 1991) und gelingen in der Regel nur bei relativ „durchlässigen“ Menschen. Dies bedeutet nach LOWEN (1988, 105) dass die BegleiterIn „mit dem Herzen dabei“ sein muss und alle Impulse und Handlungen vom Herzen aus fließen können. Dabei sind die Reaktio-

nen authentisch im jeweiligen Moment und weitgehend frei von Projektionen und Bewertungen. Da letztere als menschlich anzusehen sind, sollten sie erkannt und bearbeitet werden, um den direkten Dialog möglichst wenig zu beeinflussen.

Die professionelle Voraussetzung einer solchen Begleitung ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Abwehrmechanismen und deren Stabilisatoren: Den chronischen Muskelverspannungen (Reich 1970, Lowen 1975)

in verschiedenen Körperbereichen und den damit gebundenen Gefühlen, welche die direkten Impulse zum und vom Herzen blockieren.

Tonische Empathie und tonischer Dialog unterscheiden sich vom einführenden Verstehen anderer Therapieformen durch die direkte und aktive Körperpräsenz. Aucouturier (zit. nach Esser 1992, 60) beschreibt diesen Vorgang u.a. folgendermaßen: „Die Herstellung dieser Beziehung hängt ab von der Qualität der tonischen Antwort, die der Therapeut dem unbewussten Bedürfnis des Individuums entgegenzubringen vermag. Wenn er sensibel für die Bedeutung der Geste sein muss, muss er noch weit sensibler für die feinsten tonischen Veränderungen sein, die ihm den Weg für seine Intervention weisen.“

Im tonischen Dialog können primäre Körpererinnerungen aktiviert werden, die sich erst in ihrer ursprünglichen Form ausdrücken müssen, um neu oder korrigiert in den gegenwärtigen Alltag integriert zu werden.

Eine BegleiterIn in diesem Dialog muss diesen Prozess bei sich selbst zunächst bewusst durchlebt, die Qualität und Dynamik des Körperunbewussten direkt erfahren haben, um ein Kind auf dieser Ebene verstehen und begleiten zu können. Dies beinhaltet im ersten Schritt, dass sie Körpersignale versteht und mit ihnen umzugehen weiß, d.h. diese mit ihrem Körper beantworten kann.

Sie kann z. B. einem Kind, das mit abwartendem Blick und hochgezogenen Schultern den Raum betritt mit körperlicher Öffnung entgegentreten und damit signalisieren „ich bin jetzt für dich da“. Das Kind hat nun die Wahl, ob und wie es diesen Kontakt annehmen möchte. Sie entscheidet, fühlt je nach Situation durch welche Form des tonischen Dialogs sie das Kind erreicht. Sie kann mit verschiedenen Spiegeltechniken oder Berührungsangeboten, aber auch einfach nur durch ihre Präsenz antworten (Eckert 2000).

Aus dieser Eingangssituation entwickelt sich dann eine Begleitung im oben beschriebenen Sinne.

In dem nun folgenden Beispiel von Laura, einem Mädchen, das zunächst nicht sprach, war ich, um überhaupt Kontakt aufnehmen zu können, auf die psychomotorische Begleitung angewiesen. Als dialogisches Prinzip galt sie für die gesamte Dauer unseres Kontakts. Der Kontakt zu Ihren Eltern war genauso wichtig, wie der Kontakt zu ihr. Über lange Zeit arbeitete ich mit und in diesem System, mit den Ressourcen aller Beteiligten.

### 3. Laura

Luras Eltern kamen über Empfehlungen zu mir, nahmen eine lange Anfahrt in Kauf und hofften auf Hilfe für ihr nicht sprechendes vierjähriges Kind und eine Antwort auf die Frage, ob es wohl jemals sprechen lernen würde. Laura wirkte beim ersten Treffen fröhlich und ein wenig schüchtern. Im Laufe des Nachmittags begann sie sich mehr und mehr von ihrem Vater zu lösen und die Gegenstände ihrer Umgebung zu erkunden: Streichholzschildern, Creme, Bälle, Luftballons und eine Decke interessierten sie am meisten. Puppen blieben liegen und auch Bauklötze und Bilderbücher fanden wenig Beachtung. Sie begleitete ihr Spiel mit freudigen Lauten und zunehmenden Blickkontakten mit den Eltern und mir. Auf die Erwiderung dieser Blickkontakte folgten Bälle, die in Richtung der Erwachsenen flogen und Luras Warten auf eine Antwort. Als wir die Bälle zurückrollten, entwickelte sich daraus ein Spiel mit vielen Variationen.

Laura schaute mit fortschreitendem Spiel genauer auf die Mimik der Erwachsenen. Sie reagierte auf jede zu erkennende Unlust oder Gespräche der Erwachsenen untereinander mit Abwendung oder Schlagen von Mutter

oder Vater. Sie forderte Aufmerksamkeit ein und spielte außerordentlich kreativ, solange sie diese bekam. Durch ihr Verhalten zeigte sie, dass sie „Problemgespräche“ von ihren Eltern kannte und diese hasste. Im Spiel zeigte sich auch ihr Sprachverständnis. Es war offensichtlich, dass sie verstand, wenn ihr Verhalten kommentiert und von Erwachsenen bewertet wurde. Diese Momente des Dialogabbruchs quittierte sie im gleichen Augenblick. Durch ihre reichhaltige Ergo- und Physiotherapieerfahrung kannte sie den Unterschied zwischen zielorientiertem „therapeutischem“ und authentischem Spiel sehr genau. In ersterem war sie laut Beschreibung der Eltern unkonzentriert und sprunghaft, in letzterem wurde sie sichtlich kreativ, ihr ganzer Körper kam in Bewegung und sie lächelte und lauterte.

#### 4. Eindrücke und Interpretationen

Laura zeigte sensomotorisch intelligentes Verhalten, konnte variieren und adaptieren. Sie zeigte damit, dass sie selbsttätig lernte und sich kognitiv entwickelte. Laura war feinmotorisch geschickt, zeigte koordinative Fähigkeiten von Auge und Hand und spielte ausdauernd. Durch ihre Explorationsfreude erfuhr sie die materiale und personale Welt über ihren Körper und machte sich diese spielerisch zu eigen. Ihr Lautieren und die Aufnahme des Blickkontakts signalisierten ihren Wunsch, sich auch sprachlich mitzuteilen. Sie besaß die Fähigkeit, Spiele zu initiieren und zu variieren, die Variationen ihrer Spielpartner aufzunehmen und darauf zu antworten. Laura erkannte verschiedene Kommunikationsabsichten und antwortete darauf durch ihr Kontaktverhalten. Dabei drückte sie aus, welche Kommunikation sie braucht, um sich wohl zu fühlen, bzw. sich zu entwickeln. Im großräumigen freien Spiel zeigte sie ihr Energiepotential und ihre Kreativität. Sie

drückte sich auch mimisch und durch ihre Stimme aus. Als Empfehlung für zu Hause nannte ich den Eltern großräumige, freie Spielsituationen, die vom authentischen Dialog getragen werden. Ich begleitete Lauras Spiel sprachlich, solange sie mit Blickkontakt und zugewandter Körperhaltung antwortete. Gleichzeitig blieb ich mit den Eltern im Dialog und zeigte ihnen was Laura konnte, wie sehr ich ihre Fähigkeiten wertschätzte und dass ich mich an diesen orientierte.

Im Gegensatz dazu vermittelte die medizinische Diagnose ein völlig anderes Bild von Laura.

#### 4.1. Die medizinische Diagnose und ihre Auswirkungen

Laut Klinikberichten zeigte Laura eine „psychomotorische Retardierung, Muskelhypotonie mit Gangunsicherheit, Sprachentwicklungsverzögerung und Microcephalie. Sie ahmt Tierlaute nach, spricht aber nicht auf Aufforderung, ahmt keine Wörter nach und gibt ansonsten nur unverständliche Laute von sich. Laura ist in einer Tagespflege mit 2 älteren Kindern untergebracht, zu denen sie aber wenig Kontakt aufnimmt.“

Die Gesamtuntersuchung erlaubte keine eindeutige Zuordnung zu einem bestimmten Krankheitsbild.

Ein halbes Jahr später fiel auf: „Sie imitiert, versteht einfache Anweisungen und führt sie aus, kennt Gegenstände und Begriffe aus dem täglichen Leben. Das Zuordnen von Bildern bereitet wenig Schwierigkeiten, das mitgebrachte „Lottino“ beherrscht sie perfekt. Neue Zuordnungsspiele werden erfolgreich ausprobiert.“

Wie können nun diese Aussagen gewertet werden?

Im Sinne eines klassischen medizinischen Paradigmas wird hier von der Reparaturbedürftigkeit der „Maschine Mensch“ ausge-

gangen. Eine fragwürdige statistische Norm gibt das Reparaturziel an, dem je nach ange-setztem Parameter auch die äußersten An-strengungen und individuellen Fähigkeiten, die Besonderheiten des jeweiligen Menschen nicht genügen. Da diese nicht diagnostiziert werden, liegt auch kein Befund über sie vor. Eine Störung wird hier auf wenige Menschen verschoben, die fremdartig erscheinen, oder mit ihren Andersartigkeiten nicht auf Anhieb verstanden werden. Die Möglichkeit einer solchen Störungsverschiebung entlastet den Diagnostiker und die diagnostizierenden Systeme - die Abwehrmechanismen erfüllen ihre Funktion. Menschliche Begegnungen und über das „professionelle“ Maß hinaus-gehende Kontakte mit dem „gestörten“ Men-schen werden vermieden, da man ungeliebte Teile von sich selbst in ihm erkennen könnte und sich die Diagnostik zumindest als frag-würdig herausstellen könnte. Somit wird die Störung nicht im System des Betrachters ge-sucht, der „blinde Fleck“ wird als Wahrheit betrachtet, er wird für die Realität gehalten (BALGO 1998).

Nach dem Persönlichkeitsmodell von Lowen (1975) befinden sich solche Defizitdiagnosen im Bereich der „Schutzschicht“, der Abwehr-mechanismen und sind vom Kern oder Wesen des Menschen getrennt. Der Körper fun-giert als Trennungsschicht, ist verhärtet und „verpanzert“ und lässt direkte Gefühle nicht mehr zu. Nach dieser Auffassung liegen sol-che Diagnosen im Bereich des gesellschaftli-chen Neurotizismus.

Für die psychische Gesundheit eines mit sich selbst verbundenen Diagnostikers würde eher die in ihrer Subjektivität akzeptierte Be-schreibung eines Menschen sprechen. Diese Diagnostik setzt den menschlichen Kontakt als Grundlage zwingend voraus.<sup>6</sup>

Von dieser Position aus betrachtet kann man sagen, dass eine von Abwehrmechanismen

gekennzeichnete Diagnostik einem „anders-artigen“ Kind, welches offensichtlich über äußerst differenzierte Menschenkenntnis verfügt, dem Kommunikation gelingt und das sich auf dem Weg zur abstrakten Intelligenz befindet, helfen will, sich einer fragwürdigen Normalität anzunähern.

Nun kann vermutet werden, dass das „anders-artige“ Kind, sollte dieses Normalisierungs - Vorhaben gelingen, im schlimmsten Fall ein ausreichendes Repertoire an Neurotizismen entwickeln wird und sich authentischen Kon-takten nur noch selten öffnen würde. Soll-te dagegen der Weg in die Normalität nicht gefunden werden, besteht die Gefahr der Diagnose „Behinderung“. „Geistige Behin-derung“ – so lautete die Diagnose, die Laura drei Jahre später ereilen sollte.

Doch nun zurück zu den Auswirkungen der oben beschriebenen medizinischen Diagnose: Lauras Mutter sah daraufhin eine vordringli-che Aufgabe darin, ihr Kind zu fördern. Dies bedeutete, dass sie jede Gelegenheit ergriff, den sonderpädagogischen „Ganzheitskanon“ abzuarbeiten: Wahrnehmung, Motorik, Kog-nition, Sozialverhalten und Sprache wurden Lauras Fähigkeiten gemäß gefördert. Laura wehrte sich, manchmal deutlich, ein anderes Mal subtil, wenn ihr das Üben zu viel wurde. Sie entwickelte „Verhaltensauffälligkeiten“, die für ihre Eltern nur schwer erträglich wa-ren. Erst durch die verstehende Begleitung der Eltern konnte dieser Kreislauf bewusst gemacht und öfter durchbrochen werden.

Als weitere Auswirkung der medizinischen Diagnostik verstärkte sich das bisherige Verhalten des Vaters. Er wollte Laura fortan nicht mehr „fördern“ und spezialisierte sich darauf, entspannte und fröhliche Zugänge zu seiner Tochter zu finden, z. B. indem er lan-

<sup>6</sup> Vergleiche hierzu auch Gerspach (2000)



ge mit ihr Lieder sang, Gitarre spielte oder ausgiebig tobte. So gerieten die Eltern in polarisierte Rollen, die bei der Bewältigung der alltäglichen Konflikte nicht immer hilfreich waren.

