

Christine Meier Rey  
Herausgeberin

# Schwierige Zeiten – schwierige Kinder

Von Herausforderungen für Kinder  
und Jugendliche durch Globalisierung  
und Neoliberalismus

**Haupt**



Andreas Fischer

## „... ich habe nur mich, und das ist nicht genug ...“

### Heilpädagogische Reflexionen zu schwierigem Verhalten und gestörten Verhältnissen

Der Titel dieses Beitrages ist die Aussage eines Kindes zur Illustration einer Zeichnung seiner selbst (Stellamans-Wellens 2002, 22). Dieses Kind hat schwierige Erfahrungen hinter sich, es wächst ohne Familie auf, leidet unter Einsamkeit und sieht kaum positive Zukunftsperspektiven. In der Aussage ‚Ich habe nur mich, und das ist nicht genug‘ liegt ein Aufruf nach Begleitung, nach Beziehung, nach mitmenschlicher Wärme und Einfühlungsvermögen. Im Folgenden soll untersucht werden, ob diese Aussage nur ein individueller Wunsch eines benachteiligten Kindes ist, oder ob der innere Gehalt dieses Aufrufes nicht ganz allgemein auf die heutige Zeit und viele ihrer Kinder übertragen werden kann. Eine Zeit, in der wieder intensiv über die schwierigen Kinder diskutiert wird, wo scheinbare Lösungsansätze zwischen harter Repression und ‚Kuschelpädagogik‘ sich unvereinbar gegenüberstehen und emotional geprägte, gegenseitige Schuldzuweisungen erfolgen.

### 1 Von Entschuldigungen und Zuschreibungen

Unsere Zeit ist durch viele Herausforderungen geprägt: Individualisierung und Wertpluralität verunsichern Erwachsene und Kinder, der Zusammenklang von Gemeinschaft, Gesellschaft und Individuum ist beeinträchtigt, das Finden der eigenen Rolle erschwert, Familien und Beziehungen brechen auseinander, wirtschaftliche Sorgen und Umweltprobleme tragen das ihre zur Verunsicherung bei. Der Schluss ‚Schwierige Zeiten – schwierige Kinder‘ liegt nahe, birgt bei näherem Hinschauen jedoch Gefahren in sich. Die Umkehrung ‚Gute Zeiten – gute Kinder‘ scheint im ersten Moment auf der Hand zu liegen, ist aber – wenn man darüber nachdenkt – problematisch und wird der Aktualität und Komplexität der Fragestellung sicher nicht gerecht. Schon die Bestimmung des Begriffes ‚Gute Zeit‘ ist schwierig, weil die Menschen darunter so Vieles und so Verschiedenes verstehen können. Noch fragwürdiger ist die Festlegung ‚gutes Kind‘. Ist das ein Kind, das keine Schwierigkeiten macht, sich überall anpassen und unauffällig verhalten kann? Heute ist allgemein anerkannt, dass ein Kind, das dem Umfeld keine

Schwierigkeiten bereitet, deswegen nicht keine Schwierigkeiten in der Entwicklung hat.

Der Begriff ‚schwierig‘ trägt zudem die Gefahr der Zuschreibung in sich. Der schwierige Schüler verhindert den regulären Unterrichtsablauf, der schwierige Kollege im Team verhindert konstruktive Zusammenarbeit und der schwierige Chef die Entfaltung des Potenzials seiner Mitarbeitenden. Diese einseitige Fokussierung wird dem Umstand nicht gerecht, dass die Lehrperson, die restlichen Teammitglieder und die Untergebenen durch ihr Verhalten das ihre zu den Schwierigkeiten beitragen, ja diese vielleicht sogar zu einem großen Teil erzeugen und aufrecht erhalten. Wenn ich in einem Gespräch oder in einer Begegnung mein Gegenüber als schwierig erlebe, ist ‚schwierig‘ eine Zuschreibung, die meinem Gegenüber die Schuld für den Misserfolg zuschiebt. Sehr oft dient diese Zuschreibung als Entschuldigung, dabei wird übersehen, dass alle Beteiligten zu den Schwierigkeiten beitragen, dass sich ein Einzelner nie herausnehmen darf.

Aus diesem Grunde bevorzugen wir den Begriff ‚herausfordernd‘ anstelle von ‚schwierig‘, weil er umfassender ist und das Verhältnis aller Beteiligten mehr in den Vordergrund rückt. So stellt sich die Frage nach der Begegnung mit herausfordernden Zeiten und herausfordernden Kindern. Damit wird auch deutlich, dass es in erster Linie nicht darum gehen kann, die Kinder und die Zeiten zu ändern, sondern das persönliche Verhältnis zur ‚schwierigen‘ Zeit und zu den ‚schwierigen‘, da herausfordernden Kindern in den Mittelpunkt der Bemühungen zu stellen.

So verstehen wir den Titel des Beitrages als Aufforderung, sich intensiv mit der Zeit und den Kindern auseinanderzusetzen und Wege zu suchen, mit diesen Herausforderungen konstruktiv umzugehen. Dabei ist angesichts der Schwierigkeiten nicht Resignation und das Verherrlichen der guten alten Zeit als Antwort gefragt, sondern das Suchen aller Beteiligten nach Wegen der Auseinandersetzung. Die oft sehr individuellen Wege sind nicht einfach zu beschreiten, denn sie müssen im Dialog gesucht werden. Sie bergen Überraschungen und schmerzhaft Erfahrungen, sind letztlich aber die einzige Möglichkeit, Auswege aus der doppelten Herausforderung zu finden.

