

Diplomarbeit

Aggression bei Kindern – Ursachen, Genese und Ausdruck im psychomotorischen Raum

Diplomarbeit zur Abschlussprüfung an
der Hochschule Darmstadt

Fachbereich Sozialpädagogik

Vorgelegt von: Nadine Pacholek

E-Mail: nadine.pacholek@gmx.de

Erstreferentin: Prof. Dr. Renate Amara Eckert

Zweitreferent: Prof. Dr. Manfred Gerspach

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Psychoanalytische Theorien	3
2.1	Ich-Psychologie	5
2.1.1	Ich-Funktionen	6
2.1.2	Abwehrmechanismen.....	7
2.2	Objektbeziehungstheorie	9
2.2.1	Übertragung.....	12
2.2.2	Gegenübertragung.....	13
2.2.3	Projektive Identifizierung.....	14
2.3	Selbst-Psychologie	15
2.3.1	Die Selbst-Selbstobjekt-Matrix.....	16
2.3.2	Die Entwicklung des Selbst	18
3	Entwicklung des Aggressionsbegriffes	21
3.1	Klärung des Begriffes und Definition von Aggression	21
3.2	Vom Trieb zum Affekt: Aggression als reaktives soziales Phänomen? ..	21
3.2.1	Verschiedenen Formen der Aggression	23
3.2.2	Ergebnisse moderner Säuglingsforschung	26
3.2.3	Das Motivationssystem von LICHTENBERG	28
4	Ursachen von Aggression	29
4.1	Ursachen aus Sicht der Ich-Psychologie	29

4.2	Ursachen aus Sicht der Objektbeziehungstheorie	30
4.2.1	Interaktion von Mutter und Kind	31
4.2.2	Bindungsstörungen.....	33
4.2.3	Mangelnde Triangulierung.....	34
4.2.4	Bedeutung des Vaters im Umgang mit Aggression	37
4.3	Ursachen aus Sicht der Selbst-Psychologie.....	38
4.3.1	Narzisstische Wut.....	39
4.4	Gesellschaftliche Perspektive des Phänomens Aggression.....	41
4.5	Traumatisierung.....	43
4.5.1	Aggression als Ausdrucksmöglichkeit eines Traumas.....	45
4.5.2	Mangelnde Symbolisierungsfähigkeit als Ursache für Aggression	47
5	Genese der Aggression nach PARENS	50
5.1	Geschlechtsspezifische Aggressionsgenese.....	54
5.2	Die Entwicklung der Besorgnis nach WINNICOTT	57
5.3	Sichtweise moderner Säuglingsforschung auf die Aggressionsgenese	61
6	Der psychomotorische Raum	64
6.1	Sinnverstehende Psychomotorik als Zugang zu „aggressiven“ Kindern	64
6.1.1	Menschenbild der Sinnverstehenden Psychomotorik	64
6.1.2	Bewegung als Bedeutungsphänomen.....	66
6.1.3	Somatische Expressivität (nach AUCOUTURIER).....	67
6.2	Entwicklungsbegleitung im „intermediären Raum“	68
6.2.1	Der Dialog zwischen Entwicklungsbegleiterin und Kind.....	71
6.2.2	Symbolisches Spiel	74
6.3	Verstehen des Kindes.....	76
6.3.1	Psychomotorisches Verstehen.....	78
6.3.2	Szenisches Verstehen	79
6.4	Aggression im psychomotorischen Raum: Ein Beispiel aus der Praxis..	80

7	Bewältigung von Aggression	89
7.1	Ausleben der Aggressivität.....	89
7.2	Stärkung des Selbst.....	91
	7.2.1 Vermittlung von Sicherheit.....	92
	7.2.2 Fördernder Dialog	93
7.3	Grenzen der psychomotorischen Begleitung	95
8	Schlussbemerkung	97
9	Literaturliste	99
10	Erklärung.....	106

1 Einleitung

Aggression und Gewalt stellen in unserer heutigen Gesellschaft ein immer größeres Problem dar und fordern uns als Sozialpädagoginnen¹ und Psychomotorikerinnen im beruflichen Alltag immer wieder heraus. Aggressives Verhalten bei Kindern bringt uns immer wieder in Situationen, in denen wir uns hilflos und ohnmächtig erleben, weil wir die Beweggründe der Aggression bei Kindern nicht verstehen und uns die Ursachen dafür nicht erklären können.

Es gibt viele unterschiedliche Aggressionstheorien und Modelle und die Lösungsansätze sind dementsprechend weit gestreut. Eine der gängigsten „klassischen“ monokausalen Ansätze ist beispielsweise die triebtheoretische „Dampfkesseltheorie“, die besagt, dass reines Ausagieren der inneren Spannung eine Minderung der Aggression schafft. Körperliche Aktivitäten sollen helfen, diesen innerlichen Aggressionsüberschuss und die damit verbundenen Spannungen abzubauen. Doch wie lange und wie viele Stunden Sport stattfinden sollen ist unklar. Auch das „Dampf ablassen“ und das „seinen Gefühlen freien Lauf lassen“ bringen nur vorübergehend innere Entspannung. Lerntheoretische Aspekte und die Aggressions-Frustrations-Hypothese erklären Aggressionen, doch sie helfen nicht wirklich, das Phänomen Aggression zu verstehen und sinnvolle Konsequenzen für die (psychomotorische) Praxis zu ziehen, denn nicht jeder Mensch zeigt auf Frustration Aggression.

Diese Theorien bleiben auf der oberflächlichen Verhaltensebene, ohne den tieferen Sinn oder Bedeutung von Aggression zu ergründen, die sie für den einzelnen Menschen haben könnte. Sie reichen nicht aus, um den Kindern bei der Bewältigung ihrer individuellen Probleme helfen zu können. Aus diesem Grund werde ich die Ursachen von Aggression aus psychoanalytischer Sicht beschreiben und für das Thema bedeutungsvolle psychoanalytischen Theorien vorstellen, um das Phänomen Aggression umfassend erörtern zu können. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit werde ich die Genese von Aggression beschreiben und anhand eines Beispiels, aus der eigenen psychomotorischen Praxis, den Ausdruck von Aggression im psychomotorischen Raum darstellen. An diesem Beispiel werde ich die erörterten Theorien interpretieren und Hypothesen zu den gezeigten Aggressionen erstellen.

¹ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich zur Vereinfachung für Personen und Berufsbezeichnungen die weibliche Form benutzen. In der weiblichen Form sind die Männer mit einbezogen.

Bei Aggressionen, wie auch generell bei Verhaltensauffälligkeiten, passieren schnell Zuschreibungs- und Stigmatisierungsprozesse, in der das Kind den Stempel „aggressives Kind“² oder „Störer“ bekommt. Doch es ist unbedingt notwendig, das Kind nicht auf dieses „Symptom“ oder Auffälligkeit zu reduzieren. Es ist unerlässlich hinter diese Fassade, hinter dieses auffällige Verhalten, auf die Persönlichkeit des Kindes zu schauen und sich die Frage zu stellen, welchen Sinn und Bedeutung das aggressive Verhalten in Bezug auf seinen Lebenskontext hat. Aggression kann als Signal fungieren und darauf hindeuten, dass etwas in dem Leben des Kindes schief läuft. Der biographische und aktuelle lebensweltliche Kontext des Kindes muss deshalb einbezogen und Kontakt zu ihm aufgenommen werden. Die individuellen Probleme der Kinder, die häufig ihren Ursprung in einer ungenügend „haltenden“ Umwelt haben und auf schwierige und frühe, belastende Beziehungserfahrungen zurückzuführen sind, müssen mit Hilfe einer verstehenden Haltung im Dialog mit dem Kind erschlossen werden.

Generell gibt es keine eindeutige Antwort und Erklärung für das Aggressionsphänomen, doch möchte ich in der vorliegenden Arbeit den Ursachen und Hintergründen von Aggressionen, wie sie entstehen bzw. sich entwickeln und ausdrücken, näher kommen. Die Erkenntnisse dieser Arbeit beziehen sich hauptsächlich auf die psychomotorische Praxis, doch das zugrunde liegende Menschenbild und die psychoanalytischen Theorien und insbesondere das szenische Verstehen und der fördernde Dialog bilden auch eine Handlungsebene für Sozialpädagoginnen.

² Ich werde trotz des Wissens um die Problematik der Beschreibung „aggressives“ Kind diese Bezeichnung verwenden, um deutlich zu machen, um was es sich handelt.

2 Psychoanalytische Theorien

Die Psychoanalyse hat sich seit FREUD, ihrem Begründer, in so viele verschiedene Theorie- und Schulrichtungen weiterentwickelt und verzweigt, dass nicht mehr von *der* Psychoanalyse gesprochen werden kann. Die verschiedenen Richtungen unterscheiden sich hinsichtlich des zugrunde liegenden Menschenbildes, des impliziten oder expliziten Gesellschaftsbildes und des Verhältnisses von bewussten zu unbewussten seelischen Vorgängen und Inhalten (vgl. MERTENS 1997, S.15). Dennoch lassen sich Grundannahmen der Psychoanalyse wie folgt beschreiben:

„Gegenstand der psychoanalytischen Betrachtung ist die Entstehung, Entwicklung, Fehlentwicklung, Erweiterung und Veränderbarkeit menschlichen Verhaltens, Fühlens und Selbsterlebens und der daraus resultierenden Beziehungen und Lebensformen“ (MUCK 1994, S.13).

Die Psychoanalyse beschäftigt sich mit den Beziehungserfahrungen eines Menschen und welchen Einfluss sie auf das menschliche Verhalten haben. Dabei stellt sich auch die Frage der Wechselwirkung zwischen biologischen Dispositionen und individuellen, lebensgeschichtlichen Ereignissen.

MUCK beschreibt drei Grundannahmen der Psychoanalyse:

1. Biologisch vorgegebene Determinanten, Aspekte der Beziehung und gesellschaftliche Aspekte wirken stets zusammen und dürfen nicht isoliert voneinander betrachtet werden.
2. Menschliches Erleben, Selbsterleben und das davon abgeleitete Verhalten wird von bewussten wie auch unbewussten Erfahrungen, Wünschen und Ängsten bestimmt. Es gibt demnach ein dynamisches Unbewusstes, das einen wirksamen Einfluss auf unser bewusstes Erleben und Verhalten ausübt.
3. Psychische Vorgänge verlaufen nicht zufällig, sondern immer in Sinnzusammenhängen. Die Sinnzusammenhänge können sich linear, zirkulär, kausal oder multikausal zeigen.

Die Entwicklung des Menschen, die bereits in der pränatalen Phase beginnt, vollzieht sich ein ganzes Leben lang bis zum Tod als dynamischer Prozess, der nie ganz abgeschlossen sein wird. Einerseits reifen biologische Determinanten und andererseits verläuft die lebenslange Entwicklung in stetigen Interaktionsprozessen (vgl.

STEMMER-LÜCK 2004, S. 30). Die ersten Lebensjahre, insbesondere die Erfahrung mit Eltern, Geschwistern und anderen Bezugspersonen haben großen Einfluss auf die spätere Entwicklung. Die Kinder durchlaufen dabei verschiedene Phasen und müssen unterschiedliche Entwicklungsaufgaben bewältigen, die jedoch in veränderter Form immer wieder als Thema auch im Erwachsenenalter auftauchen können (vgl. MERTENS 1997, S. 17). Daraus lässt sich schließen, dass das Verhalten und Erleben in der aktuellen Beziehung nie unabhängig von dem Gewordensein, also der Lebensgeschichte und den frühen Interaktionserfahrungen zu betrachten ist. Die frühere Beziehungsdynamik zeigt sich demnach in der aktuellen Beziehungsdynamik. Die real gemachten Erfahrungen werden, durch Wünsche und Phantasien modifiziert, zu inneren Bildern, sog. Repräsentanzen. Bedeutsamen frühe Beziehungs- und Interaktionserfahrungen werden somit zu innerpsychischen Interaktionsmustern. Diese erworbenen Muster haben Auswirkungen auf die Interaktionen in späteren Beziehungen.

Die Wechselwirkungen von individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Strukturen, bilden die innerpsychischen Strukturen, die im Laufe der Entwicklung immer komplexer werden. Wenn sich beispielsweise die gesellschaftlichen Strukturen ändern, schlägt sich das in den familiären Beziehungsstrukturen und damit wiederum in den innerpsychischen Strukturen nieder (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S. 30).

Und schließlich teilen alle Theoretiker innerhalb der Psychoanalyse die Ansicht, dass man anhand der Analyse von Träumen, Fehlleistungen, Übertragungsphänomenen und anderen normalpsychologischen und psychopathologischen Erscheinungen bzw. Manifestationen Zugang zur unbewussten Dynamik des Menschen erhalten kann (vgl. MERTENS 1997, S.17). Insofern scheint es unerlässlich, Aggression bzw. aggressives Verhalten aus psychoanalytischer Sicht zu beschreiben und zu verstehen.

Psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten, die mit Aggressionen gekoppelt sind, lassen sich in der *Ich-Psychologie* mit Schwächen und Funktionsstörungen im Ich und Über-Ich erklären.

Die *Objektbeziehungstheorie* eignet sich gut, um die Interaktion von Mutter³ und Kind und somit auch die Entstehung von Bindung und ihrer Qualität zu verstehen.

³ Mit dem Begriff Mutter impliziere ich generell eine feste Bezugsperson für das Kind.

Die Qualität der frühen Bindung stellt einen entscheidenden Faktor bei der Entstehung von Aggressionen dar.

Die *Selbst-Psychologie* beschäftigt sich mit dem Selbstsystem und dem Selbstwertgefühl, welches sich im Interaktionsgeschehen entwickelt. Sie dient insbesondere zur Erklärung von Störungen des Selbstsystems, des Selbstwertgefühls oder allgemein narzisstischer Störungen. (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.64-65). In Bezug auf die Entstehung von Aggression bzw. narzisstischer Wut liefert sie wertvolle Erkenntnisse für diese Arbeit.

2.1 Ich-Psychologie

Die Ich-Psychologie schließt sich direkt an die trieb- und strukturtheoretischen Erkenntnisse von FREUD an. FREUD beschrieb erstmals den psychischen Apparat, welcher aus den drei Instanzen, dem Es, Ich und Über-Ich besteht (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.66). Das Menschenbild von FREUD beschreibt ein durch und durch konflikträchtiges Wesen. In unzähligen Situationen prallen kindlicher Triebwunsch und elterliche Erziehungshandlung aufeinander (vgl. MERTENS 1997, S.18). Aus diesen ständigen Auseinandersetzungen mit der realen Umwelt und den Objekten entwickeln sich die psychischen Strukturen Ich und Über-Ich. Es hingegen ist das angeborene Triebsystem. Im Es herrscht das Lustprinzip, hier gibt es keine Wertung und Moral. Widersprüche bestehen nebeneinander und das Ziel des Triebes ist einzig seine Befriedigung⁴ (vgl. HEINEMANN/HOPF 2001, S.3).

Während es in der Triebtheorie in erster Linie um die Schicksale der Triebimpulse und der sich daraus ergebenden Wünsche und Abkömmlinge geht, liegt der Schwerpunkt der Ich-psychologischen Richtung auf dem angemessenen Ablauf der verschiedenen Ich-Funktionen und der Anpassung des Individuums an die Umwelt (vgl. MERTENS 1997, S.19).

⁴ Die von Freud beschriebenen Triebenergien haben immer eine somatische Quelle und Ziele, die auf Objekte gerichtet sind. Die Triebe werden im Es psychisch repräsentiert. Jeder Triebwunsch bedeutet demnach Spannung oder Erregung aufgrund biochemischer und hormonaler Vorgänge im Körper. Der somatische Prozess wird psychisch als Drang oder Wunsch verspürt und sucht nach Befriedigung oder Wunscherfüllung an einem Objekt in der Außenwelt (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S 67; HEINEMANN 2003, S.13)

2.1.1 Ich-Funktionen

Die basalen oder primären autonomen Ich-Funktionen, die bereits von Geburt an existieren, entwickeln sich laut HARTMANN zunächst in einem konfliktfreien Raum in einer durchschnittlich erwartbaren Umwelt. Ihre primäre Aufgabe besteht in der Vermittlung zwischen dem Es und der Realität. Die basalen Ich-Funktionen können folglich als Anpassungsapparate an die Umwelt bezeichnet werden. Zu ihnen gehören beispielsweise Perzeption (Realitätswahrnehmung), Intention, Motilität⁵, Erinnerungsfähigkeit, Sprache, Affektregulation, Kognition etc. (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.78).

HARTMANN war der Ansicht, dass sich die angeborenen Ich-Funktionen zwar in einem konfliktfreien Raum entwickeln, doch können sie mit Konflikten erfüllt werden. Wenn die durchschnittlich erwartbare Umwelt versagt, werden die biologischen angeborenen Ich-Funktionen in Konflikte verstrickt (vgl. BACAL/NEWMAN 1994, S.21). Hier stellt sich nun die Frage, was eine konfliktfreie und durchschnittlich zu erwartende Umwelt ist, wie sie definiert wird und auszusehen hat. MERTENS bringt hier die meines Erachtens angebrachte Kritik ein, dass die Ich-Psychologie eine unkritische Anpassung des Menschen an die bestehenden gesellschaftlichen und familiären Verhältnisse voraussetzt (vgl. MERTENS 1997, S.21).

Zu der wichtigsten und übergeordneten Funktion des Ich gehört die Aufgabe, sich selbst zu organisieren. Diese Aufgabe wird als Primärprozess bezeichnet. Die Organisation des Ichs erfolgt, wenn Erfahrungen miteinander verknüpft und differenziert werden. Als Sekundärprozess kann die weitere Ausdifferenzierung und die Selbststrukturierung der Ich-Funktionen bezeichnet werden. Zu den Ich-Funktionen der Sekundärprozesse zählen kognitiven Funktionen, vermittelnde Funktionen zwischen dem Es und Über-Ich und der äußeren Realität, die Angstentwicklung und die Entwicklung von Abwehrmechanismen. Im Sekundärprozess geht es konkret um die Fähigkeit des Ich, sich den gegebenen gesellschaftlichen Normen anzupassen. Als wichtigste Aufgabe der Selbststrukturierung kann wohl die Entwicklung der Abwehrmechanismen genannt werden (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.78).

⁵ Motilität= Gesamtheit der nicht bewusst gesteuerten Bewegungen des menschlichen Körpers und seiner Organe

Störungen der Ich-Funktionen, wie beispielsweise die Ich-Verzerrung, Ich-Abweichung und die Ich-Defekte haben ihre Ursachen in der frühen Kindheit und tauchen vor dem Erreichen der Objekt Konstanz⁶ auf. Ich-Störungen sind dementsprechend von der Entwicklung der Objektbeziehungen und den inneren Repräsentanzen abhängig⁷ (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.84).

2.1.2 Abwehrmechanismen

Abwehrmechanismen sind unbewusst ablaufende Vorgänge, die in erster Linie dem Ich als Schutz und zur Bewältigung von Konflikten dienen. Sie helfen, unerträgliche Affekte wie Angst, Scham, Schuld- und Minderwertigkeitsgefühle zu vermeiden. Die Beschreibung der Abwehrmechanismen geht auf Anna Freud zurück (vgl. HEINEMANN/HOPF, 2001 S.17).

Die traditionelle Ich-Psychologie sieht das Wirken der Abwehrmechanismen, die eine bestimmte Gegenmaßnahme zu bestimmten Triebimpulsen darstellen, in einem eher beziehungslosen Raum (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.95). Als archaische Abwehrmechanismen, deren Herkunft aus frühkindlichen Zeiten stammen und die eine Ich-Schwäche bzw. ein wenig strukturiertes Ich aufweisen, können die Projektion, Introjektion, Projektive Identifikation, Spaltung/Dissoziation und Regression bezeichnet werden. Sie kommen vorübergehend bei „normalen“ oder neurotischen Menschen vor, doch hauptsächlich und dauerhaft bei psychotischen Menschen und Menschen mit dem so genannten Borderline-Syndrom.

Projektion: Eigene unerträgliche Gefühle, Impulse und Tendenzen, wie beispielsweise Aggressivität, werden in einer anderen Person wahrgenommen, auf sie projiziert und dann in ihr bekämpft. Es werden somit Feindbilder aufgebaut. Die Gefühle von Hass und Wut sind dann nicht mehr eigene, sondern die des anderen. Die Projektion bringt zwar innerpsychisch Entlastung, belastet jedoch die Beziehungen eines Menschen.

⁶ Nach Piaget erlangt der Säugling im achten Monat die Objektpermanenz, d.h. er kann an die Weiterexistenz eines Gegenstandes oder Person (Mutter) glauben, auch wenn er/sie weg ist (DORNES 2003, S.90).

⁷ Darauf werde ich in Kapitel 2.2 und 4.2 noch näher eingehen.

Projektive Identifikation⁸: Dieser Mechanismus stellt eine Kombination innerpsychischer und interpersoneller Vorgänge dar. Ein Klient projiziert seine selbst verachtenden und negativen Gefühle auf die Therapeutin bzw. Sozialarbeiterin und manipuliert sie unbewusst so, dass diese ihn schließlich auch verachtet und ablehnt. Der Klient ist innerpsychisch entlastet, doch die Beziehung sehr belastet.

Introjektion: Hierbei handelt es sich um das Gegenteil der Projektion. Aggressive oder abwertende Gefühle werden von einer anderen Person übernommen und in sich selbst bekämpft. Oft werden auch die Schuldgefühle des Aggressors als eigene wahrgenommen. Die Beziehung ist in diesem Fall zwar entlastet, doch innerpsychisch ist die Person sehr belastet und muss unter Umständen auf weitere Abwehrmechanismen zurückgreifen.

Spaltung: Bei der Spaltung werden gute und schlechte Gefühle von einander getrennt. Es kommt zu einer Spaltung von Liebe und Hass, in der Ambivalenzen nicht ertragen werden können. Diese Spaltung ist notwendig, da die schlechten Gefühle die guten nicht zerstören dürfen. Eine andere Person ist demnach nur gut oder nur böse.

Regression: Sie bedeutet die Rückkehr auf frühere Entwicklungsstufen. Dieser Mechanismus setzt ein, wenn Aktuelles nicht ertragen werden kann.

Der übergeordnete nicht archaische Abwehrmechanismus ist die **Verdrängung** von Affekten und Konflikten. Konflikte, die mit Verdrängung „gelöst“ werden, kommen aus einer Zeit, in der das Ich schon genügend Struktur hat und stellen die klassischen Neurosen dar. (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.85). Ein wichtiger Abwehrmechanismus, der unter die Verdrängung fällt und häufig bei aggressiven Kindern und auftritt ist die **Identifikation mit dem Aggressor**. Das heißt, die betroffene Person identifiziert sich mit den Eigenschaften und Verhaltensweisen seines Aggressors. Die Aggression, die sich gegen den Aggressor aufbaut, wird auf eine andere Person gerichtet und dem anderen wird das angetan, was man selbst am meisten fürchtet. Angst wird damit abgewehrt und das Gefühl des Gekränkt-Seins und der Schwäche aufgehoben. Dieser Mechanismus greift besonders bei der Bewältigung und Verarbeitung von Extremsituationen zwischen zwei Menschen, in denen der Angreifer als wesentlich stärker erlebt wird. Das „Opfer“ wird dann selbst zum Aggressor.

⁸ Diesen Vorgang beschreibe ich in Kapitel 2.3.3 noch genauer, da er für das Verständnis aggressiver und traumatisierter Kinder wichtig ist.

gressionen können sich jedoch auch in der **Wendung gegen sich selbst**⁹ und in der **Verschiebung**¹⁰ äußern (STEMMER-LÜCK 2004, S.82-86; HEINEMANN/HOPF 2001, S.17-19).

2.2 Objektbeziehungstheorie

Die Objektbeziehungstheorie, welche hauptsächlich aus dem britischen Raum stammt, umfasst ein breites Spektrum an Theorien¹¹. WINNICOTT zählt u.a. zu den Objektbeziehungstheoretikern und seine Erkenntnisse in Bezug auf Aggression sind wertvoll für diese Arbeit. Die genannten Theoretikerinnen (siehe Fußnote) beziehen den Einfluss von Triebimpulsen auf die Entwicklung der innerpsychischen Struktur mit ein, doch die Interaktion, also der Beziehungskontext, wird als übergeordnet betrachtet (vgl. MERTENS 1997, S.22). Diese Theoretikerinnen bezeichnet man als ich-psychologische Objektbeziehungstheoretikerinnen. KLEIN und MAHLER schließen sich demnach FREUDS Triebtheorie an, betrachten diese jedoch innerhalb des Rahmens der Objektbeziehungen.

WINNICOTT hingegen besagt, dass der affektive Rahmen der Mutter-Kind-Beziehung eine bedeutende Determinante in der Entwicklung und Ausformung der Triebe darstellt (vgl. KERNBERG 1995, S.98). WINNICOTT betont, wie wichtig für einen wirksamen Wachstumsprozess, der die Summe aller ererbten Tendenzen darstellt und auch die Entwicklung und Ausformung der Triebe mit einschließt, die „fördernde Umwelt“ ist (vgl. WINNICOTT 2002, S.315):

„...Die Ich-Stützung durch die Mutter befähigt das Kind zu leben und sich zu entwickeln, obwohl es noch nicht steuern oder sich verantwortlich fühlen kann für das, was in der Umwelt gut und böse ist“ und „infolge einer geglückten mütterlichen Fürsorge wird im Säugling eine Kontinuität des Seins aufgebaut, die Grundlage der Ich-Stärke ist“ (WINNICOTT 2002, S.48 und S.67).

⁹Wendung gegen sich selbst= Aggressionen, die nicht nach außen gezeigt werden dürfen, werden nach innen gerichtet.

¹⁰ Verschiebung= Der eigentliche Impuls oder Phantasien wird auf eine andere Person oder einen anderen Gegenstand verschoben.

¹¹ Eine wichtige Vertreterin dieser Richtung ist MELANIE KLEIN. Amerikanische Vertreterinnen der Objektbeziehungstheorie sind u.a. MARGARET MAHLER und OTTO KERNBERG.

Die fördernde Umwelt beschreibt eine ausreichend gute Mutter-Kind-Beziehung, in der die Mutter sich in die Bedürfnisse des Kindes einfühlen kann, in der sie das Ich des Kindes unterstützt und die Gefühle des Kindes spiegelt. Die Voraussetzung dafür ist das Halten des Säuglings¹².

„All dies führt hin zu, umfasst die und besteht gleichzeitig mit der Herstellung der ersten Objektbeziehung des Säuglings und den ersten Erlebnissen der Triebbefriedigung“ (WINNICOTT 2002, S.63).

Das zeigt, wie wichtig eine haltende, fördernde Umwelt für die erste Objektbeziehung und generell für die weitere Entwicklung und den Aufbau eines integrierten Selbst ist. Auf die Interaktion von Mutter und Kind und ihre Bedeutung für die weitere Entwicklung gehe ich im Laufe der Arbeit noch näher ein¹³.

Das in der Ich-Psychologie vorherrschende „Ein-Personen Modell“, indem es hauptsächlich um die innerpsychischen Vorgänge, das Trieb-Abwehr-Modell und um die Ich-Entwicklung mit seinen Funktionen geht, wird durch ein dyadisches Beziehungsmodell abgelöst. Hier nehmen die internalisierten primären Objektbeziehungen für die Ausbildung der psychischen Struktur eine bedeutende Rolle ein. Diese frühen Beziehungen werden in späteren Interaktionen oder spezifischen Situationen mit anderen Menschen wiederholt bzw. reinszeniert (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.94).

Die frühere tendenziell biologistische Sichtweise des Menschen, dessen Verhalten sich von der Dominanz der Aggressions- und Sexualtriebe ableiten ließ, verändert sich in der Objektbeziehungstheorie. Der Mensch steht jetzt als soziales Wesen im Zentrum der Betrachtung. Das bedeutet, dass der Mensch nur durch die Beziehung zu einer anderen Person zum Menschen wird (vgl. MERTENS 1997, S. 22). Die Wechselseitigkeit der Beziehung bzw. der Dialog zwischen Mutter und Kind bekommt eine besondere Bedeutung.

Das Spezielle an der Objektbeziehungstheorie beschreibt KERNBERG wie folgt:

„Bei allen Interaktionen, die sich zwischen dem Kind und den bedeutsamen elterlichen Personen abspielen, ist das, was das Kind internalisiert, nicht das Bild oder die Repräsentanz des anderen, sondern die Beziehung zwischen dem Selbst und dem

¹² Auf das Halten des Säuglings gehe ich in Kapitel 4.2.1 näher ein.

