

3. Die Grundhaltung des/r Pädagogen/in in der psychomotorischen Praxis

„Nur wenn man den Lehrer liebt, lernt man“
(Hans Georg Gadamer)

„Ich hätte mich geschämt, diesem Lehrer zu missfallen“
(Albert Schweitzer)

3.1 Aus eigener Bewegungserfahrung lernen

Wie sieht unsere innere Befindlichkeit aus, wenn wir uns z.B. an unsere Schulzeit erinnern, an unseren Schulsport, an unsere ersten Erfahrungen im Vereinssport? Was bewegt uns, wenn wir eine alte Turnhalle betreten, wenn wir den Geruch von Schweiß und Staub in uns aufnehmen, wenn wir Barren, Kasten und Reckstange sehen? Spüren wir wieder den Schmerz unserer Schienbeine, die harten Bälle am Körper beim 'Völkerball' – Spiel, denken an das lange Anstehen vor den Geräten, an das Johlen der anderen Kinder, die Zwischenrufe vom Lehrer? Wirken Erniedrigungen, Ablehnungen, das Ausgelacht-werden, die Demütigungen noch heute? Die Blicke, die uns begegneten, mit Ausdruck von Macht und Geringschätzung? Wir haben es lange zur Seite geschoben, das Gefühl von Angst, von Versagen. Warum haben wir früher so häufig unsere Sportsachen vergessen, waren immer wieder 'unpässlich', spielten lieber im Materialraum und lagen besonders oft und gerne auf dem Mattenwagen oder fuhren mit ihm wild in der Turnhalle umher? Waren das nicht Möglichkeiten, der Atmosphäre von Ausgelachtwerden und Frust zu entfliehen? Andere Vermeidungsstrategien waren Distanz ('da will ich nicht mehr hin'), Abwehr ('macht mir sowieso keinen Spaß'), Unlust ('Sport ist Mord').

Sicherlich (besonders für die guten Sportler) gab es auch andere Erfahrungen. Doch – schauen wir zurück – hatten alle Erfahrungen nicht auch etwas mit der Lehrperson zu tun? Nahmen sich diese Lehrer nicht auch Zeit für uns? Hörten sie zu, wenn wir etwas sagten, fragten, wünschten? Schwärmten wir vielleicht von diesen LehrerInnen, weil sie uns gegenüber persönlich, offen, interessiert, empathisch-anteilnehmend, verstehend waren? Fanden wir sie als Person vielleicht 'echt', weil sie authentisch, wertschätzend und gesprächs-/diskussionsbereit waren? Wie war ihr Blick, ihre Haltung, ihre Wertschätzung? Sie hatten nicht

nur Fachwissen und eine gesunde Autorität, sondern gaben Klarheit in ihrer praktizierten Werthaltung, bei Regeln, Grenzen, Ritualen. Sie holten uns bei unseren Wünschen und Bedürfnissen ab, bei unserem Spaß und unseren körperlichen Möglichkeiten. Daneben gab es aber auch viele 'magische Momente, in unserem Leben.

Der Diamant im Wassertropfen

Ich vertraue dem Zauber des Augenblickes, der Magie eines Klanges, der Kraft einer Berührung, dem Kitzel der Bewegung. Diese Momente, Sekunden vielleicht, sind mir wesentlicher als Programme. Sie vermögen in uns nachzuschwingen für Jahre, sie hinterlassen vielleicht einen Eindruck, der Unauslöschlich bleibt. Erinnerungen an solche Momente begleiten uns durch das ganze Leben. Warum sind Eindrücke aus der Kindheit so tief in uns verankert? Weil Kinder sich dem Moment ganz hingeben, weil ihnen das magische Gefühl des Eins-Seins mit der Welt erst später abhanden kommt. Solange erleben sie Welt mit allen Sinnen, ohne Distanz vom Angenehmen wie vom Unangenehmen. Und Menschen, die mit Kindern arbeiten, müssen und dürfen damit rechnen, dass sie bei vielen Premieren dabei sind. Und wer weiß schon, ob nicht einer dieser Momente dem Kind für ein Leben lang präsent bleibt.

Dieser Qualität von Zeit in der Therapie gilt meine Achtsamkeit; sie braucht mehr als Anstrengung, Offenheit und Aufmerksamkeit, da sie sich nicht erzwingen lässt. Sie entfaltet sich, wenn wir „werden wie die Kinder“ – offen für magische Momente. Und diese sind wie Kobolde, Feen und Elfen: Sie verstecken sich im Unscheinbaren, im Alltäglichen und wir müssen sie nicht schaffen, sie kommen, wenn wir ihnen Zeit und Raum lassen.

(R. SCHOCH 1998, 151)

3.2 Die pädagogische Grundhaltung

Entwicklung setzt Vertrauen voraus!

Auch für uns PsychomotorikerInnen geht es darum, zu akzeptieren, wie unterschiedlich die Neigungen, Bedürfnisse und Erfahrungen der Kinder sind; ihre Subjektivität, Individualität und die Möglichkeiten ihrer Handlungen. Wichtig ist, Kinder in ihrem jetzigen Zustand zu akzeptieren, als sichere Basis gegenseitigen Vertrauens, und zu vertrauen, dass sie ihre eigenen Entwicklungsschritte gehen werden.