## **4.2. Psychomotorische Begleitung im System Familie**

Als Laura geboren wurde, lebten ihre Eltern nicht zusammen. Die Mutter, die dies einforderte, fühlte sich von ihrem Mann allein gelassen und überfordert mit Baby und Beruf. Sie erzählte, wie sie manchmal nachts, wenn sie sich nicht mehr zu helfen wusste, das schreiende Baby schlug. Manchmal habe das Schreien danach aufgehört. Später, als sich Lauras „Andersartigkeit“ zeigte, wurde sie von Schuldgefühlen geplagt, diese „Behinderung“ mit verursacht zu haben. Sie begann, sich intensiver um Lauras Förderung zu bemühen und ließ keine Möglichkeit aus, renommierte Ärzte oder Therapeuten aufzusuchen.

Lauras Vater wuchs mit einer „geistig behinderten“ Schwester auf, die er sehr liebte. Er beschrieb das Leben mit dieser Schwester als „nicht immer leicht“, sah es aber aus der Distanz heraus als eine Bereicherung für ihn selbst an. Diese Erfahrung half ihm im Umgang mit Laura, was äußerlich sichtbar an einer innigen und liebevollen körperorientierten Vater-Tochter-Beziehung festzumachen war. So konnte er lange mit ihr toben, sie in die Luft werfen und im Kreis drehen. Laura suchte diese Spiele und seine Körpernähe immer wieder wie einen Anker. Die Mutter schien in Lauras Erleben eher für Versorgungsbedürfnisse und ein kontinuierliches, Sicherheit gewährendes Leben zuständig. Beide Elternteile hatten Mühe, angesichts des herausfordernden Alltags mit Laura eine glückliche Beziehung miteinander zu leben. Beide Partner wünschten sich mehr gegensei-

tige Unterstützung, Freiräume und Intimität. Dieser Konflikt konnte während der gesamten Dauer meiner Begleitung nicht gelöst werden. Auch eine Familienberatung bewirkte hier keine Veränderung im Sinne der Wünsche der Partner. Die vielleicht wichtigste Verbindung zwischen beiden bestand in der gemeinsamen Sorge und Liebe um Laura.

Die psychomotorische Begleitung erfolgte nun auf verschiedenen Ebenen:

### **4.2.1. Die Ebene des Spiels**

Im gemeinsamen Spiel mit Laura wurde allen Beteiligten deutlich, welche Situationen sie brauchte, um freudig und explorativ zu lernen. Mit den Eltern wurde die Notwendigkeit und Chance des freien Spiels besprochen. Da Laura sich am Anfang der Entwicklung des Symbolspiels befand, ging es im nächsten Schritt darum, dessen Bedeutung zu verstehen, wertzuschätzen und zu unterstützen. Immer wieder wies ich auf die geringe Bedeutung von klassischen Lernspielen in dieser Phase hin. Dennoch wusste ich, dass Spiele wie Puzzles, Memory oder Lotto als Hoffnungsanker fungierten und vermeintlich die Brücke zur „Normalität“ aufrecht hielten. Diese Illusion konnte im Laufe der Jahre, langsam Schritt für Schritt aufgegeben werden. Lauras Mutter lernte immer mehr im körperlichen Kontakt mit ihrem Kind zu spielen und die Bedeutung des Körperdialogs zu verstehen.

### **4.2.2. Die Ebene des Kontakts**

Lauras Sensibilität im direkten Kontakt war deutlich und wurde mit den Eltern reflektiert. Sie wurden dadurch in ihrem Kontaktverhalten aufmerksamer und lernten, Laura auch als Spiegel ihrer selbst zu betrachten. Das führte zu einem bewussteren Umgang mit

den alltäglichen Konfliktsituationen wie essen, Toilettengang oder aufräumen.

Alltägliche Dialoge gewannen an Bedeutung für die Fortschritte in Lauras Entwicklung. Abwechselnd waren dabei die Eltern oder ich in der beobachtenden Rolle. Die anschließenden gemeinsamen Reflexionen waren richtungsweisend für weitere Schritte.

Folgendes Beispiel, in dem ich die Spirale von

- tonischer Empathie (kursiv) – Bewusstheit über unbewusste Prozesse – Gegenvorschlag – Vorschlag des Kindes beschrieben habe, gibt eine solche Alltagssituation psychomotorischer Begleitung wieder. Lauras Stimmungen wurden dabei durch meine tonische Empathie gespiegelt:

Lauras Interesse gilt insbesondere Tieren. Am Kaninchenstall schaut mich Laura fragend an und deutet auf die beiden Tiere. Ich versprachliche ihre fragende Geste, sie nickt und ich hole darauf hin ein Kaninchen aus dem Stall. *Dabei spüre ich ihre freudige Erregung, die sich mir tonisch mitteilt, obwohl Laura keine Miene verzieht.* Vorsichtig streichle ich das Tier mit den ihr bekannten Lauten „ei ei“ und schaue sie auffordernd an. Laura lehnt sich nun mit einem fragenden Blick leicht zurück. *Dabei spüre ich über den eigenen verhaltenen Atem ihre Unsicherheit.* Ich wiederhole meine Handlung und sage ihr, dass das Kaninchen nicht beisst. Laura schaut mich an, kommt näher, hält den Atem an, streichelt das Fell vorsichtig mit einem Finger und tritt wieder einen Schritt zurück. *Unsicherheit, Vertrauen und freudige Erwartung gleichzeitig teilt sich mir tonisch und durch innere Bilder mit.* Ich lächele sie an, nicke und wiederhole meine Handlung. Sie setzt sich zu mir und streichelt das Kaninchen mit einer Hand, während sie mich anschaut. *Durch unregelmäßigen eigenen Atem und innere Unruhe spüre ich, dass*

*Laura immer noch unsicher und angespannt ist.* Im Wechsel streicheln wir nun das Tier einige Male. Dann stößt Laura quietschende Laute aus, kneift das Kaninchen ins Fell und zeigt deutlichen Unmut in ihrer Mimik. *Ich verstehe Lauras Verhalten (verdrehter Sinn) nicht und fühle mich gleichzeitig von einem Energieschub überwältigt, der mich jegliche Orientierung verlieren lässt.* Mit langsamer beruhigender Stimme wiederhole ich noch einmal das „ei ei“ und streichle das Tier, das kein sichtbares Erschrecken gezeigt hatte sehr langsam, während ich Laura dabei wieder auffordernd anschau. Sie geht einen Schritt zurück, schaut zweifelnd auf das Kaninchen, kommt näher und streichelt wieder mit fragendem Blick zu mir. *Wieder teilt sich mir viel Unsicherheit mit.*

Nach einer weiteren Wiederholung dieses Ablaufs, lege ich Laura das Kaninchen in die Arme. Sie hält es eine Weile mit erhöhter Körperspannung, dann beginnen wir wieder unseren „Streicheldialog“. *Ich spüre wieder sehr viel Energie und einen starken Zwiespalt zwischen Weglaufen und Ausharren.* Diesmal fordert Laura mich wiederholt zum Streicheln auf. *Entspannung tritt ein, ich atme ruhiger, Erleichterung teilt sich mir mit.* Anschließend trägt sie das Tier durch den Garten. Sie geht dabei behutsam und konzentriert mit rückversichernden Blicken zu mir. *Meine Entspannung hält an.* Zurück am Stall verabschieden wir uns mit einem wiederholten Streicheldialog von dem Tier, Laura übergibt es mir und schaut mir aufmerksam zu, wie ich es in den Stall setze. *Vertrauen teilt sich mir mit.*

Danach gehen wir zum Kuchenessen in die Küche. Ich begleite dort jede meiner und Lauras Handlungen sprachlich. Sie wählt ein Stück Kuchen für sich aus, indem sie mit dem Finger darauf zeigt und mich anschaut. *Mit einem Wohlgefühl spüre ich Vertrauen.* Ich lege es ihr auf den Teller. Dann deutet sie auf

mich und den Kuchen und begleitet ihre Gesten durch Laute. Ich zeige auf ein Stück, sie nimmt den Kuchenheber und gibt es mir auf meinen Teller. *Neben dem Gefühl von Vertrauen spüre ich Sicherheit und Freude.* Dabei ist Laura voll konzentriert, ihr Körper ist gespannt, jedoch nicht wie häufig verspannt. Ihre Mimik ist klar und aufmerksam. Dann isst sie ihren Kuchen mit Löffel und Händen und schaut von Zeit zu Zeit auf den Hund, der neben ihr auf dem Boden liegt. Laura ist innerlich über lange Zeit präsent. Sie zeigt fast keine überschüssenden Bewegungen, die sonst ihr Handeln begleiten und innere Unruhe oder Nicht-Einverstanden-Sein anzeigen. An diesem Nachmittag habe ich die Gewissheit, dass sie bald sprechen wird...

Lauras Gefühle, die sich mir in dieser kurzen Sequenz tonisch und als innere Bilder mitgeteilt haben zeigen ihre Grundstimmung zu dieser Zeit auf. Häufig habe ich mit ihr zusammen ähnliches empfunden, jedoch hat Laura diese Stimmungen bei mir nie deutlicher als in o.g. Beispiel ausgedrückt. Ihre Eltern berichteten dagegen von anderen Ausdrucksformen wie von häufigem Weglaufen ohne offensichtlichen Grund und vom Verschmieren von Kot in der Wohnung bei Zuständen von Ungeduld und Ärger. Lauras innere Spannungszustände zwischen Vertrauen und Ungewissheit lassen sich als ein Muster aus ihrer frühen Kindheit interpretieren, dem später nur mit Geduld, Klarheit und Liebe begegnet werden konnte. Dies vermittelte Laura Halt. Ungeduld und Unklarheit dagegen schienen ihr jede existenzielle Basis zu rauben, was sie durch entsprechendes „Ausflippen“ zeigte.

### 4.2.3. Die Ebenen des Gesprächs und der Reflexion

Beide Eltern forderten immer wieder meine fachliche Kommentierung des Geschehens ein. So wurde die gemeinsame Reflexion von Lauras Entwicklung und deren Einbettung in familiensystemische Strukturen ein wichtiger Bestandteil der Begleitung. Daraus erwachsen folgende lebensbedeutsame Fragen, die immer wieder neu gestellt wurden und auf diese Weise weiter wirkten:

- Was brauchen alle Beteiligten der Familie, um zufrieden zusammen zu leben und das Leben zu genießen? („Wie wollen wir leben? Wie setzen wir die nötigen Grenzen?“)
- Welche spezifische Lebensqualität bringt Laura in die Familie ein? Welche Auswirkungen hat dies auf die individuelle Lebensqualität? Hier zeigte sich der Konflikt zwischen divergierenden Lebensbedürfnissen und der täglichen Realität besonders deutlich.
- Wie kann die Herausforderung, in einer normativ geprägten Welt ein besonderes Kind zu haben immer wieder angenommen werden?

Zu letzterem Thema brauchten beide Eltern immer wieder Unterstützung. Besonders wichtig war sie dann, wenn es darum ging, Freude am Lebensausdruck ihres Kindes zu finden und sich gemeinsam mit ihrem Kind zu freuen, um dem alltäglichen gesellschaftlichen Gegenwind von „nicht richtig sein“ und „Defizite beheben müssen“ standhalten zu können.

Dieses Spannungsfeld zwischen leben und fördern blieb jedoch immer existent – in den Eltern selbst und von außen provoziert. Je nach Ausschlag des Pendels in Richtung

fördern oder leben entwickelte sich Laura schneller oder langsamer. Als besonderes Indiz dafür galten die jeweiligen gemeinsamen Ferien der Familie, in denen der äußere Druck nicht spürbar war und alle Beteiligten sich erholen und entfalten konnten.

Eine vorübergehende Stagnation in ihrer Entwicklung war auch durch den Wechsel vom Regelkindergarten in den Kindergarten für behinderte Kinder zu beobachten. Lauras Neugier an ihrer Umwelt nahm ab. Sie experimentierte weniger und spielte häufiger in geschlossenen Zirkeln. Die vom Regelkindergarten nicht zu leistende Integration Lauras war ein weiterer Mosaikstein auf dem Wege zur Festschreibung ihrer „Behinderung“.

Zur Ebene der Reflexion gehörten auch meine Projektionen, die sich sowohl auf die Eltern bezogen als auch auf Laura. Mein Engagement war durch meine eigene innere Betroffenheit von Lauras Schicksal mitbestimmt und somit auch biographisch bedingt. Eigene Erfahrungen zu den Themen „Ausgrenzung stoppt Entwicklung“ und „Dialog fördert Entwicklung“ waren hier richtungsweisend. In den Jahren der Begleitung der Familie entwickelten sich durch verdichtete Situationen und Begegnungen immer wieder Identifikationen, die eine supervisorische Reflexion erforderten.

## 5. Die weitere Entwicklung

Während psychomotorisches Verstehen als Prozess sich der Versprachlichung und Beschreibung weitgehend entzieht, ist die Begleitung beschreibbar. Ich werde mich zum Abschluss auf eine kurze Beschreibung einzelner Etappen in Lauras Entwicklung beschränken.