¹³ Siehe dazu Kapitel 4.2.1

anderen- in Form einer Interaktion zwischen Selbstrepräsentanz und Objektimago oder Objektrepräsentanz“ (KERNBERG 1995, S.97).

Die Interaktion zwischen Kind und Mutter wird im Kind innerpsychisch in der Form der Beziehung zwischen seinem Selbst und seinem Objekt internalisiert. Die erlebten Interaktionen werden demnach innerlich als Interaktion der Selbst- und Objektrepräsentanz gespeichert und Objektbeziehung genannt. Diese Objektbeziehungen sind affektiv gefärbt und beinhalten innerpsychisch repräsentierte Vorstellungen, Bilder und Erfahrungsniederschläge. Das Konzept der Objektbeziehungen beschreibt demzufolge eine Beziehungserfahrung, die ein „Selbst“ mit einem anderen (Objekt) macht. Diese inneren und äußeren Objektbeziehungen beeinflussen die Stabilität und die Entwicklung des Selbst (vgl. BACAL/NEWMAN 1994, S.18).

Daraus lässt sich ableiten, dass die inneren Repräsentanzen keine Eins-zu-Eins-Abbildung der äußeren Welt darstellen, sondern durch Wünsche und Affekte verändert, also transformiert und modifiziert werden. Da stellt sich nun die Frage, wie hoch der Anteil von realen und phantasierten Erfahrungen in den Übertragungsbeziehungen ist (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.96).

Jetzt kommen die heutigen so genannten interpersonellen Objektbeziehungstheoretiker ins Spiel. Ihre Vertreter sind GREENBERG und MITCHELL. KLEIN und MAHLER, und mit ihnen die Vertreterinnen der britischen Schule, vertreten die Extremposition, dass die in der Übertragung wiederhergestellten Objektbeziehungen rein phantasmatischer Natur sind. Die interpersonellen Objektbeziehungstheoretiker gehen jedoch davon aus, dass die frühen internalisierten Objektbeziehungen mit nur geringen Veränderungen aufrechterhalten werden. Die in der Übertragung wiederbelebten frühen Objektbeziehungen sind somit eine Widerspiegelung der real erlebten Interaktionserfahrung (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.96; KERNBERG 1995, S.99-100). KERNBERG und WINNICOTT nehmen hier eine mittlere Position ein. In Übertragungssituationen werden sowohl fantasierte als auch reale frühere Interaktionsmuster, welche durch Erfahrungen modifiziert wurden, reaktiviert.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der in der Welt der Objektbeziehungstheoretikerinnen einen paradigmatischen Wechsel darstellt, ist die Streitfrage, wo der Ursprung von Aggression liegt und welche Rolle sie als Verursacher von Verhalten einnimmt (vgl. KERNBERG 1995, S.98). Doch die Diskussion, inwiefern Triebe oder Affekte für

die Gestaltung menschlichen Verhaltens bzw. für aggressives Verhalten verantwortlich sind, werde ich im Kapitel 3.2 ausführlich behandeln.

2.2.1 Übertragung

Wie im letzten Kapitel angedeutet, stehen die Übertragungen und somit auch die Gegenübertragungen im Mittelpunkt der Betrachtung der Objektbeziehungstheorie und generell in der modernen Psychoanalyse. Alle Objektbeziehungstheoretikerinnen betonen die Inszenierung internalisierter Objektbeziehungen in der Übertragung. Aus diesem Grund lässt sich das Phänomen der Übertragung und Gegenübertragung im Zusammenhang mit der Objektbeziehungstheorie gut erklären.

Übertragung stellt im Allgemeinen einen Mechanismus dar, der es Menschen überhaupt erst ermöglicht, sich zu verhalten. Das bedeutet, vergangene Erfahrung und verinnerlichte Beziehungsmuster bieten Orientierung, um neue Situationen bewältigen zu können. Diese Form der Übertragung setzt aber die Fähigkeit voraus, dass sie in der aktuellen Beziehung angepasst und korrigiert werden kann (vgl. TRESCHER 1990, S.75).

Im psychoanalytischen Sinne bedeutet Übertragung:

„Unverarbeitet nicht angeeignete Erfahrungen der Vergangenheit werden mit Stellvertreterinnen und Stellvertretern im Hier und Jetzt unbewusst neu belebt. Es handelt sich um eine Wahrnehmungseinschränkung und -verzerrung, die dazu führt, dass die PädagogInnen so erlebt werden, als ob sie z.B. unzuverlässige Eltern, verführende Väter, kontrollierende Mütter, rivalisierende Geschwister etc. wären“ (TRESCHER 1994, S.173-174).

Übertragung stellt ein ubiquitäres, unbewusstes Phänomen dar. Dass heißt, es ist ein überall verbreitetes Phänomen und kommt nicht nur im psychoanalytischen „Setting“ vor.

In dieser Wahrnehmungsverzerrung bzw. -einschränkung verwechselt die Klientin die Pädagogin mit einer wichtigen Person aus den frühen Objektbeziehungserfahrungen. In der positiven Übertragung werden dementsprechend gute Objekterfahrungen übertragen, die dann einen Vertrauensvorschuss seitens des Kindes begünstigen, aber nicht aus der Beziehung selbst heraus resultieren (vgl. TRESCHER 1994, S.174).

Die Übertragung ist ein intrapsychisches Phänomen, in dem „konflikttypische Szenen“ aus der Vergangenheit verschlüsselt in die aktuelle Beziehung übertragen wer-

den. Aus diesem Grund sind Übertragungsphänomene an eine Regression gekoppelt, dass heißt sie folgen infantilen Beziehungsmustern. Die zugrunde liegenden frühen Erfahrungen mit einer Person werden nicht bewusst erinnert, da sie affektiv zu stark belastet waren, sondern unbewusst in die aktuelle Haltung und Handlung umgesetzt (vgl. TRESCHER 1994, S.174). Die gegenwärtigen Erfahrungen in einer Beziehung können nicht wahrgenommen werden, denn die frühen Beziehungserfahrungen verzerren, überlagern oder blockieren sie. Die Übertragung besitzt folglich Wiederholungscharakter, im Sinne des von FREUD erörterten Wiederholungszwangs. Der Wiederholungszwang stellt die Tendenz dar, traumatische Erfahrungen zu reinszenieren, um sie unbewusst zu verarbeiten. Reaktionen, die in früheren Erfahrungen durchaus sinnvoll und angemessen waren, stellen jedoch in der aktuellen Beziehung unangemessene Reaktionen dar (vgl. ebd., S.75).

2.2.2 Gegenübertragung

Die Gegenübertragung bezeichnet die emotionale Antwort, die spezifische Reaktion der Analytikerin auf die Übertragung der Analysandin. Übertragung und Gegenübertragung bilden demnach einen Aspekt der Beziehungsdynamik und gehören untrennbar zusammen. Die Gegenübertragungsreaktion der Analytikerin ist die szenische Ergänzung der Übertragung der Analysandin (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.97; TRESCHER 1994, S.174).

Das Konzept der Gegenübertragung war lange Zeit umstritten und wurde für den analytischen Prozess als störend und behindernd angesehen. Heute ist man sich einig, dass die Gegenübertragung einen wertvollen Weg zum Verständnis der Erfahrungs- und Gefühlswelt der Analysandin bietet (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.100). Es ist ein fruchtbares Instrument, das zum Verständnis des Fremdpsychischen führt (vgl. TRESCHER 1990, S.123). Die Gegenübertragung lässt sich in zwei Formen, nämlich in die „konkordante“ Identifizierung und die „komplementäre“ Identifizierung, unterscheiden. Die „konkordante“ Identifikation seitens der Analytikerin kann mit den umgangssprachlichen Begriffen des Einfühlens und des Verstehens gleichgesetzt werden (vgl. ebd., S.124):

„Gemeint ist hiermit also die Bereitschaft und Fähigkeit, Fremdpsychisches über Probe-Identifikation im Eigenen nachzubilden und es so zu verstehen“ (TRESCHER 1990, S.124).

In diesem Fall werden Selbstanteile der ursprünglich traumatischen Situation der Analysandin in der Pädagogin mobilisiert.

Die „komplementäre“ Identifizierung, setzt im Gegensatz dazu, eine Identifizierung der Pädagogin mit den Objektanteilen der Analysandin voraus. Nun wird die Pädagogin in die vom Kind erwartete Rolle des beispielsweise strafenden Vaters gedrängt. Wenn die Pädagogin diese Rolle übernimmt, kommt es zu einer Übertragungsidentifizierung, in der die Pädagogin dem Impuls, das Kind „härter anzufassen“, nachgibt (vgl. GERSPACH 1998, S.142).

Oft findet ein Wechselspiel zwischen der konkordanten und komplementären Identifizierung statt. Wenn die konkordante Identifikation der Pädagogin scheitert, also die gefühlte Aggressivität der Klientin als eigene wahrgenommen und bei sich bekämpft und abgelehnt wird, kommt es mehr und mehr zu einer komplementären Identifizierung, in der die Pädagogin die Aggression in der Klienten bekämpft. Die Pädagogin identifiziert sich mit dem Objekt, welches schon früher die Aggression des Kindes unterdrückt hat (GERSPACH 1998, S.142; vgl. TRESCHER 1990, S.124).

2.2.3 Projektive Identifizierung

Die Projektive Identifizierung hat in der Verarbeitung und Reinszenierung traumatischer Erfahrungen eine große Bedeutung, insbesondere wenn die Verarbeitungsversuche im Hier und Jetzt gescheitert sind. In der realen Interaktion versucht das Kind der drohenden Rolle des traumatisierten Kindes zu entfliehen, indem es versucht, die Pädagogin in die Rolle des traumatisierten Kindes zu drängen.

„Es handelt sich um einen Versuch, den anderen dazu zu zwingen das schmerzliche Erleben des Traumas stellvertretend zu übernehmen“ (TRESCHER 1994, S.178).

Die Inszenierung dieses Rollentausches verwenden häufig hochaggressive Kinder, wenn sie andere Kinder schlagen und Pädagoginnen in einen hilflosen ohnmächtigen Zustand versetzen, was man als „Rache“ dieser Kinder bezeichnen kann (vgl. TRESCHER 1994, S.176).

Die Pädagogin muss nun, um eine Retraumatisierung des Kindes zu verhindern und eine Bearbeitung der frühen Objektbeziehungen zulassen zu können, die Gegenübertragung und die eigene emotionale Verstrickung in der Beziehung mit dem Kind re-

flektieren. Die ausgelösten Gefühle müssen zunächst ertragen¹⁴ und die eigenen unbewussten Anteile von denen des Kindes unterschieden werden. Die Gegenübertragung ist jedoch nur nützlich, wenn die Bereitschaft der Pädagogin vorhanden ist, diese zu erkennen und zu überwinden (vgl. TRESCHER 1994, S.178).

Alle drei genannten Phänomene der Übertragung, Gegenübertragung und projektiven Identifizierung kommen häufig im pädagogischen Alltag und insbesondere mit traumatisierten und demnach oft aggressiven Kindern vor. Um ein noch tieferes Verständnis für aggressive Kinder zu bekommen und die Ursachen für Aggression erläutern zu können, stelle ich nun die Selbstpsychologie vor.

2.3 Selbst-Psychologie

Die Selbstpsychologie schließt¹⁵ sich dem Gedankengut der Objektbeziehungstheorie an. Sie ist eine Denkrichtung der Psychoanalyse, die von KOHUT in den 1970er Jahren entwickelt und begründet wurde. Gleichbedeutend mit der Objektbeziehungstheorie wird in der Selbstpsychologie der Qualität der frühen Beziehungen eine große Bedeutung beigemessen (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.122). Das Selbst steht hier im Mittelpunkt der Betrachtung. KOHUT stützt sich auf die Annahmen von HARTMANN¹⁶ und schließt sich seiner Definition an, nach der das Selbst die Erfahrungsebene und damit eine übergeordnete Ebene der psychischen Instanzen Es, Ich und Über-Ich darstellt (vgl. BACAL/NEWMAN 1994, S.275).

„Das Selbst ist also ganz entsprechend den Objektrepräsentanzen ein Inhalt des psychischen Apparates, aber es ist nicht einer seiner Bausteine; das heißt, es ist keine psychische Instanz“ (KOHUT 1974, S.15).

¹⁴ Die hier angedeutet „Containing-Function“ ist wesentlich für den professionellen Umgang aggressiver und allgemein verhaltensauffälliger Kinder. Den Begriff „Containing“ werde ich daher in Kapitel 4.2.1 aufgreifen und vertiefen.

¹⁵ KOHUT selbst bestreitet, sich an der Objekttheorie anzulehnen. Doch bei näherer Betrachtung gibt es parallelen z.B. bei WINNICOTT, der das Selbst zwar nicht definiert, es im Prinzip aber ähnlich beschreibt (vgl. BACAL/NEWMAN 1994, S.235).

¹⁶ Vgl. dazu Kapitel 2.1.1

Das Selbst ist demnach mit den im Ich verankerten Objektbeziehungsrepräsentanzen gleichzusetzen. Es gibt verschiedene Versuche das Selbst zu definieren. KOHUT selbst beschreibt es wie folgt als

„einen psychologischen Sektor, in dem Strebungen, Fertigkeiten und Ideale ein ungebrochenes Kontinuum bilden, das von Freude erfüllte kreative Tätigkeit ermöglicht“ (KOHUT 1981, S.67).

STERNs Versuch einer Definition finde ich in diesem Zusammenhang auch sehr zutreffend:

„Auch wenn niemand recht weiß, was das Selbst eigentlich ist, haben wir doch als Erwachsene ein sehr reales Selbstempfinden, das unser tägliches soziales Erleben durchdringt. Es tritt in mancherlei Art und Weise zutage. Wir empfinden ein Selbst als Handlungsinstanz, ein Selbst, das unsere Gefühle empfindet, unsere Absichten fasst, unsere Pläne schmiedet, unsere Erfahrungen in Sprache umsetzt und unser persönliches Wissen mitteilt“ (STERN 2000, S.18).

Das Selbst ist folglich eine komplexe Struktur, die sich Laufe des Lebens immer wieder verändert und sich auf den Kern der Persönlichkeit bezieht. Dieser Kern besteht aus verschiedenen Anteilen, die sich im Laufe der (kindlichen) Entwicklung zu einer kohärenten¹⁷ und dauerhaften Struktur verbinden (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.123). Um diese Struktur bilden zu können, bedarf es hinreichend guter Selbstobjekterfahrungen (vgl. ORNSTEIN/ ORNSTEIN 2001, S.200).

2.3.1 Die Selbst-Selbstobjekt-Matrix

Das Selbstobjekt beschreibt einen bestimmten Aspekt einer Objektbeziehung. Es verweist auf den Charakter einer Beziehung, die zwischen Objekt und Selbst besteht und beschreibt die Beziehung eines Selbst *zu* einem Objekt und nicht die Beziehung *zwischen* einem Selbst und seinem Objekt. Die Selbstpsychologie unterscheidet demnach zwischen Objekten, die als Teil des Selbst (Selbstobjekt), etwa wie die eigene Hand erlebt werden, und solchen, die unabhängig vom Selbst als unabhängige Zentren von Antrieben erlebt werden (vgl. KÖHLER 1995, S.116; KOHUT 1981, S.83).

¹⁷ Kohärentes Selbst meint ein Selbst, das einen zusammenhängenden einheitlichen Kern im Innern der Persönlichkeit hat.

Ein Objekt wird dann als ein Selbstobjekt internalisiert, wenn es in der Beziehung Funktionen übernimmt, die das Selbstwertgefühl wecken, aufrechterhalten und positiv beeinflussen. Selbstobjekte dienen zur Beruhigung, sie haben die Aufgabe des Affekt-Containments und stützen ein geschwächtes Selbstgefühl. Eine Selbstobjektbeziehung besteht dann, wenn ein relativ sicheres Gefühl der Verfügbarkeit des Objekts vorherrscht (vgl. BACAL/NEWMAN 1994, S.280; S.283).

KOHUT geht von der Grundannahme aus, dass jedes Kind über eine angeborene Fähigkeit verfügt, seine Umwelt aktiv zu den von ihm benötigten Reaktionen zu veranlassen. Das primäre Bedürfnis des Säuglings ist somit das selbstverständliche Bedürfnis nach Verbundenheit und Reaktion bzw. Responsivität. Jedes Kind wird demnach mit all seinen biologischen Veranlagungen in eine empathische responsive Selbst-Selbstobjekt-Matrix hineingeboren. In dieser Matrix wird dem Kind auf körperlicher, ernährungsbezogener und emotionaler Ebene das gegeben, was es für seine langfristige Entwicklung und folglich auch für die Entwicklung eines vitalen kohäsiven und stabilen Selbst braucht. Man kann davon ausgehen, dass die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und das spätere Leben in einem Selbst-Selbstobjekt-Milieu stattfinden. Dieses Milieu beeinflusst demnach auch die Entwicklung (vgl. ORNSTEIN 2001, S.277-279).

Ein Säugling, der in eine solche durchschnittlich fürsorgliche Selbstobjekt-Matrix hineingeboren wurde, erfährt von Anfang an Reaktionen, als hätte er bereits ein rudimentäres Selbst, obwohl er es als solches noch nicht wahrnehmen kann. KOHUT bezeichnet dieses Selbst auch als „virtuelles“ Selbst (vgl. KOHUT 1981, S.95; S.96):

„In dem Augenblick, in dem eine Mutter ihr Baby zum ersten Mal sieht und auch mit ihm in Kontakt ist, findet der eigentliche Beginn eines Prozesses statt, der das Selbst einer Person bildet- er setzt sich während der ganzen Kindheit und in geringem Ausmaß auch im späteren Leben fort“ (KOHUT 1981, S.95).

Hier erkennt man deutlich, wie sich das Menschenbild von einem Ein-Personen-Modell zu einem Mehr-Personen-Modell gewandelt hat. Der Mensch wird nicht in einen Antagonismus¹⁸ hineingeboren, das heißt, nicht in eine Welt, in der er von Anfang an allein Konflikte bewältigen muss, sondern der Mensch wird in eine potentiell

¹⁸ Antagonismus= Gegensatz, Widerstand: beschreibt das Menschenbild von FREUD, vgl. dazu auch Kapitel 2.1.1 und 2.1.2

harmonische und empathische Welt hineingeboren, in der die Übereinstimmung von Mutter und Kind bzw. Eltern und Kind überwiegt. Die Eltern gehen einführend und responsiv mit den Bedürfnissen des Kindes um und stellen sich als Selbstobjekte zur Verfügung. Konflikte sind demnach eine sekundäre Reaktion, wenn die Umwelt nicht auf die Bedürfnisse des Kindes antwortet (vgl. ORNSTEIN 2001, S.278).

2.3.2 Die Entwicklung des Selbst

Das Selbst setzt sich nach KOHUT aus zwei Polen zusammen. Von dem einen Pol geht das Grundstreben nach Macht und Erfolg aus. Der andere Pol beinhaltet die idealisierten Ziele, also die internalisierten Werte und Ideale. Zwischen diesen Polen baut sich ein Spannungsbogen aus Ergeiz und Idealen auf, der die angeborenen Begabungen und Fertigkeiten sowie deren Umsetzung in die Handlung aktiviert (vgl. ORNSTEIN 2001, S.253; KÖHLER 1995, S.117). Anders ausgedrückt stellen die Kern-Strebungen und –Ideale die Pole des Selbst dar, zwischen denen sich ein Spannungsbogen erstreckt. Dieser Spannungsbogen bildet die Hauptquelle der menschlichen Aktivität (vgl. KOHUT 1981, S.247-248). Damit der Mensch seine Begabungen und Fertigkeiten frei entfalten kann, sind die Qualität der Selbstentwicklung und eine hohe Kohäsion des Selbst ausschlaggebend.

Der Säugling und das heranwachsende Kind brauchen drei wichtige Erfahrungen der Selbstobjektübertragung, nämlich die des „grandiosen Selbst“, die des „idealisierten Elternimago“ und die Erfahrung des „Zwilling“ - oder „Alter- Ego“ Selbstobjekts. Diese archaischen Formen sollen im Laufe der Entwicklung zu reifen Formen transformiert werden (vgl. KÖHLER 1995, S.117).

Das „grandiose Selbst“ ist die erste Entwicklungslinie und drückt das Bedürfnis des Säuglings nach Spiegelung durch das Selbstobjekt aus. Es ist geprägt von bedingungsloser Akzeptanz, Bewunderung, Versicherung, Bestätigung und dem „Glanz in den Augen“ der Mutter. Nun müssen diese „archaische Grandiosität“ und die mit ihr einhergehenden omnipotenten Phantasien des Säuglings in die psychische Struktur integriert und in bleibende psychische Funktionen transformiert werden. Wenn diese Spiegelung gelungen ist, wird sich das „grandiose Selbst“ in ein stabiles Selbstwertgefühl und verlässliche Selbstwertregulation umwandeln. Diese transformierten spiegelnden Selbstobjekterfahrungen repräsentieren den einen Pol des bipolaren Selbst. Sie stellen eine freie und gesunde Selbstbehauptung, sowie die Freude an

geistigen und körperlichen Fähigkeiten zur Verfügung (vgl. ORNSTEIN 2001, S.114; S.280).

Die zweite Entwicklungslinie betrifft den Säugling und auch das heranwachsende Kind. Hier geht es um die Bedürfnisse des Kindes nach einem perfekten, allmächtigen und allwissenden (omnipotenten) Anderen, mit dem es verschmelzen und an dessen Macht und Wissen es teilhaben kann (vgl. ebd., S.114). Nun passiert eine allmähliche und phasenangemessene Desillusionierung in Reaktion auf die Verfügbarkeit bzw. Nicht-Verfügbarkeit der idealisierten Bezugspersonen. Das „idealisierte Selbstobjekt“ wird in internalisierte Werte und Ideale transformiert und repräsentiert den zweiten Pol des bipolaren Selbst. Wenn die Bedürfnisse nach einem „idealisierten Elternimago“ gestillt und das Kind danach allmählich desillusioniert wurde, ist die Transformierung gelungen. Das Kind besitzt nun die Fähigkeit zur Selbstberuhigung, Selbsttröstung, Affektkontrolle und Triebregulation und kann nach Idealen streben (vgl. ebd., S.280).

In der dritten Entwicklungslinie sucht das Kind nach Selbstobjekten, die es als sich ähnlich empfindet. Sie sollen ihm das Gefühl vermitteln gleich gesinnt zu sein und ihm bestätigen, zur Gemeinschaft zu gehören („Zwillings-Selbstobjekterfahrung“). Wenn das Kind diese Selbstobjekterfahrung sammeln konnte, sind die Voraussetzungen geschaffen, seine Talente und Fertigkeiten zu entfalten. Eine gelungene Strukturierung des Selbst erkennt man daran, in welchem Maße das Kind seine Fähigkeiten zur freien Verfügung hat (vgl. ebd., S.280).

Von Geburt an ist die Entwicklung des Selbst das Resultat eines kontinuierlichen reziproken Interaktionsprozesses. Wenn ein Kind hinreichend gute Übereinstimmung und Responsivität zwischen sich und seiner Mutter erfährt, kann das Kind sein Kern-Selbst entwickeln. Nach BACAL und NEWMAN hat sich im 2. Lebensjahr ein kohärentes Selbst zusammengefügt (vgl. BACAL/NEWMAN 1994, S.283). Die Basis dieser Entwicklung ist das Zusammenwirken von Anlagen, die der Säugling mitbringt und den stolzen, begeisternden und bestätigenden Reaktionen der Bezugspersonen, sowie die Verfügbarkeit anderer Menschen, zu denen das Kind aufschauen und an deren Fähigkeiten es teilhaben kann (vgl. ORNSTEIN 2001, S.278).

Sobald die oben erörterten Entwicklungsschritte bewältigt sind, geht es um die Aufrechterhaltung der Kohäsion und der Lebendigkeit des Selbst. Es geht auch um einen ständigen Kampf, das innere Kern-Selbst- Programm aufrechtzuerhalten und zu ver-

wirklichen. Daraus leitet sich die zentrale lebenslange Aufgabe ab, auch in der späteren Entwicklung das Kern-Selbst zusammenzuhalten und den eigenen Lebensplan umzusetzen (vgl. ORNSTEIN 2001, S.279). Es geht letztendlich darum,

*„das zu werden, was wir in den tiefsten Schichten unseres Seins sind“*¹⁹ (ORNSTEIN 2001, S.279).

Wenn der Mensch keine responsive empathische Umwelt erlebt hat, kommt es zu narzisstischen Störungen, wie beispielsweise Depressionen, ein erhöhtes oder niedriges Selbstwertgefühl etc. (vgl. KOHUT 1981, S.166), die mit einer Desorganisation oder Fragmentierung des Selbst einhergeht. Das Selbst ist dann labil und nicht mehr kohäsiv. Ein Produkt dieser Fragmentierung stellt die narzisstische Wut dar, die ich in Kapitel 4.3 näher beschreiben werde (vgl. BACAL/NEWMAN 1994, S.289).

¹⁹ Dieses Zitat deutet die Diskussion um die Suche nach dem „wahren“ Selbst an, die u.a. WINNICOTT, MILLER und GRUEN geführt haben.

3 Entwicklung des Aggressionsbegriffes

3.1 Klärung des Begriffes und Definition von Aggression

Der Begriff Aggression ist mit verschiedenen destruktiven Verhaltensweisen in verdeckter oder offener, indirekter und direkter Form verbunden. Als wissenschaftlicher Begriff wird Aggression als Handlung bezeichnet, die zwar nicht unbedingt ausgeführt werden muss, doch auf die Verletzung eines anderen Menschen abgesehen ist (vgl. BRÜNDEL/HURRELMANN 1994, S.23). Aggressivität bedeutet, eine Bereitschaft zur Aggression in sich zu tragen und stellt somit die Absicht dar, eine verletzende Handlung zu begehen. Von einem Aggressionspotential kann gesprochen werden, wenn es einem Menschen jederzeit möglich ist, aggressiv zu handeln (vgl. KUTTER 1993, S.12). Aggression kann sich nach innen und nach außen richten und zeigt sich in physischer und verbaler Art. Sie kann sich aber auch in dem Bestreben äußern, sich des anderen zu bemächtigen, in seine Privatsphäre einzudringen, ihn auszugrenzen, zu entwerten, zu demütigen und zu kränken (vgl. HEINEMANN 1996, S.34).

MITSCHERLICH differenziert hier „gekonnte“ Aggression, die ziel- und sachgerecht angewendet wird und gleichbedeutend mit realitätsgerechtem und situationsadäquatem Verhalten ist, von „ungekonnter“ Aggression im Sinne eines unkontrollierten und ungesteuerten Verhaltens. Aggression im Sinne der „gekonnten“ Aggression meint ein von der Person aktiv gestaltetes Verhalten (KUTTER 1993, S.13).

3.2 Vom Trieb zum Affekt: Aggression als reaktives soziales Phänomen?

Wenn es um den Ursprung von Aggressionen geht, scheiden sich die Wege der verschiedenen Theoretikerinnen, wie schon in Kapitel 2.2 angedeutet wurde. Um dem Aggressionsbegriff und seiner Entwicklung näher zu kommen, ist die historische Betrachtung unumgänglich. Aggression wurde in den Anfängen der Psychoanalyse dem Todestrieb untergeordnet, dessen Ziel es war, zu zerstören und aufzulösen. Das von FREUD erstellte Konzept vom Todestrieb wurde aber von Anfang an zwiespältig aufgenommen und diskutiert. Es muss wohl auch in Bezug auf FREUDS Biographie, die Zeit in der er lebte und seine Erfahrungen mit dem ersten Weltkrieg gesehen werden. Eine große Gruppe von Psychoanalytikerinnen lehnte schließlich die Existenz eines Todestriebes ab. Lediglich MELANIE KLEIN stützte sich auf FREUDS Annahmen und entwickelte auf dieser Basis ihre Aggressionstheorie (vgl.

HOPF 1996, S.51; S.55). Aggression anstelle des Todestriebes als eigenständigen Trieb zu betrachten, fand unter den Theoretikerinnen große Zustimmung. Die Psychoanalytikerinnen verstanden von nun an Aggression als Neigung, andere (absichtlich) zu verletzen, zu quälen oder zu zerstören und als Ausdruck einer im Körper verankerten Kraft, die ständig wirkt und nach Abfuhr strebt (vgl. DORNES 2003, S.245).