Gerade im Bereich der Heilpädagogik wird deutlich, dass Zuschreibungen die Gefahr in sich bergen, den Betroffenen nicht gerecht zu werden. Zuschreibungen werden dann mit dem scheinbar fachmännischen Ausdruck Diagnose bezeichnet, aber „die geprüfte Bezeichnung des Gebrechens hilft mir nicht weiter, denn sie umfasst zuviel und erklärt zuwenig. Für gewisse Menschen bedeutet eine vorschnelle Diagnose den Verlust der Freiheit. Das Wort ist eine Kette, an die die einzelne Existenz gebunden ist, ein Gefängnis, in das ein Individuum eingeschlossen wird. Der Fachbegriff wiegt schwerer als die Realität, die zu benennen er vorgibt“ (Jollien 2001, 35). Diese Aussage gibt die Sichtweise eines Betroffenen, eines Menschen mit einer Behinderung, wieder. Er ist überzeugt, dass die vorschnelle Fixierung auf eine Zuschreibung – eine Diagnose – nicht weiterhilft,

weil sie das eigentliche Menschsein des Betroffenen, seine Individualität, verdecken kann. „Hinter den Begriffen verbirgt sich ein Wesen, eine reiche, einzigartige, nicht reduzierbare Persönlichkeit, die Gefahr läuft, von einer gewaltigen Schicht von Vorurteilen erdrückt zu werden, die jede schlichte und arglose Annäherung verhindert“ (ebd. 37).

*Als junger Lehrer hatte ich für drei Tage die Klasse einer erfahrenen Lehrperson zu übernehmen. Ich versuchte, die Zeit so konstruktiv wie möglich zu nutzen und war am Schluss sehr erleichtert, dass ich gut über die Runde kam und die Schüler mich einigermaßen akzeptierten. Bei der Übergabe an die Lehrerin erkundigte sich diese besonders nach einem Knaben und seinem Verhalten; aus meiner Sicht gab dieses zu keinen Bemerkungen Anlass. Der Lehrerin wurde dadurch plötzlich mit Schrecken bewusst, dass sie vergessen hatte, mir mitzuteilen, dass ebendieser Schüler der Schwierigste der Klasse war und einer speziellen Aufsicht und Aufmerksamkeit bedurft hätte.*

Im Zurückblicken auf diese Situation wurde mir der Wahrheitsgehalt der Worte Jolliens deutlich. Wäre mir bewusst gewesen, dass ich es beim schlaksigen Jungen in der letzten Reihe mit dem schwierigsten Schüler zu tun hätte, wären mir jede seiner Bewegungen, seine Bemerkungen und auch sein Verhalten zu einer Bestätigung des Vorurteils ‚schwierigster Schüler‘ geworden. Da mir aber diese ‚Diagnose‘ nicht zur Verfügung stand, interpretierte ich sein doch oft leicht auffälliges Verhalten nicht als Beweis einer Störung, sondern als seine individuelle Besonderheit. Dadurch hatte der Kerl endlich einmal das Erlebnis, dass sich jemand – wenn auch nur ein naiver Junglehrer – um ihn bemühte, ihn nicht permanent zu rechtwies und ihn so akzeptierte, wie er war und wie er sich auch in den Unterricht einbringen konnte.

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, einen Weg zu skizzieren, der einen konstruktiven Umgang mit Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen ermöglicht. Dabei werden hauptsächlich Erlebnisse mit Kindern thematisiert, die in ihren ersten Lebensjahren Grenzüberschreitungen und Verletzungen ihrer Integrität erlebt haben.

## **2 Es ist mir alles egal oder von weißen und schwarzen Schwänen**

Oft braucht man zu Erlebnissen aus der Praxis eine gewisse Distanz, um die Brisanz von Situationen und die Tragweite von Entscheidungen adäquat einzuschätzen. Dabei wird deutlich, dass es gerade die schwierigsten Erlebnisse sind, die

Fragestellungen in aller Deutlichkeit aufzeigen, die aber erst im Zurückblicken bewusst erfasst werden können.

*In einer Sonderschule mit Internat wird ein Junge aufgenommen, der mit seinem Verhalten alle Bezugspersonen zur Verzweiflung bringt und aufgrund dessen keine Sozialbezüge mehr hat. Die biologische Familie hat jeglichen Kontakt mit ihm abgebrochen, die Großfamilie, bei der er mehrere Jahre gelebt hat, möchte ihn nach der Heimunterbringung nie mehr sehen. All diese Tatsachen sind dem Jungen bewusst. Sein Verhalten ist so herausfordernd, dass auch alle Mitarbeitenden der Institution mit ihm überfordert sind und die Einweisung in eine kinderpsychiatrische Klinik zur Diskussion steht. Gruppenaktivitäten überfordern den Jungen, er kann sich in keiner Weise einordnen und drückt seine Überforderungen mit ungehörlichem Benehmen und einem unflätigen Beschimpfen der Erwachsenen aus. Als Lehrer in der Schule war ich eines Morgens mit meiner Kraft – und auch meinen Nerven – völlig am Ende. Ununterbrochene Provokation, beleidigende und verletzende Äußerungen, Zerstörungen und Gewaltausbrüche führten dazu, dass ich mich am Ende dieses Morgens aufgerufen fühlte, dem Treiben einen Schlusspunkt zu setzen und dem Jungen Konsequenzen aufzuerlegen. Auge in Auge standen wir uns gegenüber, ein scheinbar „hoffnungsloser Fall“ und ein überforderter Heilpädagoge am Ende seiner Möglichkeiten. Ohne jegliche Reue oder Einsicht teilte mir der Junge mit; dass ihn im Zusammenhang mit meinen unausweichlichen Sanktionen überhaupt nichts irgendwie beeindrucken würde. "Du kannst mit mir machen was du willst! Du kannst mich rausschmeißen, du kannst mich in den Wald schicken, du kannst mich zu Tode prügeln, es ist mir alles sch...egal". Plötzlich wurde mir klar, dass diese Aussage – hier verkürzt und in anständigem Deutsch wiedergegeben – völlig ernst gemeint war, dass jegliche äußere Sanktion sinnlos war und eine ganz andere Ebene des Umgangs mit dieser Herausforderung notwendig war. Ich akzeptierte meine scheinbare „Niederlage“ und verzichtete auf jegliche Intervention.*