„Oft glauben wir Erwachsenen die Verantwortung für auffälliges kindliches Verhalten übernehmen zu müssen, um die Kinder best- und schnellstmöglich zu fördern und dadurch Störungen zu beseitigen. Die Kinder geben daraufhin die Verantwortung für ihr Handeln ab. Zuviel Kontrolle und Verantwortung entbindet die Kinder aus ihrem eigenen Verantwortungsgefühl. Genau dies verhindert, dass sie lernen, eigenständig neue oder bekannte Handlungen zu entwerfen, durchzuführen, zu verbessern und einzuordnen. Das erschwert den Kindern, kreative, kritische und logisch-intellektuelle Fähigkeiten auszubilden. Im Gegenteil, sie werden lernen, ihre Schwachstellen weiterhin oder besser zu verstecken und neue ungewohnte Situationen zu vermeiden. Der motivierende Antrieb der Neugierde, Bewegungs- und Experimentierfreude verschwinden“ (KÖCKENBERGER 2002, 102).

„In der bewegungspädagogischen Arbeit mit Kindern (geht) es nicht in erster Linie darum, zu lernen, was ich mit ihnen tue, zu welchen Leistungen ich sie bringen kann, sondern darum, wie ich sie bei ihrem selbständigen Tun aufmerksam begleiten, wie ich aus einer wachen Beziehungsaufnahme zu den Kindern heraus erkennen kann, was ihnen fehlt, was ihnen Freude macht, was sie brauchen, wie ich ihnen interessante und ihrem Entwicklungsbedarf entsprechende Frei-Räume und anregendes Material zur Verfügung stellen und dabei ihre Entwicklung im Auge behalten kann“ (BÄRWINKEL 2000, 38). Dabei gibt es kein richtig oder falsch, kein wahr oder unwahr. Freiwilligkeit ist ebenso Leitlinie unseres pädagogischen Handelns, wie Kindgemäßheit, Offenheit, Erlebnisorientiertheit, Entscheidungsmöglichkeit und Selbsttätigkeit (ZIMMER 1996, 153ff), mit einem Verzicht auf Leistungsdruck, mit Hinwendung zur Lebensweltorientierung und dem Spiel als Basis unserer Arbeit. Psychomotorik findet meist als Gruppensetting statt – die Wirksamkeit von Psychomotorik liegt dadurch v.a. auch an der Stabilität und Kontinuität einer Gruppe. Dort ist für alle Beteiligten die Klarheit wichtig, dass es in der Gruppe keine Gewalt (weder an Personen, noch an Material) gibt, kein Auslachen und keine Abwertungen (weder in direkter Aktion, noch sprachlich oder mimisch). Kein wertendes Kommentieren von Tätigkeiten und Handlungen. Es geht in unseren Psychomotorik-Stunden um eine Atmosphäre von Achtung, Wertschätzung und Bezogenheit, in der das Wagnis von Erfinden, Ausprobieren, Ideen entwickeln zum Prinzip erhoben wird. Eine solidarische Atmosphäre, in der der ‘Wert des Fehlers’ (BEINS / LENSING-CONRADY / PÜTZ /

SCHÖNRADE 1996) geschätzt wird, und in der man lernen kann, dass auch Misserfolge zum Leben gehören. Solch ein Lernort gibt Kindern die Möglichkeit, an ihre Schwächen zu gehen, zu erobern, zu wagen und sich zu trauen. Eigene Schritte ihrer Entwicklung zu setzen. Hier gibt es keine von außen gestellten, normierten Anforderungen und Aufgaben, die Stress durch Leistung und Vergleichen bedeuten, mit dem Ziel, 'alles richtig machen zu müssen'. Dieser Ort ist Ort der Wertschätzung der kindlichen Persönlichkeit und individuellen Leistung. Ein Ort, an dem sich Kinder ihrer subjektiven Stärken und Vorlieben bewusst werden; an denen sinnvolle Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten in selbststrukturierten Situationen möglich sind, an denen sie freiwillig mit Selbstbewusstsein auch ihre Schwächen in den Blick nehmen können. Förderliche Haltungen von Seiten der Gruppenleitung sollten (in Anlehnung an ROGERS) Achtung – Wärme – Rücksichtnahme, einführendes, nicht-wertendes Verhalten, Echtheit – Aufrichtigkeit und fördernde, nicht dirigierende Einzeltätigkeiten (vgl. ZIMMER 1996, 180f) sein.

Persönliche Kompetenzen und Performanzen bedingen von der PädagogIn u.a. aber auch:

- Neugier und Freude an Spiel und kreativem Handeln mit Kindern,
- Einfühlungsfähigkeit sich selbst und anderen gegenüber,
- Gelassenheit insbesondere in Situationen, die wir (noch) nicht verstehen, die mehrdeutig und chaotisch sind, die Gefühle von Hilflosigkeit und Ohnmacht auslösen,
- Fähigkeit, Fehler, Versagen und Schuld bei sich selbst und bei anderen wahrzunehmen, darüber zu kommunizieren, Betroffenheit darüber zu empfinden *und* sie sich selbst und anderen gegenüber zuzugestehen und zu verzeihen,
- Fähigkeit, „nein“ zu fühlen und zu sagen, eigene Grenzen klar zu erkennen und zu kommunizieren,
- Fähigkeit, Entscheidungen zu fällen und durchzusetzen ebenso wie die Fähigkeit, Entscheidungen infrage zu stellen, Regelungen immer wieder neu auszuhandeln und flexibel zu handhaben,
- Fähigkeit, Missverständnisse als solche wahrzunehmen und zu klären versuchen; Konflikte im Sinne eines fairen Streits auszutragen; zu akzeptieren, wenn das nicht oder im Moment nicht möglich ist und Toleranz zu entwickeln für Andersartigkeit.