Aggression kann jedoch, nach der von FREUD erstellten Definition des Wesens der Triebe²⁰, nicht als Trieb betrachtet werden kann. Nach ERMANN und DORNES und anderen Autorinnen besitzt Aggression nicht die vier Merkmale eines Triebes (Quelle, Ziel, Drang und Objekt). Der Aggressionstrieb kann nicht auf eine bestimmte Körperzone bzw. auf ein spezifisches Organ, wie es bei der Sexualität oder beispielsweise auch bei Hunger möglich ist, zurückgeführt werden. Außerdem weist THOMÄ auf die Unersättlichkeit der destruktiven menschlichen Aggression hin, die mit Erreichen des Ziels nicht befriedigt ist. Das Ziel der Aggression stellt zudem nicht, wie es der Triebtheorie nach sein sollte, ein konkretes Objekt dar. Im Laufe der Theoriegeschichte wurden verschiedene Körperzonen, wie z.B. die Muskulatur zur Triebquelle der Aggression bestimmt (vgl. DORNES 2003, S.245-246; ERMANN 1996, S.331–332).

Aggression als destruktiven Trieb zu betrachten und daraus Phänomene menschlichen aggressiven Verhaltens abzuleiten, erscheint in diesem Zusammenhang nicht tragbar. Diese Annahme drückt zudem eine anthropologische Haltung aus, dass jeder Mensch mit Destruktivitätspotentialen und- Impulsen auf die Welt kommt, welche es zu „zähmen“ gilt. Aus diesem Grund setzte sich unter vielen Theoretikerinnen langsam die Sichtweise durch, destruktive Aggressivität nicht mehr primär als Folge angeborener Dispositionen zu betrachten, sondern als Ergebnis traumatisierender Ereignisse in der Lebensgeschichte bzw. in der frühen Kindheit anzuerkennen (vgl. HOPF 1996, S.51).

Auf Basis dieser Erkenntnis unterschieden einige Theoretikerinnen Aggression von Destruktion und beschrieben verschiedene Trends von Aggression.

²⁰ Für die Definition von Trieben siehe dazu Kapitel 2.1

3.2.1 Verschiedenen Formen der Aggression

ERICH FROMM (1974) beispielsweise unterscheidet eine gutartige Aggression, zu der die spielerische Aggression und die Aggression zur Selbstbehauptung gehören und eine böartige Aggression, die zu Grausamkeit und Destruktivität führt und spezifisch menschlich ist. Nach FROMM gibt es zwei Arten der Destruktivität. Die eine ist ein „schlummernder“ destruktiver Impuls, der durch ungewöhnliche Umstände aktiviert wird und die andere Form ist ein destruktiver Charakterzug, der dauerhaft vorhanden ist. Die gutartige Aggression ist eine biologisch angepasste Form und dient dem Leben (vgl. HOPF 1996, S.19; KUTTER 1993, S.13).

WINNICOTT geht davon aus, dass Liebe und Hass die beiden Hauptelemente sind, aus denen menschliche Beziehungen aufgebaut werden. Aggression ist demnach mit Liebe und Hass verbunden. Destruktivität besteht nach WINNICOTT von Geburt an und da der Säugling über diese angeborene Fähigkeit zum Zerstören verfügt, muss die Zerstörung überwiegend in der Phantasie des Säuglings stattfinden, um das, was er liebt, vor seiner Zerstörungskraft zu schützen (vgl. WINNICOTT 1996, S.112; S.116). Liebe und Zerstörung, also libidinöse und aggressive Triebe, existieren von Anfang an nebeneinander. Der Säugling kann diese allerdings nicht unterscheiden.

Aggression hat nach WINNICOTT zwei Bedeutungen, sie ist einerseits eine Hauptenergiequelle des Menschen und Ausdruck primitiver Liebe und andererseits die Reaktion auf Enttäuschung.

„Es ist wichtig zu wissen, dass diese triebhafte Aggressivität zwar bald im Dienste des Hasses eingesetzt werden kann, ursprünglich aber zum Appetit oder zu anderen Formen triebhafter Liebe gehört. Sie nimmt mit der Erregung zu und wird als höchst lustvoll erlebt“ (WINNICOTT 1996, S.116).

Zu Beginn ist Aggression die Tatsache, dass der Säugling sich bewegt, sich manchmal an etwas stößt und Nutzen daraus zieht. Aus diesen einfachen Bewegungen heraus, entwickelt der Säugling allmählich die Fähigkeit, diese primäre nicht-destruktive Aggression in Wut, Zorn und Hass umzuwandeln (vgl. WINNICOTT 1996, S.124). Diese Erkundungsaggression in Form der Motilität stellt eine bereits pränatal vorhandene sensomotorische Bewegungslust dar, auf die Welt zuzugehen. Wenn diese Bewegungslust auf einen Widerstand trifft, so will das Kind diesen Widerstand überwinden. Eine mögliche Reaktion ist die Frustrationsaggression. Widerstand hat dennoch mehrere Bedeutungen: Sie ist sowohl Begrenzung und Frustration als auch

die Möglichkeit, sich selbst und den Raum als real zu erfahren (vgl. CRAIN 2005, S.113).

Die Tatsache, dass der Säugling nun gleichzeitig hasst und liebt, muss er akzeptieren und in sein Selbst integrieren. Im Laufe des kindlichen Reifungsprozesses entsteht dann unter günstigen Umweltbedingungen aus dieser ursprünglichen Destruktion konstruktives Handeln²¹(vgl. WINNICOTT 1996, S.124; S.129).

Als dritten Psychoanalytiker, der sich mit Aggression und ihrem Ursprung beschäftigt hat, möchte ich PARENS²² vorstellen, da er die differenzierteste Darstellung von Aggressionstrends beschreibt. Im Gegensatz zu WINNICOTT und auch SPITZ²³ geht PARENS davon aus, dass der Säugling von Anfang an libidinöse von aggressiven Trieben unterscheiden kann (vgl. PARENS 1996, S.19). PARENS nennt drei unterschiedliche Arten von Aggression:

1. nicht-destruktive Aggressivität

Diese Art der Aggression beschreibt den starken inneren Drang, die Welt zu erkunden. Sobald die Reifung des muskulär-motorischen Apparates es zulässt, werden das Selbst und seine Umwelt lokomotorisch erkundet. Diese Aktivität weist eine enorme innere Dranghaftigkeit und Beharrlichkeit auf.

2. feindselige Destruktivität

Unter diesem Begriff werden Verhaltensweisen gekennzeichnet, die sowohl bei unlustbezogener wie auch lustbezogener Destruktivität, die bei älteren Kindern in Form von Sadismus vorkommt, zu beobachten sind. Durch übermäßige Unlust wird feindselige Destruktivität hervorgerufen. Sie ist demnach erfahrungsabhängig und es hängt von dem Gelingen der Kind-Umwelt-Interaktion ab, ob destruktive oder konstruktive Züge der Aggression beim Kind überwiegen.

3. nicht-affektive Destruktivität

²¹ Auf die Entwicklung der Aggression bei Kindern komme ich zu einem späteren Zeitpunkt in Kapitel 5.1 zurück.

²² PARENS gehört zu den empirischen Säuglingsforschern, der in einer Langzeitstudie zur Aggression 15 Kinder von Geburt an 1-4 Std. pro Woche fünf Jahre lang beobachtet hat (vgl. HOPF 1998, S.25).

²³ SPITZ zählt auch zu den empirischen Säuglingsforschern.

Diese Form der Aggression bezieht sich auf die Nahrungsaufnahme und das Saugen des Säuglings. Sie ist destruktiv, aber nicht feindselig und wird in Bezug auf die Abhängigkeit von physiologischen Bedürfnissen wie Hunger aktiviert. (vgl. PARENS 1998, S.17-19; HOPF 1998, S.25).

Nach PARENS lassen sich kurz nach der Geburt zwei Züge des Aggressionstriebes beobachten: Einerseits die unlustbezogene Destruktivität, die zu der ersten Aggressionsäußerung im beobachtbaren Verhalten zählt und andererseits die nicht-affektive Destruktion. Die unlustbezogene Destruktivität stellt eine Wutreaktion des Säuglings dar und bezieht sich hauptsächlich auf physiologische Schmerzen (vgl. PARENS 1996, S.17-19).

Eine entscheidende Wende in der Diskussion um die Ursprünge der Aggression leitete KOHUT in den 70er und 80er Jahren mit seiner Aggressionstheorie ein. Nach KOHUT dienen aggressiv-destruktive Impulse der Wiederherstellung eines beschädigten Selbstwertgefühls (vgl. HOPF 1998, S.23). KOHUT beschreibt eine nicht-destruktive Aggression, die aus primitiven Formen in reife Formen, die zur Selbstbehauptung dienen, transformiert wird²⁴. Wenn die Transformation nicht gelingt und das Kind folglich in seinen phasengerechten Selbstobjekt-Bedürfnissen traumatisch frustriert wurde, kommt es zur chronisch narzisstischen Wut, die Zerstörung mit sich bringt (vgl. HEINEMANN 2003, S.15).

KOHUTS Bruch mit den anderen dargestellten Autorinnen besteht darin, dass er eine primäre Destruktivität ablehnt. Destruktivität entsteht nur als sekundäre Folge auf traumatische Ereignisse. Aggression besitzt demnach eine eigene Entwicklungslinie. Sie entwickelt sich nicht aus primitiver Zerstörungslust, die erzieherisch beeinflusst wird, sondern aus primitiven Formen zu reifen Formen der Selbstbehauptung (vgl. ebd., S.16).

Aus diesen aufgezeigten Erkenntnissen setzten sich zwei Arten von Aggression durch, die eine breite Zustimmung der psychoanalytischen Fachwelt finden (vgl. HOPF 1998, S.26; ERMANN 1996, S.332):

- 1) **nicht-destruktive Aggression** im Sinne einer adaptiven, also biologisch angepassten Aggression, die zur Selbsterhaltung dient und Autonomie

²⁴ Vgl. dazu Kapitel 2.4.3

und Durchsetzungsvermögen fördert. Sie entwickelt sich aus primitiven Regungen zu reifen Formen der Selbstbehauptung und wird als primäre Aggression bezeichnet, die es auch bei Tieren gibt. Einige Autorinnen bezeichnen sie als triebhaft;

- 2) **destruktive Feinseligkeit** oder, wie oben beschrieben, destruktive Aggression, die sekundär als Reaktion auf übermäßige Unlust und unbefriedigende Selbstbehauptung hervorgebracht wird.

Grundsätzlich sind sich die meisten Autorinnen einig, dass Destruktivität entsteht, wenn die Aggression ihr Ziel verfehlt, die Existenz zu sichern. Dahinter steht die entwicklungspsychologische Sicht, dass schwerwiegende destruktive Phänomene auf einer missglückten frühen Entwicklung beruhen (vgl. ERMANN 1996, S.335).

3.2.2 Ergebnisse moderner Säuglingsforschung

Ergänzend zu dem vorangegangenen Kapitel ist die Sicht der modernen Säuglingsforschung²⁵ von großer Bedeutung. Mit Hilfe moderner Techniken und Beobachtungsverfahren revolutionierte sie die damalige Entwicklungspsychologie und beschrieb einen wesentlich aktiveren, lebendigeren und kompetenteren Säugling als es die bisherigen Theorien vorgaben. Bedeutende Vertreter dieser Richtung sind STERN, LICHTENBERG und DORNES (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.21).

Obwohl schon viele empirische Säuglingsforscherinnen, wie z.B. SPITZ und MAHLER, Anfang der 60 er Jahre des 20. Jh. Säuglinge direkt beobachtet hatten, änderte sich nichts an der Sichtweise eines passiven und den Trieben ausgelieferten Säuglings, der nur die Gefühle Lust und Unlust unterscheiden kann. Außerdem soll der Säugling keinen Unterschied zwischen sich und seinen Objekten bzw. der Umwelt wahrnehmen können (vgl. DORNES 2004, S.21). Der Säugling ist dieser Sichtweise folgend undifferenziert und durchlebt in den ersten drei Monaten die Phase eines normalen Autismus. Die ersten fünf Monate sind geprägt von einer normalen symbiotischen (mit der Umwelt verschmolzenen) Phase. Beides wird von den modernen Säuglingsforschern in Frage gestellt und der Säugling erscheint nun als aktives, differenziertes und beziehungsfähiges Wesen, dessen Fähigkeiten weit über das

²⁵ Die moderne Säuglingsforschung setzte einen neuen Trend in der Säuglingsforschung, der vor 20 Jahren von Amerika nach Europa kam.

hinausgehen, was die Psychoanalyse bis vor kurzem für möglich und wichtig gehalten hat. Die Rede ist nun von einem „kompetenten“ Säugling, der aktiv seine Umwelt erkundet und Beziehungen beeinflusst (vgl. DORNES 2004, S.21; S.49; S.58; S.61).

In Bezug auf die Diskussion, ob Aggression nun eine triebhafte Natur habe, geht es generell auch um die Frage, ob Verhalten von Trieben und Affekten²⁶ gesteuert wird. Die moderne Säuglingsforschung nimmt hier einen Bruch mit der herkömmlichen Triebtheorie vor und verbindet jede Äußerung und das Verhalten des Säuglings mit Affekten statt mit Trieben (vgl. DORNES 2003, S.250). In der auf FREUD gestützten klassischen Psychoanalyse stellen allein libidinöse und aggressive Triebe die Grundantriebskraft des Säuglings dar. Deren Befriedigung bzw. Nicht-Befriedigung führt zum Erleben der Affekte Lust und Unlust. Affekte werden dementsprechend als Triebabkömmlinge bezeichnet und basieren sekundär auf den primär vorhandenen Trieben (vgl. ebd., S.41).

Nach DORNES stellen verschieden Basisaffekte²⁷ die Grundantriebskraft des Säuglings dar. Damit revidiert er die Ansichten der Autoren aus Kapitel 3.1.1, die alle davon ausgehen, dass Aggression seinen Ursprung im Trieb hat. PARENS betont zwar durch seine intensiven Beobachtungen, dass Feindseligkeit kein endogener (im Körper entstehender) und spontan auftretender Impuls ist, sondern immer eine Reaktion auf extensive Unlust darstellt. Der Triebgedanke wird von ihm dennoch nicht verworfen, denn er konstruierte die Theorie eines reaktiven Triebes (vgl. ebd., S.248).

DORNES zeigt zudem auf, welche Schwierigkeiten die Unterteilung in konstruktive und destruktive Aggression darstellt. Der Aggressionsbegriff wird demnach von der Bedeutung der Zerstörung auf konstruktive Verhaltensweisen ausgedehnt, die Neugier und Exploration beinhalten. Selbstbehauptung und destruktive Aggression unter dem Begriff Aggression zusammen zu fassen birgt die Gefahr, dass der Unterschied

²⁶ Affekte werden definiert als „psychische Strukturen, die sich aus motivationalen, somatischen, expressiven, kommunikativen, sowie emotionalen Komponenten zusammensetzen und an eine bestimmte Vorstellung oder einen bestimmten kognitiven Inhalt gebunden sind...“ (TYSON/TYSON 1997, S.141 zit. in GERSPACH 2002, S.139)

²⁷ Für sieben bis acht Primär –oder Basisaffekte wurde ein spezifisches Gesichtsausdruckmuster (Neugier, Überraschung, Ärger, Traurigkeit, Ekel, Furcht, Schuld, Freude) entdeckt, das in allen Kulturen gleich ist (vgl. DORNES 2003, S.40).

zwischen Selbstbehauptung und Aggression verdunkelt wird. Es kann erst rückwirkend aus der jeweiligen konstruktiven oder destruktiven Verwendung der Energie auf dessen Qualität geschlossen (vgl. DORNES 2003, S.249-251).

Aus diesen Kenntnissen heraus entwickelte LICHTENBERG seine Theorie der Motivationssysteme.

3.2.3 Das Motivationssystem von LICHTENBERG

Lichtenberg geht in seinem Entwurf weder von Trieben noch von Affekten aus, sondern von fünf grundlegenden Motivationssystemen (System zur Regulierung physiologischer Bedürfnisse, System zur Regulierung der Bedürfnis nach Bindung und Verbundenheit, explorativ-assertives System, das Neugier und Selbstbehauptung reguliert, aversives System und sinnlich-sexuelles System).

Das aversive System entspricht am ehesten dem Aggressionstrieb im traditionellen psychoanalytischen Modell (vgl. DORNES 2003, S.43). LICHTENBERG ordnet dementsprechend die von PARENS beschriebene unlustbezogene sowie lustbezogene Destruktivität dem aversiven System zu, das von Geburt an als Indikator für Kummer und Unwohlsein in der Pflegeperson-Kind-Einheit zur Verfügung steht. Die auf PARENS bezogene nicht-affektive Destruktivität sieht LICHTENBERG als Ausdruck des physiologischen Motivationssystems und die nicht-destruktive Aggressivität führt er auf das explorativ-assertive System zurück (vgl. LICHTENBERG 2005, S.50). Generell stellt die nicht-destruktive Aggression zur Selbstbehauptung, unter der auch Neugier und Exploration gefasst ist, bei LICHTENBERG nun eine eigene Antriebsquelle da und fällt unter das explorativ-assertive (selbstbehauptende) System (vgl. DORNES 2003, S.250).

Das Selbstbehauptungssystem reagiert folglich auf gewöhnliche Stimuli und das wird z.B. durch das Erscheinen eines interessanten Objekts ausgelöst. Das assertive System aktiviert sich selbst und zeigt sich in spontanen Explorations- und Neugieraktivitäten des Säuglings. Das aversive System hingegen ist an dystone (störende) Reize gebunden. Dystone Reize rufen folglich aversive Reaktionen, also entweder Wut, Unlust und Angriffsverhalten oder Rückzug und Devitalisierung, hervor. Die aversiven Reaktionen ruhen, solange keine Frustration eintritt (DORNES 2003, S. 251; LICHTENBERG 1990, S.881).

4 Ursachen von Aggression

4.1 Ursachen aus Sicht der Ich-Psychologie

Die Ich-Psychologie sieht die Ursache für aggressives Verhalten in einer schwachen Ich- und Über-Ich Struktur. Das Ich als Vertreter des Realitätsprinzips hemmt die sofortige Entladung der Triebe und regelt die Anpassung an die Umwelt. Geschwächte bzw. gestörte Ich-Strukturen können die aggressiven Triebimpulse folglich nicht hemmen und die Aggression entlädt sich nach außen. Aggressives Verhalten ist somit das Ergebnis eines Verwahrlosungsprozesses, in dem der Mensch keine stabilen Strukturen aufbauen konnte und das Ich seine Aufgabe nicht erfüllen kann²⁸ (vgl. HEINEMANN 2003, S.14; HEINEMANN/HOPF 2001, S.123).

Zentrale Themen des Ich stellen die Fähigkeiten dar, Gefühlsregungen und Impulse angemessen kontrollieren zu können. Der Umgang mit Selbstverlust und Verlust der Selbstkontrolle spielen ebenfalls eine große Rolle. Für REDL bedeutet die versagende Selbstkontrolle den Durchbruch aggressiver Impulse. Um Störungen im Ich und Fehlentwicklungen im Über-Ich analysieren zu können, ist es wichtig, die Rolle der Ich-Funktionen und die Entwicklung der Abwehrmechanismen zu betrachten. (vgl. AHRBECK 1997, S.14).

Ein Ich, das seine Aufgaben nicht erfüllen kann, äußert sich in Verhaltensweisen, die eine geringe Frustrationstoleranz, Panik angesichts neuer Situationen, leichte Erregbarkeit und fehlenden Realismus in Bezug auf Regeln und Routinevorschriften zeigen (vgl. HOPF/HEINEMANN 2001, S.123; HEINEMANN 1996, S.27). Die Abwehrmechanismen, die ein Mensch zeigt, geben gleichzeitig hilfreiche Informationen über das Strukturniveau des Ich. Die Mechanismen Spaltung, Projektion, Verleugnung und Introjektion (archaische Abwehrmechanismen) treten primär bei Menschen auf, die keine ausdifferenzierte Ich-Struktur besitzen und folglich häufig bei aggressiven Menschen, da diese in den meisten Fällen frühe Traumatisierungen erlebt haben (STEMMER-LÜCK 2004, S.91).

Bei aggressiven und dissozialen Kindern wird oft ein Fehlen der Über-Ich Struktur angenommen. Doch diese Annahme stimmt so nicht, da diese Kinder eine Über-Ich Struktur aufgebaut haben, die allerdings spezifische Störungen aufweist. Die Struktur

²⁸ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1 und 2.1.1

des Über-Ich setzt sich bei diesen Menschen aus sadistischen Kernen zusammen, die Niederschläge traumatischer Beziehungserfahrungen sind. Diese Kerne entwerten und verurteilen das Kind und es sucht sich demzufolge andere Menschen, auf die es seine sadistischen Anteile projizieren kann²⁹ (vgl. RAUCHFLEISCH 2003, S.9).

4.2 Ursachen aus Sicht der Objektbeziehungstheorie

In der Objektbeziehungstheorie geht es, wie in Kapitel 2.2 schon ausgeführt, um den Einfluss der Objektbeziehungen und der Umwelt auf die Entwicklung der inneren psychischen Strukturen und der Ausformung der Triebe. Der Säugling muss in seiner Entwicklung ein gutes inneres Objekt integriert haben, das ihm Sicherheit und Stabilität vermittelt (vgl. WINNICOTT 2002, S.40). Die Affektregulierung eines Kindes ist dementsprechend abhängig von dem verinnerlichten Bild der Mutter. Wenn diese auch in ihrer Abwesenheit Trost und Schutz bietet, lernt das Kind in größer werdender Unabhängigkeit und Getrenntheit von ihr zu wirken und zu leben (vgl. BERG 2004, S.104).

Ich werde im folgenden Abschnitt und weiteren Verlauf der Arbeit u.a. auf WINNICOTT Bezug nehmen, der als Nachfolger von MELANIE KLEIN zu betrachten ist und ihre Theorien weiterentwickelt hat. Auch wenn die Erkenntnisse von KLEIN für die Theorieentwicklung der Aggression innerhalb der geschichtlichen Betrachtung und allgemein für die psychoanalytischen Theorieentwicklung bedeuten sind, sind sie allerdings für die vorliegende Arbeit nicht von großer Relevanz. Ich werde mich auf neuere Aggressionstheorien und Konzepte beschränken.

Das Schicksal der Aggressivität hängt entscheidend von Einwirkungen wichtiger Bezugspersonen, also den Objekten, ab. Wenn Objekte fördernd, das heißt einfühlsam und sich mit uns identifizierend umgehen, dann kann die angeborene Aggressionsbereitschaft im Laufe des körperlichen und psychischen Wachstums integriert werden und die Persönlichkeit bereichern (KUTTER 1993, S.18). Andernfalls wird sie sich in Destruktion wandeln. Aus diesem Grund hängt die Entwicklung aggressiven Verhaltens von den Erfahrungen aus der frühen Mutter-Kind-Interaktion ab.

²⁹ Siehe hierzu Kapitel 2.1.2: Hier erkennt man die beiden archaischen Abwehrmechanismen der Introjektion und Projektion.

4.2.1 Interaktion von Mutter und Kind

Qualität und Struktur der gesamten psychischen Entwicklung des Kindes werden bereits in den ersten Lebensmonaten entscheidend geprägt und beeinflusst. Die totale Abhängigkeit des Säuglings von der Umwelt geht Hand in Hand mit archaischen Ängsten vor Vernichtung. Der Säugling mobilisiert gegen diese Ängste primitive Aggression, die immer dann auftritt, wenn die Bedürfnisse des Kindes in unerträglichem Maße nicht befriedigt werden. Aus diesem Grund benötigt der Säugling eine Bezugsperson, die in der Lage ist, sich ihm und seinen Bedürfnissen anzupassen und bereit ist, sich in den Säugling einzufühlen (vgl. TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.94).

Die Wechselbeziehung zwischen Mutter und Kind wird als dyadische Interaktion bezeichnet. Interaktion meint allgemein den ganzen Bereich menschlicher Kontakte und bedeutet eine Wechselbeziehung³⁰ aufeinander reagierender Personen. Auf der einen Seite steht die Mutter mit ihrer reifen strukturierten Persönlichkeit als Repräsentantin der Umwelt und auf der anderen Seite der Säugling, dessen Individualität und psychische Strukturen sich erst entwickeln müssen. Nun sind Mutter und Kind ständig damit beschäftigt, ihr Verhalten einander anzupassen und gemeinsam den Aufmerksamkeits-, Erregungs- und Affektzustand zu regulieren (vgl. HÉDERVÁRI-HELLER 2003, S.109-112).

Aus dieser Wechselbeziehung und affektiven Abstimmung heraus entsteht ein Dialog zwischen Mutter und Kind, der das Kind in die Lage versetzt, ein kohärentes begriffliches Bild seiner Umwelt aufzubauen. Dieser Dialog ist ein Zyklus von Aktion- Reaktion- Aktion innerhalb der Mutter-Kind-Beziehung, der das Kleinkind befähigt, Schritt für Schritt bedeutungslose Reize in bedeutungsvolle Signale umzuwandeln (vgl. SPITZ 1987, S.61). Das Kind merkt, dass es einen Zusammenhang zwischen seinen Aktionen und den Reaktionen der Mutter gibt. Reize von außen werden dann während des Interaktionsprozesses emotional besetzt und wandeln sich zu bedeutungsvollen Signalen.

Schon früh können misslungene Interaktionserfahrungen zu Enttäuschung und Irritationen im Aufbau der Mutter-Kind-Bindung führen. Wenn das Kind sich beispielsweise aufgrund einer Reizüberflutung seitens der Mutter von ihr wegdreht, kann die

³⁰ Bzw. reziproke Interaktion (vgl. HEDERVARI-HELLER 2003, S.111)

Mutter diese Reaktion als Ablehnung gegen sich interpretieren. Das zeigt, dass Säuglinge schon früh über Verhaltensweisen verfügen, Interaktionen selbst zu initiieren bzw. sich aus ihnen zurückzuziehen (vgl. HÉDERVÁRI-HELLER 2003, S.112).

Die Qualität der Mutter-Kind Bindung hängt von der Feinfühligkeit bzw. emotional unterstützenden Responsivität der Mutter ab. Feinfühligkeit bedeutet, die Signale und Kommunikationsangebote des Kindes wahrzunehmen, diese dann richtig zu interpretieren und dem Entwicklungsstand des Kindes gemäß angemessen und prompt zu reagieren. Die feinfühlige Mutter kann sich dementsprechend in die Lage des Kindes hineinversetzen und ihre Reaktionen auf das Kind zeitlich abstimmen. Im Gegensatz dazu lenkt eine weniger emotional stützende Mutter das Interaktionsgeschehen meistens in Richtung ihrer eigenen Stimmung, Wünsche und Bedürfnisse. Wenn die Mutter Signale des Kindes nicht wahrnimmt oder Äußerungen missversteht, führt dies zu einer negativen Beeinträchtigung des emotionalen Wohlbefindens ihres Kindes (vgl. ebd., S.113).

Hinzu kommt, ob die Mutter das Kind „Halten“ kann, wie in Kapitel 2.2 schon angesprochen.

„Zum Halten gehört besonders das physische Halten und Tragen des Säuglings, das eine Form der Liebe ist. Es ist vielleicht die einzige Art, wie die Mutter dem Säugling ihre Liebe zeigen kann. Es gibt Frauen, die einen Säugling halten können, und andere, die es nicht können; die letzteren rufen in dem Säugling ein Gefühl der Unsicherheit hervor, und der beginnt jämmerlich zu schreien“ (WINNICOTT 2003, S.63).

