

Psychomotorische Grundprinzipien als Anregung für eine aktive Pädagogik

Auf der Suche nach pädagogischen Mitteln, dass Kinder „Subjekte“ ihres Handelns und Konstrukteure ihres Wissens werden, erweist sich die psychomotorische Praxis als wertvolles Instrument.

Für diejenigen Fachleute, die aus der Perspektive der psychomotorischen Praxis Bernard Aucouturiers arbeiten, ist es ein Grundprinzip, dass das Kind Subjekt seiner Reifungs- und Lernprozesse ist. Die Rede ist also von einem Subjekt, das sein Selbst aufbaut und konstruiert, einem Subjekt aus Trieben, Affekten und Gedanken, das verantwortlich ist für seine Wünsche und Handlungen.

Das Kind bedarf – um ein echtes Subjekt seines Lernens und nicht ein Objekt aufgezwungenen Wissens und Belehrungen zu sein – der Anwesenheit erziehender Erwachsener. Die Erwachsenen können und sollen für Kinder mitunter klare und kohärente Vorbilder sein, die in ihren Beziehungen zu den Kindern Haltungen und Verhaltensweisen zeigen, die den Aufbau eines autonomen und für die eigene Entwicklung verantwortlichen Selbst ermöglichen.

In diesem Sinne findet man in der berühmten Szene des „Fort-Da-Spiels“, die Sigmund Freud in „Jenseits des Lustprinzips“ erzählt, die Grundlage für die in diesem Artikel erläuterte These.

Als Freud sah, wie sein kleiner Enkel die Szene des Verschwindens und der Rückkehr seiner Mutter nachzuspielen schien, indem er eine Holzspule, die an einen Faden gebunden war, wegwarf und am Faden wieder zurückzog, fragte sich Freud:

„Das Fortgehen der Mutter kann dem Kinde unmöglich angenehm oder auch nur gleichgültig gewesen sein. Wie stimmt es also zum Lustprinzip, da es dieses ihm peinliche Erlebnis als Spiel wiederholt?“ (Freud G. W. XIII, Jenseits des Lustprinzips, 13)

Und dann gibt Freud der Rolle des Kindes eine Bedeutung, die eine der Hauptgrundlagen für den Ansatz der psychomotorischen Praxis und den pädagogischen Vorschlag ist, der in diesem Beitrag vorgestellt wird:

„Die Analyse eines solchen einzelnen Falles ergibt keine sichere Entscheidung; bei unbefangener Betrachtung gewinnt man den Eindruck, dass das Kind das Erlebnis aus einem anderen Motiv zum Spiel gemacht hat. **Es war dabei passiv, wurde vom Erlebnis betroffen und bringt sich nun in eine aktive Rolle**, indem es dasselbe, trotzdem es unlustvoll war, als Spiel wiederholt.“ (ebd.; Hervorhebung des Verfassers)

Und Freud beschreibt die Szene weiter:

„Man sieht, dass die Kinder **alles im Spiele wiederholen**, was ihnen im Leben großen Eindruck gemacht hat, dass sie dabei die Stärke des Eindruckes abreagieren und sich sozusagen zu **Herren der Situation** machen. Aber andererseits ist es klar genug, dass all ihr Spielen **unter dem Einflusse des Wunsches** steht, der diese ihre Zeit dominiert, des Wunsches: groß zu sein und so tun zu können wie die Großen.“ (ebd., 14 f.; Hervorhebung des Verfassers)

Ein Bildungssystem, in dem das Kind Subjekt und damit Protagonist seiner Erfahrungen und seines Lernens ist, impliziert einen Paradigmenwechsel, sowohl in Hinblick auf das Verständnis der kindlichen Entwicklung als auch in Hinblick auf die Position der Pädagog:innen in ihrer Funktion, ihren Einstellungen und ihren Handlungsweisen. Vorgeschlagen ist hiermit die Pädagog:innen-Figur, die zur Gestalterin von Bildungskontexten, zur Begleiterin und Ermöglicherin der Lern- und Reifungsprozesse des Kindes wird – mit anderen Worten: ein/e Pädagog:in als ein Subjekt, das andere begleitet, damit sie ihrerseits zu Subjekten werden.

Vom „bloßen Lehrer“ zum Schöpfer von „Bildungskontexten“

Ausgegangen wird in diesem Verständnis von Erwachsenen bzw. von Pädagog:innen, die die ganze Person des Kindes annehmen und es als ein im Aufbau befindliches Wesen betrachten können, mit einer Wechselbeziehung zwischen leiblichen, affektiven und kognitiven Aspekten – als Ganzes und nicht ausschließlich als „Schüler:innen“, denen Inhalte vermittelt werden: als Subjekte, die lernen und nicht „unterrichtet werden“.