(vgl. D. RAHM 1999, 210f)

Exkurs: Übergangsbewegungen

(von Monika Aly, Berlin)

„Geht es aber bei der Entwicklung eines behinderten Kindes nicht um mehr als um das Erreichen von Bewegungsergebnissen? Ein Säugling, der eine geistige Behinderung hat, lernt im Allgemeinen langsamer; er braucht viel Zeit und viele Wiederholungen, um Eindrücke zu verarbeiten. Das Erlernen von Bewegungen ist ein Lernprozess. Auch wenn die Bewegungsabläufe bis zum Gehen genetisch vorprogrammiert sind, gibt es doch große Unterschiede in der Bewegungsqualität und im zeitlichen Ablauf.

Für den Therapeuten sind hier die wichtigsten Fragen: Wie kann ein kleiner Säugling lernen, die Initiative zu ergreifen, wie kann er Vertrauen und Sicherheit in seine Fähigkeiten gewinnen, und wie kann seine Eigenaktivität gestärkt werden? Wie wenig Unterstützung ist nötig, damit das Kind seine Kompetenz vermehren kann? Und was bedeutet es für den Säugling, wenn er sich das erste Mal auf die Seite dreht, die Sicherheit der Rückenlage – der größeren und sicheren Auflagefläche – verlässt und sich auf der Seite im Rumpf ausbalancieren muss. Wir fragen uns, wie häufig er diese Positionsveränderung ausprobieren wird und mit welchen Variationen. Irgendwann wird er seinen Kopf abheben und auf dem Bauch landen. Er lernt sein Ruhe- und Aktivitätsbedürfnis wahrzunehmen, seine Muskelspannung zu regulieren, und er beginnt sich mit seinem Gleichgewicht auseinanderzusetzen, während er Übergangspositionen übt wie die Seitlage, den abgestützten Seitsitz und andere wichtige Bewegungsübergänge. Der Säugling aktiviert seine Muskulatur und übt sie dabei ständig. Ein Kind mit Down Syndrom, das vorzeitig aufgesetzt wird, kann sich vielleicht selbständig im Sitzen halten, aber von dieser Position nicht in eine andere gelangen. Es kann sich auch nicht ausruhen, wenn es nicht mehr sitzen möchte. Es ist abhängig vom Erwachsenen, der es „retten“ muss. Mehr noch: das kleine Kind spürt frühzeitig eine Erwartung, die es selbst noch nicht erfüllen kann. Es erlebt Hilflosigkeit. Ein Säugling mit hypotoner Muskulatur benötigt die breite Basis des Bodens viel längere Zeit zur Sicherung seines Gleichgewichts und seiner Stabilität. Das heißt auch, dass er viel längere Zeit in Rückenlage am Boden verbringt, bevor er selbständig in der Lage ist, sich in eine unsicherere Position zu begeben – zunächst die der Seitlage. (...)

Ein kleines Kind mit Down Syndrom ist meistens in seiner Bewegungsentwicklung viel langsamer als ein gleichaltriges Kind. Eine

Beschleunigung seiner Entwicklungsschritte durch Vorwegnahme von nicht selbständig erreichten Bewegungspositionen vermindert schließlich seine Eigenaktivität. Sie verhindert auch das selbständige Ausprobieren und das Lernen. Erreichte Bewegungsschritte messen sich nicht an der Zeit, sondern an der Qualität der Bewegung und seiner Sicherheit.

Ein behindertes Kind, das initiativ und sicher in seinen Bewegungsabläufen ist, kann sich mit aller Aufmerksamkeit seinem Spiel hingeben. Wir wissen alle, dass ein Kind mit Down Syndrom das Gehen lernen wird. Wir wissen auch wie wichtig die Selbständigkeit und Selbstsicherheit für die Persönlichkeitsentwicklung eines behinderten Menschen ist. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – „ich versuche es – ich schaffe es – ich lerne lernen“ beginnt bereits im Säuglingsalter. Unterstützen wir das Kind und vor allem auch seine Eltern: das Kind, seiner eigenen Entwicklungskompetenz zu vertrauen, und die Eltern, ihr Kind auf diesem Weg zu stärken.“

(MONIKA ALY, März 1997)

(Quelle: Monika Aly: Gedanken zur Bewegungsentwicklung und zur Krankengymnastik beim Kind mit Down-Syndrom im ersten Lebensjahr. Wiederveröffentlichung im Internet: bidok – Volltextbibliothek: www.bidok.uibk.ac.at)

Die Prinzipien unserer Pädagogik und ihre Wirkweise korrespondieren aber nicht nur mit unserer Arbeitsauffassung, mit der Persönlichkeit der GruppenleiterInnen, sondern auch mit der Elternarbeit, mit gesellschaftlichen Bedingungen, mit der Kontinuität des Angebots, der Gruppenzusammenstellung u.v.a.m. (vgl. RAHM 1999, 209f).

„Wirkmöglichkeiten gewinnen – paradoxerweise – an Bedeutung, wenn wir in Bezug auf die Einschätzung ihrer Wirkmacht bescheidener werden, wenn wir unsere relative Machtlosigkeit als Gruppentherapeuten als Chance verstehen und mehr Achtung entwickeln vor der Bedeutung eines gesamten hochkomplexen Erfahrungs- und Entwicklungsprozesses“ (RAHM 1999, 209; zur ‚Wirkfaktorenforschung‘ und therapeutische Wirkfaktoren siehe PETZOLD 1993a, 314ff, RICHTER 1997, 33ff).