Erst Jahre später wurde mir klar, dass diese Niederlage der eigentliche Beginn eines ‚erfolgreichen‘ heilpädagogischen Prozesses war. Denn ich hatte unbewusst erkannt, dass mir eigentlich in dem Moment zwei Ausprägungen der gleichen Persönlichkeit gegenüberstanden. Auf der einen Seite ein Junge der provoziert, beleidigt, arrogant und frech auftritt und den nichts irgendwie beeindrucken kann. Etwas verborgener aber die andere Seite: ein Kind mit einer verletzten Persönlichkeit, voll von Angst, verzweifelt, unsicher und ohne jegliche Zukunftsperspektive, aber eine „...reiche, einzigartige, nicht reduzierbare Persönlichkeit,...“ (ebd. 37).

Jahre später stieß ich auf ein Bild, das diese Doppelschichtigkeit auf eine sehr prägnante Weise ausdrückt: das Plakat der Documenta in Kassel aus dem Jahre 1992 (Abbildung 1).

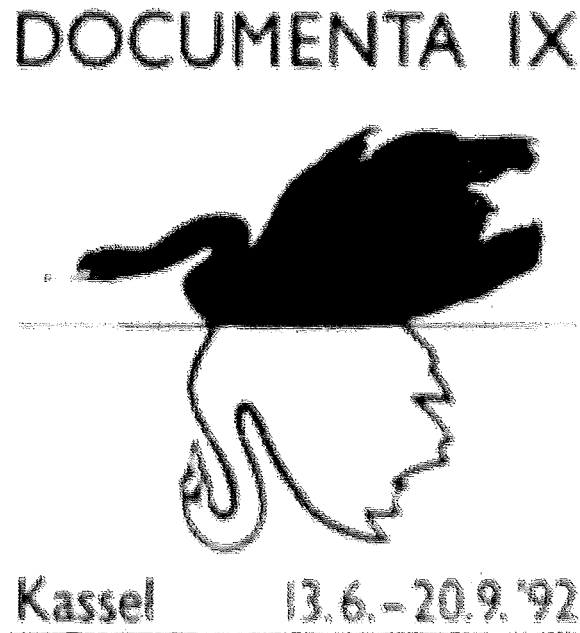


Abb. 1: Sinnbild für Wunsch und Realität (Schlack 2005, 47f)

Dieses Bild wird in einem Buchbeitrag von Schlack (2005, 47f) als Sinnbild für Wunsch und Realität von Eltern im Zusammenhang mit Kindern mit Behinderung dargestellt und folgendermaßen erklärt: „Das Kind in diesem Sinne *auch* als etwas Unversehrtes und Ganzes zu sehen, hat nichts mit Verdrängung oder Verleugnung einer Behinderung zu tun. Vielmehr ist es wichtig, beide Bilder – wie auf der Abbildung – neben einander zu haben und sie gleichzeitig gelten zu lassen“. Schlack weist darauf hin, dass häufig Eltern behinderter Kinder das Bild des stolzen, unversehrten Schwanes – des ‚heilen‘ Kindes – in sich tragen und es die Aufgabe der Fachleute ist, diese Tatsache nicht zu werten, sondern zu verstehen und zu akzeptieren. „Das ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Eltern die Behinderung ihres Kindes akzeptieren können, und die Akzeptanz ist ihrerseits entscheidend dafür, ob man den essentiellen Bedürfnissen des Kindes mit den Förder- und Behandlungsangeboten gerecht wird“ (ebd. 47f).

Übertragen auf das oben aufgeführte Beispiel ist es die Herausforderung, nicht gegen den schwarzen Schwan – das Arrogante, Freche, Unbeeindruckbare, Verletzende – anzukämpfen, sondern auf die Existenz des weißen Schwanes zu vertrauen, des weißen Schwanes, der Hilfe braucht, verletzt und voller Angst ist. Bei einem Kinde, das Grenzüberschreitungen und Integritätsverletzungen erlebt hat, schwimmt der weiße Schwan aber sehr oft nicht mehr stolz und aufrecht, sondern braucht seinerseits Pflege und Unterstützung.

Es stellt sich die Frage, ob der eigentliche Sinn einer Heilpädagogik – einer heilenden Pädagogik – nicht gerade darin liegt, sich nicht auf das schlechte Verhalten des Kindes zu fokussieren und es durch einschränkende, disziplinierende und autoritäre Maßnahmen zum Verschwinden zu bringen, sondern das Kind innerlich so zu stärken, dass es dieses Verhalten nicht mehr zeigen muss. Der oben erwähnte Junge offenbarte mit seiner Reaktion deutlich, dass ein äußeres Angehen durch Strafen und Sanktionierungen sinnlos sein würde, weil ihm nichts mehr Eindruck machen konnte. Der andere Weg, die ‚Heilung‘ und Stärkung des verletzten Schwanes, ist aufwändig und stellt enorme Anforderungen an die Begleitenden, aber er gibt dem Kind die Möglichkeit, wieder an sich zu glauben.