Wenn folgende Ziele als erstrebenswert gelten sollen:

dass Kinder ihre Subjektivität in dem Sinne entwickeln, dass sie für ihr Leben und ihre Handlungen Verantwortung übernehmen;

dass sie Subjekte ihrer Handlungen und ihres Lernens sind, sodass sie sich zu autonomen und verantwortungsbewussten Subjekten mit kritischen und kreativen Fähigkeiten entwickeln, die über Sozialisation und die Fähigkeit zum Zusammenleben mit Werten wie Solidarität, Gleichheit usw. verfügen;

dass eine Pädagogik entwickelt werden möge, die zur Erreichung dieser Ziele beiträgt;

dann brauchen wir Pädagog:innen, die sich ihrer eigenen Subjektivität und der grundlegenden Bedeutung ihrer persönlichen Geschichte für die Art und Weise, *wie* sie Kinder erziehen und mit ihnen umgehen, bewusst sind.

Bei der pädagogischen Arbeit mit Kindern werden immer jene Aspekte der Persönlichkeit berührt, die mit dem „eigenen inneren Kind“, mit den eigenen Kindheitserfahrungen, Wünschen und Ängsten und der eigenen tonisch-affektiven Struktur verbunden sind.

Menschen in bildenden und erzieherischen Berufen müssen sich darüber im Klaren sein, dass ihre Beziehung zu den Kindern, mit denen sie arbeiten, ein wesentlicher Faktor für deren Entwicklung ist, und das umso mehr, je jünger die Kinder sind. Sie beeinflussen deren Entwicklung vor allem auf zweierlei Weise:

als Vorbild: Erinnern wir uns an die von Freud zitierten Worte, wonach jedes Kind den Wunsch hat, so zu sein wie die Großen, die es beobachtet und mit denen es zusammenlebt.

durch die direkten Beziehungen zu ihnen: Denn die Erfahrungen, die Kinder mit ihnen machen, hinterlassen Spuren in ihrer Person und prägen sich ihnen ein.

Prozesse wie Bindung und Trennung, das Beziehungsmodell und die Zuneigung, die Lehrer:innen und Erzieher:innen in ihrer eigenen Kindheit erlebt und erfahren haben, durchdringen und prägen unbewusst die pädagogischen Entscheidungen, das Erziehungsmodell und den Erziehungsstil ihrer Arbeit mit den Kindern.

Dies wirft eine Reihe von pädagogischen Fragen auf:

Wie kann man die Dynamik eines autonomen Aufbaus von Lernen begleiten?

Wie ist die Einstellung der pädagogischen Fachkräfte zu einem Wertesystem, wie es in der Psychomotorik-Ausbildung vertreten wird?

Wie lässt sich das Kind und seine Entwicklungsdynamik verstehen? Wie lassen sich seine Handlungen verstehen? Wie werden das Kind und sein Handeln gesehen? Welche Bedeutung werden den Handlungen und dem Entwicklungsprozess des Kindes, in dem es sich gerade befindet, überhaupt gegeben? Welche Handlungssysteme kommen zum Ausdruck: Welche Aktionen und Interventionen, welche konkrete Didaktik wird im pädagogischen und Schulalltag eingesetzt? (Organisation von Raum und Zeit, Materialien usw.)

Grundprinzipien der Psychomotorik

Ziel ist es, auf der Grundlage allgemeiner Grundsätze zu arbeiten, die eine flexible Anpassung an die Vielfalt der Individualität der Kinder möglich machen.

Zuhören- und Sich-anpassen-Können

Wenn der Erziehungs- und Bildungsanspruch auf die Vielfalt der Individualität der Kinder fokussiert, dann bauen Erziehung und Bildung nicht auf technischem und objektivem Wissen über die Entwicklungsmerkmale des Kindes auf, sondern auf Zuhören und Beobachten dessen, was die Kinder in ihren subjektiven Situationen im Hier und Jetzt zum Ausdruck bringen. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Merkmale der Reifungsentwicklung des Kindes als „strukturierendem Bezugsrahmen“, aber ohne das wirkliche Kind als Subjekt damit zu übersehen.

Dabei dem Kind Gehör schenken, den Handlungen des Kindes Bedeutung zugestehen und verstehen, dass das Kind das Gefühl haben muss, dass es der Schöpfer dieser Handlungen ist und nicht bloß die Handlungen, die ihm beigebracht wurden, wiederholt, ist ein wesentliches Grundprinzip.

Begleiter sein, Spiegel der Handlungen des Kindes sein

Das Ziel ist es, eine Pädagogik zu etablieren, die nicht bewertet, sondern den Wert der Handlungen anerkennt und ihnen Bedeutung zugesteht. Diese orientiert sich an den Möglichkeiten des Kindes und nicht an seinen Grenzen.

Das Kind soll ein Subjekt sein, das das Gefühl hat, einen Beitrag für seine Umgebung zu leisten und als wertvoll wahrgenommen zu werden.

Umberto Eco legt im berühmten Roman *Der Name der Rose* dem Franziskanermönch William von Baskerville diese Worte in den Mund: „Damit es einen Spiegel der Welt geben kann, muss die Welt eine Form haben.“ Die psychomotorische Praxis trägt hierzu etwas bei, indem sie Fachpersonen ausbildet, die dem Kind helfen, sich als jemand zu fühlen, der sich im Blick von Erwachsenen spiegelt, die es nicht bewerten und beurteilen, sondern es mit Interesse betrachten und seinen Handlungen Wertschätzung und Anerkennung entgegenbringen – Erwachsene, deren Blick dem Kind Halt gibt und es stützt.