Laura begann, wie ich es erwartet hatte, einzelne Wörter zu sprechen und mit Einwort-

sätzen zu kommunizieren. Dabei lautete sie weiterhin, um sich zu verständigen. Der Blickkontakt wurde stabil, die Mimik deutlicher. Authentische Grenzen in ihrer Umgebung halfen ihr bei der Orientierung mit sich selbst. Unklare Grenzen lehnte sie durch entsprechend provozierendes Verhalten ab. Handlungssequenzen und die Strukturierung des eigenen Handelns erweiterten sich mit ihrem zunehmenden Sprachverständnis. Laura nahm an von mir geleiteten Psychomotorik-Gruppen teil, als sie fünf Jahre alt war. Die Familie nahm den weiten Weg dorthin auf sich, da Laura in anderen Gruppen zunächst als „nicht gruppenfähig“ abgewiesen wurde. Ihre Gruppenfähigkeit bestand darin, anderen Kindern zuzuschauen und deren Spiele nachzuahmen. Sie brauchte die Gruppe zur eigenen Orientierung und für die ersten Kontaktversuche im großräumigen Spielrahmen. Unter den für sie stimmigen Rahmenbedingungen entwickelte sie Freude und Kreativität in der Gruppe.

Da für ihre Einschulung trotz intensivster Bemühungen der Mutter keine Integrationsmaßnahmen genehmigt wurden, blieb ihr nur die Sonderschule für Geistigbehinderte. Hier zeigte sich deutlich, dass unser System kaum angemessene Antworten kennt, um mit dem „Fremden“ umzugehen. Das Spannungsfeld zwischen dem Unvermögen der Gesellschaft, mit Andersartigkeit anders als in Form von Normalitätsanpassung umzugehen und dem Anspruch des Individuums auf seinen individuellen Weg, bleibt erhalten.

Für Laura wurde der Prozess ihrer „Behinderung“ fortgeschrieben und dadurch ein weiteres Mal verstärkt. Ihr Schulbeginn markierte diese Entwicklung mit besonderer Deutlichkeit.

Die Begegnung mit dieser Form gesellschaftlicher Ausgrenzung war für alle begleitenden Erwachsenen eine weitere schmerzhaft Erfahrung, die Wut, Hilflosigkeit und Trauer

mit sich brachte. Es stellte sich also die Frage, wie Begleiter mit diesem Prozess umgehen können:

- Wie ist der Erfolg einer sinnverstehenden psychomotorischen Begleitung einzuordnen, wenn das Kind danach in ein System eingegliedert wird, das andere Werte hochhält, ein System, das das Individuum gar nicht als autonom anerkennt?
- War diese systemferne Begleitung „falsch?“ Hätte man Laura besser im Sinne eines reduktionistischen Menschenbildes symptomorientiert gefördert?

Die Antwort auf diese Fragen blieb für alle Beteiligten klar: Laura hatte schon mit drei Jahren auf absichtsvolles Fördern mit Verweigerung reagiert. Ihre Stärken waren das Erkennen der Beweggründe und Stimmungen ihres Umfeldes und ihre authentische Kommunikation.

Der Erfolg der psychomotorischen Begleitung lag in der

- Stärkung der elterlichen Kompetenzen und
- der Erweiterung der Fähigkeiten und Ressourcen von Laura.

Der Umgang mit den oben gestellten Fragen musste also ein anderer sein: Es konnte hier letztlich nur um

- das Aushalten der Konfrontation mit dem Spannungsfeld gehen und darum,
- die Herausforderung anzunehmen, Laura in ihrem So-Sein auf ihrem Weg konsequent zu begleiten.

Jede versteckte Hoffnung, das Kind möge durch verstehende psychomotorische Begleitung dennoch der Normalität in Form einer integrierenden Regelschule zugeführt werden, blieb hier erbarmungslos auf der Strecke.

Es bleibt somit wohl ein anhaltender Prozess, sich mit seinem ganzen Wesen konsequent für das Individuelle des Lebens zu entscheiden – oder für die Anpassung an die Norm. In diesem Sinne lässt sich zum Abschluss in Anlehnung an AUCOUTURIER (1978) resümieren: Die dreijährige Zeit der Begleitung war nicht nur für Laura, sondern für alle Beteiligten eine Zeit intensiver, schöner, aber auch schmerzhafter Erfahrungen und Begegnungen.

### Literatur:

- AYRES, J. (1984): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin.
- AUCOUTURIER, B., LAPPIERRE, A. (1982) Bruno. München. Ernst Reinhardt
- BALGO, R. (1998): Bewegung und Wahrnehmung als System. Schorndorf. Hofmann
- BERNARD, M. (1980): Der menschliche Körper und seine gesellschaftliche Bedeutung. Frankfurt
- BOADELLA, D. (1991): Befreite Lebensenergie. München. Kösel.
- BROWN, M. (1985): Die heilende Berührung. Essen. Synthesis.
- DENZER, M. (1992): Mein Auto, das bin ich. Auf der Suche nach der „Persönlichkeit“ in der psychomotorischen Entwicklungsförderung. In: Motorik, 222
- ECKERT, A. R. (2000): Körperenergetische Aspekte in der Psychomotorik. In: Irmischer / Hammer / Wendler (Hrsg.) Psychomotorik im Wandel. AKL, Lemgo

- ECKERT, A. R. (1988): Neuere Aspekte in der Integrierten Entwicklungs- und Kommunikationsförderung. Die Sprachheilarbeit 1988
- ESSER, M. (1992): Beweg-Gründe. München Basel. Ernst Reinhardt.
- FÄRBER, H.-P. (1992): Mototherapie bei Tics? Markus – ein „hyperaktiver“ Junge. In: Motorik, 234.
- GERSPACH, M. (1997): Die Entwicklung eines tiefenhermeneutischen Konzepts für die Heilpädagogik. In: Mattner, D./Gerspach, M.: Heilpädagogische Anthropologie. Stuttgart. Kohlhammer.
- GERSPACH, M. (1998): Wohin mit den Störern? Stuttgart. Kohlhammer
- GERSPACH, M. (2000): Zur Diagnostik der Diagnostiker. IBP – Forum Psychomotorik
- GRUPE, O. (1982): Bewegung, Spiel und Leistung im Sport. Schorndorf. Hofmann
- HAMMER, R. (1992): Das Ungeheuer von Loch Ness. Fallbeschreibung eines „aggressiven Kindes“. In: Motorik, 241
- HÖLTER, G. (1984): Balancieren ist nicht immer genug. In Motorik 7, 167-171
- HUMBOLDT, W.v. (1959): Bildung und Sprache. Paderborn
- KELEMAN, S. (1980): Dein Körper formt dein Selbst. München
- KIPHARD, E. J. (1977): Bewegungs- und Koordinationsschwächen im Grundschulalter. Schorndorf. Hofmann. .
- LAPIERRE, A. / AUCOUTURIER, B. (1998): Die Symbolik der Bewegung. München. Ernst Reinhardt.
- LEBER, A. (1985): Wie wird man „Psychoanalytischer Pädagoge?“ In: Bittner, G./ Ertle, C. (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg
- LOWEN, A. (1988): Bioenergetik. Hamburg. Rowohlt.
- MERLEAU – PONTY, M. (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin. De Gruyter
- MILANI – COMPARETTI (1986): Von der Medizin der Krankheit zu einer Medizin der Gesundheit. In: Janssen / v. Lüpke (1986): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Frankfurt
- OLBRICH, I. (1983): Die integrierte Sprach- und Bewegungstherapie als ganzheitlich orientierte Therapieform bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen. In: Motorik 6, 140-149
- MATTNER, D. (1987): Zur Dialektik des gelebten Leibes. Dortmund. Modernes Lernen
- MATTNER, D. (1997): Wissenschaftstheoretische Grundlegung einer heilpädagogischen Anthropologie. In: Mattner, D./Gerspach, M.: Heilpädagogische Anthropologie. Kohlhammer.

- MATTNER, D. (2000): Der bewegte Leib.  
Menschliche Konstituierungsprozesse  
aus leibphänomenologischer Sicht.  
In: Motorik 2000, 3
- NEIDHÖFER, L. (1991): Intuitive Körperarbeit.  
Oldenburg. Transform.
- REICH, W. (1970): Charakteranalyse. Köln.  
Kiepenheuer und Witsch.
- SEEWALD, J. (1989): Leiblichkeit und  
symbolische Entwicklung. Inaugural-  
Dissertation. Marburg.
- SEEWALD, J. (1991): Von der Psychomotorik  
zur Motologie - Über den  
Prozess der Verwissenschaftlichung  
einer „Meisterlehre“. In: Motorik, 3
- SEEWALD, J. (1992): Vorläufiges zu einer  
„Verstehenden Motologie“.  
In: Motorik, 204
- SEEWALD, J. (1997): Der „verstehende“  
Ansatz und seine Darstellung in der  
Theorielandschaft der Psychomotorik.  
In: Praxis der Psychomotorik 22, 4-14
- VOLKAMER, M. (1976): Leibesübungen als  
psychotherapeutisches Mittel bei  
verhaltensgestörten Kindern.  
In: Eggert, D./Kiphard, E.J. (Hrsg.):  
Die Bedeutung der Motorik für die  
Entwicklung normaler und behinderter  
Kinder. Schorndorf, Hofmann.
- VOLKAMER, M./ZIMMER, R. (1986):  
Kindzentrierte Mototherapie.  
In: Motorik, 49
- WATZLAWICK, P. u. a. (1980): Menschliche  
Kommunikation. Bern. Huber

# ... von einem Feuerball getroffen

## Fallgeschichte eines Jungen mit Gewalterfahrung

Richard Hammer

Seit mehr als 2000 Jahren haben in unserem Kulturkreis Bewegung, Spiel und Sport einen hohen Stellenwert in der Menschenbildung. In Pädagogik und Therapie gilt der Anspruch, dass hier ein wesentlicher Beitrag zur Förderung, Stabilisierung und Rehabilitation physischer und psychischer Gesundheit geleistet wird. Auch die Psychomotorik als „neue Zaubersformel“ (JETTER) „verspricht Heilung von fast allen Leiden“. Dass die Erfüllung dieses Anspruchs nicht immer leistbar und der tatsächliche Erfolg nur schwer beweisbar ist, zeigt die erlebte Praxis. Zum gleichen Ergebnis kommen wissenschaftliche Untersuchungen zur Effektivität psychomotorischer Förderung, die vor allem darauf verweisen, dass die psychomotorische Entwicklungsförderung erlebnisnah durchgeführt werden muss und mit ihren Grundannahmen und handlungsleitenden Prinzipien in Einklang mit der Lebenswelt des Kindes stehen sollte. Maßnahmen sind ineffektiv, wenn sie außerhalb von Handlungen durchgeführt werden, „die für das Kind sinnvoll in seine Lebenssituation einbezogen sind“ (EGGERT 1994, 141). Hinzu kommt, dass dabei immer Möglichkeiten geschaffen werden müssen, um mit den Kindern im Gespräch zu reflektieren und ihnen das in der Psychomotorik Erfahrene bewusst zu machen und die Frage der

Übertragung in andere Lebensbereiche ausdrücklich aufzuwerfen. Der Transfer muss also aktiv geleistet werden.

Diese Ergebnisse aus der Transferforschung und eigene praktische Erfahrungen führten dazu, dass wir im Rahmen eines wissenschaftlichen Forschungsprojektes<sup>1</sup> den Versuch unternahmen, die psychomotorische Entwicklungsförderung in den pädagogischen Alltag einer Heimwohngruppe einzubetten, der auf der Grundlage psychomotorischer Grundprinzipien gestaltet wurde. Wir standen mit unseren Überlegungen, dass es mit einer Stunde psychomotorischer Förderung pro Woche nicht getan sein kann, im Einklang mit Berichten zum „Therapeutischen Milieu“ (vgl. AICHHORN (1978), Bettelheim (1971), Redl (1978)). Danach kann ein Therapieerfolg nur dann erzielt werden, wenn auch in den „anderen 23 Stunden“ (Trieschmann/Whittaker/Brendtro 1978) Bedingungen geschaffen werden, die denen der psychomotorischen Förderung nicht widersprechen, wenn also alle Beteiligten, die betroffenen Kinder, die ErzieherInnen, die LehrerInnen und die Familie an einem Strang ziehen. Es muss Einigkeit bestehen über die Ziele und Methoden der Erziehung, über die Grundeinstellung zum Kind und sei-

<sup>1</sup> Dieses Projekt wurde durchgeführt im Pallotti-Haus (Neunkirchen/Saar) unter der Leitung von Prof. G.Hölter (Universität Dortmund). Für die finanzielle Unterstützung danken wir der Stiftung Deutsche Jugendmarke und dem Saarländischen Sozialministerium.



nen Möglichkeiten, selbst zum Akteur seiner Entwicklung zu werden. Dann kann über die Inhalte verhandelt und eine sachgemäße Aufteilung bzgl. der Entwicklungsförderung des Kindes gefunden werden. Im folgenden soll am Beispiel eines Kindes, das ich hier Stefan nenne, gezeigt werden, wie und mit welchem Erfolg dies in der Wohngruppe eines heilpädagogischen Kinderheims umgesetzt wurde. Es war Ziel, die für die >Psychomotorische Entwicklungsförderung< geltenden Prinzipien in den pädagogischen Alltag zu übertragen. Zum Einen, da nur bei ähnlich strukturierten Bedingungen ein dauerhafter Erfolg zu erwarten ist und zum andern, weil durch die Gestaltung eines psychomotorisch orientierten Alltags optimale Entwicklungsbedingungen für die Kinder geschaffen werden sollten.