In sehr vielen Situationen sind ungebührliches, provokatives, distanzloses und verletzendes Verhalten Ausdruck von mangelndem Selbstwertgefühl des Kindes; Strafen und Sanktionen geben dem Kind die Bestätigung der eigenen Wertlosigkeit. Dies ist der Teufelskreis, den es zu durchbrechen gilt, denn das Kind sucht die negative Bestätigung und erfährt diese durch Strafen, Zurechtweisungen und Zuschreibungen immer wieder.

Es stellt sich die Frage, wie solche Kinder sich selbst erleben, wie sie dieses negative Selbsterleben zu überspielen versuchen und dadurch die Außenwelt zwingen, durch negative Rückmeldungen genau dieses negative Selbsterleben zu bestätigen.

### **3 Von herausforderndem Verhalten und gestörten Verhältnissen**

Wenn klar ist, dass gestörtes Verhalten sehr oft Ausdruck von mangelndem Selbstwertgefühl, von Angst und fehlenden Zukunftsperspektiven, von der Überzeugung der Sinnlosigkeit des eigenen Daseins, vom Gefühl der Nichtakzeptanz und des Ausgeschlossenenseins ist, dann wird deutlich, wo Heilpädagogik ansetzen muss. Nicht das gestörte Verhalten des Kindes steht im Vordergrund, sondern das gestörte Verhältnis des Kindes zu sich selbst, zu seiner eigenen Existenz und zu seiner Biographie. Denn das gestörte Verhältnis des Kindes zu sich selbst führt zu den oben beschriebenen Verhaltensweisen – diese bezeichnen wir dann als Verhaltensstörung –, denn das Kind fühlt einen Mangel und überspielt diesen. In der untenstehenden Tabelle werden einige dieser negativen ‚inneren‘ Gefühle kurz charakterisiert und es wird der Versuch unternommen, die entsprechenden ‚äußeren‘ Reaktionen aufzuzeigen (Abb. 2). Die Zuteilung ist subjektiv und kann nur als Beispiel verstanden werden.

Gefühl des Kindes	Reaktion
Ich werde im Stich gelassen, ich bin nichts wert, habe Angst	Dominanz, Überspielen, Ablehnung
Ich fühle mich permanent irritiert, nicht wohl in meiner Haut, bin unerwünscht	Reizbarkeit, Unzufriedenheit, Störmanöver
Ich fühle mich eingeengt, unfrei und unter Druck	Aggression, Zwang
Ich bin unsicher, weiß nicht, wer ich bin und was ich soll	Provokation, Suche nach negativer Bestätigung

Abb. 2: Gefühl und Reaktion

Dabei stellt sich die Frage, wie diese negativen Stimmungen entstehen, denn diese sind nicht einfach so im Kinde veranlagt, sondern entstehen als Folge von verschiedensten negativen Erfahrungen. Im Folgenden soll ein spezifischer Ansatz – basierend auf dem anthroposophisch orientierten Menschenverständnis – herausgegriffen werden im Bewusstsein, dass dieser nicht alle aufgeworfenen Fragen beantworten, aber Wege zu deren Bearbeitung aufzeigen kann.

In der kindlichen Entwicklung kommt der gesunden und harmonischen Entwicklung der Sinne eine wichtige Bedeutung dazu. Es gehört zu den wichtigsten Aspekten der anthroposophisch orientierten Menschenkunde, dass Rudolf Steiner auf die fundamentale Bedeutung der Sinneserfahrung für die Entwicklung des Kindes aufmerksam gemacht hat. Es würde den Rahmen dieser Darstellung sprengen, die vollständige Sinneslehre von Rudolf Steiner, die zwölf Sinne umfasst, vertieft darzustellen. Aus diesem Grunde folgt nur eine Grobübersicht der zwölf Sinne, genauer werden anschließend die für unsere Fragestellungen relevanten Sinnesbereiche erläutert. Zum umfassenderen Verständnis sei auf weitere Literatur hingewiesen (vgl. Glöckler 1997; Soesman 1995; Schulz 1991).

Rudolf Steiner teilt die zwölf Sinnesbereiche in drei Untergruppen ein, die aber nicht isoliert betrachtet werden können, sondern in einem Bezug untereinander stehen.

Die vier ‚unteren Sinne‘ – auch Leibes- oder Basalsinne genannt – ‚vermitteln uns in ihrem Zusammenwirken die Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt unseres eigenen Leibes mit all seinen Funktionen und Entfaltungsmöglichkeiten‘ (Schulz 1991, 36).

Die ‚mittleren Sinne‘ – umfassend Geruch-, Geschmack-, Wärme- und Sehsinn – ermöglichen uns die Erkundung unserer Umwelt und haben einen direkten Bezug zu unseren Gefühlen, sind daher oft verbunden mit Sympathie- oder Anti-

pathiegefühlen. Dies drückt sich auch in der Alltagssprache aus, dass man einen Menschen ‚nicht riechen‘ kann, eine Bemerkung als ‚geschmacklos‘ empfunden wird und man den Kontakt mit einem ‚kaltherzigen‘ und ‚finster blickenden‘ Kollegen meidet.

Die ‚oberen Sinne‘ – von Rudolf Steiner auch Erkenntnisinne genannt – vermitteln uns einen Bezug zur Mitwelt und ermöglichen uns ein gesundes Verhältnis und Verständnis des anderen Menschen. Der Hörsinn gibt nicht nur Klänge und Töne wieder, sondern verrät uns auch etwas über die innere Gestimmtheit unseres Gegenübers. Darauf aufbauend kommen der Sprachsinn – wir identifizieren das Gehörte als sprachliche Äusserung –, der Denksinn – wir verstehen den Inhalt des Gesprochenen – und zum Schluss der höchste Sinn des Menschen, der Ich-Sinn. Denn mit „dem Verstehen eines anderen Menschen ist schließlich auch die Wahrnehmung seiner Individualität als eines eigenständigen Ich-Wesens verbunden“ (ebd. 37).