Dann kann sich das Kind mit der Zeit selbst als eine Person mit Form und als Bild sehen, als ein Lebewesen, das sich in seinen Handlungen, in seinen Produktionen, in seinen Worten, Beziehungen, Zeichnungen, Konstruktionen und seinem Lernen körperlich wirksam repräsentieren kann.

Referenz für „Gesetz“ und Sicherheit sein

Mit Referenz für „Gesetz“ und Sicherheit sein ist gemeint, dass jedes Kind psychomotorisch und pädagogisch darin unterstützt werden sollte, seine Impulse, Emotionen und Handlungen zu regulieren, seine Wünsche zu erkennen und sie auf eine sozialisierte Art und Weise in die Tat umzusetzen.

Wenn von Regeln und „Gesetz“ die Rede ist, dann wird ein Bezug zu dem normativen Rahmen hergestellt, der nicht nur für die Kinder gilt, sondern auch für die Pädagog:innen selbst. Intention dieser Regel – dieses „Gesetzes“ –, nicht wehzutun und nichts kaputt zu machen ist nicht, das Handeln des Kindes einzuschränken, sondern es mithilfe vielfältiger symbolischer Ausdrucksmittel (Wort, Zeichnung, plastischer Ausdruck, Spiel, Konstruktion, Zahlen, Lernen im Allgemeinen usw.), die die Existenz des Kindes als „menschliches Wesen“ definieren, in die Welt der Kommunikation einzuführen.

Dieser normative Rahmen dient dazu, dem Kind mit Klarheit und Zuversicht einen Zugang bei der Entwicklung von Motivation, Interesse und Aufmerksamkeit zu verschaffen, der ihm helfen wird, eine Haltung der Neugier und des Erkundungsdrangs zu entwickeln; eine Haltung, die sich aus der Anerkennung des „Gesetzes“ ergibt und durch die Anwesenheit eines Erwachsenen unterstützt und aufrechterhalten wird, der dem Kind seine Wünsche nicht aufzwingt, sondern darauf bedacht ist, den Wünschen des Kindes den Weg zu ebnet.

Leitgedanke dabei ist die Frustration in Anlehnung an Françoise Dolto's Konzept der symbolischen

Kastration: „Ich verwende diesen Begriff (,symboligene Kastration‘) in seiner Bedeutung als symbolische Kastration, d. h. im Sinne eines Entzugs der Triebbefriedigung auf der Ebene, auf der sie auftaucht, d. h. in einem kurzen Kreislauf in Bezug auf das Objekt, auf das sie sich richtet, um in einem langen Kreislauf wiedergewonnen zu werden, in Verbindung mit einem Übergangsobjekt und dann mit nachfolgenden Objekten, die durch wechselseitige Kettenübertragungen mit dem ersten Objekt verbunden sind.“ (Dolto 2009, 45; vgl. Dolto 1987)

Damit geht es folglich um einen normativen Rahmen und Leitgedanken, der die grundlegenden Bedürfnisse des Kindes in seiner Entwicklung nicht unterdrückt, sondern versucht, ihnen einen Ort und einen Weg zu weisen, ihren Ausdruck an das anzupassen, was sowohl vom Subjekt selbst als auch von der Gesellschaft, in der es lebt, „ohne Schaden“ akzeptiert werden kann.

Aus all diesen Gründen zielt die Arbeit, die ich mit den Lehrpersonen und Erzieher:innen verschiedener Bildungseinrichtungen im Baskenland gemacht habe und mache, nicht darauf ab, eine bestimmte Methode zu erarbeiten oder ihnen beizubringen, auf eine bestimmte Weise zu unterrichten.

Im Vordergrund steht der Versuch, jede pädagogische Fachperson dafür zu gewinnen, darüber nachzudenken und sich bewusst zu machen, was sie tut und welche Affekte dies in ihr auslöst. Daher gestaltet sich die Arbeit in jeder Einrichtung auf unterschiedlichste Art und Weise.

Das gemeinsame Ziel ist, dass die Pädagog:innen ihren Platz bzw. ihre Position als Erwachsene, die die Reifungs- und Wachstumsprozesse der Kinder im schulischen Kontext begleiten, für sich finden und klären.

All dies beruht auf ihrem Wunsch und Bedürfnis, eine neue Sichtweise auf die Kinder, ihre Handlungen und Reifungsprozesse und ihren Zugang zum Lernen zu entwickeln.

Die Professionalisierungsstrategie vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen:

durch Körperarbeit, wo dies möglich ist,

durch Beobachtung des Schulalltags in den Klassenzimmern und anschließenden Reflexionsgesprächen,

durch Aufzeichnungen von Schulsituationen und den Austausch von Resonanzen und Reflexionen darüber,

durch verbalen Austausch und theoretische Seminare,

durch Familien hinsichtlich der Überlegungen für Bildungsprojekte, die aufgebaut werden sollen.

All diese Ebenen verbindet ein Grundgedanke: Die Lehrpersonen müssen das Gefühl haben, selbst Subjekt im Bildungs- und Erziehungsprojekt zu sein, an dem sie teilhaben. Aus diesem Grund kann keine pädagogische Methode bzw. kein Rezept pauschal angewendet oder Lehrpersonen aufgezwungen werden, egal wie „wissenschaftlich“ oder wertvoll es auch sein mag.