Dennoch sind wir als PsychomotorikerInnen maßgeblich und besonders am Entwicklungsprozess des Kindes beteiligt. Im Projekt ‚Gelebte Psychomotorik im Kindergarten‘ kommt die Studie zur eindeutigen Tendenz, dass

„die kindliche Entwicklung zwar wesentlich durch materiale Einflüsse, z.B. durch die Bereitstellung motivierender und dem kindlichen Entwicklungsniveau entsprechender Materialien, bestimmt (wird), als Einflussgröße aber stehen sie deutlich hinter dem Erziehungsverhalten zurück. Ein förderliches Erziehungsverhalten schafft Freiräume, die die Kinder offensichtlich für fruchtbare Lern- und Erfahrungsprozesse zu nutzen verstehen“ (SCHERRER / PROHL 1997, 172).

So gilt es, uns mit unseren Kompetenzen und Performanzen in diesen Prozess zu sehen und einzubringen.

Literatur zu didaktisch-methodischen Grundlagen der Bewegungserziehung

- Zimmer, Renate (1996): Handbuch der Bewegungserziehung. Didaktisch-methodische Grundlagen und Ideen für die Praxis. Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Zimmer, Renate (1999): Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern, Freiburg, Basel, Wien: Herder

3.3 Regeln, Grenzen, Sanktionen, Rituale als wichtige Bestandteile der Stunde

„Derjenige, dem es gelingt, sich im täglichen Umgang den Kindern in Liebe zu nähern, wird nie aufhören, neue Dinge zu lernen.“
(Maria Montessori)

Unsere psychomotorische Arbeit ist darauf angelegt, Lernort für Alternativen zu sein und dem Kind einen Spiel(!)raum zur Selbstentfaltung und Selbstgestaltung zu ermöglichen. Die Art und Weise unseres pädagogischen Verständnisses basiert auf dem Prinzip des Dialoges (vgl. MILANI COMPARETTI 1995). Regeln, Grenzen und Sanktionen sind unerlässlich und werden deshalb vorher abgesprochen. Regeln geben Sicherheit auf allen Seiten: Sicherheit, um in Freiheit spielen zu können, Sicherheit, eigene Grenzen und die der anderen Kinder kennen zu kennen. So kann Vertrauen und Klarheit im Spiel und im sozialen Verhalten gewonnen werden. Regeln beinhalten in ihrer Umsetzung mit den anderen aber auch ein der Situation ange-

passtes Maß an Klarheit und Struktur. PIPPI LANGSTRUMPF, sich selbst erziehendes Kind eigener Ideen, Regeln und Grenzen, setzt sich eigene Stufenfolgen und Grenzen:

„Das mache ich selbst, erst sage ich es ganz freundlich, und wenn ich nicht gehorche, dann sage ich es noch mal streng, und wenn ich dann immer noch nicht hören will, dann gibt es Haue“ (zitiert nach: BUDEUS-BUDE 2002).

Pippi spricht eigene pädagogische Empfehlung für Eltern aus, eine Herangehensweise, die NEUHAUS ähnlich als F.D.H. – Technik benennt: einmal freundlich, einmal deutlich, einmal harsch (1997, 132). Auch wir sind bei einem nicht so gravierenden Regelverstoß erst einmal freundlich, wiederholen dem Kind bzw. der gesamten Gruppe die Regel. Wird die Regel erneut nicht beachtet, werden wir deutlicher und direkter: Es ist ähnlich einer gelben Karte im Fußball, einer Verwarnung, die erst einmal keine direkten Konsequenzen nach sich zieht, sieht man einmal von einem klaren Blick und klaren Worten (vgl. den Schiedsrichter beim Fußball!) ab. Bei einem erneuten Regelverstoß gibt es als nächste Konsequenz nun nicht die ‘Haue’ von Pippi, sondern es geht mehr um eine Erweiterung von Blick und Sprache durch Unterstützung und mit dosiertem Körperkontakt. Dabei soll die Berührung letzte Klarheit vermitteln, darf aber auf keinen Fall als Derbheit oder Symbol von Macht und Erniedrigung eingesetzt werden. Es wird Entschlossenheit signalisiert, abgesprochene Regeln einhalten zu wollen, hinzuweisen, dass wir sowohl von Leitungsseite als auch von Kinderseite an Absprachen und die Einhaltung dieser Absprachen gebunden sind. So wird Klarheit zur Lernsituation und die Lernsituation zur Vorbildsituation. Rituale wiederum fördern Sicherheit, sie „regulieren das Geschehen und fördern dadurch Bezogenheiten und Verbindlichkeiten untereinander“ (KATZ-BERNSTEIN / SUBELLOK 2002, 48).

Exkurs:

Rituale als Bausteine von Alltag und Kultur des Menschen

(von Andreas M. Marlovits, Köln)

Das Ritual – Form und Bedeutung

Rituale sind wesentlicher Bestandteil der menschlichen und kulturellen Entwicklung. Als Grundphänomen des Menschlichen durchformen und verbinden sie sowohl den kleinen Wirkungskreis des Alltags als auch die übergreifende Wirkdimension der Kultur. Alltagsrhythmen wie das morgendliche Erwachen oder abendliche Schlafengehen finden ihre kulturell-ritualisierte Entsprechung in For-

men wie Geburtstags- oder Todesfeier. Im gesellschaftlich relevant gewordenen Ritual wie Weihnachten oder Ostern bekommen Erfahrungen im Umgang mit Themen des Lebens wie zum Beispiel Geburt, Tod und die Frage nach dem Wohin eine soziale Form.

Rituale konnten sich in der Menschheits- und Kulturgeschichte überhaupt erst entwickeln, weil die Wirklichkeit die Erfahrung sich wiederholender Rhythmen wie hell und dunkel, Tag und Nacht, der Wechsel der Jahreszeiten aber auch leibnaher der von Hunger und Sättigung zur Verfügung stellte. Die Erfahrung, dass gleiches oder ähnliches wiederkehrt, beruhigt und eröffnet die Möglichkeit, gelassen auf Kommendes zu blicken. Rituale setzen an dieser Logik der Wiederholung an.