Im Verlaufe der kindlichen Entwicklung kommt der Pflege und der Ausbildung der unteren Sinne eine besondere Bedeutung zu, vermitteln sie doch dem Kind die Beziehung zur eigenen Körperlichkeit. Ist diese Beziehung zur eigenen Körperlichkeit einigermaßen harmonisch, hat das Kind ein Gefühl von Sicherheit in Bezug auf sich selbst und kann darum auch in einem konstruktiven Sinne mit der Welt kommunizieren.

Der ‚Tastsinn‘ als erster der Basalsinne hat mit dem Erleben von Grenzen zu tun und vermittelt im positiven Sinne ein gesundes und harmonisches Selbsterleben. Erfährt das Kind Geborgenheit und Respektierung der körperlichen Integrität, bildet sich das gesunde Empfinden für die eigene Existenz. „Diese gibt dann die Gefühlsbasis für das Existenzvertrauen oder auch ‚Urvertrauen‘ als Grundlage jedes gesunden Selbstbewusstseins“ (Glöckler 1997, 54). Der zweite der Leibessinne, der ‚Lebenssinn‘, ermöglicht dem Menschen ein Wahrnehmen der Lebensbefindlichkeiten und des harmonischen Zusammenklings aller organischen Tätigkeiten. Er vermittelt im Idealfall Behaglichkeit und Wohlgefühl, fast greifbar im Anschauen eines frisch gestillten und satten Säuglings. Tritt aber eine Irritation ein, etwa Hunger, Schmerz oder Unwohlsein, macht sich Unbehagen breit, was sich je nach Altersstufe auf eine andere Art äußert. „Der Lebenssinn, der gleichsam wie ein Spiegel die inneren Lebensprozesse aufnimmt und damit im gesunden Zustand ein Gefühl der Behaglichkeit vermittelt, schafft ein im Unbewussten bleibendes Gefühl der eigenen, durch den Leib erlebbaren Existenz“ (Schulz 1991, 41). Das bedeutet, dass wir den Lebenssinn nur dann wahrnehmen, wenn eine Störung unserer Befindlichkeit eintritt; der „Körper wird zu einem Glied, das mehr wie ein Koffer ist, den die Seele herumschleppen muss, aber nicht ihr Teil und Instrument, auf dem sie spielt“ (König, zit. nach Schulz 1991, 41).

Der ‚Eigenbewegungssinn‘ als dritter der Leibessinne ermöglicht das Wahrnehmen der eigenen Bewegungsfähigkeit, er bildet sich mit der zunehmenden Beherrschung des Körpers durch das Kind, er ist an keine Altersgrenze gebunden. Er vermittelt dem Kind Freude und das Gefühl von Freiheit, sei es im Spiel, im Üben von Bewegungsabläufen oder beim Austoben in der Natur. „Der Bewegungssinn, dasjenige, das da in uns vorgeht, indem wir durch Verkürzung oder Verlängerung unserer Muskeln wahrnehmen, ob wir gehen oder stehen, ob wir springen oder tanzen, also wodurch wir wahrnehmen, ob wir in Bewegung sind, das gibt, in die Seele hineingestrahlt jenes Freiheitsgefühl des Menschen, das ihn in sich als Seele empfinden lässt: Empfindung des eigenen freien Seelischen“ (Steiner, zit. nach Schulz 1991, 43).

Der ‚Gleichgewichtssinn‘ als vierter der unteren Sinne bildet sich bereits im ersten Lebensjahr und vermittelt das Bewusstsein unserer Lage, Orientierung und Bewegung im Raum. Diese äußere Gewissheit ermöglicht einen inneren Bezugspunkt von Ruhe und Sicherheit im Kind. Noch als Erwachsene können wir immer wieder erleben, wie grundlegend die Empfindung des Gleichgewichtes ist und wie existenziell – und oft panisch – wir auf Störungen reagieren. Als Extrem sei hier die Seekrankheit erwähnt, aber auch der „Schwindel, der manchen bei einer Turmbesteigung ergreift, kann Existenzängste auslösen“ (Schulz 1991, 45). Fasst man die obige Kurzdarstellung zusammen, wird deutlich, „diese vier Sinne begründen ein gesundes Existenzgefühl im Leib durch das Empfinden von Vertrauen, Wohlbehagen, Freiheit und Ruhe“ (Glöckler 1997, 55).

Im Hinblick auf unser Thema stellt sich die Frage, welche Folgen für betroffene Kinder Übergriffe, Mangel Erfahrungen, Verwahrlosung und Integritätsverletzungen auf die Entwicklung des Existenzgefühls im Leib haben. Anstelle langer theoretischer Erläuterungen werden im Folgenden zwei Selbstportraits von Kindern mit dem jeweiligen Kommentar eingefügt.



Abb. 3: Selbstportrait eines dreizehnjährigen Mädchens (Stellamans-Wellens 2002, 111)

Die Zeichnung ist das Selbstportrait eines dreizehnjährigen Mädchens, das es mit folgenden Worten kommentiert (Abb. 3): "Ich? Wie soll ich einen Menschen zeichnen? Ich will keinen Körper, ich will nichts davon wissen, alles ist dreckig und schmutzig..." (ebd. 110f).