Wenn wir wollen, dass Kinder wissbegierige, neugierige, kreative, kommunikative, aktive und kritische Subjekte sind, müssen sie mit Erwachsenen zusammenleben, die begeisterungsfähig, kreativ, neugierig, interessiert und motiviert am Projekt Schule beteiligt sind.

Das grundlegende Ziel in den Weiterbildungen war es, „die Fragen zu ändern“ (meine liebe Kollegin, Mary Ángeles Cremades, erinnert uns immer daran, dass es nicht darum geht, nach anderen Antworten zu suchen, sondern die Fragen zu ändern), um den Lehrkräften zu helfen, sich von einem „anderen Ort“ aus zu orientieren – nämlich von einem Ort der Sicherheit und nicht von einem Ort, der von Beunruhigung und Sorge geprägt ist.

In diesem Sinne bedeutet Erziehung, Sorge zu tragen für

die Umgebung des Kindes,

die Beziehung, die man zum Kind aufbaut,

die Vorbildfunktion, die die Erwachsenen für das Kind in dessen Entwicklung haben.

Diese Erziehungsprinzipien sollen dazu führen, dass sich das Kind hinreichend sicher fühlt und wohlfühlt sowie den Wunsch verspüren kann zu sein, zu kommunizieren, sich zu bewegen, zu handeln, zu spielen, zu wachsen und zu lernen. Auf diese Weise erschafft es ein eigenes, immer reichhaltigeres, komplexeres und reiferes Rüstzeug, mit dem es eigene Ressourcen zum Aufbau seiner Sicherheit und einer hinreichend zufriedenstellenden Erfahrung seiner selbst beitragen kann.

Wenn wir die Fragen ändern wollen, müssen wir zunächst unseren Blick auf die Tat verändern. Wir müssen uns bewusst machen, was wir fühlen und „wie“ wir die Handlung des Kindes erleben. Denn die „emotionale Wirkung“, die sie auf uns hat, beeinflusst unsere Reaktion.

Der Blick, die Gefühle, die Gedanken, die Ideen, die wir haben können, sind nicht nur eine Frage von Wissen oder kognitivem Verständnis, sondern auch von unserer Fähigkeit zu empathischem und globalem Verstehen. Ein empathisches und globales Verstehen bedeutet, dass wir in der Lage sind, uns in das Kind „hineinzusetzen“ und die „emotionale und affektive Anspannung“, die seine Tat in uns auslöst, abzumildern, um von der Reaktion zur Aktion überzugehen, und zwar auf der Grundlage unserer Fähigkeit, dem Kind – ohne emotionale Ausbrüche und Exzesse – „zuzuhören“.

Ein Kind, das ein anderes beißt – ein Fallbeispiel

Wenn bei Lehrpersonen konkrete Fragen auftauchen wie diese: *„Was kann ich mit einem Kind machen, das beißt?“*, schlagen wir den Weg vor, andere Fragen zu verfolgen, wie etwa:

„Was wissen Sie über dieses Kind?“

„Was ist los mit dem Kind, dass es beißen muss?“

„Wann beißt es?“ „Was macht es, wenn es nicht beißt?“

„Was sagt seine Familie über das Kind?“

„Wie ist es zu Hause bzw. in der Öffentlichkeit?“

„Wie erlebe ich das Beißen?“ „Was passiert, wenn es beißt?“

Und von hier aus gelangen wir zur Frage nach den pädagogischen Zielen, die wir verfolgen, und den Mitteln, diese Ziele umzusetzen: *„Geht es nur darum, dass das Kind nicht beißt?“* Oder – und wir ändern die Frage erneut: *„Geht es nicht darum, diesem Kind zu helfen, das Unbehagen zu verringern, das es zum Beißen veranlasst, sodass es damit aufhören und auf andere, gesündere und symbolischere Ressourcen zurückgreifen kann?“*

Wenn ein Kind ein anderes beißt – und wir dürfen hier nicht vergessen, dass wir in diesem Moment mit einer Gruppe von Kindern zusammen sind –, passieren viele Dinge gleichzeitig: Emotionen kommen in Bewegung, viele Gefühle, Vorurteile und Aspekte der eigenen persönlichen Geschichte der Pädagog:innen in Bezug auf Aggressivität, Aggression usw. werden aktiviert.