Durch die Existenz einer haltenden Umwelt wird das ererbte Potential zu einem kontinuierlichen Sein im Säugling. Wenn ein Säugling nicht gehalten wird und die Mutter störende Übergriffe von außen, auf die der Säugling reagieren muss, nicht auf ein Minimum reduziert, unterbricht das Reagieren das Sein und vernichtet es. Es kommt zu Desintegrationsprozessen im Ich (vgl. WINNICOTT 2003, S.61). Indem die Mutter das Kind in den Armen hält, vermittelt sie ihm Sicherheit, Geborgenheit, Zärtlichkeit, Zuverlässigkeit, Schutz und Trost. Es ist ein Halt, der das physische und psychische Überleben sichert (vgl. TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.94)

In diesem Zusammenhang ist das Konzept des „Containing“, welches von BION entwickelt wurde, wichtig. Um das Kind vor Reiz- und Affektüberflutung zu schützen, stellt die Mutter sich zur Verfügung, alle Affekte und Empfindungen wie Wut und Angst, die der Säugling noch nicht integrieren und bewusst verarbeiten kann,

eine Zeitlang in sich zu bewahren. Die Mutter verarbeitet diese Gefühle stellvertretend für das Kind und schützt es dadurch vor einem Überflutet- und Überschwemmtwerden seiner Gefühle. Die Mutter bietet somit einen optimalen Reizschutz (vgl. TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.94).

„Holding und Containing-Function sind also keineswegs nur intrapsychische „Haltungen“ der Mutter, sondern Interaktionsformen, frühe Formen der Kommunikation zwischen Kind und Mutter und gleichzeitig Strukturbildner, insofern sie vom Kind internalisiert werden und damit das Fundament seiner psychischen Entwicklung legen“ (TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.95).

Ein Kind wird sich selbst für schlecht, böse und unwürdig halten und ein negatives Selbstbild aufbauen, wenn es negative und ungenügende Objektbeziehungen erlebt hat. Die frühen Erfahrungen des Kindes sind in diesem Fall an eine konstant traumatisierende Umwelt gekoppelt (vgl. GERSPACH 1998, S.159). Aus dieser Konstellation heraus entstehen beim Kind Bindungsstörungen.

4.2.2 Bindungsstörungen

Die frühe Mutter-Kind-Interaktion hat, wie Untersuchungen zeigten, Auswirkungen auf die Bindung³¹ zwischen Mutter und Kind. Wenn die Affekt Abstimmung zwischen Mutter und Kind nicht funktioniert, kommt auf Seiten des Kindes vermehrt zu aggressivem Verhalten oder es zieht sich zurück. Kinder von weniger feinfühligem Müttern zeigen dementsprechend mehr Ärger, Aggression und Ängstlichkeit in der Interaktion (vgl. HÉDERVÁRI-HELLER 2003, S.114; S.117).

Wenn Bindungsbedürfnisse, also Bedürfnisse nach emotionalem Halt und Schutz nicht befriedigt, missachtet oder in sehr unzuverlässiger Weise beantwortet werden, führt das beim Kind zu Wut und Enttäuschung. Besonders Kinder, die Misshandlung und Vernachlässigung (emotionale Deprivation) erlebt haben, sind oft unsicher gebunden. Bei misshandelten Kindern findet man auch häufig den desorganisierten Bindungstyp vor, der sich durch Sequenzen von stereotypen Verhaltensweisen zeigt.

³¹ JOHN BOWLBY begründete in den 50er Jahren die Bindungstheorie. Nach BOWLBY besitzt jeder Säugling ein biologisch angelegtes Verhaltenssystem auf dessen Grundlage das Kind eine starke emotionale Bindung zu einer Bezugsperson aufbaut, die er bei Schmerz und Gefahr aufsucht. Bindungsverhalten drückt sich im Suchen der Bindungsperson, Weinen, Nachlaufen, Festklammern etc. aus (vgl. BRISCH 2000, S.91).

Diese Kinder halten im Ablauf ihrer Bewegung inne und erstarren für die Dauer einiger Sekunden (vgl. BRISCH 2000, S.92-93).

So ein Kind konnte im Laufe seiner Entwicklung keine Bindungsverhaltensstrategie aufbauen, denn durch Drohungen und Angst machendes Verhalten seitens der Eltern kommt es in dem Kind in Notsituationen zu großen Konflikten, da es einerseits Nähe und Schutz bei den Bindungspersonen sucht und andererseits diese Personen als bedrohlich erlebt und deshalb ihre Nähe vermeiden möchte. So lässt sich eventuell das Erstarren im Bewegungsablauf erklären (vgl. ebd., S.93). Diese Bindungsstörungen können sich durch mangelnde Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung, feindselige Ablehnung gegenüber dem Kind, mit körperlicher Misshandlung oder sexuellen Missbrauch entwickeln und stehen häufig in Zusammenhang mit aggressivem Verhalten des Kindes.

Da bindungsgestörte Kinder grundsätzlich Zurückweisung ihrer Bindungswünsche erfahren haben, aber dennoch Hoffnung auf gute Bindungserfahrungen hegen, stellen sie über Aggression erste Kontakte zu anderen Personen her. Denn über Aggression bietet sich paradoxerweise die Möglichkeit, mit einer fremden Person körperlich nah in Beziehung zu treten. Wenn diese versteckten Beziehungswünsche und Näheängste vom Erwachsenen fehl interpretiert werden, kommt es zu einer Spirale von Aggression, Ablehnung durch andere und erneut zu verbaler und körperlicher Aggression durch das Kind (vgl. ebd., S.98).

Aggression stellt demnach ein Mittel der Kommunikation und eine Form der Beziehungsaufnahme dar. Sie ist ein Mittel zu „geben“ und zu „bekommen“ und seien es Schläge (vgl. AUCOUTURIER/LAPIERRE 1998, S.92).

4.2.3 Mangelnde Triangulierung

Die oben beschriebene Mutter-Kind-Dyade ist allerdings keine ausschließliche bipersonale Beziehung, denn der Vater als dritte Person wird in die Dyade einbezogen. Aus der Dyade wird eine Triade (Dreiecksbeziehung), in der die Triangulierung stattfindet (vgl. TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.95).

Die Bedeutung des Vaters in der Erziehung und seine Stellung in der Familie haben sich seit den 60er Jahren des 20. Jh. verändert. Dieser Wandel ging mit dem Auseinanderbrechen des traditionellen Gefüges der Kleinfamilie einher, in der der Vater die Autoritätsperson darstellte, wenn auch als potentiell Außenstehender, und die

Mutter für den Haushalt und die Erziehung der Kinder zuständig war. Diese klare Rollenaufteilung stand Modell für den von FREUD konzipierten ödipalen Konflikt, der im Laufe des vierten Lebensjahres beginnt. Folglich kommen nach Ansicht der klassischen Psychoanalyse in dieser Entwicklungsphase die interfamiliäre Beziehungsdynamik und die Rolle des Vaters für die kindliche Entwicklung erst richtig zum Tragen (vgl. GERSPACH 1998, S.124). Doch nach Erkenntnissen der jüngeren Säuglings- und Kleinkindforschung spielt die Triangulierung für die Entwicklung des Kindes auch vor dem vierten Lebensjahr eine große Rolle, je mehr sich eine andere Bezugsperson, in diesem Fall der Vater, in diesem Zeitraum um das Kind kümmert (vgl. SCHON 2002, S.15; TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.95).

Die Möglichkeit des Mannes, den Platz als Vater an der Seite des Kindes einzunehmen, hängt auch von der psychischen Struktur der Frau und demnach Mutter des Kindes ab. Nur wenn die Mutter reife trianguläre Strukturen verinnerlicht hat und den Mann und Vater des Kindes als ein von ihr getrenntes und begehrtes Objekt und das Kind als aus der Zweierbeziehung *gemeinsam* hervorgebrachten Dritten begreift, sind die Voraussetzung für das Kind, eine gesunde psychische Struktur zu entwickeln, gut (vgl. SCHON 2002, S.18). Der symbolische Vater, als Vater in der Mutter sozusagen, muss in der Mutter psychisch repräsentiert sein, damit dem Kind von Anfang an triadische Strukturen vermittelt werden können. Der nach SCHON reale Vater³², muss dementsprechend auch eine reife triadische Beziehungsstruktur verinnerlicht haben, in der die Objekte voneinander getrennt und doch aufeinander bezogen agieren und die symbolische Mutter psychisch repräsentieren (vgl. ebd., S.19).

Für das Kind und seine Entwicklung bedeutet es einen großen Unterschied, ob der Vater real seine Erziehungsfunktion tatsächlich wahrnimmt, oder ob er nur als Phantasma im Beziehungsdreieck fungiert. Auch wenn der Vater nur wenig oder gar nicht anwesend ist, entsteht beim Kind ein Bild vom Vater (vgl. TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.95). Abwesende Väter werden häufiger idealisiert als entwertet. Dieses Phänomen wird mit der zerstörerischen Kraft der eigenen Aggression des Kindes erklärt, denn das Kind empfindet durch die Vernachlässigung des Vaters Wut und Enttäuschung. Diese müssen jedoch verdrängt werden, um ein positives Vater-*imago* aufrechtzuerhalten, denn dieses positive Bild ist für die Entwicklung des Kin-

³² Und an der Erziehung beteiligte Vater

des unentbehrlich. Aus diesem Grund wird die Aggression, die eigentlich dem Vater gilt, auf die Mutter verschoben, da diese mit weniger Verlustangst besetzt ist (vgl. SCHON 2002, S.25; S.26).

In der Triangulierung mit einem anwesenden realen Vater können der Säugling bzw. das Kleinkind wichtige Differenzerfahrungen machen. Das Kind kann mit der Mutter und dem Vater jeweils unterschiedliche Interaktionserfahrungen sammeln. Durch die Differenzerfahrung entsteht ein erträgliches Maß an Frustration und Trennung und fungiert zusätzlich als Motor der kindlichen Entwicklung (vgl. ebd., S.20).

Aus den Erfahrungen mit verschiedenen Objekten lernt das Kind unterschiedliche Perspektiven in Objektbeziehungen einzunehmen. Die Triade verursacht Ungleichgewicht und dadurch einen Entwicklungsanreiz, der Gewohntes und Bekanntes in Frage stellt. Die Dyade ist im Gegensatz dazu mit Harmonie und Übereinstimmung verbunden (vgl. METZGER 2002, S.36). Neben den zwei Objektbeziehungen zu Vater und Mutter hat das Kind eine zusätzliche dritte Objektbeziehung zu den Eltern als Paar. Diese dritte Objektbeziehung existiert unabhängig vom Kind. Für das Kind bedeutet das Ausgeschlossen sein, doch an diesem Eltern-Modell erkennt das Kind, dass Getrenntsein nicht gleichbedeutend mit Alleinsein und Verlorengehen ist (vgl. TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.96). GERSPACH spricht in diesem Zusammenhang auch von erlebten „Kontrastrepräsentanzen“. Die Verinnerlichung eines weiteren Objektes außer der Mutter bewirkt die Erfahrung von Kontrasten, die sich in den Selbstrepräsentanzen des Kindes niederschlägt und die Lösung aus der Mutter-Kind- Verschmelzung vorantreibt. Nun ist der Weg für das Kind offen, eine eigene Identität und sein Selbstbild aufzubauen. Die Triangulierung leitet die symbolische Trennung von der Mutter ein (vgl. GERSPACH 1998, S.125).

Wenn der Vater nun fehlt, bedeutet das nicht nur Fehlen einer Person, sondern das Fehlen einer ganzen differenzierten Beziehungserfahrung. Beim Fehlen dieses Dreiecks sind Mutter und Kind existenziell und ausschließlich aufeinander bezogen. Alle Bedürfnisse müssen demzufolge in der Mutter-Kind-Dyade befriedigt werden. Dieser Umstand kann dazu führen, dass das Kind Trennungsängste von der Mutter entwickelt, vermehrt aggressive Impulse ihr gegenüber unterdrückt und sich massive Schuldgefühle über Autonomiebestrebungen beim Kind verstärken (vgl. SCHON 2002, S.22). Wenn es nun zu einem Konflikt zwischen Mutter und Kind kommt und das Kind von „bösen“ Gefühlen und Hass überschwemmt wird, kann das Kind durch

seine positive Erfahrung mit dem Vater sein positives Selbstbild aufrechterhalten. Das Ich und die Selbstrepräsentanzen bleiben unbeschädigt und Liebe und Hass können nebeneinander bestehen und der Ambivalenzkonflikt ist damit gelöst (vgl. TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.96).

Durch den Vatermangel kommt es folglich zu einer Überforderung und Überfrachtung der Mutter-Kind-Beziehung, und er erschwert die Lösung und Individuation des Kindes von der Mutter. Eine fehlende Triangulierung erzeugt folglich zusätzlich Schwierigkeiten beim Umgang mit Aggression und Ambivalenzkonflikten (vgl. SCHON 2002, S.26).

4.2.4 Bedeutung des Vaters im Umgang mit Aggression

Der Vater übernimmt generell eine wichtige Aufgabe bei der Affektregulierung. Beim Umgang mit Aggression fallen dem Vater gleich zwei Funktionen zu. Einerseits steht er neben der Mutter als drittes Objekt zur Verfügung, wenn die Mutter-Kind Beziehung aggressiv aufgeladen ist und andererseits gehen Väter weniger beschwichtigend mit Aggressionen um. Sie lassen sich mehr auf aggressiv-kämpferische Auseinandersetzungen ein und zeigen, wie so etwas ohne Schaden ausgehen kann. Ihr Spiel gestaltet sich grundsätzlich wilder, bewegter und körperbetonter als das Spiel der Mutter und löst heftigere Emotionen aus. Väter überraschen und erschrecken das Kind häufiger im Spiel, so dass das Kind lernt, mit Unvorhergesehenem, Heftigem und Überraschendem umzugehen (vgl. SCHON 2002, S.24).

Immer dann, wenn die Beziehung mit einem Elternteil aufgeladen und konflikthaft ist, gibt es noch die Sicherheit und Bindung des anderen Elternteils. Die während des Konflikts im Kind entstehende Aggression bedroht es folglich nicht mit komplettem Beziehungsverlust, sondern kann gewagt und ohne Schuldgefühl und Ängste ausprobiert werden (vgl. ebd., S.24).

An all diesen genannten Punkten lässt sich erkennen, wie wichtig die Rolle des realen Vaters in der Entwicklung des Kindes ist und welche Bedeutung sie für die psychische Strukturierungsleistung des Kindes hat. Der Vater öffnet die Dyade zur Triade und hilft, als außen stehender Ansprechpartner, dem Kind den Weg in die symbolisch vermittelte äußere Realität, und anthropologisch gesagt, den Weg in die Sprache zu finden (vgl. GERSPACH 1998, S.128). Auf der Ebene des Selbst führt die Anwesenheit eines Dritten zu Auseinandersetzungen mit Neuem und öffnet so den

Weg zu einer reflexiven Position und schließlich zu Selbstreflexion (vgl. METZGER 2002, S.31 und 36).

„Triangulierung bedeutet Selbstwerdung, Menschwerdung, bedeutet die Fähigkeit, als getrenntes und ganzheitliches Selbst mit einer sicheren Geschlechtsidentität aus einem narzisstischen und geschlechtlich undifferenzierten Universum herauszutreten und reife Beziehungen eingehen zu können“ (SCHON 2002, S.20).

Dabei kann der Vater eine bedeutende Rolle übernehmen.

4.3 Ursachen aus Sicht der Selbst-Psychologie

Je instabiler ein Kind in seiner frühen Entwicklung seine Umwelt erfahren hat, desto größer sind die Gefühle der Angst, Hilflosigkeit und Ohnmacht, wenn ein Kind sich von den Eltern getrennt erlebt³³. Das Kind kann diese Angst und Hilflosigkeit überwinden, indem es die Vorstellung eigener Grandiosität (Größen-Selbst) entwickelt, welche die Eltern widerspiegeln. Außerdem braucht ein Kind die Erfahrungen, seine Eltern idealisieren zu können (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2). Die Vorstellungen von den Eltern und von dem eigenen Selbst müssen jedoch schrittweise desillusioniert und realistisch werden. Einfühlsame Versagungen durch die Umwelt helfen bei diesem Prozess (vgl. HEINEMANN 2003, S.15).

Wenn es einem Kind an Selbstobjekterfahrungen mangelt, kann die Kohäsion des Selbst verloren gehen oder das Selbst beginnt zu fragmentieren. Subjektiv kann dieser Zustand als Verlust des Selbstwertes oder durch Gefühle der Wertlosigkeit, Leere oder Angst erlebt werden. Wenn diese subjektiv erlebten Gefühle des Selbstauflösungsprozesses zu bedrohlich sind, aktiviert der betroffene Mensch alle möglichen Maßnahmen, um sich vor der Fragmentierung zu schützen, und er versucht diesen Prozess rückgängig zu machen (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.136). Aggression bzw. Ärger dient in diesem Fall dazu, kurzzeitig ein Gefühl der Stärke zu haben, um die Selbstkohäsion wieder herzustellen und lässt nach, wenn die Quelle der Verletzung verschwindet. Sie besitzt folglich die Aufgabe, Kontrolle über Selbstobjekte zu sichern (vgl. ORNSTEIN/ORNSTEIN 2001, S.144). Wie in Kapitel 3.2.1 schon er-

³³ Ungefähr im Alter von vier Monaten beginnt beim Säugling die Wahrnehmung, von der Mutter getrennt zu sein. Vorher erlebt der Säugling das Gefühl des Verschmolzenseins mit der Mutter (vgl. HEINEMANN 2003, S.15).

wähnt, dient diese Form der nicht- destruktiven Aggression, die unter der Kontrolle eines reifen Ich steht, auch zur Verfolgung eigener Ziele und klingt mit dem Erreichen des Zieles ab. Sie ist demnach begrenzt (vgl. KOHUT 1973, S.540).

Diese Form der Aggression kann sich aber durch traumatisch frustrierende Selbstobjekterfahrungen in narzisstische Wut wandeln (vgl. HEINEMANN 2003, S.16).

4.3.1 Narzisstische Wut

Den Ursprung von Aggression in Form der narzisstischen Wut sah KOHUT einerseits in der Verletzung der archaischen Grandiosität. Das Kind hat in seiner frühen Entwicklung Eltern erlebt, die nicht in der Lage waren, seine Grandiosität widerzuspiegeln. Es konnte infolgedessen kein stabiles Selbstwertgefühl aufbauen und flüchtet sich daher in Größenphantasien. Andererseits liegt der Ursprung narzisstischer Wut in der schmerzhaften und traumatischen Enttäuschung, die das Kind in Bezug auf nicht genügend omnipotente und idealisierte Selbstobjekte (Eltern) erlebt hat. Wütende Reaktionen auf die narzisstische Kränkung in einem dieser Bereiche sah KOHUT als die gewalttätigsten und mörderischsten an. Die Charakteristika der narzisstischen Wut sind dementsprechend die Bedürfnisse nach Rache, sowie das erlittene Unrecht gerade zu rücken. Diese Bedürfnisse sind in einer gnadenlosen Dranghaftigkeit verankert, die der betroffenen Person keine Ruhe lassen. Ein solch narzisstisch gekränkter Mensch kann sein Selbstwertgefühl nur dann aufrechterhalten, wenn ihm Selbstobjekte bedingungslos zur Verfügung stehen. Er ist dementsprechend von zustimmend spiegelnden oder Verschmelzung zulassenden Selbstobjekten abhängig und kann auf das Gefühl der absoluten Kontrolle über seine Selbstobjekte nicht verzichten (vgl. ORNSTEIN/ORNSTEIN 2001, S.136). Wenn die Kontrolle über das widerspiegelnde Selbstobjekt doch verloren geht oder wenn ein allmächtiges Selbstobjekt nicht zur Verfügung steht und es sich als unzuverlässig erwiesen hat, entwickelt sich erbarmungslos heftigste Aggression. Sie hat die Funktion, die Kontrolle und die Spiegelung über die Selbstobjekte wiederzuerlangen bzw. zu sichern (vgl. HEINEMANN 2003, S.16).

Die narzisstische Wut ist demgemäß Ausdruck eines geschwächten, fragmentierten Selbst und stellt den Versuch des Selbst dar, durch Aggression seine Selbstkohäsion wiederherzustellen (vgl. ORNSTEIN/ORNSTEIN 2001, S.135). Narzisstische Wut tritt dann auf, wenn eine adäquate Selbstbehauptung fehlgeschlagen ist und das Selbst sich völlig hilflos und irritiert in seiner Integrität bedroht fühlt. Das Kind hat

Situationen erlebt, in denen es demütigenden und erniedrigenden Eltern hilflos ausgeliefert war. Der psychogenetische Ursprung narzisstischer Wut, liegt somit im Erleben von Ohnmacht und Hilflosigkeit. Narzisstische Wutanfälle weisen dementsprechend auf eine gestörte Bindungsbeziehung hin und lassen mangelnde und unzureichende Feinfühligkeit und Empathie auf Seiten der Bindungsperson vermuten³⁴ (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.136).

Destruktivität stellt demnach nicht die Manifestation eines primären Triebes, sondern ein Desintegrationsprodukt dar, das sekundär durch das Versagen der Selbstobjekte entsteht. Durch das Zerschneiden des Selbst wird die Selbstbehauptung isoliert und verwandelt sich sekundär in Wut (vgl. HEINEMANN 2003, S.16).

KOHUT nimmt hier eine Unterscheidung zwischen akuter und chronischer narzisstischer Wut vor. Die akute narzisstische Wut ist kurzlebig und drückt sich in einem Wutanfall aus, der wieder abklingt. Chronisch narzisstische Wut stellt demgegenüber eine die ganze Persönlichkeit durchsetzende seelische Haltung dar, die durch Hass und Missgunst beeinflusst wird. Im fortgeschrittenen Stadium bricht sie nach außen durch und wird in Handlungen umgesetzt (vgl. KOHUT 1973, S.551-552):

„...bald aber kann sie das der Wut hörige Ich in wohlorganisierte Feldzüge umwandeln, die als Ausdruck einer endlosen Rachsucht mit endloser Leidenschaft in Gang gehalten werden“ (KOHUT 1973, S.552).

Die narzisstische Wut versklavt somit das Ich. Es geht im Umgang mit der narzisstischen Wut folglich nicht darum, sie in konstruktive Aggression umzuwandeln und Ich-Kontrollen zu errichten, sondern jene psychische Struktur zu verändern, aus der die narzisstische Wut entspringt. Das Ich muss die Chance bekommen, sich aus dieser Versklavung zu befreien und eine veränderte stabile Struktur neu zu konfigurieren. Es ist dementsprechend wichtig, diesen Kindern das Selbstwertgefühl zu stärken und idealisierte Selbst-Objekte anzubieten. Sportliche Aktivitäten zur zielgehemmten Triebabfuhr, die nach „klassischen“ Aggressionstheorien zur sinnvollen Kanalisation von Aggression notwendig sind, haben demnach keinen nachhaltigen Einfluss auf Bewältigung narzisstischer Wut (vgl. HEINEMANN 2003, S.17).

³⁴ Diese Erkenntnisse schließen den Kreis zu den Bindungsstörungen und ihrem Ausdruck in aggressivem Verhalten (vgl. dazu Kapitel 4.2.2 über Bindungsstörungen).

4.4 Gesellschaftliche Perspektive des Phänomens Aggression

Die Ursachen von Aggression bekommen ein tieferes Verständnis, wenn die gesellschaftliche Perspektive einbezogen wird. Da gesellschaftliche Strukturen sich immer auch in den familiären Strukturen niederschlagen und somit auf die psychische Struktur des Kindes Einfluss nehmen³⁵, lässt die Betrachtung gesellschaftlicher Strukturen und Verhältnisse einen tieferen Einblick in die Situation des Kindes zu. Das heißt konkret im Zusammenhang mit Aggression, dass gesellschaftliche Formen von Aggression und Gewalt die individuellen Formen von Aggression und Gewalt beeinflussen (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.17). Aggressionen sind folglich nicht nur als individualisiertes Problem zu betrachten, sondern müssen immer in Bezug zur Lebenswelt und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Kindes betrachtet werden (vgl. GERSPACH 1998, S.105).

Es geht hier um den Begriff der „strukturellen Gewalt“³⁶. „Strukturelle Gewalt“ bezieht verschiedene indirekte Gewaltformen mit ein, die ein Individuum an der Entfaltung seiner Potentiale hindert. Arbeitslosigkeit, Umweltverschmutzung, Armut, großes Machtgefälle zwischen Menschen und vieles mehr fällt unter dem Begriff „strukturelle Gewalt“ (vgl. GALTUNG 1975, S.9-11), den ich hier in diesem Zusammenhang aufgrund des Umfangs nicht näher ausführen werde. „Strukturelle Gewalt“ nimmt jedoch großen Einfluss auf die Entstehung von Aggression.

RAUCHFLEISCH weist auf den Zusammenhang von Aggressivität und Traumatisierung und der sozialen Instabilität der Herkunftsfamilie hin. Die Instabilität der Herkunftsfamilien kann verschiedene Hintergründe haben. Einerseits können soziale Benachteiligung und ökonomische Probleme die Stabilität der Familien gefährden, wie am Beispiel der Arbeitslosigkeit zu erkennen ist, und interfamiliäre Spannungen provozieren (vgl. RAUCHFLEISCH 2003, S.7). Andererseits nimmt die Erosion der sozial weitgehend verbindlichen und gesicherten Lebensentwürfe zu (vgl. TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.91).

³⁵ Vgl. hierzu Kapitel 2

³⁶ Der Begriff strukturelle Gewalt wurde von JOHAN GALTUNG einem norwegischen Friedensforscher in den 70er Jahren geprägt und besagt, dass Gewalt dann vorliegt, „... wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist, als ihre potentielle Verwirklichung“ (GALTUNG 1975, S.9).

Durch die gesellschaftlichen Veränderungen, die eine Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen mit sich bringen, kommt es bei den einzelnen Menschen oft zu großen Verunsicherungen, die mit Angst verbunden sind. Die auf der einen Seite vorhandenen individuellen Spiel- und Handlungsräume und die Befreiung von sozialen Zwängen eröffnen eine individuelle Entfaltung und eine selbst bestimmte und selbstverantwortliche Lebensgestaltung. Auf der anderen Seite ist die individuelle Lebensgestaltung gleichzeitig mit Instabilität und Verunsicherung verbunden.

Diese gesellschaftlichen Möglichkeiten erfordern somit eine Persönlichkeit, die die dafür notwendigen psychischen und materiellen Ressourcen mitbringt. Doch diese Ressourcen sind weder im materiellen Bereich noch im Bereich der inneren Strukturbildung und -differenzierung kollektiv verfügbar. Das zeigt sich an der Zunahme narzisstischer Störungen und aggressiven Verhalten, das mit narzisstischen Störungen einhergeht. Es gibt demzufolge neben Gewinnern viele „Individualisierungsverlierer“ (vgl. TRESCHER/FINGER-TRESCHER 1993, S.91-93).

Mit der Betrachtung der aktuellen „postmodernen“ Lebenswelt der Kinder wird deutlich, dass die Bedingungen in der so genannten „Risikogesellschaft“ (BECK) jenseits von tradierten Normen und Werten keine Orientierungsmöglichkeiten mehr bieten. MATTNER erwähnt in diesem Zusammenhang die „Patchworkidentität“ (KEUPP), welche sich Kinder und Heranwachsende aneignen, um sich den gegebenen gesellschaftsökonomischen Bedingungen anpassen zu können (vgl. MATTNER 2004, S.42).

„Dass heißt: Ich setzte nicht mehr auf einen persönlichen >Kern< und suche ihn, sondern ich trainiere mir die Fähigkeit an, mich nicht mehr definitiv auf etwas festzulegen. Damit bleibe ich fit für neue Wege. Metaphorisch gesprochen: Statt in die Tiefe gehe ich in die Breite“ (KEUPP 2003, S.16).

Kinder wachsen, wie Statistiken belegen, vermehrt in aufgelösten tradierten Lebensformen auf, in so genannten „Patchworkfamilien“, die entweder Stieffamilien, Ein-Eltern-Familien³⁷ oder sonstige zusammen gewürfelte Familienkonstellationen darstellen. Die steigende Scheidungsrate weist auf vermehrte Beziehungsabbrüche und viele Konflikte hin, die Kinder schon früh miterleben müssen. Viele Kinder, die in solch einer risikobehafteten Lebenswelt und Sozialisationsbedingung aufwachsen,

³⁷ Auf die Problematik der Ein-Eltern-Familie bin ich in Kapitel 4.2.3 bereits eingegangen.

können nur unzureichend strukturierte Persönlichkeiten, d.h. innere psychische Strukturen entwickeln, da ihnen der nötige Halt und hinreichend gute Interaktionserfahrungen seitens der primären Umwelt fehlen (vgl. GERSPACH 1998, S.105-107). Dadurch schaffen sie es oft nicht, sich in der Gesellschaft und in ihrem sozialen Umfeld selbst zu behaupten. Sie erleben sich als hilflos und ohnmächtig ihrer Situation ausgeliefert und können ihre Möglichkeiten in der Gesellschaft nicht entfalten. Strukturelle Benachteiligung verstärkt das Gefühl der Ohnmacht. Gesellschaftliche Bedingungen können demnach Familienstrukturen negativ beeinflussen und fördern so die Entwicklung aggressiven Verhaltens (vgl. MATTNER 2004, S.42).