### **Stefan - eine Szene<sup>2</sup>**

*Stefan kam am Sonntag Abend mit Bauchschmerzen und unter Schock stehend aus dem Wochenendurlaub in die Wohngruppe zurück. Seine Mutter brachte ihn mit ihrem Auto, setzte ihn vor dem Eingang ab und fuhr sofort wieder ab. Es war deshalb für uns nur schwer herauszubekommen, was mit Stefan los war. Er war extrem kurzatmig, hechelte wie ein außer Atem gekommener Hund. Auch ein kurzer „Gesundheitsspaziergang“, nicht einmal eine „Schmuseinheit“ halfen.*

*Im Laufe des Abends war noch zu erfahren, dass die Mutter bereits ihre Hausärztin telefonisch befragt hatte: diese diagnostizierte eine Magen-Darm-Grippe, evtl. auch Bronchitis. Sein Hyperventilieren schien jedoch nicht auf verschlossene Bronchien zurückzuführen sein. Wir gingen eher von emotionalen Ursachen aus. Irgendwie schnappte er eine Bemerkung auf, dass man durch starkes Hyperventilieren sterben kann, was dazu*

*führte, dass er weiterhin hechelte und darüber hinaus unter Todesängsten litt und immer wieder Weinkrämpfe bekam.*

*Stefan war ein Häufchen Elend, sehr blass, seine Augen angstvoll aufgerissen. Am nächsten Tag - er schlief nur sehr schwer ein und verbrachte eine sehr unruhige Nacht - war er völlig angepasst. Er hielt sich an alle Regeln: er klopfte an, fragte, machte freiwillig seine Hausaufgaben. Er machte über zwei Tage keinen einzigen „Formfehler“, suchte aber ständig nach Körperkontakt zu mir und ließ sich immer wieder mit Pinimenthol eincremen. Es hat mich fast ein wenig erschreckt: wenn er das entsprechende Angstlevel erreicht hat, macht er alles!*

*In der Turnhalle sprang er mit mir auf dem Trampolin im Augenkontakt, schlug dann plötzlich mit besonderem Einsatz auf den roten Pezzi-Ball ein und wollte nach 10 min völlig erledigt wieder in seine Gruppe zurück.*

*Am Dienstag abend endlich erzählte er, was ihm den Atem verschlagen hat: am Sonntag sah er zuhause einen Wildwestfilm. Er identifizierte sich dabei mit einem Indianer, von dem er zunächst dachte, dass er zu den „Guten“ gehören und zum Schluss „gewinnen“ würde. Dieser Indianer wurde jedoch am Ende des Filmes von einem Pfeil durch den Kopf in den Hals getroffen und ging daran elend zugrunde. Seitdem sei er „ganz wirr im Kopf und habe Angst“.*

Mit dieser Szene sind die beiden zentralen Themen von Stefan angesprochen: Angst und Gewalt. Sie beherrschen sein Leben, sein Fühlen, Denken und Handeln. Die erlebte Gewalt, sei sie real oder aus zweiter Hand erfahren äußert sich bei ihm stark somatisch. Er zuckt im Gesicht, mit den Händen und zieht den Atem ganz gepresst ein. Sein gesamter Körper ist in Unruhe und er sucht verzweifelt - trotz seiner 11 Jahre - die körperliche Nähe

der Erzieherin um dort Ruhe und Schutz zu finden. Sein Denken erlaubt auch nicht, Abstand von der Filmszene zu bekommen und den Film als Film zu sehen. Er lebt in dieser mediatisierten „Realität“, erlebt sie in seiner Einfachheit von „Gut und Böse“ und ist in der Regel auch in der Lage sich auf die rechte Seite zu schlagen um daraus seinen Lustgewinn zu erhalten: Identifikation mit dem Aggressor und Sieger. Gelingt dies nicht, bricht sein System zusammen: weil es dadurch zu nahe an seine eigene Realität kommt - die des Verlierers?

### **Stefan – seine Kindheit**

Jungen wie Stefan gehören zu denen, die von REDL/WINEMANN als „Kinder, die hassen“ beschrieben werden. „Bei ihnen ist die ‚gute Erfahrung‘ die Ausnahme, Trauma die Regel. Aus dem was wir über sie wissen, geht dies als das bestimmendste Thema ihrer Kindheitserlebnisse hervor“ (1984, 56). Und er gehörte nicht zu denen, die ihre schrecklichen Erfahrungen verkraften, weil sie sich zu Menschen flüchten können, die sie beschützen. Er wuchs auf in einem Elternhaus, in dem weder die Mutter, noch der Vater in einem ausreichenden Maß für ihn da waren. Das Klima in der Familie war sehr konfliktreich und von der Mutter durch oft übermäßigem Alkoholgenuß beeinflusst. Sie war mit der Erziehung von drei Jungen völlig überfordert und zeigte - vielleicht deshalb - einen sehr ambivalenten Erziehungsstil. Der Vater hielt sich aus der Erziehung der Kinder heraus, stand aber durch häufigen Wechsel von Arbeitslosigkeit und Berufseinstieg unter einem permanentem Leistungsdruck, den er in die Familie hinein weitergab.

Für Stefan bedeutete dies, dass er einerseits keinen Halt, keinen Schutz, keine Sicherheit fand, andererseits immer wieder mit Gewalt

konfrontiert wurde: selbst erfahrene oder beobachtete. Kein Wunder, dass seine Selbstheilungskräfte hier nicht mehr ausreichten. Nachdem er in seinen beiden ersten Lebensjahren noch als ein eher ruhiges Kind geschildert wurde, fiel er im Kindergarten durch Aggressivität und resignativem Rückzug auf. „Er habe andere Kinder gebissen, Sachen zerstört, Ausdrücke gesagt, sich vermehrt abgesondert und für sich alleine gespielt. Zudem sei er unkonzentriert gewesen und habe auf Misserfolg mit Wut und Resignation reagiert“ (med. Bericht).

Konnte im Kindergarten noch in ausreichendem Maß auf seine Probleme eingegangen werden, so war sein Verhalten im Klassenverband der Regelschule kaum noch tragbar. Er „kann seinen Äußerungs- und Bewegungsdrang in keiner Weise steuern. Er verhält sich seinen Lehrern und Mitschülern gegenüber völlig distanzlos.

Es ist ihm nicht möglich, sich auch nur während eines kurzen Zeitraumes zu konzentrieren. Selbst bei intensiver Betreuung durch den Lehrer erledigt er nur einen geringen Teil der ihm gestellten Aufgaben, ist also in der Gruppe nicht lernfähig.

Stefan ist nicht in der Lage, sich in die Klassenordnung und -gemeinschaft einzufügen. Er zerstört seine sämtlichen Arbeitsmaterialien und auch Dinge, die seinen Mitschülern gehören.

Auffallend ist seine Angewohnheit, alle möglichen Gegenstände in den Mund zu stecken und aufzuessen (Papier, Stifte, Schwämme, Steine, Gras usw.)“ (Schulbericht).

Die Schule klagte über eine zunehmende Verschlechterung der Problematik, die einherging mit Stefan's Unvermögen, dem Unterricht zu folgen.

Er wurde schließlich in der Kinder- und Jugendpsychiatrie vorgestellt, wo ihm ein „hyperkinetisches Syndrom mit Störung des Sozialverhaltens“ diagnostiziert wurde. Als Ursache wurde die „erhebliche innere Verun-

sicherung des Kindes“ vermutet. Eine weitere therapeutische Intervention sei deshalb bei dem Jungen notwendig. „Es erscheint inzwischen jedoch sehr fraglich, ob dies im familiären Rahmen gewährleistet werden kann“ (med. Bericht).

Deshalb wurde eine „Umschulung in eine heilpädagogische Schule“, sowie die Aufnahme in eine Wohngruppe beschlossen. Kurze Zeit später wurde Stefan deshalb in unserer Einrichtung aufgenommen.

### **Stefan - seine Heimaufnahme**

Stefan war mit seinen acht Jahren ein körperlich altersgemäß entwickeltes Kind mit durchschnittlichem IQ, war aber sozial und emotional erheblich retardiert. Er litt in den ersten Tagen nach der Aufnahme unter heftigem Heimweh, was sich aber bald legte. Er orientierte sich sehr eng an seine ErzieherInnen denen gegenüber er ein großes Anlehnungsbedürfnis zeigte. Er suchte dort Sicherheit, während er sich gegenüber den Gleichaltrigen eher mit unsozialen bis aggressiven Mitteln durchsetzte.

Auf der anderen Seite fielen in erster Linie seine Ängste auf, die sich v.a. beim Einschlafen bemerkbar machten. Vermutlich war für ihn der Gedanke unerträglich, nachts allein sein zu müssen. Deshalb musste er sich immer wieder vergewissern, dass noch ein Erwachsener in seiner Nähe war. Seine Schlafzimmertür musste offen bleiben, das Licht im Flur durfte die ganze Nacht hindurch nicht gelöscht werden, um ihm eine gewisse Orientierung zu ermöglichen, wenn er nachts aus seinen Angstträumen aufwachte und die Nähe der ErzieherIn suchte. Dass in seinem Gefühls Haushalt seine Ängste und seine Aggressionen - als Demonstration der Macht gegenüber einem etwas jüngerem Kind - im Wettstreit lagen, macht uns folgende Szene deutlich:

Mike ist ein Neuer auf der Wohngruppe, für den es nicht selbstverständlich ist, die Rückzugsmöglichkeit im eigenen Zimmer zu akzeptieren und auch zu nutzen. Noch zwei Wochen nach seinem Aufnahmetag ist er nur unter größten Schwierigkeiten zu bewegen, sich zum Schlafen in sein Zimmer zu legen. Er will draußen, in der Spielecke schlafen, wo ihm anscheinend die Nähe der Erzieherin so viel Sicherheit und Schutz bietet, die er bei seinem Zimmerkameraden nicht spürt. Um so mehr, als dieser es ihm nicht leicht macht, sich in seinem neuen Zimmer wohl zu fühlen. Stefan, der bisher immer großen Wert darauf legte, dass die Tür seines Zimmers nachts geöffnet bleibt, damit der Schein des Nachtlichts in das Zimmer dringt, will nun die Tür schließen, weil (?) Mike, der Neue und Eindringling in „seinem“ Zimmer, die Tür öffnen will. Sie stehen also immer wieder aus ihrem Bett auf und machen die Tür abwechselnd auf oder zu - ohne sich allerdings körperlich anzugreifen. Nach etwa einer halben Stunde nimmt Mike sein Bett und sein Kopfkissen und legt sich in die Spielecke auf eine Matratze und schläft bald ein. Stefan schleicht an die Tür, öffnet sie einen Spalt und versichert sich, dass sie auch weiterhin offen bleibt. Jetzt kann auch er in Ruhe einschlafen.

Wie in vielen anderen Szene stehen auch hier seine Ängste seinem aggressiven Verhalten gegenüber, das sich jedoch ausschließlich gegen schwächere Kinder und vor allem in der Zerstörung von Gegenständen äußerte. Er schien Verärgerung und Wut immer wieder an anderen abreagieren zu müssen. Oft ohne den geringsten Anlass schlug er auf andere ein oder verwickelte diese in harte Kämpfe, die nicht selten Verletzungen zur Folge hatten. Fand er kein geeignetes Opfer, so mussten dafür Gegenstände der Wohngruppe oder in seinem Zimmer herhalten, die manchmal dem

„Verursacher“ seines Wutgefühls gehörten. So zerstörte er in einer Auseinandersetzung um ein Spielzeug die Luftpumpe eines Kindes, das zu diesem Zeitpunkt in einer anderen Wohngruppe unserer Einrichtung lebte. Da er von einem Jungen der eigenen Gruppe bei den Erziehern des anderen Kindes verpetzt wurde, rächte er sich bei diesem, indem er mit dem Küchenmesser dessen Turnschuhe zerschnitt und dessen selbst gebastelte Glasbilder zerschlug. Aus Angst vor Verfolgung flüchtet er sich in sein Zimmer, von dem aus er auf einen anderen Jungen, der beim Verpetzen mit dabei war, mit eiergroßen Steinen warf<sup>3</sup>.

Angst und Gewalt: immer wieder die selben Themen. Auch mein erster Kontakt mit Stefan war davon geprägt. Als er neu in unserer Einrichtung aufgenommen worden war, wurde ich von seiner Betreuerin gebeten, „ihn mir doch einmal anzuschauen“. Sie meinte, dass es für ihn hilfreich sein könnte an einer Psychomotorikstunde teilnehmen zu können. Ich wollte mir von Stefan einen ersten Eindruck verschaffen und lud ihn zu einer Psychomotorikstunde mit Kindern seines Alters ein. Er war sehr ängstlich und traute sich nur an der Hand seiner Erzieherin in die Turnhalle. Nach einiger Zeit ließ er sich auf das Spiel mit den anderen Kindern ein und ging mit drei anderen auf das Trampolin. Er sprang recht unbefangen, es ließ sich jedoch nicht vermeiden, dass er beim Springen von den anderen Kindern angestoßen wurde. Diese Berührung brachte ihn dermaßen aus der Fassung, dass er sofort losschlug und nur mit Mühen vor einer größeren Schlägerei bewahrt werden konnte.