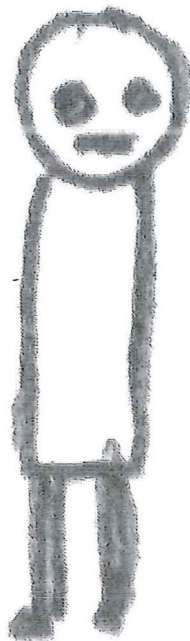


Abb. 4: Selbstportrait eines zwölfjährigen Jungen (Stellamans-Wellens 2002, 33)

Der zwölfjährige Junge schreibt dazu: „Ich habe meinen Körper, der nicht hierher gehört. Ich will nichts festhalten, denn niemand hat mich festgehalten“ (Abb. 4) (ebd. 32f). Oft sprechen Zeichnungen oder andere künstlerische Produkte von Kindern eine viel deutlichere Sprache als tiefsinnigē Gedankengänge oder span-

nende Theorien. Es wird beim Betrachten der Bilder deutlich, dass diese Kinder ihre Körperlichkeit nicht als sichere Existenzgrundlage erfahren – die Voraussetzung zum Erleben von „Vertrauen, Wohlbehagen, Freiheit und Ruhe“ (vgl. Glöckler 1997, 55).

Man darf sich die Frage stellen nach dem Gegenteil der oben aufgeführten Gefühle. Ein Kind, das kein Vertrauen aufbauen kann, fühlt sich im Stich gelassen, ein Kind, das sich nicht wohl fühlt in seiner Haut, ist permanent irritiert, ein Kind, das in sich keine Freude und Freiheit erlebt, ist eingeengt und unter einem ständigen Druck und ein Kind, das keinen Ruhepunkt in sich findet, ist unsicher und immer auf der Suche nach sich selbst. Diese negativen Gefühle führen aus unserer Sicht zu den am Anfang aufgeführten Verhaltensauffälligkeiten wie Ablehnung, Reizbarkeit, Aggression und Provokation.

Aus all den vorangehenden Überlegungen denken wir, dass es angemessener ist, nicht von gestörtem Verhalten der Kinder zu sprechen, sondern von gestörten Verhältnissen. Ein Kind, dessen Beziehung zur eigenen Körperlichkeit grundlegend gestört ist, hat gar nicht die Möglichkeit, adäquat mit den Anforderungen des Alltags umgehen zu können. Wir bezeichnen so ein Kind dann als schwierig oder verhaltensgestört, übersehen dabei aber die wahren Hintergründe des herausfordernden Verhaltens. Aus diesem Grunde kann es in der Begleitung solcher Kinder nicht darum gehen, das Verhalten durch irgendwelche direkten oder indirekten Einflüsse oder therapeutischen Kunstgriffe zu ändern oder zu unterdrücken, sondern die Beziehung der Kinder zu sich selbst, zur eigenen Körperlichkeit zu verbessern oder gar erst zu ermöglichen.

Wir leben in einer Zeit, wo Kinder nicht mehr selbstverständlich ihren Bewegungsdrang ausleben und die Grenzen ihrer körperlichen Möglichkeiten ausloten können; die Folgen davon sind in vielen Studien bewiesen. „Auffällig viele Kinder sind beim Einschulungstest nicht in der Lage, blind auf einer Linie zu laufen, auf einem Bein zu stehen oder zu hüpfen. Aber nicht nur bei Störungen der Koordination und Motorik vermuten Fachleute einen Zusammenhang mit mangelnder Bewegung, sondern auch bei Hyperaktivität, Aggression, Ablenkbarkeit, körperlicher Unruhe und Fettleibigkeit. Vielen Kinder mangelt es an Naturerlebnissen. Wer hauptsächlich von Plastik umgeben ist und sich mehr im virtuellen Raum aufhält als im Wald, dem fehlen Sinneseindrücke“ (Jardine 2008, 24). Gerade die basalen Sinneseindrücke sind grundlegend für die harmonische körperliche, seelische und kognitive Entwicklung des Kindes; sie bilden auch die Grundlage für das adäquate Umgehen mit den an sie gestellten äußeren Anforderungen.

So wird deutlich, dass der Sinnespflege im Bereich der Kinder mit herausforderndem Verhalten eine ausgesprochen wichtige Bedeutung zukommt. Positive und stimulierende Sinneserfahrungen – vor allem im Bereich der basalen Sinne – helfen, dass die Kinder ihr Selbstwertgefühl stärken können. Aufgrund dieser Stärkung kommen sie zunehmend in die Lage, mit äußeren Anforderungen har-

monischer umgehen zu können und darum müssen sie die herausfordernden Verhaltensweisen viel weniger häufig zeigen. Es ist hier nicht der Raum, konkrete Hinweise im Bereich Sinnespflege aufzuführen, hierzu gibt es viele und gute Anregungen in der erwähnten Literatur. Es geht letztlich auch nicht um das Vermitteln von Techniken oder Rezepten, sondern gefragt sind Phantasie und Kreativität der Betreuungspersonen, denn oft lassen sich Übungen ohne Probleme in den Alltag einbauen und erfordern keine therapeutischen Settings. Eine unschätzbare Hilfe im Bereich der basalen Sinnesschulung bilden die künstlerischen Tätigkeiten, weil hier für viele Kinder Erfolgserlebnisse möglich sind und ihnen helfen, sich selber nicht nur über Unfähigkeiten und Misserfolge definieren zu müssen.