Das Kind, das gebissen wurde, weint, es hat vielleicht eine Wunde am Arm, wir müssen uns um es kümmern, es beruhigen, es versorgen; das Kind, das gebissen hat, ist aufgewühlt. Vielleicht ist es weggerannt und hat sich versteckt, ist voller Schuldgefühle. Andere Kinder kommen dazu, ebenfalls aufgewühlt, ein weiteres Kind beginnt zu weinen. Wir denken in diesem Moment vielleicht, dass die Eltern des gebissenen Kindes von uns eine Erklärung erwarten werden, weil dies nicht das erste Mal ist, und dass wir Probleme bekommen werden. In diesem Moment fühlen wir evtl. Abneigung oder gar Hass gegenüber diesem Kind, das eine so angespannte Situation hervorgerufen und das unsere Professionalität damit irgendwie infrage gestellt hat, sodass Probleme mit den Familien entstehen werden. Und möglicherweise dehnen wir diese Abneigung auf seine Angehörigen aus: *„War ja klar bei diesen Eltern!“* Kurzum: Ein wahrer Sturm an Emotionen, Empfindungen, Vorstellungen, Spannungen, Wut und Verzweiflung kann über uns hereinbrechen, während wir das eine Kind, das gebissen wurde, versorgen und zusätzlich ein anderes Kind unsere Aufmerksamkeit fordert. Halten wir hier inne. Es ist der Moment, in dem wir uns daran erinnern müssen, dass sich unsere Fragen und unser Blick verändern sollen:

In der Praxis müsste man immer sagen, dass die Antwort auf eine fachliche Frage mit „Es kommt da-

rauf an“ beginnen muss:

Es kommt auf den Prozess an, den das Kind durchläuft,
auf seine persönlichen Eigenschaften,
auf das, was es kann und was es braucht,
auf die bisherige Beziehung, die wir mit ihm haben.

Angesichts dessen ist zunächst die Haltung einer gewissen Distanz erforderlich, und es ist wichtig, sich zu fragen, was passiert ist. Oft trägt man dann Informationen zusammen. Das sind in der Regel Informationen darüber, wie man solche Aggressionen auflösen kann, d. h., wie man im Moment der Aggression reagieren kann, damit das Kind nicht beißt. Diese Suche erfolgt in der Regel aufgrund der eigenen emotionalen Reaktion, die diese Handlung als „schlecht“ und als Angriff auf uns selbst bewertet, sodass wir nach „Rezepten zur Korrektur“ der „schlechten Tat“ suchen.

Wenn wir bei dieser Art von Suche verbleiben, werden wir nur eine Strategie verfolgen, die zwar effektiv sein kann, die jedoch das Kind, das beißt, nicht berücksichtigt. Das einzige Ziel wird dann sein: „nicht beißen“, wobei die Gefahr besteht, dass Strategien angewendet werden, die zwar wirksam, für das jeweilige Kind vielleicht aber nicht geeignet sind. Es kann zur „Bestrafung oder Rache“ und Vorwürfen gegenüber dem Kind kommen.

Deshalb ist es also notwendig, eine *innere Bewegung* zu vollziehen, in der die Fürsorge für das Kind, das beißt zum Ziel unserer pädagogischen Arbeit wird (vgl. Winnicotts Konzept der „Sorge um den anderen, der Fürsorge“ als Index der Reifung).

Wenn es nun gelingt, diese „innere Bewegung“ zu mobilisieren – und dies ist eines der Hauptziele in der Zusammenarbeit mit Pädagog:innen der verschiedenen vorschulischen und schulischen Einrichtungen –, kann man durchaus damit beginnen, nach Informationen und einem kognitiven Verständnis zu suchen, was „beißen“ bedeutet und was es heißt, ein Kind zu sein, das beißt. In Wirklichkeit aber wäre es nicht mehr nur eine Suche nach dem kognitiven Verstehen. Wenn man bereit dazu ist, einen anderen Blick auf das Kind und sein aggressives Verhalten zu werfen, bedeutet das bereits die Integration eines anderen, und zwar affektiven Blicks. Man könnte sagen, es zeugt bereits von der Integration eines affektiv-kognitiven Verständnisses.

Integration einer affektiv-kognitiven Sichtweise – zum Umgang mit einem Übermaß an Emotionen

Bei einem Übermaß, einem Zuviel an Emotionen ist es nicht möglich zu denken oder Ressourcen zu finden, um mit diesem Zuviel an Emotionen – diesen ausgesprochen starken und heftigen Emotionen, die uns überfallen – umzugehen. Dies kann man in unterschiedlichen Praxisfeldern feststellen. In solchen Momenten kann man sich nur verteidigen. Wenn man das Gefühl hat, angegriffen zu werden und sich in Gefahr zu befinden, reagiert man in hohem Maße übererregt und ist in der Dynamik der emotionalen Reaktion von Angriff und Verteidigung gefangen.

Aus diesem Grund sollte man sich zuerst um das Übermaß, das Zuviel von Emotionen kümmern, um den „Exzess“, der von Fachpersonal erlebt wird, damit er erträglich und akzeptabel wird. Dazu brauchen pädagogische Einrichtungen Ressourcen, sichere und qualitativ hochwertige Zeiten, zu denen die Pädagog:innen ihr emotionales Bewegtsein ausdrücken und mitteilen können, und Räume, wo sie sich angenommen und gehört fühlen. Dann sind sie in der Lage, „einen Schritt zurückzutreten“ und das Übermaß an Emotionen abzubauen. Sie beginnen zu sehen und zu hören, was geschehen ist, ohne durch übermäßigen emotionalen Stress „verblendet“ zu sein. Parallel dazu sind Fortbildungen und Informationen über Aspekte empathisch-kognitiven Verstehens der Handlungen der Kinder und ihrer Bedeutung erforderlich.