3 berichtet von Martin Mohm

4 generell ist es unser Absicht, die Psychomotorikstunden als Gruppenstunden durchzuführen, um die Dynamik der Gruppe für den Entwicklungsprozess des Kindes zu nutzen. Nur wenn das Kind im Moment nicht in der Lage ist, sich dem Gruppenprozess einzugliedern und sozial nur destruktiv agiert, dann wird es zunächst einzeln betreut, mit dem Ziel es möglichst bald in eine Gruppe zu integrieren.

Sein Einstieg in die Psychomotorik war deshalb von kurzer Dauer. Die motorische Begutachtung in den nächsten Tagen ergibt Auffälligkeiten im motorischen Test (KTK), wobei er in der Testsituation sehr angespannt war, immer wieder die Luft anhielt und erst aufatmete, wenn er von mir darauf hingewiesen wurde. Starke Verspannungen waren im Schulter-Arm-Bereich zu sehen, die Finger waren zu Fäusten geballt oder in verspanntem Zustand gestreckt, wobei er durch hektische, stoßartige Bewegungen immer wieder versuchte, seine Spannungen abzubauen. Es ist deshalb zu vermuten, dass sein schlechtes Ergebnis durch seine aktuelle emotionale Verfassung zu erklären ist. Auf dem Trampolin - in einer etwas gelockerteren Atmosphäre - zeigt er sich nämlich ziemlich unauffällig. In der freien Spielwahl bevorzugte er zunächst Tätigkeiten, bei denen er seine Leistungsfähigkeit zeigen konnte, um sich erst gegen Ende noch auf eine Massage einzulassen.

Er gewann also sehr schnell Zutrauen, da ihm ein Rahmen geboten wurde, der ihm genügend Sicherheit bot. Er konnte seine Ängste, damit aber auch seine vermutlich angesteuerten Aggressionen, zurücknehmen und sich ganz auf sein Kindsein einlassen. Dies gelang ihm auch zunehmend in den folgenden Psychomotorikstunden, zu denen er alleine kommen durfte<sup>4</sup>.

### Heimkinder

Kinder, die den oft leidvollen Weg einer Unterbringung im Heim über sich ergehen lassen mussten, weisen in der Regel in allen, für die Persönlichkeitsentwicklung wesentlichen Punkten erhebliche Defizite auf: Negative Er-

fahrungen in der frühen Kindheit verhindern den Aufbau von Urvertrauen als grundlegende Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung des Kindes. Haben häufige Erfahrungen in der frühen Kindheit immer wieder die Abwesenheit von Trost, Halt und Nahrung (hier auch die emotionale gemeint) (vgl. MAHLER u.a.1985) erleben lassen, dann muss dem Kind das Zutrauen zum Erwachsenen, die Zuversicht fehlen.

Fehlt das Vertrauen in die Umwelt, fehlt die Stütze, der Halt, den die Umwelt in der Person der Mutter geben muss, dann kann sich kein Selbstvertrauen herausbilden. Das Kind - alleingelassen von der Mutter - zieht sich in sich zurück. Ihm fehlen die Anregungen, sich mit der Umwelt auseinander zu setzen, um damit - über diese Erfahrungen - zu einer differenzierten Vorstellung von sich selbst und dieser Umwelt zu kommen.

Das Kind entwickelt keine Beziehung zu seinem Körper - er bleibt ihm fremd, ebenso wie die Umwelt. Unseres Erachtens sind viele Wahrnehmungsstörungen, aber auch Koordinationsschwierigkeiten eher Zeichen einer schwierigen emotionalen Beziehung zum eigenen Körper und fehlenden adäquaten Lernerfahrungen. Die Entfremdung vom Körper zeigt sich in seiner Missachtung, die sich in seiner Vernachlässigung (Hygiene), noch schlimmer in seiner Vernichtung äußern kann (Drogenkonsum). Die Missachtung der Umwelt spiegelt sich einerseits wider im Konsumverhalten, das für unsere Wegwerfgesellschaft heute kennzeichnend ist und andererseits in der Unfähigkeit, Beziehungen zu anderen Menschen aufzunehmen, die von gegenseitigem Akzeptieren und Partnerschaftlichkeit getragen werden.

Diese Entfremdung vom eigenen Körper zu lindern oder aufzuheben, muss also für unsere Psychomotorikstunden von zentraler Bedeutung sein.

### **Stefan - seine Psychomotorikstunden**

Diese fanden mit Stefan im ersten halben Jahr fast alle auf dem Luftkissen statt. Er nutzte den hohen Wulst, der das Luftkissen einfasste, zum Balancieren, die Fläche zum Springen, Kämpfen und sich Fallenlassen. Hier und in vielen anderen Szenen zeigte sich ein schneller und ständiger Wechsel von heldenvollem und stark regressivem Verhalten. Seine bevorzugten Themen waren dabei: Stark-Schwach, Macht-Ohnmacht, Bedrohen-Bedrohtsein bis zum Totekampf. Die Inhalte entnahm er vorwiegend aus seinem reichlichen Konsum von Horrorvideos, oder er spielte hier Szenen nach, die er real erlebt hatte: Szenen der Gewalt und Verlassenheit.

Nach etwa einem halben Jahr begann Stefan, sich eher altersentsprechenden „Sportspielen“ zuzuwenden: er spielte Tischtennis, fuhr Skateboard oder kletterte. In dieser Zeit traten jedoch wieder verstärkt Verhaltensprobleme auf. War er mit seiner Entwicklung zu schnell vorgeprescht? Hatte er sich überfordert? Er ging aus eigenem Antrieb heraus wieder einen Schritt zurück und spielte wieder seine Spielszenen. Er war noch nicht fertig. Womit?

### **Stefan - seine traumatische Kindheit**

Stefan verbrachte seine frühe Kindheit in einer Welt, die geprägt war von Gewalt und Vernachlässigung, in der ihm jeglicher Halt vorenthalten wurde.

Gehen wir davon aus, dass Erfahrungen als traumatisierend erlebt werden, wenn sie nicht mehr in einer realitätsgerechten Art und Weise verarbeitet werden können, dann wird Stefans Verhalten verständlich. Als er in seiner Familie körperlicher Gewalt ausgesetzt war, hatte er niemanden, zu dem er sich flüchten konnte. Derjenige, der ihm Schutz und Hilfe hätte bieten können, war selbst der Aggressor und fiel als Zufluchtstätte ebenso aus, wie die Mutter,

auf die zu dieser Zeit kein Verlass war.

Stefan musste sich einen anderen Fluchtweg suchen: den der Verdrängung. Dies hatte zur Folge, „dass eine Kluft zwischen der realen Erfahrung und seiner Erinnerung entstand“ (NIENSTEDT/WESTERMANN 1992, 94). Seine überwältigenden Erfahrungen spiegelten sich in der Folge nur noch in seinen Phantasien wider, ohne dass sie als Spiegelung von Realerfahrungen zu erkennen waren.

In der psychomotorischen Entwicklungsförderung kam es nun darauf an, diese Kluft wieder zuzuschütten, d.h. „die Verbindung zwischen den in Phantasien zum Ausdruck kommenden Erfahrungen und den realen Gegebenheiten und Ereignissen wiederherzustellen“ (NIENSTEDT/WESTERMANN 1992, 93).

Dazu boten wir Stefan die Möglichkeit an, diese Erlebnisse im Spiel zu inszenieren. Er brachte dabei immer die Themen zur Geltung, die ihn am meisten beschäftigten: Angst und Gewalt. Die Reinszenierung erlebter Gewalterfahrungen, die ihm manchmal nicht einmal bewusst waren, verschufen ihm zeitweise Befreiung von seinen Ängsten, von Wut und Trauer. Das Spiel entwickelte also für ihn seine „heilenden Kräfte“ (ZULLIGER), wobei wir davon ausgehen müssen, dass nicht das Erinnern der Szenen aus der Vergangenheit heilend ist, sondern die Neustrukturierung. Im Schonraum der therapeutischen Situation - in der Regel eine Übertragungsbeziehung - kann das Kind seine traumatischen Erlebnisse in seiner Inszenierung neu und mit einem ganz anderen Resultat durchleben - im Schutze und mit dem Wohlwollen des Therapeuten. Aus der Art, sich auszuagieren, im Ausdruck des Körpers, aus der Interpretation unterschiedlichster Phantasien kann der Therapeut Rückschlüsse auf die Problemlage und die Biographie des Kindes ziehen. So sind z.B. die Entwicklungsfortschritte, aber auch die aktuelle Befindlichkeit von Stefan in seinem

Spiel abzulesen. Spielt er eines seiner beliebten Monsterspiele, bei dem er als Schwacher gegen einen gewalttätigen Starken zu kämpfen hat, dann ist aus der Art des Umgangs mit der bedrohlichen Macht abzulesen, in welcher Gefühlslage er sich im Moment befindet. Am schwächsten fühlt er sich, wenn er sich von der bedrohlichen Macht einfach überwinden lässt. Wehrt er sich, lässt sich aber letztendlich dennoch besiegen, dann lassen sich bereits erste positive Ansätze erkennen. Gelingt es ihm, das Monster mit „seinen“, d.h. in der Regel zusätzliche fiktionale Mittel, die er im Spiel einführt, zu besiegen, dann heißt dies, dass er mit einem guten Gefühl aus der Szene herausgehen kann und wieder einmal eine korrigierende positive Erfahrung gemacht hat: er hat den Gewalttäter besiegt.

Es ist wichtig für Stefan, dass er seine Wut, seinen Hass im Spiel gegen ein symbolisches Objekt, d.h. hier in der Regel den Therapeuten projizieren kann. Auf den realen Gewalttäter kann er sie nicht richten, ist es doch der Vater selbst, sein erstes Liebesobjekt, mit dem er sich identifiziert, an dem er seine Persönlichkeit aufrichtet. Würde er ihn angreifen, ihn zerstören, so würde er sich selbst zerstören. Die Verschiebung im Spiel auf ein anderes Objekt ist also für Stefan überlebensnotwendig. Für den Therapeuten war es allerdings mit hohen Schwierigkeiten verbunden, da er von Stefan immer in diese Monsterrolle gezwungen wurde und sich dadurch auch immer wieder seiner Gewalt ausliefern musste. TRESCHER/FINGER-TRESCHER nennen diese Aufgabe - in Anlehnung an Winnicott - „Holding-Funktion“ und meinen damit „die Fähigkeit, eigene Ohnmacht und das eigene Scheitern solange zu ertragen, bis eine Form der psychischen Verarbeitung gefunden ist. Es beinhaltet die Fähigkeit, äußere Strukturen da zu schaffen, wo die innere Struktur versagt, Grenzen zu setzen, ohne diese als Medium für eigene unkontrollierbare Ag-

gressions- und Racheimpulse zu benutzen (und) konstante Beziehungsangebote aufrecht zu erhalten (d.h. im WINNICOTT'SCHEN Sinn unzerstörbar zu sein)“ (1992, 107).

### Alltag im Heim <sup>5</sup>

Die so gemachten Erfahrungen mit Stefan vermittelten uns sehr deutlich den Wert der psychomotorischen Entwicklungsförderung beim Umgang mit Angst und aggressiven Verhaltensweisen. Stefan gewann durch die angebotenen körperbezogenen Maßnahmen Vertrauen zu sich selbst und zu seiner Umgebung. Im bewegungsorientierten Spiel boten sich ihm auch immer wieder Möglichkeiten, seine alten und neuen Ängste zu verarbeiten.

Diese Maßnahmen waren aber nur deshalb so erfolgreich, weil sie eingebettet waren in einen Gruppenalltag, dessen Grundprinzipien an denen der Psychomotorik ausgerichtet waren. Das Bemühen, dem Jungen wieder (?) eine positive Beziehung zu seinem Körper zu vermitteln, war nicht beschränkt auf eine Stunde pro Woche. Im pädagogischen Alltag konnte durch einen reflektierten Umgang der Erwachsenen mit körperlicher Nähe und Distanz der Grundstein für hoffnungsvolles Vertrauen auf Seiten des Kindes gelegt werden. Dies betrifft Situationen in denen ein direkter Kontakt entsteht: bei der Körperpflege, beim Kopfwaschen, beim Abtrocknen, beim Kämmen, Haare schneiden, beim Eincremen, bei der „ärztlichen Versorgung“. Bei all diesen Gelegenheiten, in denen das Tabu des Körperkontakts aufgehoben ist (das besteht für Stefan vor allem dann, wenn die anderen „großen Männer“ mit anwesend sind), können sehr intensive und positive Körpererfahrungen vermittelt werden. Berührungen des Körpers als etwas Angenehmes zu empfinden ist für die meist mit physischen Gewalterfahrungen auf-

gewachsenen Kinder nicht immer selbstverständlich. Auch die Situationen bei der Hausaufgabenhilfe, beim Vorlesen, beim Gespräch oder beim gemeinsamen Fernsehen bieten die Gelegenheit über Körperkontakt persönliche Nähe zu vermitteln, bzw. durch Distanz die Selbstbestimmung und Achtung vor den Grenzen des Kindes zu demonstrieren. Beim ritualisierten Balgen, Ringen und Raufen erfährt das Kind - auch hier wieder in einer enttabuisierten Situation - die körperliche Nähe des Erwachsenen und seinen eigenen Körper als positiv. Es erlebt seine körperlichen Kräfte, seine Gewandtheit und Geschicklichkeit, erfährt die Körpergrenzen im direkten Hautkontakt mit dem anderen, kurz: es erlebt sich selbst durch seinen Körper als eigenständige Persönlichkeit, die sich gegenüber dem anderen abgrenzt und in Freundschaft mit dem anderen auseinandersetzt.