Aus unserer Sicht wird bei den oben geschilderten Erfahrungen deutlich, dass allen Handlungen eine Beziehungsgestaltung vorangehen muss, die auf positiven Werten wie gegenseitiger Akzeptanz, Offenheit und Respekt beruht. Gerade der Aufbau einer Beziehung zu den Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen ist extrem schwierig, da diese oft Nähe und Verbindlichkeit – aufgrund der vielen Enttäuschungen, die sie schon erfahren haben – massiv ablehnen und nicht mehr bereit sind, sich auf andere Menschen einzulassen.

#### **4 Kampf um den Dialog oder die Bedeutung der Haltung**

Da jede Erziehung letztlich auch Beziehung ist, stellt sich die Frage, wie ich mit einem Kind eine Beziehung aufbauen kann, das diese nicht mehr will und dies mit seinem Verhalten auch deutlich zeigt. Hier sei noch einmal das Bild des weißen und schwarzen Schwanes in Erinnerung gerufen und der Hinweis, dass bei Kindern, die Grenzüberschreitungen erlebt haben, oft auch der weiße Schwan verletzt ist und der Pflege bedarf.

Grundlage jeglichen pädagogischen oder heilpädagogischen Handelns ist die Haltung. Diese ist äußerlich oft nicht sicht- oder nachweisbar, übt aber auf die Gestaltung der Verhältnisse und der Beziehungen einen maßgeblichen Einfluss aus.

*Mit neunzehn Jahren kommt der oben dargestellte Junge wieder zu Besuch in die Institution. Er hat unterdessen seine Schulzeit absolviert, lebt selbständig und geht einer geregelten Arbeit nach. Beim Nachtessen mit seiner damaligen Gruppenleiterin der Wohngruppe erinnert sich der junge Mann an seine Zeit in der Institution. Ihm ist bewusst, dass er mit seinen Verhaltensweisen, seinen Provokationen und Aggressionen die Mitarbeitenden massiv überfordert und an oder über die Grenze ihrer Belastbarkeit gebracht hat. Er ist stolz, dass er es geschafft hat, dass sein Leben nun in ruhigeren Bahnen verläuft, gleichzei-*

*tig aber auch dankbar dafür, dass er trotz allem seine Schulzeit in der Institution erfolgreich abschließen konnte. „Das Wichtigste für mich war, dass ihr zu mir gehalten habt“, so seine wörtliche Aussage im Zurückblicken auf seine wilden Jahre. Ein Hinweis, dass die Haltung und nicht die Handlungen für ihn das Entscheidende gewesen war.*

Heilpädagogik ist also nicht nur eine Summe von geschickten oder weniger geschickten Handlungen, sondern hat in erster Linie mit Haltung zu tun. „Erziehung bezeichnet nicht eine Tätigkeit, sondern eine Haltung“ (Kobi 1993, 73). Auch ist Erziehung nicht ein einseitiges Geschehen, sondern vollzieht sich immer in einem Zusammenklang von Erziehendem und Erzogenem, ist also ein Dialog.

In einem Dialog geht es darum, an das Individuelle, an das Wesen meines Gegenübers heranzukommen, ein Wesen, das – analog dem Bild des weißen Schwanes – oft verborgen ist und sich der direkten Wahrnehmung entzieht. „Führenlassen durch die Wesenheit im Kind“, so nennt es Rudolf Steiner in seinen grundlegenden Vorträgen für die Heilpädagogik (Steiner 1985, 57).

Es geht um die Gestaltung dieses Dialoges, eines Dialoges, der unserer Erfahrung nach mit Kindern, die Grenzüberschreitungen erlebt haben, erst aufgebaut werden muss, schlicht und einfach aus dem Grund, weil viele von ihnen das Vertrauen in die Welt und in die Menschen verloren haben und sich zurückziehen. Jeder, der sich in diesem dialogischen Sinne um einen anderen Menschen bemüht, muss die Bereitschaft mitbringen, selbst Lernender sein zu wollen, sich auf das Wagnis einer offenen Beziehungsgestaltung einzulassen. „Wenn Heilpädagogik die Person als Sinnträger des Menschen bewahren und vor einer Verdinglichung retten will, so benötigt sie die ‚permanente Revolution‘, d. h. eine dialogische Umkehr der Bedingungsverhältnisse, die es gestattet, dass auch der Schüler den Lehrer belehrt, der Patient den Arzt behandelt, der Gläubige sich um die Seele des Pfarrers sorgt und ein Behinderter seinem Betreuer hilft, die Welt und sein Leben unter einer erweiterten Perspektive zu gestalten“ (Kobi 1993, 214). Aus unserer Sicht geht es in der Beziehungsgestaltung mit Kindern mit herausforderndem Verhalten noch um mehr als um eine ‚dialogische Umkehr‘; es handelt sich darum, Kindern die verschüttete Fähigkeit zum Dialog wieder zu geben. Dies ist nur möglich, wenn ich das Bild des weißen Schwanes nicht nur als schöne Metapher, sondern als Realität – wenn auch verborgen oder verschüttet – nehme und mein Handeln daran orientiere.

Um sich an diese Dimension des Menschseins heranzutasten, braucht es sehr viel Geduld und Ausdauer, möglich ist es nur, wenn bestimmte Haltungen entwickelt werden. In seinem grundlegenden Werk zum Dialog benennt Bohm (2004) einige wichtige Eigenschaften. Zusammengefasst könnte man sie mit Respekt, Zuhören können, Zurückhaltung bei Annahmen und Bewertungen, Offenheit und Bereitschaft zu lernen, bezeichnen. Basis bildet aber die Überzeugung, dass bei jedem

Kind eine „...reiche, einzigartige, nicht reduzierbare Persönlichkeit...“ (Jollien 2001, 37) vorhanden ist. Dies nicht als romantische Beigabe, sondern als ein innerer Orientierungspunkt in den Höhen und vor allem Tiefen pädagogischen und heilpädagogischen Handelns. Der Alltag im Umgehen mit Kindern, die Grenzüberschreitungen erlebt haben, ist herausfordernd und hart. Die Fachleute erfahren am eigenen Leib Grenzverletzungen, Erniedrigungen und Entwertungen und müssen in der Lage sein, damit umzugehen. Dies erfordert auf jeden Fall für den Einzelnen und die betroffenen Teams professionelle Hilfestellungen und Unterstützungsangebote, sonst besteht die Gefahr von Gegengewalt, aber auch die von Resignation und Enttäuschung.