Rituale als Lösung der Spannung von Stabilität und Wandel

Die Bedeutsamkeit von Ritualen für den gelebten Alltag und die Kultur des Menschen begründet sich aus ihrer psychologischen 'Bauplanweise'. Rituale 'behandeln' wirkungsvoll ein Grundproblem, mit dem sowohl jedes Individuum als auch die Kultur im ganzen zu tun hat – das *Grundverhältnis von Stabilität und Wandel*. Betrachtet man den individuellen Seelenprozess und die Kulturentwicklung unter einer psychologischen Formperspektive, so wird klar, dass beide einen 'Umgang' mit dem Problem der Dauerveränderung von Wirklichkeit (Wandel) finden müssen. Wirklichkeit ist ständig im Fluss. Individuum und Kultur müssen Formen und Gestalten entwickeln, die eine zeitlang stabil und damit lebbar bleiben. Rituale sind solche stabilen Formen mit persönlicher und sozialer Relevanz. Deshalb ist das Alltags- und Kulturleben des Menschen auch durchzogen von Ritualen.

Der psychologische 'Bauplan' von Ritualen

Rituale ermöglichen eine nahezu optimale Lösung für das Grundproblem von Stabilität und Wandel. Sie bilden sich aus, um der ständigen Gestaltungs- und Ausdrucksnot des Seelischen einen Anhalt zu geben. In der klaren Ordnung eines Rituals mit seinem Anfang, Verlauf und Ende findet die Dauerbewegung des Wandels eine beruhigende Ausrichtung. Damit wird der Seelen- und Kulturbetrieb ordentlich entlastet. Durch die Wiederholung einer ritualisierten Form kann man sich auf eine bekannte, gewohnte und verlässliche Form zurückziehen. Dies wird nicht nur in religiösen Ritualen wie dem Gottesdienst, dem Gebet, Weihnachten oder Ostern, sondern auch säkularen Ritualen sichtbar. Jeder 'weiß', was zum

Ritual eines ausgedehnten Sonntagsfrühstücks dazugehört. Wir bilden morgendliche Waschroutale, Ess- und Arbeits- oder Freizeitrituale aus. Sie alle helfen uns, der fließenden Wirklichkeit eine leb- bare Gestalt zu geben. Durch ihren Wiederholungscharakter schaf- fen Rituale nicht nur eine Ordnung und Ausrichtung in der konkre- ten Gestaltung des Alltags, sondern auch eine Entlastung vom stän- digen Gestaltenmüssen. In dieser Entlastung liegt bereits ein we- sentlicher Grund dafür, warum immer häufiger Rituale in therapeu- tischen Kontexten zum Einsatz gebracht werden.

Im Wiederholungscharakter des Rituals verbergen sich sowohl Be- grenzung wie Ermöglichung: Die Begrenzung liegt darin, dass Ri- tuale durch ständiges Wiederholen zu sinnentleerten, ausgehöhlten Verrichtungen werden. Reine Form ohne Inhalt. Die Wiederholung eines sicher praktizierten Rituals ermöglicht aber auch etwas we- sentliches, nämlich dass Freiräume für Neues und Anderes entste- hen können. Ein sicher praktiziertes Ritual läuft quasi wie von selbst. Darauf kann man sich verlassen, denn man weiß, wie es geht. Jeder kennt etwa den Impuls, die Freiräume, die sich durch das Ritual des Essens ergeben durch anderes – wie das Lesen einer Zeitung – zu füllen. Rituale schaffen also nicht nur Ordnung, Halt und in extremer Zuspitzung eine begrenzende Enge, sondern erm- öglichen zugleich Freiräume für Neues und Veränderung. Das ist paradox und zugleich ein Lehrstück, wie seelische und kulturelle Formenbildung funktioniert.

Die Funktion von Ritualen

Rituale sind als seelische Kunstwerke zu verstehen, die sich opti- mal an die Lebensbedingungen von Individuum und Kultur anpas- sen, indem sie Probleme von Individuum und Kultur aufgreifen und einer Lösung zuführen können. Durch ihre Bauweise helfen sie mit, extreme Emotionen (Trauer, Depression, Freude, Angst, Einsam- keit etc.) und 'natürliche' Übergänge im Leben (Geburt, Initiation, Hochzeit, Tod etc.) durch die Bereitstellung von 'sozial verträg- lichen und akzeptierten Formen' zu binden. Dabei ist für Rituale ent- scheidend, dass sie Widersprüche und Paradoxien, wie sie etwa für Übergangssituationen im Leben typisch sind, in ihrer Form auf- heben und für die Dauer des praktizierten Rituals mehr oder weni- ger zur Versöhnung bringen. In Rahmen einer Hochzeit beklagen die Eltern der Braut in der Regel den Verlust einer Tochter, beto- nen zugleich den Zugewinn eines Sohnes und bald auch darüber erhofftem neuen Lebens durch Kinder. Trennendes und Verbinden-

des wird symbolisch anschaulich zum Ausdruck gebracht, wenn der Brautvater im Rahmen des Hochzeitsrituals die Braut dem Schwiegersonn übergibt. An Beispiel des Hochzeitsrituals wird ebenfalls deutlich, dass Rituale als eine Art gelebtes Verbindungsmedium zwischen den Generationen dienen kann.