Stefans gewaltreiche Biographie spiegelt sich wider in seinem Körperausdruck, der durch seinen Spannungszustand ständige Kampfbereitschaft andeutet. Ein hoher muskulärer Tonus, der sich nicht im Zusammenspiel von Agonisten und Antagonisten immer wieder auflöst, beeinträchtigt nicht nur seine motorischen Fähigkeiten. Er wirkt sich auch auf die psychischen Bereiche seiner Persönlichkeit aus und verzehrt ein Höchstmaß an Energie, die dann für die Bewältigung des Alltags fehlt. Ein wichtiges Ziel war es deshalb auch, ihm beim Abbau dieser Spannungen zu helfen. Schwimmen, Sauna oder Massage boten sich hierfür an. Vor allem die Massagen eröffneten ihm die Möglichkeit, eine sehr intime Nähe herzustellen. Diese ist für den Beziehungsaufbau sehr förderlich und kann oft auch Barrieren abbauen und Gespräche in Gang bringen, die sehr eng mit den Befürchtungen und Hoffnungen der Kinder und ihrer Stellung in der Welt zusammenhängen.

*So fragt Stefan seine Erzieherin, wie das ist, wenn man tot ist, ob es dann auch so dunkel ist, wie wenn man die Augen schließt? Was macht der Körper, wenn man schläft, was tun die Organe, wenn man tot ist? Fühlt man etwas, wenn nur noch die Knochen da sind? Kann man dann noch denken? Wie lange lebe ich, lebst du noch, wenn ich erwachsen bin?*

Es ist wichtig, dass Stefans Ängste hier ernst genommen wurden. Korrigierende Erfahrungen, d.h. das neue und diesmal mit einem besseren Ergebnis gelöste Durchleben von angstbesetzten Momenten, sind vor allem dann wirksam, „wenn sie in genau der Situation gemacht werden, in der das Trauma ursprünglich entstand“ (BETTELHEIM 1975, 172). Noch so viele Erlebnisse im therapeutischen Spiel können diese Erfahrungen des Alltags nicht ersetzen und „u.U. sehr viel weniger ausrichten, als wenn der Patient ein entsprechendes Erlebnis in der Realität noch einmal hat, und zwar unter gänzlich anderen physischen und menschlichen Umständen und daher mit einem entsprechend anderen Resultat“ (BETTELHEIM 1975, 171).

Dies gilt auch für Stefans aggressiven Tendenzen. Es wäre unredlich, so zu tun, als ob man seine Aggressionen akzeptieren, sie dann aber nur in einer kanalisierten Form oder in ausgewählten „Toberäumen“ zulassen würde. „Ein wütendes Kind will einem anderen Schaden zufügen, ihm wehtun, so wie man auch ihm weh getan hat“ (NIENSTEDT/WESTERMANN 1992, 78). Dies soll jedoch nicht heißen, dass das wilde Ausagieren von Wut und Ärger unbeschränkt zugelassen werden soll. Wenn ein Kind in dieser Situation Gegenstände zerstört oder Andere verletzen will, dann erlebt es selbst diese Situation als sehr gefährlich und für sich als bedrohlich - es ist ja die Reinszenierung einer frühen,

schlimmen Erfahrung. Es ist deshalb auch notwendig, dass der Erwachsene hier als „Hilfs-Ich“ (REDL) eingreift, um das Kind vor den möglichen Folgen seiner Handlungen zu schützen, jedoch nicht in einer massiven, unterdrückenden oder gar demütigenden Form. Das Eingreifen sollte nur so weit gehen, bis das Kind wieder selbst in der Lage ist, seine Impulse zu steuern und sich „wieder im Griff hat“. Dann kann in der Phase der Ruhe mit dem Kind gesprochen werden und das Erleben der aktuellen Situation rückbezogen werden auf vergangene Erlebnisse. Ein notwendiger Schritt, denn gelingt es nicht, die aus diesen Gewalterfahrungen entstandenen aggressiven Kräfte ins Bewusstsein zu bringen und zu bearbeiten, „wird entweder das Bewusstsein im Laufe der Zeit teilweise mit Derivaten dieser unbewussten Elemente überschwemmt oder diese müssen unter so starrer, zwanghafter Kontrolle gehalten werden, dass die Persönlichkeit dabei ernsthaften Schaden erleiden kann“ (BETTELHEIM 1977, 12).

Neben dieser Möglichkeit, im pädagogischen Alltag frühe Erfahrungen - im Sinne einer impulsiven, handlungsmäßigen Reinszenierung psychischer Konflikte (NIENSTEDT/WESTERMANN 1992, 123) - auszuagieren, müssen bei all der notwendigen Strukturiertheit eines Wohngruppenalltags immer wieder genügend Spielräume bleiben für das szenische Spiel der Kinder. Auch wenn es häufig über die gewohnte Ordnung hinausgeht. So nutzte Stefan sehr ausgiebig das „Versteck-Spiel“ (vgl. BARRITT 1986, RAMIN/PETZOLD 1987) als Versuch, vergangenes Mangel erleben in Szene zu setzen. Dadurch wird aktiv die Kontrolle über Trennung und Verlassenwerden übernommen und damit für das Erleben erträglicher gemacht. Beim Gefundenwerden ergibt sich darüber hinaus immer wieder die Gelegenheit, sich



der Existenz der eigenen Persönlichkeit, seines Daseins versichern zu lassen. Er hielt es nie lange aus, nicht gefunden zu werden.

*Der Alltag zeigte die Bedeutung dieses Themas für Stefan. Betrat er ein für ihn fremdes Gebiet, so blieb er in der Regel ganz eng beim begleitenden Erwachsenen. Als er eines Tages mit seiner Erzieherin beim Einkaufen in einem Supermarkt war, verlor er diese aus den Augen. Er schrie vor Angst, geriet in Panik, die ihn völlig außer sich brachte. Erst als er sie wiedergefunden hatte und sich ganz eng an sie klammern konnte, beruhigte er sich, ließ aber nicht mehr von ihr ab.*

Diese Szenen in Zusammenhang mit den Spielszenen in Verbindung zu bringen und sie „szenisch zu verstehen“ (LORENZER 1983), als Reinszenierung traumatischer Erfahrungen, aus dem früher Erlebten macht eine der großen Herausforderungen im Erziehungsdienst aus. Seine Panik im Supermarkt nicht als kindisches Verhalten abzutun, für das Stefan eher belächelt wird, sondern ihn hier ernst zu nehmen und ihm durch körperliche und psychische, d.h. empathische Nähe die Möglichkeit zu geben, korrigierende emotionale Erfahrungen zu machen und auf dieser Grundlage Sicherheit und damit „Ur-Vertrauen“ zu sich selbst und in seine Umwelt zu gewinnen, dies macht die Kunst der ErzieherIn wie der PsychomotoriktherapeutIn aus.

Doch das richtige Reagieren in der aktuellen Situation genügt nicht. Sowohl in der Psychomotorik, als auch im pädagogischen Alltag geht es zunächst einmal darum, Situationen zu gestalten, die für die Kinder „heilend“ und entwicklungsfördernd sind. Dabei orientierten wir uns an den Entwicklungslinien der Kinder und gingen davon aus, dass Entwicklung sich von innen nach außen vollzieht. Basis musste also die Arbeit mit und am Körper

sein. Danach erst konnte es darum gehen, von dieser sicheren Grundlage aus, sich mit der Umwelt auseinander zu setzen und die Nah- und Fernräume zu erobern.

Bei Stefan fiel uns auf, dass er bei seinem übermäßigen Chaos, das sich auf sein Zimmer, seine Schulsachen, seine Kleidung und auch auf seine übliche Körperhygiene wie Zähneputzen und Waschen bezog, eine große Vorliebe für Duschen und Baden entwickelte. Obwohl er auf der einen Seite öfters nach dem Stuhlgang kein Toilettenpapier benutzte und deshalb meist mit kotverschmierten Unterhosen herumlief, genoss er es, unendlich lange zu duschen oder in der Badewanne zu liegen. Dieser, für den erzieherischen Alltag scheinbare Widerspruch, lässt sich leicht auflösen, wenn wir diese Hingabe des Körpers an die Berührung mit angenehmem und warmem Wasser als Selbstheilungsversuch interpretieren, der ihm helfen sollte, sein zerstückeltes Körperselbst wieder instand zu setzen. Vermutlich genoss er deshalb auch die Körpermassagen, vor allem mit dem Igelball, die für ihn willkommenes Heilmittel gegen seine starken Verspannungen im Schulter- und Nackenbereich waren. Seine hochgezogenen Schultern vermittelten immer wieder das Gefühl, als ob er sich gegen die zu erwartenden Nackenschläge schützen wollte. Er konnte nur selten in entspannten Momenten loslassen, schien also in permanenter Angst zu leben, die ihn unfähig machte sich vertrauensvoll auf Beziehungsangebote einzulassen.

Die Beschäftigung mit der Körperlichkeit der Kinder findet natürlich kein Ende - im Sinne eines abgeschlossenen Prozesses. Entwicklung läuft nicht linear, sondern eher spiralig, d.h. bestimmte Themen - und dazu gehört der Körper - kehren immer wieder. Dennoch muss die Initiierung des Entwicklungsprozesses voranschreiten. Deshalb entschlossen wir uns gemeinsam mit den Kindern in ihrem Klas-

senzimmer ein Häuschen zu bauen, in das sie sich immer wieder zurückziehen konnten um einmal Pause zu machen und sich vom Unterrichtsgeschehen auszuruhen. Sie konnten sich dort auch mit der gesamten Lerngruppe zurückziehen und vertraute Dinge besprechen, für die ein nach außen abgeschotteter Rahmen ganz nützlich ist.

In den Psychomotorikstunden spielt der Bau von Höhlen und Häuschen eine wesentliche Rolle. Diese eher regressiven Inszenierungen sind vor allem dann zu beobachten, wenn die Kinder in ihrem Leben überfordert werden. Die Kinder suchen dann Situationen auf, die sie an Ruhe, Entspannung und Geborgenheit der pränatalen Entwicklungsphase erinnern. Der Rückzug in enge Höhlen, in denen Raum und Zeit ihre Bedeutung verlieren, bietet den Kindern dieses „ozeanische Gefühl“, das sie im Mutterleib erlebten. Wen wundert es, dass sie sich solch einen Raum gerade im Klassenzimmer wünschten. Dass es hier nicht nur um das Einhüllende dieser Höhlen, sondern vor allem um den Aspekt der Sicherheit ging, zeigen die Phantasien, die Stefan zu „seinem“ Häuschen entwickelte: „Wir bauen uns ein Erdloch nach draußen, ne, mit einer Strickleiter als Baumhaus. Es soll sehr stabil werden, aus Eisen und Holz. Außerdem müssen wir es vor Feinden tarnen... und unten muss noch ein Bunker hinein“.

Es ging also um Sicherheit und in erster Linie um das eigene Tun, sich selbst Sicherheit zu schaffen, sich abzugrenzen gegen die Gefahren von außen und aus dieser sicheren Basis heraus mit der Umwelt in Kontakt zu treten und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Dies dürfte hier das zentrale Thema gewesen sein.

Nach gemeinsamen Gesprächen in der Wohngruppe und in der Schulklasse wurden von den Erwachsenen Pläne gezeichnet, das notwendi-

ge Material besorgt und so bereitgestellt, dass die Kinder - ohne viel Abfall zu produzieren - loslegen konnten.

Nach drei Tagen gemeinsamen Schaffens war das Haus fertiggestellt und konnte im Klassenzimmer aufgebaut werden - natürlich mit dem entsprechenden Ritual eines Richtfestes. Stefan war überwältigt: „Hätte nie geglaubt, dass wir das, was wir uns überlegt haben, auch fertig bekommen“.

Für uns war damit ein wichtiger Schritt vollzogen, da wir mit diesem Hausbau weit über den üblichen Rahmen der „Heimerziehung“ hinausgehen konnten: nicht bei der Vermittlung von „lebenspraktischen Kompetenzen“ oder der Betreuung von Hausaufgaben stehen zu bleiben, sondern dem Kind Hilfestellung zu geben bei der Herausbildung einer eigenen Identität, als Grundlage für eine selbstverantwortlich und selbständig handelnde Persönlichkeit. Das Finden und Behaupten des eigenen Platzes in der Welt, in der ein positiv besetzter Körper als Nullpunkt des Koordinatensystems steht, sollte dafür die Voraussetzung sein.

### **Aus dem Alltag heraustreten**

Aneignung der Umwelt beginnt mit dem Nahraum. Ist es beim Kleinkind der Greifraum und dann der zu erkrabbelnde und erlaufende Raum innerhalb der häuslichen Wohnung, so erschließen sich für die größeren Kinder und Jugendlichen die Streifräume<sup>6</sup> in der näheren Umgebung der Heimatbasis. Ausgehend also von der Erfahrung des eigenen Körpers, als Basis individuellen Seins, sollte das eigene Zimmer, die eigene Wohnung als Lebensraum angeeignet werden. Daran anschließend wurde das Heimgelände im alltäglichen Spiel, in der Freizeit oder über geplante Schatzsuch-

<sup>6</sup> Die selbständige Eroberung des Umfeldes ermöglicht ihnen diese Streifräume als Kontinuum zu erfahren und nicht als „Erlebnisinseln“, wie ein Großteil der Kinder in unserer verstädterten Gesellschaft (vgl. ZEIHNER 1983).

spiele gezielter angeeignet.