Wenn es den Pädagog:innen gelingt, diese andere, affektiv-kognitive Sichtweise nach und nach zu integrieren, werden sie vergleichbare Situationen weder emotional-exzessiv noch als persönlichen Angriff erleben. Sie werden in der Lage sein, aus einer einfühlsamen und zugänglichen Haltung heraus zu agieren, indem sie sich um das Kind, das beißt, kümmern und nicht auf defensive Antworten oder

gar Gegenangriffe zurückgreifen. Indem sie in der Lage sind, die Fragen zu ändern, werden sie neue Antworten finden.

Es geht darum, derlei Aggressionen auf andere Art und Weise zu leben und zu fühlen. Mit der „angemessenen Distanz“ ist es möglich, Ressourcen freizusetzen, die den wirklichen Bedürfnissen des Kindes besser entsprechen, weil unsere Reaktion nun darauf beruht, dem Kind zuzuhören, und nicht mehr darauf, von unseren eigenen starken Emotionen bestimmt zu werden.

Und nun? Was machen wir jetzt mit dem gebissenen Kind?

Beginnen wir mit der „kognitiven Lesart“: Wer von psychodynamischen Postulaten ausgeht, weiß, dass bei Kleinkindern der Mund die erste Hand des Babys ist, mit der es die Welt und ihre Liebesobjekte aufnimmt, erkennt und sich aneignet. Der Mund ist für Kleinkinder das erste „Instrument“ für ihr Begehren und ihre Gelüste und auch für erste unlustvolle Erfahrungen. Der Mund ist das erste Vehikel für ihr „begieriges“ Bedürfnis, „die Welt zu essen, sie in sich aufzunehmen“. Bis die Hände Instrumente der Erforschung werden und das Wort auftaucht, spielt der Mund eine wichtige Rolle in ihren Beziehungen zur Welt, „im Guten wie im Schlechten“.

Beim Füttern werden die ersten Beziehungen, die den Körper prägen, intensiv erlebt, und der Mund steht im Zentrum dieser Erfahrungen. Die Kinder, die etwas Übermäßiges, Exzessives in ihrem Leben erlebt haben, haben oft Schwierigkeiten, Zugang zu neuen, reiferen Symbolisierungsressourcen zu finden.

Der Exzess aber erlaubt kein Denken, und bei kleinen Kindern erlaubt er kein Spielen, kein Symbolisieren, keine Entwicklung symbolischer Fähigkeiten, mit denen sie ihre Wünsche, Ängste usw. kanalisieren können. In Ermangelung von Mitteln, um ihre Impulse und Spannungen zu kanalisieren, machen sie den „Schritt zur Tat“ mit dem Instrument, das sie am besten beherrschen, in diesem Fall dem Mund, einer archaischen, unreifen Ressource.

Dass ein Kind, das keinen Zugang zu Worten und seine Fähigkeiten zum symbolischen Spiel kaum entwickelt hat, manchmal beißt, ist nicht schlimm, sondern logisch. Die Frage wird dann wichtig, wenn dies in einer Intensität geschieht, die weder für die Umgebung noch für das Kind selbst aushaltbar ist.

Dann haben wir es mit einem Kind zu tun, in dessen Entwicklung etwas Maßloses, Exzessives eingedrungen ist, das unangenehme Empfindungen und negative Gefühle hervorgerufen hat wie etwa Angst, Wut, Unsicherheit. Daraus resultierend sind Gefühle des Misstrauens gegenüber der Umwelt entstanden und die Erfahrung, dass die Umwelt ein Angreifer, ein Aggressor ist, gegen den man sich verteidigen muss. Dieses übermäßige Unbehagen kann nicht symbolisiert werden und die Kinder führen Handlungen aus, ohne sie symbolisch zu kanalisieren. Sie beißen!

Das Kind beißt, weil es muss oder weil es den Gegenstand haben will, den ein anderes Kind hat, oder weil es die Annäherung des anderen Kindes als Angriff empfunden hat, weil es sich unwohl fühlt, weil es wütend ist. Es isst den anderen, macht ihn sich zu eigen, empfindet beim Beißen selbst ein exzessives Gefühl und erwartet vom Erwachsenen eine exzessive Reaktion darauf, die es in seinem „inneren Arbeitsmodell“ (Konzept von Bowlby) bestätigt – nämlich in dem Sinne, dass es schlecht ist und deshalb bestraft und schlecht behandelt werden muss, weil seine Existenz darin besteht, „schlecht zu sein und bestraft zu werden“. Man könnte es so ausdrücken: „Ich brauche deine Bestrafung, um mich in der einzigen Sache zu bestätigen, die ich als mein SEIN empfinde. Ich bin schlecht und muss es zeigen, sonst könnte ich meine Existenz verlieren. Ich ziehe es vor, bestraft zu werden und zu existieren. Ich muss beißen.“ Hier finden wir einen interessanten und erklärenden Hintergrund dafür, warum ein Kind angreift und nicht aufhört, selbst wenn es bestraft wird.

Oder jemand beißt, weil er der Welt misstraut, weil er wütend ist oder sich verteidigen muss. Es gibt durchaus verschiedene Bedeutungen, die man als auslösende Faktoren für den „Akt des Beißens“ anführen könnte.