4.5 Traumatisierung

Das Thema der Traumatisierung bzw. der Einfluss traumatisierender Ereignisse auf die Entwicklung des Kindes und die Ursache von Aggressivität wurde in den vorangegangenen Kapiteln oftmals erwähnt und beschrieben. Aus diesem Grund möchte ich den Begriff Trauma näher definieren und auf die Dynamik und Auswirkungen des Traumas eingehen. Der Begriff ist äußerst komplex, denn es gibt kaum ein Thema, bei dem eine generalisierende und allgemeingültige Definition so schwer zu finden ist wie bei dem Trauma (vgl. GERSPACH 1985, S.253). Deshalb werde ich im folgenden Kapitel nur auf die für diese Arbeit wichtigen Aspekte der Traumaentstehung und Dynamik eingehen, die in Bezug auf die Ursachen von Aggression bedeutungsvoll sind.

Ein psychisches Trauma kann als seelische Verletzung verstanden werden. Das Wort Trauma kommt aus dem Griechischen und bedeutet Verletzung. Das seelische System wird durch punktuelle oder dauerhafte Belastungen in seinen Bewältigungsmöglichkeiten überfordert und schließlich traumatisiert bzw. verletzt. Das Körper-Ich und das psychische Ich sind im selben Kern verankert und bilden ein gemeinsames seelisches Erlebniszentrum. Aus diesem Grund besteht eine Analogie von seelischen und körperlichen Verletzungen, da seelische Verletzungen sehr stark vom körperlichen Erleben her interpretiert werden³⁸ (vgl. FISCHER/RIEDESSER 1999, S.19).

FISCHER und RIEDESSER definieren ein psychisches Trauma allgemein als ein

³⁸ Das zeigt sich in umgangssprachlichen Äußerungen wie: „Das hat mich sehr verletzt“ oder „Es zerreißt mich in Stcke, etwas macht mich kaputt“ (vgl. FISCHER/RIEDESSER 1999, S.19).

„vitales Diskrepanzerleben zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit den Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ (FISCHER/RIEDESSER 1999, S.79).

Nach EHLERT und LORKE ist die traumatische Situation im Wesentlichen von einem radikalen Macht-/Ohnmachtgefälle bestimmt, auf der einerseits der Täter mit seiner scheinbaren Macht über Leben und Tod steht und andererseits das Opfer mit seiner Hilflosigkeit und Ohnmacht (vgl. EHLERT/LORKE 1988, S.505).

Es gibt grundsätzlich die Unterscheidung von einmaligen schweren traumatischen Erfahrungen, wie z.B. Unfällen, Katastrophen und einmaligem sexuellen Missbrauch und kumulativen Traumata, die eine Abfolge von traumatischen Ereignissen oder Umstände darstellen und unterschwellig wirken können. Die Häufung dieser unterschweligen Ereignisse schwächt das Ich so sehr, dass es zu einer schweren traumatisierenden Verlaufsgestalt kommt. Die ständige Wiederholung durchbricht im Laufe der Zeit die Abwehrbarriere und hinterlässt tiefe Spuren in der Persönlichkeitsstruktur. Viele Beziehungstraumata sind durch ihren Wiederholungscharakter diesem Typus der Traumaentstehung zuzuschreiben (vgl. FISCHER/RIEDESSER 1999, S.124). Insbesondere Eltern, die psychotisch, alkoholkrank oder gewalttätig sind, setzten das Kind häufig ihrer Willkür aus und missachten die Bedürfnisse des Kindes. Nach und nach entwickelt das Kind dann eine so genannte „Traumaindentität“, in der dann die traumatischen Erfahrungen nicht mehr als Fremdkörper, sondern als Teil des Selbst erlebt werden. Das Trauma formt die gesamte Welt des Kindes (vgl. DIEPOLD 1996, S.76-77).

WINNICOTT unterstreicht, dass die frühkindliche Entwicklung dann ungestört verläuft, wenn das Kind auf eine ausreichend gute Umwelt trifft, die seine noch unentwickelten Möglichkeiten optimal ergänzt. Durch das Versagen der Umwelt oder durch äußere Übergriffe kommt es zu kumulativen Traumata, welche die kindlichen Allmachtsphantasien zerstören und eine verfrühte oder zu plötzliche Desillusionierung bewirken. Das Kind muss sich nun seiner Umgebung anpassen, anstatt dass sich die Umwelt an das Kind anpasst. Diese Situation überfordert das Kind und es entwickelt ein „falsches“ Selbstsystem, wie WINNICOTT es nennt (vgl. FISCHER/RIEDESSER 1999, S.38). Dieses „falsche“ Selbst hat im Prinzip die Ab-

wehrfunktion, das „wahre“ Selbst zu schützen³⁹ (vgl. WINNICOTT 2002, S.173). Dieses „falsche“ Selbst bewirkt, dass die betroffene Person ein Leben lang von einem Gefühl der Leere und von den Empfindungen, in seinen Handlungen nicht präsent zu sein, begleitet wird (vgl. FISCHER/RIEDESSER 1999, S.38).

„Nur das wahre Selbst kann kreativ sein, und nur das wahre Selbst kann sich real fühlen. Während ein wahres Selbst sich real fühlt, führt die Existenz eines falschen Selbst zu einem Gefühl des Unwirklichen oder einem Gefühl der Nichtigkeit“ (WINNICOTT 2002, S.193).

Bei mangelnden frühen Interaktions- und Objektbeziehungserfahrungen wird die psychische Struktur folglich eher beschädigt angelegt und die Fähigkeit zur aktiven Auseinandersetzung mit der äußeren Welt nicht genügend ausgebildet. Das Kind hat dementsprechend nicht gelernt, aktiv im Mutter-Kind-Dialog zu antworten und seine Umwelt zu erkunden, sondern lediglich passiv zu erleiden. (vgl. GERSPACH 1985, S.262).

4.5.1 Aggression als Ausdrucksmöglichkeit eines Traumas

Je jünger ein Mensch von einem Trauma getroffen wird, desto gefährdeter ist die Psyche, weil das Ich seine Fähigkeit zur Realitätsprüfung noch nicht ausreichend entwickelt hat und noch keine Strukturen bestehen, innerhalb derer das Trauma bearbeitet werden könnte. Ein Kind, das in den ersten Lebensmonaten von einem Trauma getroffen wird, kann es demnach nicht verdrängen oder von anderen Erfahrungen abgrenzen (vgl. DIEPOLD 1996, S.76).

Frühe Traumatisierungen können in einer Zeit, bevor die Fähigkeit zur Symbolisierungs- und Sprachfähigkeit entwickelt ist, nicht psychisch repräsentiert werden, das heißt, sie hinterlassen keine Erinnerungsspuren. Aus diesem Grund werden sie körperlich als innere Spannung oder Unruhe erlebt und lassen die betroffene Person als getrieben oder gefühllos wirken. Dieses Körpererleben mit seinen diffusen, undifferenzierten und manchmal überwältigenden Spannungen bleibt wie ein Fremdkörper im seelischen Erleben, das sprachlicher Bewältigung nicht zugänglich ist. Ein traumatisches Übermaß an Stimulierung bzw. auch ein Mangel an Stimulierung in Form

³⁹ Aus diesem Grund ist „falsch“ ein eher unpassendes Wort, da Abwehrmechanismen immer sinnvoll sind, um gesunde Anteile des Selbst bzw. Ich zu schützen.

von emotionaler Vernachlässigung und Deprivation bewirken dementsprechend einen Rückzug vom Körpergefühl und von den Emotionen. Gleichzeitig werden Abwehrmaßnahmen gegenüber der schrecklichen Gefühlsintensität dieser traumatischen Situation erzwungen (vgl. DIEPOLD 1996, S.74).

Nach FINGER-TRESCHER und TRESCHER mobilisiert das Kind infolge eines Traumas spezifische primitive Abwehr- und Interaktionsformen, um sein Selbst zu schützen. Das Kind unterwirft sich seinem Aggressor in der Hoffnung, das traumatisierende Objekt könnte sich als gutes und hilfreiches Objekt zeigen und introjiziert es. Damit ist der Angreifer quasi verschwunden. Aufgrund des verinnerlichten traumatischen Introjekt erlebt sich das Kind folglich als schlecht und böse und lebt in der ständigen Erwartung, zu Recht wieder misshandelt oder vernachlässigt zu werden. Um diesen Gefühl des Ausgeliefertseins zu entkommen, projiziert das Kind seine grenzenlose Wut, erlittene Ohnmacht und Angst auf andere Personen. Interaktionsverläufe werden demgemäß so gestaltet, dass die andere Person in die Rolle des traumatisierten Kindes gedrängt wird⁴⁰ (vgl. FINGER-TRESCHER/TRESCHER 1993, S.99f.).

Traumatisierung hat demnach Einfluss auf die Entstehung von Aggression, denn Aggression, Destruktion und Sadismus als leise oder laute Symptomatik gehören bei traumatisierten Kindern mit zur reaktiven Verarbeitung und zur Überlebensstrategie (vgl. PLEIDERER 1996, S.293-294). Heftige aggressive Entladungen sind folglich Reaktionen als Antwort auf eine Situation, die durch unerträgliche Angst- und Ohnmachtgefühle bestimmt ist. Durch den Mechanismus „Verkehrung ins Gegenteil“ wird die von diesen Menschen so gefürchtete Passivität und Hilflosigkeit durch aggressive Aktionen abgewehrt⁴¹ (vgl. RAUCHFLEISCH 1993, S.41).

Die Interaktion mit diesen Kindern ist durch ein hohes Spannungsniveau geprägt und das Aggressionspotential der Kinder ist in ständiger Bereitschaft. Sie sind ständig auf

⁴⁰ Das beschreibt den Abwehrmechanismus der projektiven Identifizierung (vgl. Kapitel 2.1.2)

⁴¹ Auch durch den Einsatz primitiver Idealisierungen und Entwertungen, durch die Entwicklung von Grandiositätsvorstellungen und entsprechenden manipulativen Verhaltensweisen kann das pathologische Größen-Selbst narzisstisch gekränkter Menschen aufrechterhalten und können Gefühle der Ohnmacht, Angst und Hilflosigkeit abgewehrt werden (vgl. RAUCHFLEISCH 1993, S.41).

Kampf eingestellt und greifen an, bevor sie selbst verletzt werden können (vgl. DIEPOLD 1996, S. 78).

Das Gegenteil passiert, wenn ein Kind erlebt, dass Aggressionen nicht zugelassen werden dürfen oder das Kind Aggressionen nicht zulassen kann. Aus Angst, von seiner narzisstischen Wut überwältigt zu werden, zieht es sich oftmals stumm zurück. Das Kind resigniert dann vollständig und bricht den Dialog mit seinen Bezugspersonen ab (vgl. GERSPACH 1985, S.265).

4.5.2 Mangelnde Symbolisierungsfähigkeit als Ursache für Aggression

Zu der wesentlichen Leistung eines Menschen zählt, sich über Symbole auszudrücken und seine Beziehungen und Interaktionen darüber zu regeln. Die Sprache gilt hierbei als zentrales Symbolsystem. Eine reife Persönlichkeit aufzubauen bedeutet folglich, die Sprache als Kommunikationsmittel zur Verfügung zu haben, um darüber Gefühle und Emotionen ausdrücken zu können. Kindern mit frühen traumatischen Erfahrungen fällt es schwer, sich sprachlich über ihr Befinden auszulassen und sie setzen unbewusst in agiertes oder aggressives Handeln um, was an unbewältigter Thematik vorliegt. Jene Kinder sind nicht in der Lage zu symbolisieren und somit ihre Wut in Sprache zu fassen, um eine unmittelbar motorische Abfuhr dieser Wut zu verhindern (vgl. GERSPACH 1998, S.116 und 130-131).

Die Voraussetzung zur Symbolisierung stellt die Verinnerlichung des Bildes einer genügend guten Mutter (Objektpermanenz) und somit einer positiven Objektrepräsentanz dar. Die Objektpermanenz bewirkt, dass ein Kind allmählich eine Vorstellung von der Mutter bekommt. Die Sicherheit, die eine Mutter dem Kind gleichzeitig vermittelt, immer wieder zu ihm zurückzukommen, hilft dem Kind bei dem Prozess inneren Halt zu entwickeln und die Mutter als gutes Objekt zu verinnerlichen (vgl. ebd., S.117).

Wenn ein Kind jedoch überwiegend schlechte und traumatische Erfahrungen mit einer unzuverlässigen, nicht einfühlsamen und gefühlkalten primären Umwelt gemacht hat, kommt es nicht oder nur teilweise zu einer Verinnerlichung eines guten Objekts und der Zugang zum Symbolischen bleibt weitgehend verschlossen. Die Vorstellung von Objekten ist von Misstrauen, Wut und Angst vor erneuter Zurückweisung geprägt. Das eigene Selbstbild wirkt wertlos und ist von Ohnmacht gekennzeichnet. Beim Kind dominiert die Vorstellung, auf Objekte nur dann Einfluss aus-

üben zu können, wenn die eigenen Wünsche massiv und vehement hervorgebracht werden (vgl. GERSPACH 1998, S.117-118).

WINNICOTT weist darauf hin, dass Symbole dem Kind die Möglichkeit bieten, Erfahrungen mit dem Leben zu machen. Hier spielt die Erfahrung des Übergangsobjekts beim allmählichen Aufbau der Symbolbildung eine große Rolle, denn es ist der Vorläufer des inneren Objekts. Ein Kind, das allmählich selbständig wird, braucht dennoch die Illusion der Einheit mit der Mutter (vgl. ebd., S.115). Wenn ein Säugling beispielsweise schon sehr früh einen Gegenstand zum Kuscheln hat, wie beispielsweise ein Stück Stoff, eine Windel oder ein bestimmtes Kuscheltier, dann steht dieser für sich selbst als auch für die Mutter. Dieses Übergangsobjekt ist dann ein Symbol der Vereinigung (z.B. der Daumen des Daumenlutschers) und kann sowohl heftiger angegriffen als auch stärker geliebt werden als irgendein anderer späterer Besitz, der nicht diese besondere Bedeutung hat. Im Umgang mit Aggressionen bedeutet dies, dass das Kind seine negativen und destruktiven Gefühle an diesem Gegenstand ausleben kann, die eigentlich der Mutter oder dem Vater galten. Das Spiel, welches auf Symbolen basiert, enthält zusätzlich unendlich viele Möglichkeiten, um das Kind in die Lage zu versetzen, mit all der Erfahrung zu machen, was zu seiner inneren psychischen Realität gehört. Diese Erfahrungen bilden die Grundlage für ein wachsendes Gefühl der Identität und es wird dabei mit Aggressionen wie auch mit Liebe in Berührung kommen (vgl. WINNICOTT 1996, S.127-128).

Die Voraussetzung zum symbolischen Spiel ist allerdings die Fähigkeit des Kindes, die Trennung von Objekt und Handlung zu vollziehen und damit auch die Fähigkeit der Trennung von Subjekt und Objekt. Die Phase des vorstellungslosen sensomotorischen Handelns, in der sich ein Kleinkind befindet, wird allmählich von einer repräsentativen geistigen Phase abgelöst, in der ein Gegenstand unabhängig von der konkreten Handlungssituation betrachtet werden kann. Das Kind erkennt Objekte nicht nur über direkte Tätigkeit, sondern entwickelt eine Vorstellung von ihnen. Es kann nun so tun als ob, und das Gemeinte ist während des Spiels abwesend (vgl. BERG 2004, S.103; FISCHER 2001, S.87).

Daraus lässt sich schließen, dass soziales Verhalten nur dann entstehen kann, wenn ein inneres Regulationssystem aufgebaut wurde, das Reflexion und Sprache an die Stelle unmittelbarer, meist aggressiver Erregungen setzt. Nur dann kann sich beim Kind ein Symbolbildungsprozess in Gang setzen und es lernen, mit Konflikten und

Eskalationen selbständig umzugehen, ohne dass eine Bezugsperson fortwährend anwesend sein muss, um Hilfestellung zu geben (vgl. GERSPACH 1998, S.132). Mangelnde Symbolisierungsfähigkeit ist demzufolge auch das Ergebnis einer Traumatisierung und kann eine mögliche Ursache von Aggressionen sein.

5 Genese der Aggression nach PARENS

Ausgehend davon, dass sich Aggression entwickelt, besitzt sie bis heute keine „psychoaggressive Phasenlehre“, die der von FREUD formulierten „psychosexuellen“ Phasenlehre ebenbürtig wäre. Zwar lässt sich bei Aggression durchaus von oraler, analer und phallischer Aggression sprechen, doch sind ihre Orte nicht gleichbedeutend der Libido Entstehungsquelle und Abfuhrorgan gleichzeitig. Aggressive Spannungen werden zwar über diese Orte abgeführt, entstehen dort aber nicht (vgl. DORNES 2003, S.245). PARENS betont zudem, dass die psychosexuelle Entwicklung die Entwicklung der Aggression beeinflusst und umgekehrt. Trotzdem lässt sich die Sexualentwicklung mit der Genese der Aggression kaum in Einklang bringen, denn es gibt keine eindeutig voneinander abgetrennten Aggressionsentwicklungsphasen (vgl. PARENS 1996, S.18).

PARENS hat unter den Säuglings- und Kleinkindforschern wohl die differenzierteste Aggressionsentwicklung beschrieben und aus diesem Grund bezieht sich der folgende Abschnitt auf ihn (vgl. hierzu PARENS 1996, S.21-43).

In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres, sobald die Betreuungsperson als libidinöses Objekt hinreichend strukturiert ist, bekommt sie in Hinblick auf das Schicksal der Aggression des Säuglings eine bedeutende Rolle zugeschrieben⁴². Doch der Einfluss der Aggression hat eine Geschichte, die schon vor der Strukturierung des libidinösen Objekts beginnt. Hier geht es darum, ob die Bezugsperson den Säugling vor extensiver Unlust und unnötiger Erzeugung primitiver feindseliger Destruktivität schützen konnte oder ob sie an dieser Aufgabe gescheitert ist. Durch ihre Interventionen beeinflusst sie die Schicksale der Destruktivität, lange bevor sie emotional geschätzt wird in positiver oder negativer Richtung, denn ein drei Monate alter Säugling hat kaum Möglichkeiten selbst schmerzhaft Reize abzublocken. Wenn die Unlust des Säuglings dann durch die Bezugsperson nicht gestoppt oder gemildert wird, zeigt der Säugling intensive Wutreaktionen, die irgendwann in Erschöpfung münden. Bei häufiger Wiederholung dieses Zustandes kann der Stress der Wut bzw. feindseligen Destruktivität jegliche innerpsychische Strukturen, die ein Säugling bereits aufgebaut hat, zerstören.

⁴² Diese Entwicklung fällt mit der beginnenden Entwicklung des Ich als Instanz zusammen und bildet sogar ihre Voraussetzung (vgl. PARENS 1996, S.20).

Mit der Strukturierung des Libido-Objekts werden die Reaktionen auf exzessive Unlust und die Schicksale der Destruktivität komplexer. Bei intensiver Unlust wendet sich der Säugling dem Objekt zu in der Erwartung, dass dieses ihm hilft den Schmerz zu beseitigen. Wenn das gelingt, zeigt der Säugling keine weitere feindselige Destruktivität. Wenn allerdings die Unlust anhält und von der Bezugsperson nicht behoben wird, macht der Säugling das Objekt für seine Unlust verantwortlich und seine Destruktivität richtet sich nun auf das Objekt. Trennungsangst beispielsweise, die unter optimalen Entwicklungsbedingungen zu den häufigsten und frühesten Quellen exzessiver Unlust gehört, erzeugt feindselige Destruktivität gegenüber der Bezugsperson. Der drohende Verlust des Objekts, welches Trost spendet und vor schmerzvollem Erleben schützt, ruft beim Säugling Unlust hervor. Wenn sie allerdings ein exzessives Maß erreicht, weckt sie feindselige Destruktivität gegenüber der Mutter. Ähnlich verhält es sich, wenn einem sieben bis neun Monate alten Säugling Verbote auferlegt und ihm verschiedene Formen der Befriedigung versagt werden (z.B. das Verbot einem anderen Kind das Spielzeug wegzunehmen). Durch diese Erfahrungen wird das primäre libidinöse Objekt zum ersten Objekt, an das sich die Destruktivität heftet.

Der erste auffällige Anstieg der nicht-destruktiven biologischen Aggression im Alter von neun Monaten erfolgt gleichzeitig mit der Reifung des zentralen Nervensystems und der muskulär-motorischen Organisation. Dieser Aggressionsanstieg stellt einen entscheidenden Faktor des zweiten Entwicklungsschubs der psychischen Organisation dar. In genau dieser Phase dokumentierte MAHLER den Beginn der Separation- und Individuationsphase. Ausdruck findet dieser Aggressionsanstieg in explorativ-bemeisternden Arten von Aktivitäten. Gleichzeitig kann auch ein Anstieg der feindseligen Destruktivität beobachtet werden, die in Zusammenhang mit den Erfahrungen in dieser Phase steht.

Die ab neun Monate stattfindende Intensivierung der Autonomiebestrebungen, die mit einem erhöhten Omnipotenzgefühl und gestärktem Narzissmus einhergeht und sich in dranghaften Erkundungsaktivitäten, zunehmender Selbstbehauptung und selbstinitiierten Aktivitäten äußert, wird allerdings aus verschiedenen Gründen, um das Kind beispielsweise vor Verletzungen zu schützen oder zerbrechliche Gegenstände zu bewahren, häufig verhindert. Daraufhin bringt das Kind seine Unlust zum Ausdruck und da die Mutter als Beschützerin und „Hilfs-Ich“ des Kindes diejenige ist, die dem Kind am häufigsten Grenzen aufzeigt und dem Kind folglich die Befrie-

digung der Autonomiebestrebungen versagt, wird sie zum Objekt der im Kind erzeugten Destruktivität. Wenn nun das libidinöse Objekt positiv besetzt ist, sucht das einjährige Kind in Phasen exzessiver Unlust bei ihm Trost, auch wenn es den Verursacher seiner Unlust darstellt. Doch gerade aufgrund dieser emotionalen Wertschätzung schafft dieser interpersonale Konflikt die notwendige Voraussetzung für die Entwicklung eines intrapsychischen Konflikts, nämlich den Wunsch des Kindes das Objekt zu zerstören, dem große emotionale Bedeutung beigemessen wird. Dieser erste Ambivalenzkonflikt stellt das Ich bei einer positiven Besetzung des libidinösen Objekts vor andere Anforderungen als bei einer negativen Besetzung.

Der Wunsch des Kleinkindes, die Mutter, auf die es angewiesen ist und die es positiv besetzt hat, zu zerstören, weckt Angst in dem Kind. Nun steht das Kind vor der wichtigen Aufgabe, zwischen der feindlichen Destruktivität und der Realität zu vermitteln. Infolgedessen beginnt das Kind seine feindselige Destruktivität, die es gegenüber dem Liebesobjekt hegt zu „neutralisieren“⁴³ bzw. zu „modifizieren“ und die Gebote der Bezugsperson zu internalisieren. Bei Kindern, die ihr libidinöses Objekt emotional feindselig besetzt haben, bewirkt die Angst, das bedürfnisbefriedigende symbiotische Objekt zu zerstören, eine Spaltung der Ambivalenz und die Destruktivität kann nicht bewältigt werden und „neutralisiert“ in das Ich integriert werden⁴⁴.

Die zwischen dem siebten und neunten Monat ansteigende nicht-destruktive Aggression setzt sich bis ins zweite im Lebensjahr fort. In dieser Zeit erwirbt das Kind beispielsweise die Objektpermanenz und die Fähigkeit, zwischen Selbst und Nicht-Selbst, Innen und Außen zu differenzieren. Nicht-destruktive Aggression spielt hier beim Erkunden des Selbst und der Umwelt und seiner Bemächtigung eine große Rolle. Die sich anschließende anale Phase ist dementsprechend von Eigenwilligkeit, Widerspenstigkeit und Trotz gekennzeichnet und fällt gleichzeitig mit der Selbst- und Ich- Entwicklung zusammen. Der Sadismus, der für die anale Phase charakteristisch ist, bedeutet die Reaktion auf die spezifischen Erfahrungen dieser Zeit und stellt

⁴³ PARENS benutzt hier das umstrittene Konzept der „Neutralisierung“ bzw. „Sublimierung“ (HARTMANN), um Verhaltenselemente zu erklären, die zu dem Versuch des Kindes gehören, mit seinen feindseligen Gefühlen gegenüber dem libidinösen Objekt umzugehen. Er benutzt dieses Konzept im metaphorischen und dynamischen Sinne bei all seinen Arbeiten über Aggression.

⁴⁴ Wie sich feindselige Aggression als Desintegrationsprodukt entwickelt, habe ich bereits in Kapitel 4.3.1 dargestellt.

den Ausdruck der Aggression für diese Phase dar. PARENS erwähnt in diesem Zusammenhang die von MAHLER formulierte Annahme, dass das Kind seine neu entwickelten Ich-Funktionen quasi „einübt“ (Übungsphase). Nach ERIKSON versucht das Kind in dieser Phase ein Gefühl der Ich-Autonomie zu erwerben.

Diese Zeit ist auch bestimmt durch die Bildung der Über-Ich-Vorläufer. In dieser Phase wird sich nun durch das Verhalten der Eltern gegenüber dem Kind entscheiden, ob Aggressionen gelebt und verarbeitet werden dürfen oder grundsätzlich gehemmt werden. Sofern die Mutter die „Hilfs-Ich“ Rolle übernimmt, also Grenzen setzt, um das Kind zu beschützen, und mit dieser Hemmung die Neutralisierung der feindlichen Destruktion unterstützt, können Aggressionen verarbeitet und zum Ausdruck gebracht werden. Direkte Verbote oder Befehle führen dagegen zu einer Hemmung bzw. Blockierung der Aggressionsabfuhr. Die Qualität der feindseligen Destruktivität wird somit nicht verändert, sondern einzig und alleine ihre Abfuhr nach außen verhindert.

Zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr, in der so genannten „phallischen“ Phase, lässt sich bei Jungen ein Anstieg der phallischen Aggressionen beobachten. Diese Form der Aggression stellt, wie die orale und anale Form der Aggression, keine Aggression im Sinne der Selbstbehauptung dar, sondern besitzt eine ganz eigene phasenspezifische Ausprägung. Jungen zeigen in dieser Zeit eine lebhaft und grob-motorische Abfuhr der Aggression und neigen dazu herumzutoben, Gegenstände mit dem ganzen Körper hin- und her zu schieben oder selbst gegen unbelebte Gegenstände oder andere Personen zu prallen. Sie drückt sich außerdem durch eine „Ich-binder-Größe“ Haltung aus. Mädchen dagegen zeigen keine typische phallische Aggression. Das zeigt, dass sich in dieser Phase charakteristische jungen -und mädchenhafte Verhaltensweisen abzeichnen. Mädchen sind deshalb nicht weniger aggressiv, es zeigen sich vielmehr qualitative Unterschiede in den Mustern der Aggressionsabfuhr.

Das Anwachsen der Feindseligkeit des Jungen gegenüber dem Vater und des Mädchens gegenüber der Mutter in dieser Phase geht einher mit dem beginnenden Ödipuskomplex und bedeutet für das Kind den zweiten Ambivalenzkonflikt in seiner Entwicklung. Die Feindseligkeit äußert sich beim Mädchen eher in Form der Gehässigkeit und beim Jungen in phallischer Aggression, doch es lassen sich auch Gemeinsamkeiten im Verhaltensrepertoire feststellen, wie Weinen, Fußaufstampfen und all-

gemeine Opposition mit verbalen und affektiven Äußerungen. Die durch die ödipalen Wünsche des Kindes mobilisierte Destruktivität und die mit ihr einhergehenden Reue- bzw. Schuldgefühle spielen für die Entwicklung des Über-Ich und der Abwehrmechanismen des Ich eine entscheidende Rolle.