Rituale und Therapie

Rituale können also als menschlich-kulturelle Produktionen verstanden werden, die als Lösungsangebot für das Grundproblem von Stabilität und Wandel der Wirklichkeit fungieren. Als Lösungsform sind sie vielgestaltig, inszenatorisch-symbolisch, konkret und körperbezogen. In Ritualen eröffnen sich Möglichkeiten zur Handhabung von extremen Gefühlen, zur Gestaltung von paradoxalen Übergängen und zur Verbindung von Generationen. Von diesen zentralen Bestimmungen her wird verständlich, warum Rituale seit alters her eine große Bedeutung sowohl für den konkreten Alltag als auch die (religiöse wie säkulare) Kultur des Menschen hatte und hat.

Aus den Bestimmungszügen des Rituals leiten sich auch die Begründungen für einen sinnvollen Einsatz im therapeutischen Kontext ab (Ordnung, Ablauf, Freiräume, Entstehen von Neuem, Aufhebung von Paradoxien, Abschied von Altem, Verbindungsmedium). Das Ritual in der Therapie – etwa eine ritualisierte Tanzform – bietet aufgrund seiner Vielgestaltigkeit und seines inszenatorischen Charakters zahlreiche Möglichkeiten zur kreativen Mitwirkung und Ausgestaltung. Die Körpernähe des Rituals als therapeutische Interventionsform erschließt unmittelbar die materiale und leiblich-motorische Dimension der Wirklichkeit des Menschen. Im Gegensatz zum alltäglichen und kulturellen Kontext ist für die methodische Nutzung im therapeutischen Kontext allerdings zu bedenken, dass die typischen Phasen eines Rituals im therapeutischen Setting meist erst noch geschaffen werden müssen. Im 'natürlichen' und gewachsenen Zusammenhang der Alltags- und Kulturpraxis sind diese automatisch gegeben.

Wird die Therapie regelmäßig über einen längeren Zeitraum ausgeübt, kann sie selbst zum Ritual und Symbol für den therapeutischen Prozess werden. In der Therapie als erlebtes Ritual drückt sich das aus, was Therapie und Ritual im wesentlichen als Gemeinsamkeit kennzeichnen – nämlich Veränderungsfreiraum in einem haltgebenden, schützendem Rahmen.

Trotz aller festen Regeln und Rituale bedeutet Psychomotorische Praxis durch das Arbeiten in und am Prozess immer auch Unsicherheit.

Um diese Unsicherheit auf Seiten des/der Pädagogen wie auch des Kindes / der Gruppe zu begegnen, scheint uns die 'Columbo-Methode' sinnvoll.

3.4 Von Inspektor Columbo lernen. Die 'Columbo – Methode'

Behandeln Sie das Kind so,
wie Sie selbst behandelt werden möchten!

In der Psychomotorik gibt es kein vorgefertigtes Stundenkonzept. In der psychomotorischen Stunde wird nichts abgefragt oder auswendig gelernt. Es bleibt offen, was zu tun und zu spielen sein wird. In jeder Situation gibt es daher Unwägbarkeiten, wenn nach 'Versuch und Irrtum' ausprobiert wird; und schließlich: keiner weiß, wie aktuelle Tagesformen zueinander passen werden. Keiner weiß, wie sich etwas entwickeln wird. Alles stellt sich täglich neu.

Eine häufige Beobachtung ist z.B., dass Kinder erst einmal aus einer 'sicheren' Position agieren. Diese 'sichere' Position kann erst einmal ein sich Setzen und Zuschauen von der Bank aus bedeuten. Ist die Atmosphäre der Stunde offen, vertrauenswürdig, wertschätzend und solidarisch, dann besteht eher die Möglichkeit, dass Kinder auch in den für sie unsicheren Bereichen Erfahrungen sammeln möchten: dann werden sie Material ausprobieren, Ideen entwickeln oder Spielalternativen vorschlagen, sie werden vielleicht auch neue Spielhandlungen initiieren. Allgemein können so über ein 'sich rückziehen und schauen' irgendwann einmal erste zaghafte, unsichere Schritte in eigenes selbstbestimmtes Lernen und in Vertrauen in eigene Fähigkeiten gesetzt werden. Mit mehr Sicherheit, Erfahrung und Solidarität werden Kinder dann in Raum und Zeit auch immer mehr Ideen entwickeln.

Was wäre, wenn wir Kindern z.B. zum Bau einer Rakete einen Bauplan und eine Materialliste vorlegen würden? Was wäre, wenn wir neben ihnen stehen würden, ihnen jeden Handgriff zeigen würden und wir dann (wenn es zu lange dauert, sich die Kinder vielleicht ungeschickt anstellen) selber tätig werden würden? Wenn wir mit unseren Erfahrungen ihnen erklären würden, was 'richtig', was 'falsch' wäre? Wenn wir sie immer mit einem wertenden Blick beobachten würden? Wenn wir ihnen alles abnehmen würden – was würde für sie dann Lernen bedeuten? In dieser Anti-Psychomotorik würden die Kinder schnell merken, wie klein und unwichtig sie sind, wie dumm und inak-

tiv, wie untalentierte und ideenlos – ohne jegliche Kreativität und ohne Selbstwert. Ihr Selbstkonzept würde umschlagen in ein negatives Selbstkonzept; neue und unbekannte Erfahrungen und Anforderungen würden bald als bedrohlich erlebt werden. Kinder würden leichter aufgeben und sie würden sich nicht gleich an neue Aufgaben heranwagen (vgl. ZIMMER 1999, 51ff). Schnell würden sie sich einreden, wie abhängig sie vom Erwachsenen wirklich sind. „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (MONTESSORI) ist der Ruf, es selbst zu versuchen und auszuprobieren – wenn das Kind Hilfe benötigt, und dann erst wird der Erwachsene aktiv. Psychomotorische Praxis gibt dementsprechend keine Bauanleitungen, Schubladen-Programme, Übungen vor, sondern stellt dem Kind einen räumlichen und zeitlichen Erfahrungsraum zur Verfügung.