Ist an der Grenze des Heimgeländes für die jüngeren Kinder (6 bis 7 Jahre) der Erfahrungsraum schon begrenzt, bieten sich für die älteren Kinder und Jugendlichen noch weitere Steifräume vom Heim zur Stadt, wo sie ihre persönlichen Interessen verfolgen konnten.

Erst die Ausweitung der Lebenswelt auf größere Distanzen, die durch Besuche in den Elternhäusern unserer Kinder oder Wohnorte der ErzieherInnen, durch Exkursionen an bedeutsame Orte der Region erfahren wurden, reißt dieses Kontinuum auf und vermittelt jetzt stärker das Gefühl des Weggehens und Wiederkommens. Die Auseinandersetzung mit fernen Räumen und fremden Kulturen hilft, sich selbst zu verorten und den Wert der eigenen Heimat bewusst zu machen. Sie öffnet jedoch auch den Blick und das Verständnis für das Andere. Heimat kann Vertrauen stiften.

Daraus entsteht dann die Sicherheit, mit der Neugierde für das Neue, noch Unbekannte geweckt wird. Deshalb wurde auch der Vorschlag, ein Segelboot zu bauen und damit einen Törn zu machen, von den Kindern und Jugendlichen begeistert aufgegriffen, da dies sofort die phantastischen Welten des Seefahrens eröffnete.

Mindestens zwei Interessen der Kinder konnten mit dieser Idee realisiert werden: nämlich etwas selbst zu bauen und sich in der Herstellung eines Produktes zu verwirklichen. Darüber hinaus konnten die Kinder damit später auf Reisen gehen und sich dadurch die Möglichkeit eröffnen, Umwelt „fahrend“ zu erobern.

Nachdem sich also der erste Sturm der Begeisterung gelegt hatte, wurde der genaue Ablauf der geplanten Projektphase festgelegt. Er verlief auf mehreren Schienen:

- Die Kinder wurden durch Geschichten vom Seefahren und durch Erzählungen über persönliche Erlebnisse beim Segeln thematisch auf den Segeltörn eingestimmt,
- die Fahrt musste organisiert und vorbereitet werden,
- der Bausatz für das Segelboot musste in Hamburg abgeholt und die Rahmenbedingungen für die Bauphase hergestellt werden,
- das Boot musste gebaut werden,
- Segelkenntnisse mussten angeeignet werden.

Die Vorstellung darüber, wie so ein Boot aussehen könnte, wurde in Zeichnungen von jedem einzelnen Kind dargestellt. Über Größe und Stabilität gab es nur ungenaue Vorstellungen. In Frage gestellt wurde grundsätzlich, ob wir überhaupt in der Lage sein könnten, ein Boot herzustellen, das fünf bis sechs von uns tragen kann, das also mit uns richtig auf dem Wasser schwimmt. Einige glaubten das vermutlich erst, als wir damit die Jungfernfahrt überstanden hatten.

Es zeigte sich also, dass wir noch einen langen Weg vor uns hatten, um den Prozess des Bauens so zu organisieren, dass die Kinder bis zum Schluss bei der Sache blieben und dass schließlich wirklich ein Boot fertiggestellt wurde, mit dem wir in See stechen können. Die Motivation der Kinder aufrechtzuerhalten und sie immer adäquat am Prozess zu beteiligen, war sicher nicht einfach, da - wegen der alters- und leistungsheterogenen Zusammensetzung der Gruppe - das Anspruchsniveau nicht klar festgelegt werden konnte. Deshalb war schon die Perspektive, ca. 3 bis 4 Monate an der Fertigstellung eines Bootes zu arbeiten, für einige zu lange. Es galt also, kurzfristige Zielperspektiven einzuschleifen, wie es durch den Bau eines Modells oder mit der Durchführung von Segelunterricht gelang. Auch die ständig erlebbaren Erfolgserlebnisse

se im Prozess des Bauens, der nach jedem Arbeitstag die Gestalt des Bootes mehr und mehr entstehen ließ, halfen, die Motivation der Kinder aufrechtzuerhalten.

Betrachtet man den Ablauf dieses Bauprojektes unter dem Gesichtspunkt der konstruktiven Auseinandersetzung mit Materialien (Materialerfahrung), so wurden besonders folgende Aspekte bedeutsam: das Basteln eines Modells als Einstimmung auf den Bau des Segelbootes bot Gelegenheit, sich im spielerischen Umgang mit einfachen Materialien die Strukturen anzueignen, die später beim endgültigen Bauprozess zum Tragen kamen. Dadurch wurde eine Brücke geschlagen von den beim Hausbau gemachten Erfahrungen zu den Anforderungen, die die Fertigstellung des Segelbootes stellten. So konnten, auf der Grundlage gemachter Erfahrungen, neue Bereiche der Auseinandersetzung mit der Umwelt eröffnete und neues Interesse erzeugt werden.

Dies gelang, weil wir beim Bau des Segelbootes an den Fähigkeiten und Interessen der Kinder und der Erwachsenen anknüpften und ein Ergebnis erzielten, das für jeden am Bauprozess Beteiligten eine Bedeutung hatte. Außerdem wurde beim Bauprozess für alle ein Erfahrungsraum eröffnet, in dem ganzheitliche Lernprozesse ermöglicht wurden und in dem jeder Einzelne sich auf der Grundlage seiner Kenntnisse Fähigkeiten und Fertigkeiten einbringen - oder sich zurückziehen konnte

### **Erlebnisse mit zurückbringen**

Gemeinsame Erlebnisse beim Segeltörn bieten aber auch Anregungen für das Spiel in den Psychomotorikstunden. Die Kinder müssen nicht mehr zurückgreifen auf Inhalte aus zweiter Hand, sondern können aus dem Fundus lebensnaher Erfahrungen schöpfen

- wobei immer wieder Ergänzungen aus der Fiktion eingebracht werden, wenn das Erlebte nicht ausreicht um die Tragweite der Ereignisse dramatisch genug darzustellen. Das Kentern eines unserer Boote könnte den Stoff für die folgende Szene in der Turnhalle geliefert haben, bei der Stefan mit anderen Kindern der Gruppe die Gelegenheit nutzte, sein Thema einzubringen und auszuspielen<sup>7</sup>:

*In der Turnhalle ist die „Riesenschaukel“ aus zwei Langbänken und einer Weichbodenmatte aufgebaut, die sofort von den zwei Mädchen und den vier Jungen besetzt wird, als sie mit Feuereifer in die Turnhalle stürmen. Zwei Jungen fangen an, sich zu kitzeln, sie raufen und kuscheln sich auf der Schaukel; die anderen beginnen, das Schiff in Bewegung zu setzen und helfen sich gegenseitig beim Hinaufklettern.*

*Stefan fällt von der Schaukel und Karolin bemerkt seine Hilferufe: „Ich rette Dich!“ Die anderen Kinder greifen dieses Spiel auf, fallen nach und nach von Bord und drohen zu ertrinken. Kurz darauf sind sie wieder im Schiff. Jetzt wird Stefan in einen Hund verzaubert, fällt herunter, droht zu ertrinken, wird gerettet und mit Futter versorgt. Als Hund zeigt er seine Freude, indem er mit allen rauft und sie gelegentlich beißt. Bevor es zu Eskalationen kommt, bringt Nina einen neuen Spielvorschlag ein. Es kommen Seeräuber, die sie rauben wollen. Keiner möchte gerne Seeräuber sein. So existieren sie nur in der Phantasie. Alle an Bord schlafen und halten wirklich lange Ruhe. Nur Stefan hält es nicht lange aus. Er - immer noch Hund - fällt immer wieder von Bord und ruft: „Ich wär von einem Feuerball getroffen, ich wäre erschossen“. Manchmal wird er gerettet, manchmal muss er sich selbst zum Leben erwecken um wieder am Spiel teilnehmen zu können.*

In Stefans Spielverhalten wird sein Lebensthema ziemlich deutlich. Hin- und hergerissen von seinen Bedürfnissen stark zu sein aber auch sich anlehnen zu können und als kleines, schwaches Kind versorgt zu werden, sucht er die intensive körperliche Nähe der anderen, ohne es lange auszuhalten. Als Hund „darf“ er seine MitspielerInnen beißen und sie angreifen, also seine aggressiven Energien zur Entfaltung kommen lassen. Welch ein Glück er hat, dass ein älteres Mädchen der Gruppe rechtzeitig „eingreift“ und seinen aggressiven Impuls bündigt. Sie kommen - für kurze Zeit - zur Ruhe und entspannen sich.

Stefan greift als erster wieder die Spielidee auf, will wieder „gerettet“, also umsorgt werden. Dann bricht erlebte Gewalt in sein Spiel ein: er wird vom Feuerball getroffen, erschossen. Welche Fantasien brechen hier durch, um sein beinahe „harmloses“ Hundedasein, in dem er immer wieder ins Wasser fällt und gerettet wird, in eine solch brutale Szenerie umkippen zu lassen? Er findet aber auch hier immer wieder Zuspruch, wird versorgt und von seinen Wunden geheilt um wieder ins Spiel eingreifen zu können.

Stefan kann diese Spiele für sich nutzen. Es gelingt ihm hier immer wieder die Rolle des Starken zu verlassen, die ihn bei all seinen Ängsten so aggressiv werden lässt. Er kann ganz Kind sein und deutlich darauf hinweisen, was ihm eigentlich fehlt: die fürsorgliche Liebe eines Erwachsenen, der sich um ihn sorgt und ihn beschützt. Hier wurde der Kern seines Problems deutlich, eigentlich Kind sein zu wollen, aber groß und stark sein zu müssen.

Erst allmählich konnte Stefan durch die Möglichkeiten, die ihm in der psychomotorischen Entwicklungsförderung geboten wurden, seine Ängste etwas abbauen und zunehmend an Selbstbewusstsein gewinnen. Dies wäre allerdings nicht möglich gewesen ohne die ver-

trauensvolle und fördernde Umwelt, die ihm auf seiner Wohngruppe und in seiner Schulklasse geboten wurde. Durch die Identifikation mit einer männlichen Bezugsperson, die einerseits in der Lage war, Grenzen zu setzen und immer wieder neue Anforderungen an ihn zu stellen, die andererseits aber auch seinem Bedürfnis nach Schutz und Geborgenheit, nach Anlehnung und Körperkontakt nachkommen konnte, gelang es ihm, ein neues Männer- und Vaterbild zu entwickeln, das ihm ausreichend Stabilität und Orientierung für sein eigenes Erwachsenwerden geben sollte.

Die besonders ausgewählten Aktivitäten der Wohngruppe, in denen er seinem Bedürfnis nach Spiel und Bewegung nachgehen konnte, wo er andererseits aber auch immer wieder mit besonderen Herausforderungen konfrontiert wurde, halfen ihm weiterhin, mehr Zutrauen zu sich selbst und zu seiner Leistungsfähigkeit zu finden. Seine zunehmende Sicherheit beweist, dass er nachts weniger Angst hat und auch mit geschlossener Tür schlafen kann. Auch sein Arbeitsverhalten im allgemeinen und insbesondere in der Schule verbesserte sich langsam aber sicher. Er lernte es, sich alleine zu beschäftigen und entdeckte v.a. seine Liebe zum Fußball, die er nicht nur passiv, als Anhänger einer Bundesligamannschaft, sondern auch aktiv auslebte. Er trainierte regelmäßig und mauserte sich allmählich zu einem anerkannten Spieler der heiminternen Fußballmannschaft.

Bei den sportlichen Aktivitäten wurden allerdings auch die Grenzen seiner Entwicklung deutlich. Der Versuch, ihn in der Badmintonabteilung eines Vereins zu integrieren scheiterte - weniger aus sportlichen, sondern v.a. aus sozialen Gründen. Er war nicht in der Lage, in einer fremden Umgebung das bisher Erreichte einzubringen und zog sich - einem frühen Kindheitsmuster folgend - mit seiner Wut und Enttäuschung wieder

frustriert zurück. Auch anderweitig wurden wir auf die Brüchigkeit seiner Entwicklungsschritte aufmerksam gemacht. Immer wieder machte er erhebliche Rückschritte, wenn er länger zuhause war. Sein Essverhalten war dann geprägt von der alten Gier, in der sich seine Angst widerspiegelte, zu kurz zu kommen und nicht satt werden zu können. Er häufte seinen Teller bis über den Rand voll und stopfte teilweise mit den Händen das Essen in sich hinein - Zeichen dafür, dass ihm nach wenigen Tagen Abwesenheit von seiner Wohngruppe schon wieder das geringe Maß an Sicherheit verloren ging, das er sich so mühevoll erkämpft hatte. Auch seine Ängste nahmen in diesen Phasen wieder zu. Dies war einerseits auf die „zerbrochene Situation“ in seiner Familie, vor allem aber darauf zurückzuführen, dass er bei seinem Vater pausenlos dem Terror von Gewalt- und Horrorvideos ausgesetzt war, mit Inhalten also, die ihn maßlos überforderten und sein psychisches und physisches Gleichgewicht erheblich durcheinander brachten. Er zeigte uns dies durch sein nervöses Kopfschütteln und hektisches Hyperventilieren, mit dem er seine psychische Anspannung abzubauen versuchte.