Nun hat das Kind gebissen und bekommt unsere Antwort

Wenn die pädagogische Antwort bereits darauf ausgerichtet ist, dem Kind zu helfen und seine Ängste

und sein Unwohlsein zu mildern, werden wir auf verschiedene Ressourcen zurückgreifen:

Halt,
Unterstützung,
Annahmefähigkeit,
Willkommenshaltung,
Verständnis,
klarer Spiegel für einen Weg in die Zukunft,
zuverlässige und stabile Bezugspersonen.

Die möglichen pädagogischen Antworten beruhen auf folgenden grundlegenden Elementen:

Zunächst wird der/die vom Angriff Betroffene betreut und ihr/ihm geholfen, ihre/seine Sicherheit wiederzuerlangen. Außerdem bleibt so Zeit, die eigenen Emotionen zu zügeln und sich zu beruhigen. Wenn wir dann zu dem Kind gehen, das gebissen hat, erklären wir ihm ruhig, aber deutlich das „Gesetz“ – uns nicht zu verletzen und nicht wehzutun – und spiegeln ihm die Auswirkungen seiner Handlung. Wir versuchen, ihm ein erträgliches Schuld- oder Verantwortungsgefühl zu vermitteln, das es nicht blockiert und das Vertrauensverhältnis, das wir zu ihm haben und aufrechterhalten wollen, nicht zerstört – ohne das Kind zu verurteilen oder ihm gegenüber aggressiv zu sein.

Wir bemühen uns um eine globale Reaktion gegenüber dem Kind, indem wir versuchen, sein Unbehagen auf der Grundlage der Vertrauensbeziehung, die wir anbieten, zu lindern. Das bedeutet aber auch, dass wir – wenn das Kind nicht beißt – darauf achten, eine Beziehung zu ihm aufzubauen, die auf den Momenten basiert, in denen es seine Fähigkeiten und sein Wohlbefinden zeigt, und nicht grundsätzlich auf den Momenten der Schwierigkeiten des Kindes. Diese Antwort basiert auf der Grundannahme, dass „beißen nicht grundsätzlich schlecht ist“ und auch „wütend oder zornig zu sein“ nicht, aber dass es nicht angemessen ist, dies auszudrücken, indem man einen anderen Klassen- oder Spielkameraden verletzt, da dies gegen unser „Gesetz“ verstößt, das besagt, sich nicht gegenseitig zu verletzen, sondern sich mit Respekt zu behandeln. Aus diesem Grund werden wir dem Kind verschiedene Vorschläge machen, die ihm helfen können, dieses Übermaß an Emotionen auf erträgliche spielerische, symbolische Weise zu kanalisieren, für die Umwelt und für sich selbst.

All dies ist keine Technik, sondern setzt etwas Grundlegendes voraus: dass das Kind spürt und erfährt, dass sein Unbehagen ohne Wertung akzeptiert wird, und dass die Erwachsenen ihm eine Antwort geben, die eine „authentisch-wahre, authentisch-echte“ Beziehung von Vertrauen in das Kind impliziert. Auf dieser Grundlage kann den Ängsten oder dem Unbehagen des Kindes Einhalt geboten werden, es erhält Zugang zu symbolischen und spielerischen Ausdrucksformen seines Unbehagens, die ihm die Kommunikation und die Erfahrung einer „geteilten Freude“ ermöglichen: ein wichtiger Weg, um trotz Schwierigkeiten voranzukommen.

Fazit

In der heutigen Gesellschaft und insbesondere in diesen heiklen und anstrengenden Zeiten der Pandemie ist es an der Zeit für Nuancen, aufmerksames Zuhören und vor allem für eine liebevolle und unterstützende Begleitung. Wir sprechen hier gleichermaßen von einer mütterlichen und bemutternden Haltung sowie von strukturierender Autorität.

All dies basiert auf einem Handlungssystem von „Umweg“, d. h., es geht nicht darum, die unangemessene Handlung direkt zu korrigieren, sondern eine Beziehung zum Kind aufzubauen, die Vertrauen in es setzt. Dann kann es sich geborgen fühlen und sein Unbehagen beherrschen lernen, es bekommt die Möglichkeit, auf „andere Weise“ zu handeln und in eine Dynamik von kreativem Schaffen und kreativem Beitrag im positiven Sinne zu gelangen, durch symbolisiertes Handeln, Spiel etc.

In dieser Dynamik des veränderten Blicks und der veränderten Fragestellung und der Ziele, Mittel und

Wege, die zu beschreiten sind, wird versucht, die Gruppe der Lehrpersonen als Instrument gegenseitiger Unterstützung aufzubauen und ihnen Hilfsmittel und Vorschläge mit auf den Weg zu geben, um dieses System gegenseitiger Unterstützung herzustellen. Folgt man den Annahmen Winnicotts, dass die Mutter das Baby hält und ernährt, dann darf man sich im Sinne einer pädagogischen Professionalisierung auch fragen, wer denn die Mutter hält und ernährt. Wer hält und ernährt die Lehrpersonen?