Es hängt, wie in diesem Kapitel deutlich wurde, stark von der individuellen Entwicklung und Lebenswelt ab, wie aggressive Tendenzen ausgedrückt werden. Wenn ein Kind eine stark autoritäre Bezugsperson erlebt und in diesem Beziehungskontext seine Aggressionen, die sich gegen diese Person aufbauen, nicht ausleben kann, werden sie verdrängt und unterdrückt und zeigen sich unter anderem in überangepassten Verhalten, Unterwürfigkeit, Depressionen und Apathie. Hier entsteht eine Identifikation mit dem Aggressor⁴⁵. Die sich aufbauenden Aggressionen werden dementsprechend in Situationen, die von der Bezugsperson bzw. generell von „Autoritätspersonen“ unbeobachtet sind, gegen schwächere Kinder oder Gegenstände gerichtet (vgl. HAMMER/MÜLLER 2001, S.67). Wenn ein Kind übermäßig gehemmt ist in Bezug auf seine Aggression und eine übermäßige Selbstkontrolle besitzt, werden in regelmäßigen Abständen aggressive Gefühle und Verhaltensweisen in Form eines Wutanfalls oder irgendeinen gemeinen Tat durchbrechen (vgl. WINNICOTT 1996, S.126). Das Erleben von Gewalt und Unterdrückung lassen durch die Erfahrung der eigenen Schwäche den Wunsch entstehen, ebenfalls stark und mächtig zu sein. Das Kind identifiziert sich mit seinem Aggressor und setzt selbst Gewalt als Mittel für seine Zwecke ein (vgl. HAMMER/MÜLLER 2001, S.66-68).

5.1 Geschlechtsspezifische Aggressionsgenese

Nun möchte ich noch auf einige Aspekte der geschlechtsbezogenen Aggressionsentwicklung eingehen, die im vorangegangenen Kapitel schon angeschnitten wurden. Grundsätzlich wirft die geschlechtbezogene Entwicklung und welche Faktoren auf sie einwirken viele Fragen auf, die hier im Rahmen der vorliegenden Arbeit sicher nicht geklärt werden können. Dieses Thema gestaltet sich hochkomplex, denn schon ab der Geburt lassen sich unterschiedliche Pflegeleistungen und Umgangsformen in Bezug auf männliche und weibliche Säuglinge beobachten. Die unterschiedlichen Umgangsformen von Geburt an, führen mit großer Wahrscheinlichkeit zu unterschiedlichen Erfahrungen bei Jungen und Mädchen und haben somit auch Einfluss

⁴⁵ vgl. Kapitel 2.1.2

auf die Aggressionsentwicklung. Insgesamt ist es das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von psychogenen, soziokulturellen, genetischen, hormonalen und anderen Faktoren, welches das spätere geschlechtsspezifische (aggressive) Verhalten bestimmt (vgl. MERTENS 1992, S.62).

Da Jungen und Mädchen grundsätzlich ein gleiches Aggressionspotential besitzen, unterscheidet es sich nur in der Äußerungsform. Während Jungs ihre Aggression häufig nach außen wenden, ist weibliche Aggression eher nach innen gerichtet. Das hat u.a. damit zu tun, dass schon früh bei Jungs Autonomiebestrebungen unterstützt und zugelassen werden. Zudem ist oft der Körperkontakt seitens der Mutter bei einem 6 Monate alten weiblichen Säugling höher, als bei einem männlichen und Jungen bewegen sich in Spielsituation weiter weg (vgl. ebd., S.63).

Aufgrund der Gleichgeschlechtlichkeit von Mutter und Tochter, erlebt die Mutter die Tochter von Anfang an als vertrauter und ihr näher. Manchen Müttern fällt es daher schwerer, die Trennung und Individuation ihrer Tochter reibungslos zu gestatten. Ein anderer Punkt stellt die frühere, strengere und rigidere Reinlichkeits- und Ordnungserziehung von Mädchen dar. Entsprechend der bewussten oder unbewussten Einstellung, dass Männer durchsetzungsfähiger sind, mehr Freiheiten brauchen und öfters über die Stränge schlagen dürfen, sind (einige) Mütter der Auffassung, dass einem Jungen mehr Freiheiten bei der Sauberkeitserziehung zugestanden werden müssten. Das gleiche Geschlecht von Mutter und Tochter führt somit dazu, dass die Mutter die Tochter als ein Teil von ihr Selbst („narzisstische Erweiterung“) und ihres Körpers betrachtet und sich daher stärker mit ihr als mit einem Jungen identifiziert. Aufgrund dieser Identifizierung aktivieren Mütter häufiger analsadistische Charakterzüge gegenüber ihren Töchtern, die sich darin äußern, für den anderen zu bestimmen, den anderen zu kontrollieren, wenig Eigeninitiative zugestehen und in seine Intimsphäre einzudringen. Diese Mütter stellen die Anforderungen, die ihr strenges Über-Ich an sie selbst richtet, demgemäß an ihre Tochter (vgl. ebd., S.91-93).

Diese Erfahrungen erschweren es der Tochter, eigenständige Durchsetzung und Individualisierung zu erlernen. Die Bedürfnisse danach werden dennoch immer stärker. Wenn eine Mutter von der Tochter als aggressiv, eindringend und kontrollierend erlebt wird, kann die Tochter die Auseinandersetzung, mit den eigenen und vor allem den reaktiv entstandenen aggressiven Impulse, mit der Mutter nicht führen. Mädchen beginnen daraufhin, ihre aggressiven Impulse zu unterdrücken und gegen das eigene

Selbst zu richten. Das Bedürfnis die Mutter zu kontrollieren, wird zu einem Selbstkontrollmechanismus umgeformt. Die mütterliche Wahrnehmung und das Erleben, dass ihre Tochter wie sie selbst ist, werden dem kleinen Mädchen verbal und nonverbal von Anfang an mitgeteilt. Wenn ein Mädchen aufgrund dieser mütterlichen Spiegelung erfährt, dass sie wie die Mutter ist, wird sie größere Schwierigkeiten haben, sich als abgegrenzte, eigenständige Person erfahren zu können (vgl. MERTENS 1992, S.94).

Die im zweiten Lebensjahr beobachtete tendenziell depressivere Stimmung bei Mädchen ist auf die höhere Angst vor Liebesverlust seitens der Mutter zurückzuführen. Die Bereitschaft der Mutter die Loslösung und Individuation zu akzeptieren, wird von der Tochter als nicht zuverlässig eingeschätzt. Jungen hingegen erleben weniger diese Verlustangst und können infolgedessen ihre aggressiven Impulse auch gegenüber der Mutter besser ausleben und ihren Autonomiebestrebungen folgen, welche von den Eltern narzisstisch bestärkt werden (vgl. ebd., S.95).

Wie Aggressionen sich geschlechtsspezifisch in der phallischen Phase äußern, wurde im letzten Kapitel bereits beschrieben. PARENS betont, dass bei Mädchen statt von einer phallischen, von einer (kindlich) genitalen Phase gesprochen werden kann. Die ödipale Aggression, die bei Mädchen keineswegs schwächer ausgeprägt ist, wird dennoch weniger kräftig und beharrlich als bei Jungen ausgedrückt. Die Aggression ist dementsprechend weniger phallisch, also „machohaft“ (wie z.B. körperliches Schlagen und Stoßen), sondern eher weiblich (z.B. Kratzen, an den Haaren ziehen). Das alles können Gründe dafür sein, dass bei erwachsenen Frauen die konstruktive Selbstbehauptung eingeschränkt ist (vgl. MERTENS 1996, S.72).

Allgemein lässt sich feststellen, dass Jungs vielmehr zum „Acting-out“ neigen. Für sie stellt es eine Lösungsstrategie ihrer inneren und äußeren Konflikte dar. Jungen zeigen aufgrund dessen vielmehr lärmende Aggression und grandioses Agieren. Mädchen hingegen neigen zu einer nach innen gerichteten Konfliktlösung und sind eher subjektiv leidend. Sie werden generell im Laufe ihrer Entwicklung in den offenen.

Aggressionsäußerungen gehemmt und dementsprechend ängstlich und depressiv. (vgl. HOPF 1996, S.66-67)⁴⁶.

„Oder um es in einem Bild auszudrücken: Mädchen machen häufiger den eigenen Körper zum Kampfplatz, Jungen den Schulhof“ (HOPF 1996, S.66).

Einer Untersuchung zufolge sind 77% aller Kinder unter 12 Jahren Jungs, die eine Therapie in Anspruch nehmen⁴⁷. Das liegt nicht etwa daran, dass Mädchen seltener psychisch krank sind (bzw. psychische Probleme haben), doch da ihre Symptome mehr nach innen gerichtet sind, fallen sie weniger auf. Sie bringen folglich *„weniger Sand ins soziale Getriebe“* und bieten weniger Grund, sich mit ihnen zu befassen. Da die psychischen Erkrankungen nicht rechtzeitig erkannt werden, entwickeln Mädchen in der Adoleszenz Essstörungen, psychosomatische Krankheiten und Depressionen, die als manifestierte Form von verinnerlichten Aggressionen bezeichnet werden können (vgl. HOPF 1996, S.69).

5.2 Die Entwicklung der Besorgnis nach WINNICOTT

Die Entwicklung der Besorgnis oder des Schuldgefühls bedeutet einen wichtigen Schritt in der Entwicklung eines Kindes und insbesondere in der Genese seiner Aggression, da das Schuldgefühl genau den Punkt markiert, an dem sich Destruktivität in Konstruktivität wandelt. WINNICOTT betont, dass diese Art des Schuldgefühls nicht zu verwechseln ist mit einem sadistischen Schuldgefühl, das als Belastung erlebt wird. Das Schuldgefühl ist stumm, ein nicht bewusstes, potentielles Schuldgefühl, das durch konstruktives Handeln beseitigt wird (vgl. WINNICOTT 1996, S.186).

WINNICOTT benutzt das Wort „Besorgnis“ (concern), um ein Phänomen positiv zu benennen, welches negativ mit dem Wort „Schuld“ bezeichnet wird. Die Entstehung der Besorgnis stellt einen komplexen Entwicklungsschritt dar und beginnt ungefähr

⁴⁶ Natürlich gibt es auch Mädchen, die ihre Aggressionen nach außen und auch Jungen, die ihre Aggression nach innen richten. Jungen „verstecken“ ihre Depressionen häufiger hinter nach außen agierendes aggressives Verhalten (vgl. HOPF 1996, S.67).

⁴⁷ Ich kann zwar keine Prozentangabe machen, doch deckt es sich ungefähr mit dem Geschlechterverhältnis meiner Psychomotorikgruppen. Tendenziell kommen mehr Jungs als Mädchen zu den Stunden.

nach dem sechsten Monat⁴⁸, wenn das Ich eine Zunahme der Integration zeigt und sich zu strukturieren beginnt. Das Gefühl der Schuld entsteht aus der Angst, die mit der Entwicklung der Ambivalenz⁴⁹ auftritt und ermöglicht so dem Kind eine gute innere Objektrepräsentanz zu erhalten, auch wenn sie in der Phantasie zerstört wird. Besorgnis meint dementsprechend die Tatsache, dass sich das Kind kümmert, acht gibt und Verantwortung sowohl empfindet als auch akzeptiert (vgl. WINNICOTT 1996, S.132).

Das Auftreten der Besorgnis ist folglich Ausdruck eines guten Maßes an Ich-Integration und des voranschreitenden psychischen Wachstums, in dem das Ich beginnt unabhängig vom „Hilfs-Ich“ der Mutter zu werden. Die Besorgnis entwickelt sich in der Beziehung zwischen Mutter und Säugling, in der der Säugling sich nun schon als einheitliche Person und auch die Mutter als ganze Person wahrnehmen muss (vgl. ebd., S.132-133). Das Stadium der Ambivalenz kann nur erreicht werden, wenn der Säugling eine ausreichend gute Versorgung erlebt hat. Und auch nur dann fängt das Kind an, Beziehung zu seinen Objekten aufzubauen, die immer weniger subjektive Phänomene und immer mehr objektiv wahrgenommene „Nicht-Ich“ Elemente darstellen. Der Säugling erkennt nun ein Innen und Außen und sein Körperschema entwickelt sich zunehmend komplexer. Er führt jetzt ein leiblich-seelisches Leben. Ein persönlicher Reichtum entsteht, dem das Stadium der Ambivalenz vorausgegangen ist und deren wachsende Verfeinerung und Komplexität zum Auftauchen der Besorgnis führt (vgl. ebd., S.134-135).

Die Mutter muss jedoch die Angriffe und Zerstörungswünsche des Säuglings zunächst überleben und nur dann lernt der Säugling Objekte zu verwenden und die Ambivalenz zu integrieren. Wenn das Objekt gewissermaßen die Tatsache annimmt vom Subjekt zerstört zu werden und es mit Gelassenheit und einfühlsamen Widerstand überlebt und *nicht* zerstört wird, lernt das Kind, dass es in seiner Fantasie eine mörderische Wut auf einen anderen Menschen haben kann, dass diese Wut den ande-

⁴⁸ Doch letztendlich betont WINNICOTT, das es unnötig ist, den genauen Zeitpunkt zu bestimmen, denn alle Prozesse, die in der frühen Kindheit beginnen, sind niemals vollständig abgeschlossen, sondern werden im Laufe des Lebens weiter gefördert (vgl. WINNICOTT 1996, S.133).

⁴⁹ Ambivalenz bedeutet, dass das Kind libidinöse und aggressive Erfahrung verbinden und auf ein- und dasselbe Objekt beziehen muss (vgl. ebd. S.134).

ren in Wirklichkeit jedoch nicht zerstört. Das Kind erkennt dann, dass es einen Unterschied zwischen seiner inneren, potentiell unbegrenzten und einer äußeren begrenzten Realität gibt (vgl. CRAIN 2005, S.117-118). Nun kann das Kind begreifen:

„Du bist wertvoll für mich, weil du überlebt hast, obwohl ich dich zerstört habe! Obwohl ich dich liebe, zerstöre ich dich in meiner (unbewussten) Phantasie“ (WINNICOTT 1971, S.105).

Unter günstigen Umständen gibt die Mutter dem Kind Möglichkeiten zur Wiedergutmachung seiner primären Destruktivität. In dieser Phase der so genannten „Erbarungslosigkeit“ müssen Aggressionen vollkommen ausgelebt werden, damit sie später ebenfalls bewältigt werden können (vgl. ebd., S.113).

Die Triebe führen zum bedenkenlosen Gebrauch des Objekts und anschließend zu einem Schuldgefühl, das ausgehalten und durch den konstruktiven Beitrag an die Mutter, den der Säugling im Verlauf der nächsten Stunden leisten kann, gelindert wird. Der Säugling entwickelt dann ein Vertrauen, dass er durch die zuverlässige Gegenwart der Mutter Gelegenheit bekommen wird, ihr etwas zu geben und seine Schuld wieder gutzumachen. Dieses Vertrauen befähigt das Kind, seine Angst auszuhalten und auf diese Weise verändert sich die Qualität der Angst: Sie entwickelt sich zum Gefühl der Besorgnis. Der Säugling, der fähig ist, Besorgnis zu empfinden, ist dementsprechend auch fähig, Verantwortung für seine Destruktivität zu übernehmen und aus dem Schuldgefühl wächst dann der Wille zum konstruktiven wiedergutmachenden Handeln (vgl. WINNICOTT 1996, S.137).

Die Besorgnis kann sich folglich nicht entwickeln, wenn die Mutter versagt hat, die Destruktivität des Säuglings zu überleben, wenn sie also auf die Zerstörungswünsche mit Vergeltung und Strafe oder Rückzug und Hilflosigkeit reagiert und dem Säugling keine Möglichkeit der Wiedergutmachung gibt. Das führt zum Verlust der Besorgnis und an ihre Stelle tritt die nackte Angst, gegen die der Säugling primitive Abwehrmechanismen wie Spaltung und Desintegration entwickelt (vgl. ebd., S.139).

Das bedeutet, wenn bei der Entwicklung des Schuldgefühls an einem Punkt etwas schief geht, führt das zur Triebhemmung. Der Trieb kann vom Kind gar nicht erst zugelassen werden, stattdessen fürchtet es sich und alles, was sich sonst um den Trieb herum entwickelt hätte, wird nun verdrängt. Manche Menschen leiden allerdings an einem unergründbaren drückenden Schuldgefühl und versuchen ihm einen Sinn zu geben, indem sie „antisozial“ handeln. Dieses Verhalten drückt sich im Steh-

len und Lügen oder in Destruktivität aus. Bei stärkeren kriminelleren Episoden versucht der Kriminelle verzweifelt, überhaupt ein Schuldgefühl zu empfinden (vgl. WINNICOTT 2002, S.29-34).

Eine voll integrierte Persönlichkeit übernimmt Verantwortung für alle Gefühle und Vorstellungen, die zum Lebendigsein gehören:

„Im Gegensatz dazu ist die Integration gescheitert, wenn wir darauf angewiesen sind, die Dinge, die wir verabscheuen nach außen zu verlagern, und zwar um den Preis, dass uns mit der Destruktivität ein Teil unserer Persönlichkeit verloren geht“ (WINNICOTT 1996, S.178).

Das heißt, ein gesunder Mensch braucht nicht auf die Mittel der Projektion zurückzugreifen, um mit den eigenen destruktiven Gedanken und Impulsen fertig zu werden. Das Ertragen der eigenen Destruktivität führt zu etwas Neuem, nämlich zu der Fähigkeit, Phantasien zu genießen, selbst wenn sie Zerstörung enthalten und auch körperliche Erregungen, zu der sie gehören, lustvoll zu erleben. Diese Entwicklung schafft Spielraum für die Erfahrung der Besorgnis, welche wiederum Grundlage allen konstruktiven Handelns und Spielens ist. Wenn die Wiedergutmachung in der Entwicklung eines Kindes blockiert wird, macht konstruktives Handeln dementsprechend auch keinen Sinn und der Betroffene lernt nicht, Verantwortung für seine destruktiven Impulse zu übernehmen (vgl. WINNICOTT 1996, S.177-178).

Ein Kind, dessen Triebleben aktiv ist, zeigt, dass es in seiner inneren Welt Hoffnung gibt. Es kann mit Genuss seine Triebe nutzen, auch die aggressiven, da es im realen Leben das wieder gutmacht, was es in seiner Phantasie zerstört (vgl. ebd., S.118). Aggressives, destruktives Verhalten, das manche Kinder zeigen, bedeutet demnach auch einen Hinweis auf Hoffnung. Hoffnungslosigkeit stellt im Gegensatz dazu ein Wesensmerkmal des deprivierten Kindes dar. In Phasen der Hoffnung verhält sich ein Kind „antisozial“, um seine Umwelt zur Stellungnahme zu zwingen und dazu, sich seiner anzunehmen. Im Falle der Destruktivität sucht das Kind nach einer Umwelt, die stark genug ist, dem Druck seines impulsiven Verhaltens standzuhalten. Wenn die Situation standhält, so muss die Umwelt immer wieder darauf getestet werden, ob sie die Fähigkeit hat, die Aggression auszuhalten, die Zerstörung zu verhindern oder zu reparieren. Der Erwachsene muss demnach fähig sein, die positiven Elemente im aggressiven Verhalten zu erkennen und sich als Objekt zur Verfügung

stellen, das gesucht und gefunden werden kann (vgl. WINNICOTT 1996, S.161-163; S.169).

5.3 Sichtweise moderner Säuglingsforschung auf die Aggressionsgenese

Nun möchte ich noch auf die Erkenntnisse der modernen Säuglingsforschung in Bezug auf die Genese destruktiver Aggression eingehen⁵⁰. Die in Kapitel 3.2.3 beschriebenen Systeme, das reaktiv-aggressive/aversive System und das System der Assertion, liegen so eng beieinander, dass sie häufig vermischt werden. Einen Grund dafür stellen bestimmte motorische Aktivitäten dar, die sowohl für aggressive als auch für assertive Zwecke eingesetzt werden, wie z.B. beißen, treten, greifen, ziehen, drücken und vieles mehr. Das Ziehen an den Haaren der Mutter kann folglich ein Akt der Exploration sein und zur Erkundung dienen. Wenn die Mutter dem Kind vorher Schmerzen zugefügt hat, ist es eine Handlung reaktiver Aggression.

Ein weiterer Ursprung der Vermischung von Aggression und Assertion liegt darin, dass das nachdrückliche Signalisieren von Gefühlen des Bedrohtseins, also reaktive, selbstschützende Aversionsbekundungen wie das Schreien des Säuglings, aufgrund seines sinnvollerweise durchdringenden Charakters schnell als aggressiv angesehen wird. Ständiges Säuglingsgeschrei macht allerdings auf Dauer aggressiv, auch wenn es nicht aggressiv gemeint ist.

Es hängt dementsprechend viel von der Interpretation der Eltern ab, ob das jeweilige Verhalten nun zur Exploration oder reaktiven Aggression gehört. Eltern, die häufig Destruktion im assertiven Verhalten sehen, werden die Exploration des Säuglings unterbrechen und blockieren, z.B. wenn der Säugling energisch seine Umwelt erkundet und Sachen umwirft. Der Säugling reagiert auf die Unterbrechung mit Rückzug oder Ärger. Die ständige Hemmung der Selbstbehauptung führt jedoch mit der Zeit dazu, dass die erste Stufe der Aktivierung des Ärgers und reaktiven Aggression, in der noch Handlungsspielraum bestand, quasi übersprungen wird. Statt Kontroversen zu regulieren, wird in einer Art „Kurzschluss“ dann direkt mit der Einschränkung der Assertion ein hohes Maß an Aggression mobilisiert. Das aggressiv-aversive System wird sprunghaft und hypersensibel und das Kind fühlt sich durch jede Einschränkung bedroht, weil es nie gelernt hat, Kontroversen zu regulieren. Es sieht keine

⁵⁰ Vgl. für dieses Kapitel DORNES 2003, S. 252-270

Chance sich selbst zu behaupten, ohne große Mengen an Aggressionen zu mobilisieren. Auf diese Weise kontaminiert die Selbstbehauptung mit der Aggression. Die Selbstbehauptung wird als Aggression interpretiert, die Eltern „schimpfen“ mit dem Kind und das Kind mobilisiert daraufhin reaktive Aggression zum Selbstschutz.

Hier lässt sich nachvollziehen, wie Eltern durch ihre (Über-)Interpretationen festlegen, wie das Schicksal der Selbstbehauptung verläuft. Unter ungünstigen Umweltbedingungen verschmelzen zwei ursprünglich verschiedenen Subsysteme, die es am Anfang des Lebens noch nicht gab. Feindseligkeit in Form einer chronisch aggressiv-destruktiven Reaktionsbereitschaft entsteht folglich nicht aus einem Trieb, sondern durch die Kontaminierung von zwei verschiedenen Subsystemen. Hier fand dementsprechend eine Transformation eines reaktiv aktivierbaren und der Anpassung und dem Selbstschutz dienenden aversiv/reaktiv-aggressiven Subsystems statt. Es hat sich von den Anlässen, die es ursprünglich ausgelöst hatten, befreit und aktiviert sich nun von selbst.

Eltern besitzen demnach großen Einfluss auf die Aggressionsentwicklung. Je größer die Neigung der Eltern ist, eine assertive oder zweideutige Handlung als aggressiv einzustufen, desto wahrscheinlicher wird ein Kind aggressives Verhalten entwickeln. Sie schränken die Selbstbehauptung ein und tun das mit aggressiven Mitteln. Dadurch werden sie selbst zum Rollenvorbild für aggressives Handeln.

Ein Punkt, den DORNES kritisiert, ist die von PARENS beschriebene feindliche Destruktivität, die schon kurze Zeit nach der Geburt als Folge exzessiver Unlustereignisse auftreten kann. PARENS erläutert, es gebe in den ersten Monaten nach der Geburt primitive Wutreaktionen, die die erste Form feindseliger Destruktivität darstellen sollen⁵¹. DORNES widerspricht dem, da keine Beobachtungsmerkmale festlegen könnten, ab wann das heftige Schreien eines Säuglings in den Zustand der primitiven Wut übergeht. Nach DORNES besitzt ein Neugeborenes von Anfang an zwei Affektzustände, die Unlust ausdrücken: Ekel und Unbehagen bzw. Schmerz. Unbehagen tritt in verschiedenen Erscheinungsformen auf, wie Nervosität, Irritierbarkeit und Unruhe, die von Knurren oder Weinen bis hin zum Schreien begleitet sein können. DORNES betont, dass das intensive Schreien auch mit Empfindungen von Verzweiflung und Ohnmacht einhergehen könne und nicht mit Feindseligkeit,

⁵¹ Vgl. hierzu die Kapitel 3.2.1 und 5

die mit Zerstörungsabsichten einhergeht. Der Transformationsprozess, in dem Unlust automatisch zu Feindseligkeit wird, wenn ein Säugling nur lang genug exzessiver Unlust ausgesetzt ist, wie ihn PARENS beschreibt, kann nicht klar begründet werden. PARENS räumt daher selbst ein, dass es problematisch ist, einer affektiven Reaktion, die keine Vorstellungsinhalte (vor allem aufgrund der noch nicht vorhandenen intellektuellen Möglichkeiten eines Neugeborenen) und absichtvollen Handlungen beinhaltet, eine feindselige und demnach absichtvoll zerstörende Tönung zuzuschreiben. Dennoch muss die Frage, ob es Feindseligkeit von Geburt an gibt, leider offen gehalten werden, da es keine klaren und eindeutigen Erkenntnisse dazu gibt.

Wenn als Kriterium für Feindseligkeit die Absicht, einen anderen zu verletzen besteht, dann taucht sie erst zwischen dem 15-18 Monat auf. Instrumentell-aggressive Handlungen, also solche, die den anderen „objektiv“ verletzen könnten, wie stoßen oder schubsen, sind vor 16 Monaten nicht von einer Verletzungsabsicht begleitet. Sie haben beispielsweise das Ziel, ein Spielzeug zu erreichen und sind daher assertiv. Aggressionen und auch lustvolle Feindseligkeit, die vor dem 16. Monat auftreten, sind ausschließlich eine Folge von Frustrationen auf zuvor erlittene Verletzungen. Das ändert sich mit ca. eineinhalb Jahren. Ab diesem Zeitpunkt wird (lustvoll getönte) Feindseligkeit zu einer stabilen psychischen Struktur und in diesem Alter beginnen Kinder, Affekte mit Vorstellungen zu verknüpfen. Der Ärger, der durch Versagungen ausgelöst wurde, verschwindet nicht mehr mit den Anlässen, sondern kann immer wieder evoziert werden. Nun kann der Ärger über die Situation hinaus am Leben gehalten werden und die Grundsteine für die Anfänge des Hasses sind somit gelegt. Der Hass stellt einen Affekt dar, der durch Phantasien ausgelöst wird und bedeutet die exemplarische Form chronischer Feindseligkeit.

Wie schon bei PARENS beschrieben, erfährt die Aggression ab zwei Jahren keinen Anstieg mehr⁵² und bleibt bis ins sechste Lebensjahr stabil. Eine Neigung zur feindseligen Aggression, die schon mit zwei Jahren existiert, verfestigt sich Laufe der weiteren Entwicklung. Feindselig-aggressives Verhalten, kann mit sechs Jahren schon „verhärtet“ sein und bleibt für die folgenden Jahre bis ins Erwachsenenalter beständig.

⁵² Den Grund für den Anstieg der Aggression bis zum zweiten Lebensjahr, habe ich in Kapitel 5 bereits beschrieben.

6 Der psychomotorische Raum

6.1 Sinnverstehende Psychomotorik als Zugang zu „aggressiven“ Kindern

In den folgenden Kapiteln werde ich die wichtigsten Punkte und Aspekte der Verstehenden Psychomotorik darstellen, um die Frage zu klären, welchen Beitrag die Psychomotorik zur Bewältigung von aggressiven Verhalten von Kindern leisten kann.

Die Sinnverstehende Psychomotorik und Motologie basieren nach SEELWALD⁵³ auf Erkenntnissen der Anthropologie und Phänomenologie. Die psychomotorische Begleitung nach AUCOUTURIER, ECKERT, FICHTNER, DOERING und HAMMER basiert auf psychoanalytischen Theorien. Sie integriert Deutungs- und Übertragungssituationen in die psychomotorische Begleitung (vgl. SEEWALD 2004, S.40; ESSER 2000, S.15-16). Die in dieser Arbeit dargestellten Aggressionstheorien sind in psychoanalytische Theorien eingebettet. Aus diesem Grund stelle ich eine psychomotorische Praxis vor, die psychoanalytische Elemente mit einbezieht und auf ihnen basiert.