In diesem Raum können sie mit eigenen Lernaufgaben ausprobieren und experimentieren, um anhand des eigenen Lernstandes (die Kinder wissen am besten, wo sie stehen!) eigene Entwicklung voran zu treiben.

Die Position der PsychomotorikerIn ist daher, dass er „in keiner Weise versucht, Dinge anstelle des Kindes zu tun, oder ihm zeigt, wie es etwas tun oder wie es sich verhalten soll. Es besteht hier ein ganz außergewöhnliches Vertrauen in die potenziellen Ressourcen des Kindes, und es ist an ihm selbst, sie zu entwickeln, wenn die Rahmenbedingungen seines Umfeldes dies ermöglichen. Aber auch wenn der Psychomotoriker wenig interveniert, bleibt er doch präsent, sehr präsent, und gibt dem Kind Sicherheit, gerade weil er auf Distanz da ist.“ (AUCOUTURIER / MENDEL 2001, 49). Psychomotorische Praxis bedeutet daher auch, möglichst keine Antworten zu geben. Fragen hingegen öffnen Fantasie und Kreativität.

„Die Schule soll uns nicht lehren, zu antworten. Die Schule soll uns lehren, zu fragen! Antworten schließen die Welt, Fragen öffnen sie. Nicht von Antwort zu Antwort wachsen wir, sondern von Frage zu Frage. Die Frage ist wichtiger als die Antwort. Nicht, wer alte Antworten gibt, soll die Reifeprüfung bestehen. DIE REIFEPRÜFUNG BESTEHT, WER EINE NEUE FRAGE STELLT!“ (INGRISCH 1990, 10)

Exkurs: Das Selbstwirksamkeitskonzept

(von Elsabe Elson, Hamburg)

Was verbirgt sich hinter diesem Konzept aus der Sozialpsychologie?
Ich SELBST habe WIRKSAMKEIT, eine Erfahrung, die wir von Be-

ginn unseres Lebens machen.

Wie gelangen wir zu Wirksamkeit?

Indem wir Kontrolle ausüben über das, was wir tun. Mit Kontrolle ist dabei nicht nur Nachprüfung, Überwachung und Beaufsichtigung gemeint, sondern in diesem Zusammenhang auch und vor allem Regelung bzw. Regulation. Kontrolle in diesem Sinne also als Handlung, durch geeignete Prozeduren einen angestrebten Zustand zu erreichen. Dadurch erziele ich erwünschte Wirkungen.

Zur Illustration drei Beispiele:

1. Wenn ich den Standort des Sessels kontrollieren und verändern will, muss ich ihn umstellen.
2. Wenn ich um 5 Uhr morgens aufstehen will, stelle ich den Wecker und kontrolliere meine Schlafdauer.
3. Wenn ich Sozialpädagogin werden will, werde ich mein Leben so einrichten, dass ich dieses Ziel möglichst erreiche.

Wir üben also Kontrolle eines erwünschten Zieles wegen aus. Wir können auch Kontrolle haben, ohne sie direkt oder jederzeit anzuwenden. Das ist z.B. der Fall, wenn ich zwar grundsätzlich in der Lage bin, Tischtennis zu spielen, dies aber nicht andauernd tue. Oder ich meine finanziellen Angelegenheiten im Griff habe, ohne täglich zur Bank zu gehen. Fähigkeiten und Fertigkeiten sind also die Voraussetzung für Kontrolle, ich kann sie erwerben und da, wo ich es nicht kann, gebe ich die Kontrolle ab, z.B. wenn ich zum Arzt gehe, weil meine Mittel zu Gesundwerdung nicht mehr ausreichen. Mit Kontrolle ist gemeint, dass ich durch mein Handeln meine Wirksamkeit regulieren kann.

Wie komme ich zu einer Einschätzung meiner Kontrollmöglichkeiten bzw. Wirksamkeit?

Drei Beispiele sollen die verschiedenen Wege deutlich machen:

1. Ich kann das Ergebnis meiner Handlung genau unter Kontrolle haben, weil ich weiß, welche Schritte mich dahin führen (z.B. einen Kuchen herstellen).
2. Aus meiner gemachten Erfahrung heraus weiß ich, dass ich etwas kann und das auch so oder so ähnlich wieder können würde, also Übertragbarkeit (z.B. wenn ich Spanien ohne Spanischkenntnisse bereist habe, weiß ich, dass ich das auch in Finnland bewältigen könnte).
3. Ich erhalte von meinen Mitmenschen die Botschaft: das kannst du! Sie sehen mich so, dass sie glauben, ich könnte etwas Bestimmtes tun, sie trauen mir etwas zu.

Besonders diese dritte Möglichkeit, Selbstwirksamkeit in einem bestimmten Feld zu erlangen, ist für die Pädagogik bedeutsam und hat es in sich, denn Kinder schöpfen ihre Wirksamkeit zunächst hauptsächlich daraus, wie sie ihnen attribuiert, also von außen zugesprochen wird. Reicht es also, Kinder mit Lob zu überhäufen?

Es geht zum einen darum, die zu vermittelnde Aufgabe an den Fähigkeiten des Kindes zu orientieren, um daraus Fertigkeiten erwachsen zu lassen (z.B. von einer Zweijährigen nicht zu erwarten, sie könnte auf einen Baum klettern, wohl aber, über ein kleines Hindernis hinüber zu steigen). So wächst aus dem „er sagt, ich kann das“ ein „ich kann das“, es findet also ein Wechsel statt von Fremd- in Selbstattribution, external wird internal. So wächst auch die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit.