Ausgehend von den Haltungen, wie sie Bohm als grundlegend für den Dialog beschreibt und von der Tatsache, dass von Grenzüberschreitungen betroffene Kinder und Jugendliche den Dialog oft erst wieder ‚lernen‘ müssen, möchten wir an dieser Stelle nicht von ‚dialogischer Umkehr‘ (Kobi 1993, 214), sondern von einem ‚einseitigen‘ Dialog sprechen. Unter einem ‚einseitigen Dialog‘ verstehen wir die Tatsache, dass die betreuende Person dem betroffenen Kind in einer dialogischen Haltung entgegentritt, dabei aber nicht erwarten kann, dass das Kind diese wieder zurückspiegelt und ebenfalls dialogfähig ist.

So stellen sich konsequenterweise folgende Fragen, die die betreuende Person für sich beantworten muss:

- Kann ich einem Kind Respekt entgegenbringen, das mir keinen Respekt entgegen bringt?
- Kann ich einem Kind zuhören, das mir nicht zuhört?
- Kann ich einem Kind gegenüber mit Bewertungen zurückhaltend sein, auch wenn ich selber von ihm bewertet werde?
- Kann ich offen für ein Kind sein, das mir gegenüber nicht offen ist?
- Kann ich von einem Kind etwas lernen, das von mir nichts lernen will?
- Kann ich an ein Kind glauben, das weder an sich noch an mich glaubt?

Erst wenn eine Betreuungsperson bereit ist, diesen Weg zu gehen, besteht die Möglichkeit, dass ein Kind, das massive Grenzverletzungen erleben musste, wieder dialogfähig werden kann. So wird noch einmal deutlich, wie aufwändig, schwierig und herausfordernd der Weg ist, der aus unserer Sicht aber die einzige Möglichkeit darstellt, mit Kindern mit herausforderndem Verhalten Beziehungen aufzubauen, die tragen. Das Ende des Weges ist oft nicht absehbar, auch ist der ‚Erfolg‘ nicht garantiert, aber „Erziehung ist die Kunst, auf möglichst hohem Niveau – verlieren zu können“ (Kobi 1993, 74).

## 5 Ausklang oder Geschichten zum Nachdenken

Als Abschluss möchten wir auf tiefgründige Formulierungen verzichten und ein Gedicht von Jorge Bucay (2005, 81f) sprechen lassen. Auch wenn sein innerer Gehalt und seine Aufforderungen sich nicht direkt auf die geschilderten Situationen übertragen lassen, beinhalten sie unserer Einschätzung nach doch sehr viele für die aufgeworfene Fragestellung relevante Aspekte.

*Ich will, dass du mir zuhörst, ohne über mich zu urteilen  
Ich will, dass du deine Meinung sagst, ohne mir Ratschläge zu erteilen  
Ich will, dass du mir vertraust, ohne etwas zu erwarten  
Ich will, dass du mir hilfst, ohne für mich zu entscheiden  
Ich will, dass du für mich sorgst, ohne mich zu erdrücken  
Ich will, dass du mich siehst, ohne mich in dir zu sehen  
Ich will, dass du mich umarmst, ohne mir den Atem zu rauben  
Ich will, dass du mir Mut machst, ohne mich zu bedrängen  
Ich will, dass du mich hältst, ohne mich festzuhalten  
Ich will, dass du mich beschützt, aufrichtig  
Ich will, dass du dich näherst, doch nicht als Eindringling  
Ich will, dass du all das kennst, was dir an mir missfällt,  
dass du all das akzeptierst... versuch es nicht zu ändern  
Ich will, dass du weißt... dass du heute auf mich zählen kannst...  
Bedingungslos.*

## Literaturverzeichnis

- Bohm, D. (2004) Der Dialog – Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bucay, J. (2005) Geschichten zum Nachdenken. Zürich: Ammann
- Glöckler, M. (1997) Macht in der zwischenmenschlichen Beziehung. Stuttgart, Berlin: Mayer
- Jardine, A. (2008) Berühr mich. In: NZZ Folio ‚Die Sinne – Unser Draht zur Welt‘, April, Zürich: Neue Zürcher Zeitung
- Jollien, A. (2001) Lob der Schwachheit. Zürich: Pendo
- Kobi, E. E. (1993) Grundfragen der Heilpädagogik. 5. Bearbeitete und ergänzte Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Schlack, Hans G. (2005) Das Kind als Akteur seiner Entwicklung: Welche Art von Therapie passt zu diesem Konzept? In: Büchner Christianne (Hg.) Lebensspuren. Über den Zusammenklang von Erziehung und Therapie. Luzern: Edition SZH
- Schulz, D. (1991) Frühförderung in der Heilpädagogik. Stuttgart: Freies Geistesleben
- Soesman, A. (1995) Die zwölf Sinne. Stuttgart: Freies Geistesleben
- Stellamans-Wellens, H. (2002) Narben auf der Seele. Stuttgart: Urachhaus