Aggressionen können, wie bereits erörtert, als Ergebnis einer gestörten (Beziehungs-) Entwicklung innerhalb einer aggressionsfördernden Umwelt verstanden werden (HAMMER/MÜLLER 2001, S.66). Nun geht es darum, wie Psychomotorikerinnen nach dem Ansatz der Sinnverstehenden Psychomotorik Zugang zu aggressiven Kindern finden und diese Kinder in ihrer individuellen Entwicklung und bei der Bewältigung ihrer Aggressionen psychomotorisch verstehen und begleiten können. Letztlich stellt sich die Frage, wie das Wesen des Menschen beschaffen sein muss, damit sich das Besondere (in diesem Fall die Aggression) als sinnvolles und notwendiges Glied in der ganzen Erscheinung des Kindes begreifen lässt. Es geht darum zu schauen, wie das Besondere sich als sinnvolles Glied in das Ganze einordnet und einfügt. Von dem gewonnenen Verständnis des Ganzen her, lässt sich die Aggression tiefer verstehen (vgl. MATTNER 2004, S.23).

6.1.1 Menschenbild der Sinnverstehenden Psychomotorik

Der Sinnverstehenden Psychomotorik liegt ein ganzheitliches Menschenbild zugrunde, in dem alle Aspekte des Mensch-Seins einbezogen und im Zusammenhang gese-

⁵³ Der Begriff Motologie bezeichnet laut SEEWALD die Wissenschaft, Psychomotorik eher den Anwendungsbereich (vgl. ECKERT 2004, S.60).

hen und verstanden werden. Es handelt sich um ein relationales Menschenbild und Bewegungsmodell, denn um das zu werden, was der Mensch ist, braucht er die Mitmenschen, die Verbundenheit zu anderen Menschen (vgl. SEEWALD 1998, S.153). Er strukturiert sich über die Beziehung zum anderen und ist nur in der Beziehung zum anderen zu verstehen. Der Körper eines Menschen ist demnach als der gelebte und erlebende Leib zu verstehen (vgl. ESSER 2000, S.20 und 21).

Der Leibbegriff versucht dualistische Begriffsmuster wie Körper-Geist, Innen und Außen, Impression und Expression aufzuheben, denn wir können uns niemals davon lösen, dass wir unser Leib und unsere Bewegung sind. Sie sind uns unmittelbar gegeben. Leiblichkeit des Menschen bedeutet demnach die grundlegende und sinnhafte Weise „in der Welt zu sein“. Der Leib ist kein Werkzeug, sondern im Grunde „ich selbst“ (vgl. ebd., S.19). Durch diese Erkenntnisse der Philosophischen Anthropologie werden Leib und Bewegung zu menschlichen Existenzialen, sie begründen unsere Existenz und sind deshalb mehr als nur ein Medium (vgl. SEEWALD 1992, S.207). Körper und Geist bilden eine Einheit. Der Mensch lebt mit all seinen Sinnen in dieser Welt, kann sich über seinen Körper ausdrücken und die Welt durch seinen Körper auch verändern. Er steht als Akteur seiner eigenen Entwicklung im Mittelpunkt (HAMMER 2004, S.14-15).

Nach MERLEAU-PONTY ist der Mensch zum Sinn verurteilt. Der Mensch als Sinnproduzent steht im Mittelpunkt des Verstehenden Ansatzes (vgl. SEEWALD 1992, S.207-210). Dieser Sinn stellt sich jedoch nicht „von selbst“ ein, sondern muss dem Leben gegeben und in ihm gesucht werden. Bilder und Geschichten sind Formen dieser Sinngebung. In ihnen versichert sich das Kind seiner selbst und experimentiert mit seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten. Da die ersten Geschichten Körpergeschichten darstellen, sind Leiblichkeit und Bewegung die Ursprungsorte der Phantasie und des Spiels (vgl. SEEWALD 1998, S.156).

Der Körper stellt einen Bezugs- und Orientierungspunkt dar, der die Grenzen zwischen dem eigenen Selbst und dem anderen offenbart. Der Körper ist demnach entscheidend beim Aufbau der Identität eines Menschen beteiligt. Verliert ein Mensch den Bezug zu seinem Körper, verliert er sein Selbstgefühl⁵⁴ und steht der Welt entfremdet gegenüber (vgl. ESSER 2000, S.19). Der Mensch muss dann zu seiner Le-

⁵⁴ Und demnach sein „wahres Selbst“ (vgl. Kapitel 4.5)

bendigkeit zurückkehren und die Verbundenheit zum Körper wieder finden, um mit seinen Kreativ- und Selbstgestaltungs- (und Selbstregulations-) Kräften erneut in Kontakt zu kommen. Dann ist er mit beiden Potentialen verbunden, die phylo- und ontogenetisch als Motor der Entwicklung verstanden werden können (vgl. FICHTNER 2000, S.69). Ein Ziel der psychomotorischen Begleitung ist daher die Wiederentdeckung des Körpers. Das Erlebnis intensiver Körpererfahrungen, in denen ein Mensch sein Körper als Ganzes spüren und wahrnehmen kann, ermöglicht dem Mensch eine neue positive Beziehung zu seinem Körper und eine neue Orientierung in Raum und Zeit zu entwickeln. Nun kann er seine Entwicklung wieder selbst initiieren und voranbringen (vgl. HAMMER 2004, S.180).

Für MILANI-COMPARETTI wird jede Therapie durch den Respekt vor der Eigenaktivität des Kindes bestimmt, welches bestrebt ist, sich aufzubauen, sich zu entwickeln und sich kreativ mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Fehlt ihm dieser Wille, gibt es keine Mittel, die Entwicklung des Kindes von außen voranzutreiben, denn jede normative Heilpädagogik und der Versuch etwas am Kind zu ändern, wird von dem Kind als Aggression erlebt und löst Widerstände aus. Die Umwelt hat folglich die Aufgabe, dem Kind das zu geben, was es nötig hat, und ihm günstige Ausgangsbedingungen anzubieten (vgl. HÖHNE 1991, S.75). Psychomotorische Praxis möchte dementsprechend das Kind in der Entfaltung seiner Gesamtpersönlichkeit, seiner leiblich-seelisch-geistigen Prozesse, unterstützen.

Ein anthropologisches Menschenbild stellt zudem die Frage nach dem impliziten Menschenbild, welches Leitbilder unseres Denkens und Handelns beinhaltet. Bei dieser Hinterfragung geht es darum, die eigenen verborgenen Menschenbilder, die jeweilige Vorstellung vom Mensch-Sein aufzudecken, die sich in der Theorie und der Praxis niederschlagen (vgl. MATTNER 2004, S.18f.). Die Frage nach dem impliziten Menschenbild bedeutet, dass man keine Aussage über den Menschen machen kann, ohne indirekt oder direkt zu offenbaren, wie der Mensch im Kern gesehen wird (vgl. SEEWALD 1998, S.153). Diese Aufdeckung wirkt einer paradigmatischen Blickverengung entgegen und möchte vorhandene Vorurteile ins Bewusstsein holen.

6.1.2 Bewegung als Bedeutungsphänomen

Bewegung wird in dem Verstehenden Ansatz als Bedeutungsphänomen aufgefasst. Die Bewegungsgeschichte, die ein Kind zeigt, ist Teil der Lebensgeschichte des Kindes (vgl. SEEWALD 1993, S.191). Bewegung erscheint demnach als sinnvolle Äu-

berung des Individuums in seinem Lebenskontext. Dementsprechend ist auch jedes Verhalten, das ein Kind zeigt, für seinen Kontext sinnvoll. Der Sinn in der Bewegung kann implizit oder explizit sein, das heißt unbewusst oder bewusst. Bewegung wird in einem lebenslangen Prozess, der bereits in utero beginnt zu *meiner* Bewegung. Sie ist deshalb eine wesentliche Säule der Identitätsbildung. Die Bewegungsentwicklung ist eng mit der von MAHLER beschriebenen Individuations- und Separationsphase verbunden (vgl. SEEWALD 1998, S.156) und hängt folglich auch mit der Aggressionsentwicklung zusammen. Im Sinne von WINNICOTT bedeutet die primäre Aggression die Tatsache, dass der Säugling sich bewegt⁵⁵. In dieser Phase entscheidet sich, inwiefern die Eltern die Selbstbehauptungs- und Explorationsbedürfnisse des Kindes für die weitere Entwicklung hemmen oder fördern⁵⁶. Diese Erfahrungen schlagen sich beim Kind in seinen späteren Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten nieder.

Sinnverstehende Psychomotorik versteht Bewegung folglich als Ausdruck des inneren Bewegt-Seins eines Kindes, als Ausdruck seiner affektiv-emotionalen (Beziehungs-) Geschichte. Die individuellen Schwierigkeiten der Kinder, die sich über den Körper äußern, sind oftmals Ausdruck einer viel tiefer liegenden und umfassenderen Störung. Im Zentrum steht daher der expressive Aspekt des Körpers und welche Bedeutung dieser Ausdruck innerhalb und für seine Entwicklung haben könnte.

Aus diesem Grund steht nicht die Förderung der Motorik im Vordergrund, sondern die Ausdrucksfähigkeit des Kindes auf verschiedenen Ebenen⁵⁷ (vgl. ESSER 2004, S.144-146).

6.1.3 Somatische Expressivität (nach AUCOUTURIER)

Kinder drücken sich in den ersten Jahren, bis zum Alter von sieben oder acht, stärker als in späteren Entwicklungsphasen über den Körper aus. Sie setzen Dinge und Objekte in Bezug zu ihrem Körper und erfüllen und erfassen die Welt über ihn. Die somatische Expressivität beschreibt die körperliche Ausdrucksfähigkeit des Kindes als seine besondere und ursprüngliche Art, in der Welt zu sein (vgl. ESSER 2004,

⁵⁵ Vgl. hierzu Kapitel 3.2.1

⁵⁶ Vgl. hierzu die Kapitel 3.2.1, 5 und 5.3

⁵⁷ Auf ganzkörperlich-emotional, graphisch, plastisch und sprachlich Ebene

147). Sie beruht auf den sinnlichen Wahrnehmungen und Empfindungen, in der Motorik, im Tonus und den Emotionen. Diese unbewussten Empfindungen drücken sich über die Motorik, demgemäß Psycho-Motorik, aus (vgl. ESSER 2000, S.21).

Die individuelle Lebensgeschichte wird dementsprechend von den prä-, peri- und postnatalen Erfahrungen geprägt. Hat ein Kind unlustvolle und negative Erfahrungen mit sich und der primären Umwelt gemacht (z.B. aufgrund einer nicht geglückten Eltern-Kind-Beziehung), verdrängt und unterdrückt es die am Körper gespürten Spannungen und Schmerzen. Die Emotionen, die daran gebunden sind, werden verdrängt und manifestieren sich im Körperausdruck des Kindes (vgl. ebd., S.34-39). In Körper und Motorik drücken sich dementsprechend diese lustvollen und unlustvollen Erfahrungen aus, die ein Kind im Laufe seines Lebens mit der Welt gemacht hat. Diese Erfahrungen sind immer präsent und beeinflussen das Sein, Handeln, Fühlen und Denken des Kindes (vgl. ESSER 2004, S.149). Über die ersten körperlichen Beziehungen eines Kindes wird das Körperbild geprägt. Dieses Körperbild beinhaltet fantasmatische Bilder und Erinnerungen, die das Kind später mit dem eigenen Körper verbindet. Diese Bilder, Fantasmen und Erinnerungen sind das ganze Leben über wirksam.

6.2 Entwicklungsbegleitung im „intermediären Raum“

Der „intermediäre Bereich“ bezeichnet den Ort des Schöpferischen, die Geburtsstätte des Kreativen, indem sich das Individuum entfalten kann. In diesem Bereich können sich das ganze Potential und die Schöpfungskraft des Kindes öffnen. Dieser Zwischenbereich von innerer und äußerer Realität nimmt seinen Anfang im potentiellen Raum zwischen Mutter und Kind. Er wird im Dialog, im ständigen Affektaustausch und durch affektive Übereinstimmung zwischen Mutter und Kind, aufgebaut. Die Mutter gibt dem Kind den ausreichenden Halt und das Vertrauen, damit es seine individuellen Potentiale entwickeln kann. Das Kind beginnt das Objekt (die Mutter) als „Nicht-Ich“ von sich abzugrenzen (vgl. HAMMER 2001, S.44; WINNICOTT 1973, S.124). WINNICOTT stellte sich diese frühe Entwicklungsphase als eine Mutter-Kind-Einheit, als einen „intermediären Raum“ vor, der zwischen den fließenden Grenzen von Mutter und Kind entsteht. Dieser Raum zwischen Mutter und Kind wird zum Medium der Entwicklung. Hier haben die basalen Bedürfnisse nach Zuwendung ihren Platz und hier findet die Entwicklung der schöpferischen und kreativen Kompetenzen statt. Es ist jener Raum zwischen Illusion und Wirklichkeit, der sich im

Spiel entfaltet und wo das Kind zwischen Phantasie, Kreativität und Wahrnehmung der Realität, Erfahrungen fürs Leben sammelt⁵⁸ (vgl. GERSPACH 2002, S.150). Das Kind eignet sich über Spielprozesse weitestgehend die Umwelt an. Es verleiht Gegenständen eine subjektive Bedeutung, lernt den Umgang mit ihnen und deren Handhabung. Darüber hinaus erlernt es die Begriffe der Gegenstände und deren gesellschaftliche Bedeutungen (vgl. HAMMER 2001, S.44).

Damit ein Kind einen inneren Raum im Sinne des „intermediären Raumes“ ausbilden kann (der Selbstwert, Ich-Funktionen aber auch Phantasie, Kreativität und die Fähigkeit zum Denken und Symbolisieren enthält), muss die Psychomotorikerin ihrerseits ihren inneren Raum als „intermediären Raum“ dem Kind anbieten (vgl. GERSPACH 2002, S.152). Es ist die Aufgabe der Psychomotorikerin, dem Kind ihren inneren „intermediären Raum“, im Sinne eines Schon- und Spielraumes, der emotionalen Halt und Vertrauen gibt, zu eröffnen. Hierdurch bekommt das Kind die Möglichkeit, sein innerpsychisches Geschehen im psychomotorischen Spiel zu symbolisieren und damit einer Be- und Verarbeitung zugänglich zu machen. WINNICOTT nennt folglich jenen Bereich „intermediären Bereich“, in dem sich innerpsychisches Geschehen mit der äußeren Realität treffen können (vgl. HAMMER 2004, S.177). In diesem Spielbereich bezieht das Kind Objekte (hier u.a. die Psychomotorikerin) und Phänomene aus der äußeren Realität mit ein und verwendet sie für Vorstellungen aus der inneren, persönlichen Realität (vgl. WINNICOTT 1973, S.63). Der Einsatz von Materialien hilft demnach Spielprozesse einzuleiten, da sie häufig den Charakter von Übergangobjekten haben. Über Materialien wird die Erlebniswelt der Kinder erschlossen, da sie das Evozieren früherer und innerpsychischer Erlebnisse ermöglichen. Durch den kreativen Umgang mit ihnen sendet das Kind eine Botschaft von sich und über sich und für andere aus. Empfindungen, die nicht verbal erschlossen werden können, werden unter Einbezug des Materials für eine Bearbeitung zugänglich gemacht (vgl. HAMMER 2001, S.61-62).

Die Bewegung, die aus den Tiefen des Seins stammt, verbreitet sich in den äußeren Raum und begegnet hier Berührungen und Kontakten mit der Psychomotorikerin. Diese Berührungen und Kontakte mobilisieren Entwicklung und Veränderungen im Kind. Wenn also beide Räume, die der Begleiterin und die des Kindes, sich über-

⁵⁸ Vgl. Kapitel 4.5.2

schneiden und zu einer affektiven Übereinstimmung kommen, ermöglichen sie eine gemeinsame Fortbewegung und Entwicklung (vgl. AUCOUTURIER/LAPIERRE 1998, S.46; S.53).

Kinder sollen dementsprechend Räume erleben, in denen sie sich durch ihr Spiel entfalten und auch entwickeln können. Einen Raum, um sich zu zeigen und auszudrücken. Die Begleiterin muss dem Kind gegenüber wach und präsent sein, da Einladungen zum Kontakt meistens plötzlich und spontan vom Kind kommen, wie z.B. über die Augen, über die Stimme, über den Körper (vgl. FICHTNER 2000, S.72-74). Es gilt eine annehmende Haltung zu haben und sich dem Kind anzupassen, denn

„*Ich gehe mit dem Kind, was es mir gibt*“ (AUCOUTURIER 2000, S.66 zit. n. FICHTNER). Dass heißt auch warten zu können, bis das Kind sich öffnet und sich auf einen gemeinsamen und dialogischen Entwicklungsprozess mit der Begleiterin einlässt (vgl. FICHTNER 2000, S.74).

Mit der Bereitstellung eines „intermediären Raumes“ seitens der Psychomotorikerin, können Kinder Erfahrungen affektiver Übereinstimmung machen und eine haltende und offene Bezugsperson erleben. Das Kind kann durch die emotionalen Erfahrungen innerlich wachsen. Wenn ein Kind ausreichend Vertrauen zu der Begleiterin gewonnen hat und eine konstante Beziehung zu ihr erlebt, kann es seine innere Erstarrung aufweichen⁵⁹ (vgl. GERSPACH 2002, S.151). Das Kind kann mit der Begleiterin zurückgehen in einen Zustand der Unintegriertheit, in jene frühkindliche Phase, in der es mit der Mutter noch eine Einheit bildete. Durch das Vertrauen, das das Kind gegenüber der Begleiterin hat, braucht das Kind keine Angst haben, in diesem Zustand der Formlosigkeit bleiben zu müssen. Durch diese gewollte Regression kann das Kind aus diesem Zustand der Unintegriertheit eine neue Ordnung und eine neue psychische Struktur aufbauen. Es kann sein inneres Potential realisieren und seine Beziehungen zur Umwelt neu gestalten. Der psychomotorische Raum muss demnach so gestaltet sein, dass das Kind nochmals die Chance bekommt, die Fähigkeiten zu entwickeln, die es in seiner bisherigen Entwicklung nicht erwerben konnte (vgl. HAMMER 2001, S.51; S.47).

Als ein übergeordnetes Ziel der Psychomotorik lässt sich folglich der „*Gewinn an Autonomie*“ beschreiben (vgl. ECKERT 2004, S.130). Autonomie bedeutet, zum

⁵⁹ Was insbesondere bei „verhaltensauffälligen“ und „aggressiven“ Kindern der Fall ist.

„wahren Selbst“⁶⁰, also zur „wahren Identität“ zu kommen, die innere ursprüngliche (kindliche) Lebendigkeit und Kreativität und die Lebendigkeit des Körpers zu spüren (vgl. WINNICOTT 2002, S.193). Durch die Entwicklung eines kohärenten und vitalen Selbst kann das Kind sich als Urheber seiner Handlung erleben⁶¹ und bekommt das Gefühl unabhängiger Mittelpunkt seines Antriebs und seiner Wahrnehmungen zu sein. Das Kind kann nun eine Einheit von Körper und Geist in Raum und Zeit fühlen (vgl. KOHUT 1981, S.155). Die Psychomotorikerin unterstützt das Kind bei dem Weg zur eigenen (autonomen) Identität, das heißt, sie unterstützt das Kind bei der Fähigkeit, seine eigenen authentischen Gefühle zu spüren und zu leben. Die Voraussetzung dafür ist, sich von außen „übergestülpten Identitäten“ und gewohnten Identifizierungen mit Vorbildern, Autoritäten und Rollen zu lösen (vgl. ECKERT 2004, S.130).

Dieser Prozess wird durch die Bereitstellung eines „intermediären Raumes“ seitens der Psychomotorikerin gefördert. Die Offenheit und Durchlässigkeit, welche die Psychomotorikerin in diesem Raum dem Kind gegenüber zeigt, bildet die Grundlage, um mit dem Kind in Kontakt zu kommen und einen (leiblichen) Dialog mit ihm aufzubauen. Durchlässigkeit bedeutet, „mit dem Herzen dabei sein“, offen sein für das, was das Kind mir gibt, was es mir schenkt. Die Voraussetzung dafür ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Abwehrmechanismen und deren Stabilisatoren, die chronischen Muskelverspannungen⁶² (vgl. ebd., S.63). Der Gewinn an Autonomie, bzw. dessen Erreichung, stellt jedoch einen nie abgeschlossenen Prozess dar.

6.2.1 Der Dialog zwischen Entwicklungsbegleiterin und Kind

Der Ausgangspunkt unseres Ausdrucksvermögens ist der präverbale Dialog in der frühkindlichen Phase. Wenn man die Säuglingsforschung mit einbezieht, so lässt sich erfahren, dass der Körperdialog im Sinne der Affektabstimmung zwischen Säugling und Umwelt, der erste Kommunikationsweg des Menschen darstellt. Er vollzieht sich

⁶⁰ Vgl. hierzu Kapitel 4.5 über Traumatisierung

⁶¹ Vgl. hierzu Kapitel 2.3

⁶² Hier werden körperenergetische Aspekte angesprochen, die ich im Zusammenhang mit dieser Arbeit nicht weiter ausführen werde. Spannungen und Blockaden im Beckenbereich können z.B. auf nach innen gerichtete primäre Aggressionen hindeuten (vgl. ECKERT 2004, S.136).

über den direkten Kontakt mit der Mutter (AUCOUTURIER/LAPIERRE 1998, S.40).

Mutter und Säugling empfangen und senden tonische Botschaften. Die tonische Wahrnehmung ist eine innere, propriozeptive Wahrnehmung, eine Wahrnehmung muskulärer Spannungen und ihrer verschiedenen Nuancen. Durch dieses frühe tonische System nimmt das Kind den ersten Kontakt auf. Dieses System beruht auf einem vor-bewussten und vorsprachlichen Niveau⁶³. Auf dieser Ebene einem anderen Menschen zu begegnen heißt, den anderen auf der Ebene der taktilen Empfindung, durch Körperkontakt und Berührung zu begegnen. Über diesen Kontakt kann Harmonie oder Disharmonie entstehen, je nachdem, ob der Andere die Fähigkeit bewahrt hat, auf dieser tonischen Ebene wahrzunehmen und auszutauschen. Das tonische Aufeinandereinstimmen gibt dem Kind Sicherheit (vgl. AUCOUTURIER/LAPIERRE 1998, S.50-51).

Die Entwicklungsbegleiterin begibt sich mit dem Kind in einen authentischen Dialog, bei dem jeder den Körper des anderen erlebt. Es handelt sich um eine Empathie auf körperlicher, also tonischer Ebene, um leibliches Einfühlen, an der die Begleiterin innerhalb des Dialoges mit dem Kind ganz persönlich teilnimmt (vgl. AUCOUTURIER 1999, S.13). Es geht darum, eine authentische Kommunikation zu erreichen, die weitgehend frei von Projektionen seitens der Begleiterin auf das Kind und frei von Bewertung ist. Über sie werden beide Partner offen für einen symbolischen Dialog und für die Lust an einem emotionalen Austausch. Diese authentische Kommunikation ist die anfängliche Basis jeder authentischen Übereinstimmung, die sich durch wechselseitigen Respekt vor der Bewegung, der Handlung und dem Denken des anderen auszeichnet. Die Beziehung zur Psychomotorikerin ermöglicht dem Kind frühere Übertragungsbeziehungen wiederzubeleben. Die Psychomotorikerin muss offen sein, darauf eingehen und sich ihrer Gegenübertragungen bewusst sein (vgl. AUCOUTURIER/LAPIERRE 1998, S.31; S.25). Im Sinne des Holding und Containing hält die Psychomotorikerin das Kind im physischen und psychischen Sinne. Sie bewahrt die möglichen heftigen und starken Gefühle des Kindes eine Wei-

⁶³ Der hier beschriebene Dialog ergänzt die Darstellung des Mutter-Kind-Dialogs, welchen ich in Kapitel 4.2.1 dargestellt habe und setzt das Wissen aus diesem Kapitel voraus.

le in sich, um sie in abgemilderter Form dem Kind zurückzugeben. Das Kind kann so seine Gefühle besser verarbeiten und integrieren.

Ein Grundsatz der Theorie nach AUCOUTURIER ist, mit dem Kind nicht nur auf dieser tonisch-emotionalen Ebene zu bleiben. Damit das Kind lernt, sich von den inneren Fantasmen zu lösen und seine Emotionen und geistigen Bilder zu integrieren, ist es notwendig, innerhalb der Psychomotorikstunde vom Körper zur Sprache zu gelangen. Die Psychomotorikerin benennt leiblich gefühlte Affekte und Emotionen und hebt sie damit auf eine sprachliche Ebene. So bekommt das Kind einen anderen bewussten Zugang zu seinen Gefühlen und kann sie auf dieser Ebene verarbeiten (vgl. ESSER 2004, S.156). Dieser Prozess ist insbesondere bei aggressiven Kindern wichtig, da diese oft Schwierigkeiten haben, ihre Gefühle verbal zu äußern⁶⁴.

Generell sind die Elemente des Dialogs zwischen Begleiterin und Kind Vorschlag und Gegenvorschlag im dialektischen, wechselseitigen Sinne. MILANI-COMPARETTI stellt dem Reiz-Antwort-Schema der Verhaltenstheoretiker entgegen, dass der Mensch schöpferische Ausdrucksmöglichkeiten und die Fähigkeit zur Interaktion besitzt (vgl. HÖHNE 1991, S.71). Durch das Aufgreifen und Wahrnehmen der Anfragen und Vorschläge des Kindes ist die Psychomotorikerin in der Lage, mit Hilfe von Gegenvorschlägen eine Beziehung aufzunehmen und einen Dialog zu entwickeln, in dem sich Wachstum und Kreativität spiralförmig hinein winden. Die „kreative Differenz“ zwischen Vorschlag und Gegenvorschlag hat zum Ergebnis, *„dass im Dialog beide Partner nie wieder – wie im geschlossenen Reiz-Antwort-Kreis – zum Ausgangspunkt zurückkehren, sondern gemeinsam etwas Neues entwickeln“* (MILANI-COMPARETTI, 1991, S.72 zit. in HÖHNE). Für die Beziehung zwischen zwei Individuen ist das „Geheimnis“ grundlegend:

„Dieses Geheimnis, das Nicht-Gesagte, das Schweigen repräsentiert im Dialog das Eigene, das mehr als alle Erklärungen das eine individuelle System vom anderen zugleich abtrennt und mit ihm vereint“ (MILANI-COMPARETTI 1991, S.72 zit. in HÖHNE).

Das Geheimnis vereint und trennt die beiden Dialogpartner. Das Geheimnis des Kindes anzunehmen heißt auch, Nicht-Verstehen zu akzeptieren und das Individuelle

⁶⁴ Vgl. hierzu Kapitel 4.5.2

und Einzigartige des Kindes wertzuschätzen und zu bewahren. Psychomotorik ist folglich immer eine Begegnung mit dem Unbekannten (vgl. FICHTNER 2000, S.73). Dem spontanen und lebendigen Ausdruck, der nur in der Gegenwart gelebt werden kann, wird in der Beziehung zwischen Kind und Begleiterin Raum gegeben. Dieser dialogische Prozess führt zu besserem Verstehen des Kindes und kann zur Erweiterung seiner individuellen Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten beitragen (vgl. ECKERT 2004, S.61). Der Dialog ist demnach der Weg zur Entwicklung, denn durch das Erleben von Vorschlag und Gegenvorschlag findet eine gegenseitige Veränderung statt. Das Kind hat hier die Möglichkeit, nach eigenen Vorstellungen Handlungen zu initiieren und wirken zu können. Nur wenn ein Kind die Erfahrung macht, in der Welt etwas bewirken zu können, kann es kreativ sein und seine Welt entdecken. In der Entdeckung liegt die Chance zum Aufdecken, Auswickeln und Entwickeln (vgl. DOERING 2002, S.16).