Seinen Wunsch, weiterhin Kind sein zu wollen, vermittelte er uns am deutlichsten anlässlich eines Praktikums, das gegen Ende des 8. Schuljahres zur Berufsfindung durchgeführt wurde. Er konnte bei einem Malermeister seine ersten Schritte in das Berufsleben ausprobieren, wurde jedoch von diesem in der zweiten Woche nach Hause geschickt, da er sich noch als völlig ungeeignet erwies, den Anforderungen eines Berufsalltags stand zu halten. Er regredierte völlig in kindliche Verhaltensweisen, suchte auf einem Baucontainer nach Spielzeug, spielte mit dem an der Baustelle abgeladenen Sand und verschmierte mit seinen Schmutzhänden eine frisch gestrichene Wand, ohne sich dabei irgend eines Fehlverhaltens bewusst zu werden.

## Abschied von der Kindheit

Wir legten deshalb in der Folgezeit besonders Wert darauf, bei Stefan die Lust am Erwachsenwerden zu wecken und ihm den Abschied vom Kindsein zu erleichtern.

Der Weg in die Zukunft sollte durch eine gezielte Maßnahme angebahnt werden, die - nicht zufällig - in die Phase von Stefans Konfirmation fiel, die ja in unserem Kulturkreis als symbolischer Rest des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenenendasein übrig blieb.

Bei den sog. >Naturvölkern< vollzieht sich der Initiationsritus in drei Phasen, der Trennung von der Kindheit, dem Übergang, der sich fern vom Dorf an einem meist heiligen Ort abspielt und der Einfügung in die Welt der Erwachsenen, die nach der Rückkehr als Fest gefeiert wird (vgl. HAUG-SCHNABEL 1993). Reduziert sich hier die Zeit zwischen Kindheit und Erwachsensein auf wenige Tage, die der werdenden Persönlichkeit eine neue Orientierung geben, spricht man in unserer Gesellschaft bereits von einer Jugendzeit, die von einem Alter von 12 bis 30 Jahren dauert und scheinbar niemals enden will - betrachtet man den Jugendkult, der jung sein bis ins hohe Alter propagiert. Nicht selten werden die Probleme der Jugendlichen in dieser langen >Latenzzeit< gerade diesem Schwebezustand zugeschrieben, in dem sie nicht mehr Kind sind, aber noch nicht Erwachsener sein dürfen. „Weil es der Gesellschaft an tragfähigen Ritualen fehlt, durch die sich junge Menschen bestätigt fühlen, über die sie sich in die Gemeinschaft der Erwachsenen eingebunden fühlen, erfinden sie sich diese Rituale selbst“ (LEVEND 1993, 42), d.h. die Spiele der Jugendlichen werden immer gefährlicher und können auch schon einmal tödlich enden.

Stefan zog sich mit einem Erzieher für drei Tage in eine Hütte im Wald zurück, wo er sich - in Anlehnung an den Initiationsritus - auf den Eintritt in die Welt der Erwachsenen vorbereiten sollte.

In dieser Zweisamkeit wurde Stefan mit der Frage konfrontiert, ob es nicht an der Zeit wäre, die Kindheit zu verlassen und die Welt der Erwachsenen zu betreten<sup>8</sup>.

Es ging zunächst einmal darum, sich mit Stefans Themen, mit seinen Ängsten und seiner Gewaltbereitschaft zu beschäftigen. Dazu suchten sich der Erzieher und Stefan nach einer Wanderung durch den dunklen Wald zwei Bäume die etwa 15 m auseinander standen. Über diese Distanz hinweg - die nicht nur räumlich, sondern unter diesen Bedingungen wirklich spürbar zwischen beiden war - machten die beiden jeweils 10 Minuten lang ein Rollenspiel zu den Themen Vater und Sohn, sowie stark und stolz, wobei Stefan einmal die Rolle des Vaters spielte, das andere Mal sich auf die Seite des „stark“ schlug. Es wurde vieles deutlich von seinen Ängsten und von seinem Druck stark zu sein wie sein Vater, aber ständig mit der Angst leben zu müssen, seine Schwächen zuzugeben. Auf dem Rückweg in die Hütte hatte Stefan wieder Angst in der Dunkelheit zu gehen, war aber froh darüber, dass er in dieser Situation das Spüren seiner Angst zulassen und zugeben konnte. Er drückte sich eng an den Erzieher, hielt auf dem ganzen Weg seine Hand und „er war so still wie eine Maus, die sich vor der Katze verkriecht“.

Am nächsten Tag malte er zunächst ein Bild aus seiner Kindheit. Stefan stellte im Bild eine Szene aus dem Kindergarten dar, mit Sonne, Vögel, Flugzeug und sich selbst als kleinen Jungen. Im Gespräch darüber kamen nochmals seine Ängste, aber auch seine aggressiven Anteile zur Sprache, die sich in der

Art und Weise widerspiegelten, wie die Vögel und das Flugzeug gemalt war. Er muss stark sein, weil er sonst nichts wert ist.

In einem Bild, das ihn als Erwachsenen zeigen soll, macht er seine Wünsche für die Zukunft deutlich: er will Busfahrer werden, hat ein eigenes Haus und die Familie und alle Verwandten wohnen in seiner Nähe - eine häufig gezeigte Phantasie von Heimkindern, deren Familien zerrüttet sind. Es war nicht einfach für Stefan, sich bildnerisch mit seiner Zukunft auseinander zu setzen, seine Gedanken und Emotionen aufs Papier zu bringen. Aber er bemühte sich und kämpfte, wobei er arg schnaufte und sichtlich innerlich arbeitete. Er wurde dabei auch zusehends ruhiger und stellte das Bild schließlich erleichtert fertig. Es war sicher kein einfacher, aber dennoch wichtiger Schritt, sich mit dem eigenen Erwachsensein auseinander zu setzen. Dass er anschließend intensiv und kräftig Holz hacken konnte, war sicher nicht nur entlastend zum Abbau seiner Anspannung, sondern kann auch als Hinweis darauf verstanden werden, dass er Bereitschaft zum Erwachsenwerden signalisierte.

### **Hoffnung für die Zukunft**

Dieser Blick in die noch kurze Lebensgeschichte Stefans zeigt, dass er aufgrund seiner ungünstigen Entwicklungsbedingungen erhebliche Schwierigkeiten hatte, mit sich selbst und seiner Umwelt fertig zu werden. Hilfe fand er erst im strukturierten Alltag einer Heimwohngruppe, wo ihm Sicherheit und Orientierung geboten wurden, wo er aber auch immer wieder mit angemessenen Herausforderungen konfrontiert wurde. Durch körperorientierte Maßnahmen gewann er Vertrauen zu sich selbst und zu seiner Um-

<sup>8</sup> berichtet von Raimund Hargesheimer

gebung - Fähigkeiten, die er in sozialen Beziehungen immer wieder unter Beweis stellen konnte und in denen er auch am Modell der Erwachsenen ein für ihn neues Männer- und Frauenbild kennen lernte. Im bewegungsorientierten Spiel boten sich ihm immer wieder Möglichkeiten, seine alten und neuen Ängste zu verarbeiten und damit aus eigener Kraft der Schädigung durch einen übermäßigen Videokonsum entgegenzuwirken.

Alle Maßnahmen stellten sich jedoch nur als >Hilfe im Leiden< heraus, solange er emotional noch stark von seinen Eltern abhing und diese nicht bereit oder in der Lage waren, ihre Verhaltensweisen zu ändern. Die Mutter zeigte sich weiterhin als sehr unzuverlässig und vernachlässigend ihrem Kind gegenüber, während der Vater der gefährliche und drohende Macho blieb, an den der Junge nach begangenen Missetaten nur mit Angst und Sorge denken konnte. Auch unser Versuch, den Eltern die negativen Folgen der Gewalt- und Horrorfilme zu verdeutlichen, war zum Scheitern verurteilt, so dass Stefan zunächst in seiner Familie, nach der Trennung der Eltern, dann in erster Linie bei seinem Vater in einem Klima der Gewalt lebte.

Lange Zeit mussten wir deshalb unsere Bemühungen, ihm einen optimalen Rahmen für seine Entwicklung zu bieten, als notwendige Maßnahmen verstehen, die sich aber nie als hinreichend erwiesen. Fortschritte waren nur mit einem sehr kleinen Maßstab erkennbar und mussten immer wieder durch Rückschritte, wie sie vor allem durch die Trennung der Eltern verursacht wurden, revidiert werden. Seine Ängste vor größeren Kindern kompensierte er durch Identifikation mit dem

Aggressor und zeigte deshalb immer wieder ein Verhalten, das von Angst gegenüber den Stärkeren und von Gewalt und Unterdrückung gegenüber schwächeren gekennzeichnet war. Er beharrte auf seinem Muster, Probleme mit Gewalt zu lösen und war mit seinem Wertesystem noch immer an die Repräsentation durch eine Autoritätsperson gebunden<sup>9</sup>.

Erst heute, im Alter von 15 Jahren, scheint er einen entscheidenden Schritt zum Erwachsenwerden gemacht zu haben. Er hat sich - gestärkt durch den massiven Rückhalt in der Wohngruppe - aus den familiären Verstrickungen lösen und die Bindungen zu seiner Mutter und zum Vater für sich klar ordnen können<sup>10</sup>. Am deutlichsten wurde sein Entwicklungsfortschritt bei der Wiederholung des ein Jahr zuvor kläglich gescheiterten Praktikums. Der Meister lobte nun seine Mitarbeit und zeigte sogar die Bereitschaft, ihn nach Beendigung der Schulzeit als Lehrling einzustellen. Eigene Beobachtungen vermittelten Stefan als einen, nun seiner Fähigkeiten bewusst gewordenen Jugendlichen, der mit aufrechtem Gang und kräftigem Schritt in seinen noch schmutzigen Arbeitskleidern von seiner Arbeitsstätte zurückkehrte und stolz über seine Aktivitäten des Tages berichtete.

9 Legt man die Theorie der Moralentwicklung nach Kohlberg zugrunde, so befand er sich damit noch auf dem ersten, dem vorkonventionellen Niveau, auf dem >moralische< Entscheidungen durch die Befriedigung eigener Bedürfnisse und Interessen oder durch drohende Strafen und die Macht von Autoritäten begründet werden (vgl. OERTER/MON-TADA 1982, 661ff).

10 Hilfreich war für ihn dabei sicher, dass auch seine Eltern - nach ihrer Trennung - zu einer eindeutigen Beziehung fanden, die immerhin noch gemeinsame Familienfeiern ermöglichten.



**Literatur:**

- AICHHORN, A. (1978): Verwahrloste Jugend. Bern. Huber
- BARRITT, L.S. u.a. (1986): Das Versteck-Dich-Spiel. In: Lippitz, W./Meyer-Drawe, K. (Hrsg.): Lernen und seine Horizonte. Frankfurt
- BETTELHEIM, B. (1971): Liebe allein genügt nicht. Stuttgart. Klett
- BETTELHEIM, B. (1978): Der Weg aus dem Labyrinth. Frankfurt. Ullstein
- BETTELHEIM, B. (1980): Kinder brauchen Märchen. München. dtv
- EGGERT, D. (1994): Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung. Dortmund. modernes lernen
- HAMMER, R. (2001): Bewegung allein genügt nicht. Dortmund, verlag modernes Lernen
- HAUG - SCHNABEL, G. (1993): Verunsichernde Zeit der Reife. In: Psychologie Heute, 8, 36 - 40
- LEVEND, H. (1993): Initiationsritus Abenteuer. In: Psychologie Heute 8, 40 - 42
- LORENZER, A. (1983): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. in: Psyche 2, 97 - 115
- MAHLER, M.S./PINE, F./BERGMANN, A. (1985): Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt. Fischer
- NIENSTEDT, M./WESTERMANN, A. (1992): Pflegekinder. Münster. Votum
- OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.) (1982): Entwicklungspsychologie. München. Urban & Schwarzenberg
- RAMIN, G. /PETZOLD, H. (1987): Integrative Therapie mit Kindern. In: Petzold, H./Ramin, G. (Hrsg.): Schulen der Kinderpsychotherapie. Paderborn, Junfermann
- REDL, F. (1978): Erziehung schwieriger Kinder. München. Piper
- REDL, F./WINEMAN, D. (1984): Kinder, die hassen. München. Piper
- TRESCHER, H.-G./FINGER-TRESCHER, U. (1992): Setting und Holding-Function. In: Finger-Trescher, U./Trescher, H.-G. (Hrsg.): Aggression und Wachstum. Mainz. Grünewald 990 - 116
- TRIESCHMAN, A.E./ WHITTAKER, J.K./BRENDTRO, L.K. (1978): Erziehung im therapeutischen Milieu. Freiburg. Lambertus
- ZEIHER, H. (1983): Die vielen Räume der Kinder. In: Preuss-Lausitz u.a. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim. Beltz 176 - 195