Das Gegenteil von Kontrolle ist Hilflosigkeit, was in diesem Kontext meint, die Erreichung eines angestrebten Ergebnisses nicht durch mein zielgerichtetes Verhalten beeinflussen zu können. Sage ich zu einem Kind „du kannst das nicht“ bei einer durchaus altersgemäßen Verrichtung und erlaube ihm auch nicht, sich auszuprobieren, entziehe ich ihm die Möglichkeiten zur Erfahrung der eigenen Wirksamkeit.

Neben persönlichkeitsbedingten Faktoren (was den einen anspornt, entmutigt den anderen), die eine Rolle bei der Wahrnehmung des eigenen Erfolges spielen, ist es eine Tatsache, dass, je mehr ich meine, Einfluss auf meine Lebenswelt zu haben, umso zufriedener bin. Allerdings ist es aber auch wichtig, ein differenziertes Erleben herzustellen: Wenn ich immer nur Erfolg habe, stellt sich eine geringere Meinung über meine Selbstwirksamkeit her, als wenn ich neben meinen Erfolgen auch einmal Misserfolg erlebe, wie Sozialwissenschaftler herausgefunden haben.

Das Selbstwirksamkeitskonzept hat also sehr viel mit angemessener Beantwortung zu tun, was in diesem Kontext meint, die Individualität zu bestätigen („ich sehe dich“) und damit die Identitätsbildung zu fördern.

Literatur:

- Flammer: „Erfahrung der eigenen Wirksamkeit“ Verlag Hans Huber, Bern 1990
- Stroebe, Hewstone, Stephenson (Hrsg.): Attributionstheorie – und forschung in „Sozialpsychologie“, Springer 1996

Mit diesem prinzipiellen methodischen Vorgehen wird unsere pädagogische Haltung klar: keine Antworten geben, sondern Fragen ermöglichen / stellen!

„Wie viele Menschen bin auch ich ein typisches Opfer der Schule, die permanent Menschen Fragen beantwortet, die noch nicht gestellt wurden. Diese Schule ist daher der Herd einer Langweile, von der man sich nie erholt, weil man dort ständig Berufslangweilern begegnet. Und wenn man den Langweiler präzise definiert als denjenigen, der Fragen beantwortet, die nicht gestellt wurden, dann versteht man, warum die Intelligenz, die kindliche vor allem verleimt und verklebt und beleidigt wird. Man kommt nie wieder im Leben – es sei denn durch irgendeine heilsame Katastrophe an den Punkt, wo man denken kann, als hätte man nie einen Lehrer gehabt. (...) Staunen ist ja ohnehin der Ursprung aller Philosophie. (...) Plato hat das Staunen und das Fragen zu einer eigenen Art von Wettbewerb weitergebildet. Er hat die Philosophie von unten aufgebaut, indem er sie als Staun-Wettbewerb attraktiv gemacht hat. Also, wie man sich dumm stellt, so kann man sich staunend stellen – was bei vielen, nebenbei gesagt, dasselbe ist. Man stellt sich staunend und kann dann diese völlig unnatürlichen Fragen entwickeln, die die Philosophen stellen“ (SLOTERDIJK 2001, 19).

Diese Herangehensweise, sich staunend, fragend, unwissend, dumm zu stellen (Armin Maiwald, der Macher der „Sendung mit der Maus“ benennt es „Ich bin erst mal doof“, SZ-Magazin 2003, 19), haben wir im Laufe unserer Weiterbildungen als **Columbo-Methode** benannt. Interessanterweise hat sich scheinbar parallel zu unserer pädagogischen Methode die ‘Columbo-Strategie’[®] auch als Verkaufstrategie (SKAMBRAKS 2001) etabliert. Warum benennen wir unsere pädagogische Haltung und unser methodisches Vorgehen als Columbo-Methode? Sicherlich auch deshalb, weil wir als PsychomotorikerInnen für die Praxis nicht Übungsreihen und Programme entwickeln, sondern uns immer wieder Fragen zur Praxis stellen: Welche Kinder habe ich? Welchen Raum? Was können die Kinder entwicklungsbedingt an Themen, Materialien, ihrer sozialen Interaktion interessieren und auch leisten? Wie ist ihre Leiblichkeit, wo ihre Interessen und Bedürfnisse? u.v.a.m.

Während wir uns als Leitung sowohl mit diesen offenen Fragen beschäftigen, haben wir auch eine Förderplanung dazu entwickelt, um

beides miteinander zu verknüpfen (vgl. Kap. 6). Wir sind auf der Suche. Unsere Arbeit ist ähnlich einem Puzzle. Mit Fragen einen weiteren Stein zum Gesamtbild zu setzen, das dennoch in seiner Bildentwicklung immer wieder unterschiedlich interpretierbar sein kann. Columbo und ein Puzzle gleichen einander: Wie in jeder Folge der Serie von Beginn an bekannt ist, wer der Täter ist, so wissen wir auch schon beim Puzzle, was für ein Bild entsteht. Spannend ist beim Film wie beim Puzzle also nicht die Frage, wer der Täter ist oder was für ein Bild entsteht, sondern der Weg dazu, wie der Täter überführt wird, welchen Blick wir für die Einzelteile entwickeln. Und so ist dies auch der Weg für uns PsychomotorikerInnen. Es sind die Fragen, die uns in unserer Arbeit begleiten. So lernen wir von Columbo, Serie für Serie, von seinen scheinbar beiläufigen Fragen „Moment, da wäre noch eine Kleinigkeit ...“, „nur noch eine Sache ...“, „... Entschuldigung, nur eine Formalität ...“.