In Prozessen solcher Ko-Konstruktion kann man deutlich erkennen, dass eines der größten Hindernisse auf dem Weg von Lernen und Lehren – von „Aufnehmen“ und „Vermitteln“ – hin zu motivierenden Kontexten, die Lust am Handeln und Lernen entstehen lassen, die Angst der Lehrpersonen ist: die Angst, sich zu verlieren, nicht zu wissen, wer sie sind, was zu tun ist, wie es zu tun ist. Denn dem Kind einen Platz zu geben, bedeutet in gewissem Sinne, den Platz, den die Lehrer:innen und Erzieher:innen hatten, zu verlieren.

Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass bei einem solch innovativen Bildungsprojekt das „Pendel“ bisweilen in die andere Richtung ausschlägt: Statt gegen eine direktive Pädagogik, die auf Aufnehmen- und Umsetzen-Können beruht, trifft es nun auf die Hypothese, dass das Kind schon „alles weiß“ und Lehrpersonen nur bloße Beobachter:innen und Vorbereiter:innen von Räumen und Materialien sein sollten, in denen das Kind „natürlich“ alle seine Fähigkeiten entwickeln wird.

Dies hat bei Pädagog:innen zu dem Gefühl geführt, dass Eingreifen verboten ist, dass der Erwachsene ein Hindernis für die gesunde natürliche Entwicklung des Kindes zu sein scheint. Man ist wohl zum Rousseau'schen Konzept zurückgegangen, demzufolge der Mensch gut geboren und von der Umwelt korrumpiert wird.

Deshalb ist es ratsam, sich intensiv mit der Bedeutung der Präsenz des Anderen in der Entwicklung des Kindes zu beschäftigen sowie mit der Tatsache, dass es nicht darum geht, nicht einzugreifen, sondern darum, *wie* man eingreift.

Ein weiteres Anliegen dieses Beitrags ist es aufzuzeigen, welche Präsenz und Qualität an Begleitung und Beziehung Kinder brauchen, um *Subjekte* ihres Handelns, ihrer Spiele, ihrer Beziehungen zu sein. Wir haben uns mit den Grundlagen beschäftigt, wie sich Kinder zu autonomen, wissbegierigen und motivierten Subjekten entwickeln können, die voller Neugier und Interesse an der Welt um sich herum sind.

Dabei ist es relevant, Gefühle von Abneigung, Wut und Frustration, die Lehrpersonen im Alltag mit Kindern und ihren Familien oft erleben, zu entdramatisieren. Erst dann ist es möglich, über die erlebten Situationen sowie über die eigenen Schuld- und Ablehnungsgefühle gemeinsam zu lachen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Verknüpfung von theoretischen Hypothesen, Alltagserfahrungen, Anekdoten, die Analyse von pädagogischen Instrumenten, die Analyse der räumlichen und zeitlichen Gestaltung, die Stärkung der Identität der pädagogischen Teams und die Bedeutung von Handeln und Motivation bei der Entwicklung von pädagogischen Projekten.

Lehrpersonen sollten und dürfen davon ausgehen, was und wie sie sind, von ihren Wünschen und Ängsten, um zu sehen, was sie tun und wie sie es tun und was sie nicht mögen oder nicht verstehen, um nach neuen Wegen zu suchen.

Ein weiteres Ziel ist es, Bildungsräume zu schaffen, die auf Teamarbeit und Pflege der Beziehungen unter den Lehrpersonen sowie auf dem Anerkennen von Emotionen und Gedanken beruhen, die in der Begegnung mit Kindern im Schulleben entstehen, ihnen Raum geben. Die Lehrpersonen müssen dahingehend professionalisiert werden, ihre Fähigkeiten einzubringen und nicht nur das Wissen von Expert:innen zu übernehmen und zu vermitteln.

Dann kann sich eine Schule mit Lehrpersonen entfalten, die aktiv, motiviert und interessiert sind und sich für die Handlungen, die Bewegung und das Spiel von Kindern interessieren. Eine Schule für Kommunikation, Beziehung, Spielen und Denken.

Literatur

Dolto, F. (2009): Entrevista. In: Louis Caldagués (ed)., Seminario de psicoanálisis de niños 1. México: Siglo XII Editores.

Online abrufbar unter:

<https://catedraedipica.files.wordpress.com/2010/02/seminario-de-psicoanalisis-de-nicolas-francoise-dolto-2.pdf>

Dolto, F. (1987): Dialogues Québécois. Paris: Seuil.

Freud, S. (1920): G.W. XIII, Jenseits des Lustprinzips.

Alvaro Beñaran Aranzabal ist seit 2019 Präsident der ASEFOP, des europäischen Dachverbands der Ausbildungsinstitute für Psychomotorische Praxis Aucouturier, deren Schulen seit 1986 Tausende von Fachleuten im pädagogischen und therapeutischen Bereich ausgebildet haben und ausbilden.

LUZARO, Escuela de Psicomotricidad – UNED-BERGARA (Universidad a Distancia)

Instituto de formación y miembro de ASEFOP

San Martín Aguirre Plaza, 4, 20570 Bergara, Gipuzkoa

albenaran@outlook.com