6.2.2 Symbolisches Spiel

Die meisten kindlichen Bewegungsaktivitäten finden im Zusammenhang von sinnhaften Geschichten, Bildern und Inszenierungen statt. In Bildern und Geschichten probieren Kinder Rollen für die Zukunft aus, entwerfen ein Bild von sich, wie sie sein möchten und werden sich darüber klar, wer sie sind. Kinder stellen in Geschichten und Bildern ihre Wünsche, Hoffnungen und vor allem Ängste dar (vgl. SEEWALD 1992, S.209). Der „intermediäre Raum“ ist der Raum, in dem kreatives und symbolisches Spiel stattfindet. Die kindliche Handlung, welche symbolischer Ausdruck von etwas bereits erlebten ist, zeigt unbewusste Repräsentationen der ersten Erfahrung mit dem anderen. Mit den Handlungen sind Gefühle und Fantasmen verbunden, die aus der ersten körperlichen Beziehung hervorgegangen sind (vgl. ESSER 2004, S.153).

Es handelt sich folglich um Beziehungsthemen, die das Kind zeigt, Szenen aus der Familiensituation, wobei die Psychomotorikerin in die Dynamik eingebaut wird. Kinder nutzen den Freiraum der Psychomotorik, um ihre persönlichen Geschichten und Szenen auszudrücken. Ganz oft kommt es beim Spielen zum Rollentausch mit der Psychomotorikerin. Das Kind schlüpft beim Spielen von der Rolle des Schwachen und Passiven, die es in der Realität hat, in die Rolle des Starken und Aktiven. In der Ausdrucksmöglichkeit des symbolischen Spiels, liegt ein entscheidender Heilungsfaktor, denn in den Geschichten holen sich Kinder etwas, was sie nicht oder

nicht genug bekommen haben. Im symbolischen Ausdruck der Bewegung, des Malens, des Geschichtenerfindens und im Spielen, finden Kinder eine wichtige Möglichkeit, ihr Selbst zu entwickeln. (vgl. SEEWALD 1993, S.192).

Im symbolischen Spiel zeigt sich, ob die Phantasietätigkeit eines Kindes blockiert ist und die Entwicklungsbegleiterin erhält Aufschluss über die kindlichen Ängste und Erlebnisse (vgl. ESSER 2000, S.51). Einige Themen, die Kinder zeigen, sind z.B. Nähe vs. Distanz, Macht vs. Ohnmacht, Festhalten vs. Loslassen, Vertrauen vs. Misstrauen, Aggressivität vs. Zurückgezogen sein (vgl. FISCHER 2001, S.121). Beim Versteckspiel (Verstecken und sich Wieder- Finden) geht es beispielsweise um die tiefe Rückversicherung, dass es trotz zeitweiliger Trennung Beständigkeit gibt. Das Kind versteckt sich, um gesucht zu werden, um den Beweis zu bekommen, dass es für die jeweilige Person wichtig ist. Schaukeln, Drehen, Klettern und Fallen sind beispielsweise Spiele, in denen es um Gleichgewicht und Ungleichgewicht geht. Sie beziehen sich auf die unbewussten Erinnerungen der Kinder, wie sie im Raum gehalten und getragen wurden, wie viel Sicherheit oder Unsicherheit sie dabei empfunden haben. Es wiederholt diese Handlungen, um die lustvolle Einheit, die es mit dem anderen erlebt hat, wieder zu finden und zu repräsentieren oder als Rückversicherung der Ängste, die damit einhergegangen sind. Ein Kind, das seine existenziell notwendigen frühen körperlichen Beziehungen als nicht befriedigend und unlustvoll erlebt hat, empfindet einen Mangel am Körper („manque du corps“). Diese Ur-Ängste drücken sich beispielsweise in der Angst aus, sich aufzulösen, aufgeteilt und zerstreut zu werden, die Angst vor Zerstückelung des Körpers oder die Angst zu fallen (vgl. ESSER 2004, S.150-154).

Seine Ängste im Spiel ständig zu wiederholen, hilft dem Kind Spannungen abzubauen, seine Ängste zu reduzieren und sie durch die Darstellung auf einer vorsprachlichen Ebene zu „verstehen“. Deshalb nennt AUCOUTURIER diese tonisch-emotionalen Spiele auch Spiele der tief greifenden Rückversicherung (vgl. ebd., S.155). Grundlage dafür ist eine Atmosphäre, die ihm genügend Halt zum freien Ausdruck seiner Geschichte und „seiner Symbolik“ gibt und die das Wiederholen der Spiele zulässt (vgl. ebd., S.156). Der Erwachsene folgt in einer weitgehend offenen Situation den Impulsen des Kindes und bietet sich als Mitspieler an. Doch er ist nicht nur Mitspieler, sondern trägt gleichzeitig die Verantwortung für die Gestaltung dieses Prozesses. Er begleitet das Kind bei seinem Entwicklungsprozess, der vom Kind getragen und initiiert wird (vgl. HAMMER 2001, S.39). Der entscheidende Augen-

blick im Spiel ist der, in dem das Kind in Verwunderung gerät und nicht der Augenblick, in dem die Begleiterin eine „kluge“ Deutung findet. Vorzeitige Deutungen stellen eine Belehrung dar und führen zur Anpassung des Kindes und zu Widerständen im Kind. Es kommt daher weniger auf die Deutung an, sondern ob das Kind spielen kann (vgl. WINNICOTT 1971, S.63). Wenn ein Kind nicht spielen kann, muss die Begleiterin einen Schonraum anbieten, in dem das Kind genug Vertrauen entwickelt, sich auf das Wagnis des Spiels einzulassen. Das Kind braucht viel Vertrauen, um sein innerstes nach außen zu kehren und im symbolischen Spiel darzustellen (vgl. HAMMER 2001, S.40).

Die Qualität der Beziehung ist demnach der entscheidende Faktor in der psychomotorischen Begleitung. Es gibt keine Methode, keine Theorie, und keine Rezepte für den Umgang mit den Kindern. Entwicklungsbegleitung ist eine Haltung, die in der Begegnung wirkt (vgl. DOERING 2001, S.47).

„Die Qualität der Beziehung, die Art und Weise, wie wir ein Kind willkommen heißen (l'accueil), wie wir ihm zuhören (l'écoute), es versuchen, in seinem Ausdruck zu verstehen (la compréhension) und wie wir es begleiten (l'accompagnement) ermöglicht es dem Kind, uns über seine Bewegung, den Ausdruck seiner Emotion, das symbolische Spiel usw. den Schmerz, der sich in seinem Körper eingeschrieben hat, mitzuteilen. Erst die echte Beziehung zwischen Therapeutin und Kind ermöglicht das Auftauchen dieser unlustvollen Geschichte“ (BORTEL 2001, S.146)

6.3 Verstehen des Kindes

Um den Sinn dessen, was Kinder durch ihre Bewegung, im symbolischen Spiel und durch ihren leiblichen Ausdruck zeigen, zu ergründen, bedarf es eines methodisch geleiteten Verstehens. SEEWALD nennt das methodisch angeleitete Bemühen um Sinnerschließung und Bedeutungserklärung Verstehen. Das Ziel ist ein spiralförmig erweiterndes Verstehen, bei dem das Vorverständnis immer wieder von einem umfassenderen Verstehen aufgehoben wird (vgl. SEEWALD 1992, S.210-211).

SEEWALD unterscheidet drei Arten des Verstehens (vgl. SEEWALD 1998, S.153; SEEWALD 1997, S.10):

- 1) Hermeneutisches Verstehen: Verstehen des expliziten Sinns. Das, was ein Kind konkret und offensichtlich tut oder sagt ist der explizite Sinn.

- 2) Phänomenologisches Verstehen: Verstehen des impliziten Sinns. Der implizite Sinn ist das, was wir leiblich wahrnehmen: Was strahlt das Kind aus, wie ist der Ausdruck der Körperhaltung, *wie* sagt ein Kind etwas.
- 3) Tiefenhermeneutisches Verstehen: Verstehen des „verdrehten“ Sinns oder „scheinbaren“ Unsinns. Wenn ein Kind z.B. ständig etwas unternimmt, um Ablehnung zu bekommen, obwohl es eigentlich Liebe und Anerkennung möchte, dann ist es der „verdrehte“ Sinn. Hier sind insbesondere psychoanalytische Theorien unverzichtbar, um den tieferen Sinn zu erfassen (vgl. SEEWALD 2004, S.40).

Verstehen im professionellen Sinne ist auf Theorien angewiesen, die neue Perspektiven und Zusammenhänge eröffnen. Prinzipiell können alle Theorien einbezogen werden, auch erklärende, die helfen einen Teil sinnvoll in ein Ganzes einzuordnen, um zu einem tieferen Verständnis zu kommen. Wenn beispielsweise Entwicklungstheorien mit einbezogen werden, können Bewegungssituationen an den inneren Bedürfnissen und entwicklungsorientiert angeboten werden. Kinder zeigen in offenen Spiel- und Bewegungssituationen ihre Entwicklungsthemen⁶⁵ und häufig solche, die sie bisher noch nicht bewältigen konnten. Doch auch Theorien, die gesellschaftliche Trends aufzeigen, sind nützlich, um das Verhalten von Kindern besser zu verstehen⁶⁶ (vgl. HAMMER 2004, S.171-173).

Wichtig beim Verstehen ist das Selbstverstehen, denn die „blinden Flecken“ in mir selbst verhindern, dass ich den anderen verstehe. Die Grenzen des Selbstverstehens bilden folglich die Grenzen des Fremdverstehens (vgl. SEEWALD 1997, S.10). Verstehen geht grundsätzlich vom Nicht-Verstehen aus, denn es kann alles anders sein, als es erscheint. Der Sinn in psychomotorischen Bewegungs- und Spielsituationen, wird erst im Dialog erschlossen. Er steht nicht im Vorhinein fest, sondern wird zwischen Kind und Psychomotorikerin „ausgehandelt“. Der Erwachsenen stellt sich somit nicht durch einen Wissensvorsprung über das Kind, sondern die Sinnerschlie-

⁶⁵ Themen sind primäres hilfloses Angewiesen sein, selbständige Eroberung der Umwelt, Loslösung von der Mutter, Findung der Geschlechtsrolle, Umstrukturierung von einer Zweier- zu einer Dreierbeziehung, etc.

⁶⁶ Vgl. hierzu Kapitel 4.4, in dem die Kindheit der Postmoderne angesprochen wurde.

ßung geschieht in einem gemeinsamen dialogischen Prozess, der zu neuem Handeln führt (vgl. HAMMER 2004, S.168).

6.3.1 Psychomotorisches Verstehen

Psychomotorisches Verstehen, als leibliches Verstehen und tonische Empathie, beginnt im inneren Raum der Begleiterin. Die Begleiterin weiß, ohne die gespürten Impulse entschlüsseln zu müssen, dass es sich um einen unbewussten Prozess handelt. Je nach Situation handelt die Psychomotorikerin tonisch, symbolisch und/oder verbal. Die Antwort des Kindes ist ebenfalls auf der Ebene der tonischen Empathie (vgl. ECKERT 2004, S.62). Leibdialogisches Verstehen und damit unbewusstes Verstehen, drückt sich im authentischen und spontanen Spiel, in der direkten Handlung zwischen Erwachsenen und Kind, aus. Beide verwickeln sich mit zunehmender Spannung des Spiels mehr und mehr in die Rollen der Spielhandlung. Ohne ihn in dieser Situation direkt zu reflektieren, ist sich der Erwachsene dieses unbewussten Prozesses bewusst. Im Moment des Spiels ist die Begleiterin Erwachsene und Kind gleichzeitig. Sie verwickelt sich bewusst, ohne zu wissen, wohin das Spiel führt. Indem sie erspürt und damit versucht szenisch und leiblich zu verstehen, kann sie jeden Schritt des Spieldialogs mitvollziehen. Am Ende des Spiels kann sich die Begleiterin bewusst wieder entwickeln und auf der Ebene des Erwachsenen agieren (vgl. ECKERT 2004, S.62). Wichtig hierbei ist, dass sich die Psychomotorikerin während des Spiels eine gewisse Distanz bewahrt, um dem Kind als Spiegel zu dienen und ihm Einblick in die Rolle gewähren, die sie in seinem Spiel einnimmt (vgl. ESSER 2000, S.51).

Die gegenseitige tonisch-emotionale Resonanz steht bei dem leiblichen Verstehen im Mittelpunkt. Die Entwicklungsbegleiterin vergegenwärtigt sich, welche Gefühle das Kind in ihr und welche sie beim Kind auslöst. Es geht um die Bewusstwerdung der eigenen Gefühle, um dann Rückschlüsse auf die innere, emotionale Welt des Kindes zu ziehen. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Gefühle auf dem Hintergrund der eigenen (Entwicklungs-) Geschichte zu betrachten sind. Durch Erfassung der tonisch- emotionalen Resonanz kann das Kind über das Geschehene und die Situation des Spiels hinaus verstanden werden (DOERING 2001, S.53). Verstehen führt folglich nicht unbedingt zu einer Deutung und Interpretation, sondern kann in Vorschläge für das gemeinsame Handeln münden. (vgl. ECKERT 2004, S.62).

6.3.2 Szenisches Verstehen

Beim szenischen Verstehen geht es darum zu verstehen, was ein Kind von seinen inneren Schwierigkeiten, Nöten und Konflikten in reale Handlungen transformiert, d.h. in Szene setzt. Die innere Problematik des Kindes und seine unbewältigten Lebensthemen zeigen sich darin, wie es seine aktuellen Beziehungen zu und mit anderen Menschen arrangiert (vgl. GERSPACH 2002, S.148). Wenn z.B. ein Kind eine bestimmte Form des Streits oder Aggression als Form der Beziehungsaufnahme gelernt hat, wird es versuchen, solche unverarbeiteten Szenen immer wieder herzustellen, also zu reinszenieren (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.104). Das Kind projiziert folglich unter dem Eindruck des Wiederholungszwangs seine innerseelischen Konflikte nach außen und stellt ein bestimmtes Übertragungs- und Gegenübertragungsszenario her⁶⁷. Wenn der psychodynamischen Beziehungshintergrund eines Kindes szenisch hergestellt wird, ist die Möglichkeit gegeben, die zentralen aber entstellten Motive zu durchschauen, die dem auffälligen Verhalten eines Kindes zugrunde liegen (vgl. GERSPACH 2002, S.148-150). Szenisches Verstehen stellt somit eine weitere theoretische Perspektive zum Verstehen des Phänomens von Übertragung und Gegenübertragung dar.

Im Mittelpunkt des psychoanalytischen Erkennens steht daher das Verhältnis von Entwicklungsbegleiterin und Kind. Übertragung und Gegenübertragung bilden einen geschlossenen Situationszusammenhang und dementsprechend eine zusammenhängende Szenerie. Das Verstehen als szenisches ist daher unausweichlich und stellt für LORENZER das psychoanalytische Verstehen schlechthin dar. Das Verhältnis von Erwachsenen und Kind spiegelt unablässig die Szenen der Realität draußen und die Szenen der Vergangenheit wieder (vgl. LORENZER 1983, S.112-113).

„Das Verhältnis des Analytikers des Analytikers zum Analysanden wird nicht vom Verstehen her über eine distanzierte Analyse des Mitteilungstextes begründet, sondern umgekehrt gründet das Verstehen vor und unterhalb von allen Verstehensprozessen selbst auf der lebenspraktisch unmittelbaren Teilnahme des Analytikers am Spiel des Patienten“ (LORENZER 1983, S.113).

Das bedeutet, in der aktuellen verfremdeten oder verkleideten Situation wird auch der oder die andere mit eingewoben und er/sie somit Teil der Szene. Die dahinter

⁶⁷ Vgl. hier zu die Kapitel 2.2.1, 2.2.2 und 2.2.3

liegenden Gemeinsamkeiten in den verschiedenen (mit)erlebten Szenen, das unbewusste Muster gilt es zu erspüren und zu verstehen (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.105).

Beim szenischen Verstehen geht es nicht nur darum zu erfassen, was im Unterbewusstsein in Form der Verdrängung vorgeht, sondern auch um Interaktionsformen, die aus dem vorsprachlichen Bereich, aus den ersten beiden Lebensjahren, vor dem Erwerb der Symbolisierungsfähigkeit stammen. Die Abbildung solcher frühen Interaktionsmuster nennt STERN R.I.G. (Representations of Interactions that have been generalized)⁶⁸. Das Kind verinnerlicht Interaktionsmuster, in denen sein Bestreben nach Beachtung mit Hinwendung oder Abwendung beantwortet wurde. Da solche Szenen nicht sprachlich erinnert werden, ist die einzige Möglichkeit des Erinnerns und Wiederholens die (Re-)Inszenierung. So kann das ausgedrückt werden, was dem jeweiligen Kind in den frühen Jahren widerfahren ist, ohne es sprachlich zu benennen (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.106).

Da das Kind und insbesondere auch das „aggressive“ Kind im psychomotorischen Raum Beziehungsthemen zeigt und die Psychomotorikerin in diese Dynamik, in diese Szenen mit einbezogen wird, kommt dem szenischen Verstehen eine wichtige Bedeutung innerhalb der Entwicklungsbegleitung zu. Das szenische Verstehen ist gleichzeitig für die sozialpädagogische Arbeit von großer Bedeutung, da Kinder oft ihre traumatischen Erfahrungen auf die Sozialpädagogin projizieren und ihre Beziehungserfahrungen auf sie übertragen.

6.4 Aggression im psychomotorischen Raum: Ein Beispiel aus der Praxis

Meine Zeit in der Psychomotorikgruppe, die ich nun beschreiben werde, war auf fünf Monate begrenzt, da ich als Vertretung einer anderen Kollegin fungierte. Die Erfahrungen in dieser Zeit waren allerdings intensiv und gaben mir tiefere Einblicke in das Verstehen und Einfühlen in die aktuellen Lebensthemen, Gefühle und Beweggründe von Kindern, welche sie im psychomotorischen Raum und innerhalb ihrer Symbolspiele zeigten. In dem Praxisbeispiel stelle ich einen kurzen Ausschnitt von dem Leben eines Mädchens vor, um die theoretischen Erkenntnisse dieser Diplomarbeit mit meinen Erlebnissen in der Praxis zu verbinden.

⁶⁸ Vgl. hier zu STERN, 2000, S.143 f.

Allgemeines zur Psychomotorikgruppe:

Die Psychomotorikgruppe fand einmal pro Woche für eine Stunde in einer Turnhalle des örtlichen Turnvereins statt. Hierbei handelte es sich um eine Gruppe von acht Kindern. Die meisten waren seit ein bis zwei Jahren dabei. Die Gruppe wurde von zwei festen Leiterinnen (mein Kollege und ich) und zwei Praktikantinnen (männlich und weiblich) begleitet. Der Personalschlüssel, ein Erwachsener auf zwei bis drei Kinder, stellte somit eine gute Grundlage dar, um eine intensive Begleitung der Kinder zu ermöglichen. Die Kinder kamen aus verschiedenen Gründen zu den Psychomotorikstunden, teils aus allgemeinem Interesse heraus, teils aufgrund der Empfehlung von Ärztinnen, Lehrerinnen und Therapeutinnen wie z.B. Logopädinnen.

Ablauf und Aufbau der Stunden:

Der Aufbau der Stunden lehnt sich an die psychomotorische Praxis und Theorie nach AUCOUTURIER an. Zu Beginn der Stunde treffen sich alle in einem Anfangs- und Erzählkreis, in dem die Kinder und Erwachsenen ihre Erlebnisse der vergangenen Woche oder Themen, die sie beschäftigen, erzählen und berichten können. Nachdem Erzählen, werden die allgemeinen Regeln, die der Psychomotorikstunde den Rahmen geben, besprochen: Kein Kind darf etwas kaputt machen, was ein anderes aufgebaut hat, kein Kind darf dem anderen absichtlich „wehtun“ (z.B. Treten, Schlagen, an den Haaren ziehen etc.), kämpfen ist erlaubt, jedoch unter Beachtung der Regeln. Ansonsten darf alles gespielt und gebaut werden und die Kinder haben grundsätzlich freien Zugang zu den Materialien (vgl. ESSER 2000, S.54). Die Regeln wurden in meiner Anfangszeit nicht besprochen, da die Kinder sie bereits kannten, beachtetten und umsetzten. Die Stunden sind generell offen gehalten und inhaltlich nicht systematisch durchgeplant. Die Aufbauten orientieren sich an den Bedürfnissen der Kinder. Es gibt in jeder Stunde für sie Gelegenheiten, ihre inneren Spannungen abzubauen und ihre motorischen Impulse auszuleben.

Nach der Anfangsphase bekommen die Kinder durch die Bereitstellung eines sensorischen Bereiches die Chance, die Struktur ihres Körpers wiederzugewinnen bzw. wiederaufzubauen. Aufbauten in den Stunden sind beispielsweise die „schiefe Ebene“⁶⁹, auf der die Kinder rutschen, rollen, springen können, die „Gletscherspal-

⁶⁹ Eine „schiefe Ebene“ sieht folgendermaßen aus: Zwei Bänke werden in die Sprossenwand gehängt, und eine Weichbodenmatte wird auf die Bänke gelegt.

te“⁷⁰, Seile zum Schwingen und/oder eine Schaukel zum Schwingen und Wiegen. Hier werden der Tastsinn, die Tiefensensibilität, und das Gleichgewichtssinn stimuliert, was sich auf den Tonus und die Motorik des Kindes auswirkt. Diese lustvollen Bewegungs- und Wahrnehmungserlebnisse verbinden die körperlichen Empfindungen mit den tonisch-emotionalen Zuständen. Die Kinder können mit ihrem Körper experimentieren, ihre Bedürfnisse und Grenzen erfahren und auch ihre Kompetenzen erleben. Dieses Spüren der eigenen Grenzen und Kompetenzen hat somit entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins der Kinder und fördert die Identitäts- und Autonomieentwicklung (vgl. ESSER 2000, S.45-46).

Im symbolischen Bereich, der auf den sensomotorischen folgt, verbinden sich die verschiedenen Körpererfahrungen mit den Emotionen. Das Unbewusste, das an diese Emotionen gebunden ist, kann frei gesetzt werden. Die Bilder, die über die Aktivitäten im sensomotorischen Bereich entstanden sind, können sich konkretisieren und aktiv im symbolischen Spiel umgesetzt werden. Die Kinder können nun Situationen erleben, die in direkter Verbindung mit ihrer eigenen Geschichte stehen. Sie setzen selbst gewähltes Material zum Bauen, Verkleiden und Darstellen ein.

Am Ende der Stunde malen die Kinder, um Abstand von ihren tonisch-emotionalen Erlebnissen zu bekommen und zur äußeren Realität zurückzukehren (vgl. ebd., S.52). Oft haben wir zum Abschluss anstelle des Malens ein ruhiges Spiel wie beispielsweise „Schlafschlange“ oder „Wetterkarte“⁷¹ gespielt, damit die Kinder zur Ruhe kommen und ein „Abschlussritual“ erleben, mit dem die Stunde beendet wird.

Ayse:

Das Mädchen, das ich nun beschreiben werde, heißt Ayse (Name geändert) und ist acht Jahre alt. Ihre Eltern sind türkischer Abstammung und in Deutschland aufgewachsen. Ayse hat eine dreijährige Schwester. Ihre Großeltern leben ebenfalls in Deutschland. Sie sind an Ayses Erziehung mitbeteiligt und haben sie deshalb oft bei sich. Zu den Stunden wurde Ayse abwechselnd vom Vater, der Mutter oder den Großeltern gebracht.

⁷⁰ Gletscherspalte: zwei Weichbodenmatten werden aneinander gebunden. Die Kinder können durch die Matten hindurch gehen

⁷¹ Die „Wetterkarte“ stellt eine Massage dar, die den Kindern über direkten Körperkontakt propriozeptive Empfindungen vermittelt.

Ayse könnte als entwicklungsverzögertes Kind bezeichnet werden. Sie wirkte trotz ihrer acht Jahre von ihrem Erscheinungsbild und Auftreten her wie ein vier- oder fünfjähriges Kind. Sie hatte zudem sprachliche Probleme, ihre Aussprache und Grammatik waren beim verbalen Ausdruck eingeschränkt. Insgesamt war sie motorisch unsicher, hatte wenig Körperspannung und wirkte schwerfällig in ihren Bewegungen.

Im Alter von sechs Jahren stufte der Kindergarten Ayse als nicht schulfähig ein und empfahl, sie zurückzustellen. Ayse wechselte daraufhin von dem Regelkindergarten zu einem Integrationskindergarten. Dort gab es allerdings viele Schwierigkeiten, so dass die Eltern sie vom Integrationskindergarten abmeldeten und sie zu Hause ließen. Die Eltern wollten jedoch, dass ihre Tochter zur Regelschule geht und meldeten sie dort an. Das obligatorische Gutachten, welches Schülerinnen vor der Einschulung absolvieren müssen, gab Ayse die Empfehlung, eine Schule für praktisch Bildbare zu besuchen. Die Eltern waren geschockt darüber und mit dieser Empfehlung nicht einverstanden. Mittlerweile war einige Zeit verstrichen und so kam Ayse mit acht Jahren zum ersten Mal in eine Schule für Lernhilfe. Da ihre Eltern auch diese Tatsache nicht akzeptieren konnten, klagten sie gegen diese Entscheidung vom Schulamt und ließen in einem sozialpädiatrischen Zentrum ein Gegengutachten erstellen

In der Zeit als sie auf die Schule für Lernhilfe kam, war ich seit ca. zwei Monaten in der Psychomotorikgruppe. Ayses damalige Situation war von Unsicherheit, durch die Umbruchssituation, neuen Erfahrungen und großem Erwartungsdruck gekennzeichnet, was sich auch in den Psychomotorikstunden widerspiegelte. Sie befand sich seit längerer Zeit immer wieder in massiven Krisen, die durch die neue Einschulung einen weiteren Höhepunkt erfuhren. Ihre Beschulung wurde derweilen von fünf auf zwei Stunden reduziert, denn Ayse hatte in der neuen Schule Schwierigkeiten, mit der Klassensituation umzugehen. Die Reduzierung der Stundenzahl sollte ihr eine positive Schulerfahrung ermöglichen.

Zwischenzeitlich stand Ayse auf der Liste für ein Tagesheim. Das Tagesheim lehnte sie jedoch ab und begründete seine Entscheidung mit der Aussage, dass Ayse geistig behindert sei.

Erlebnisse mit Ayse im Rahmen der Stunden:

Als ich in die Gruppe kam, war Ayse mit zwischenzeitlichen Unterbrechungen seit eineinhalb Jahren dabei. Bei den anderen Kindern in der Gruppe war sie eher unbe-

liebt. Im Anfangskreis nahm sie dennoch die Möglichkeit wahr, über ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu berichten. Trotz ihrer Sprachprobleme erzählte sie gerne und viel. Die anderen Kinder in der Gruppe, wurden sofort ungeduldig, wenn sie anfang zu reden und verdrehten genervt die Augen. Die Anspannung der Gruppe war in diesem Moment offensichtlich und für mich direkt spürbar. Um jedem Kind die Chance zum Erzählen zu geben, musste Ayse von den Erwachsenen darauf aufmerksam gemacht werden, nur noch eine Sache zu erzählen. Dennoch war die Möglichkeit für Ayse im Anfangskreis zu reden von großer Bedeutung. Als sie vor eineinhalb Jahren in die Gruppe kam, erzählte sie lange Zeit nie etwas im Kreis. Unter dem Schutz der Erwachsenen konnte sie über ihre Erlebnisse berichten und holte sich somit die Aufmerksamkeit, die sie für sich brauchte. Es war für mich wichtig, dies als ihre persönliche Ressource zu erkennen und wertzuschätzen. Ich spiegelte ihr meine Wertschätzung wider, indem ich ihr zuhörte und Interesse an ihren Erlebnissen zeigte.

In den Stunden war Ayse sehr auf den Erwachsenen fixiert und brauchte ihn auch. Mit anderen Kindern spielte sie kaum, ein längeres und echtes Spiel mit anderen Kindern zeigte Ayse nicht, es gab allenfalls Berührungspunkte mit ihnen. Im Spiel mit mir zeigte sie ein dominantes Verhalten. Ihr Spiel lief unter ihrer Kontrolle, auf Kompromisse und Vorschläge ging sie selten ein. Mit weiblichen Bezugspersonen spielte sie oft Mutter und Kind, wobei sie die Mutter spielte und die Erwachsene das Kind. Das „Kind“ musste unbedingt das tun, was die Mutter vorgab.

Meine ersten Kontakte mit ihr knüpfte ich nach ca. drei Wochen. In kurzen Episoden näherten wir uns an, ich zog sie beispielsweise auf dem Rollbrett oder fuhr sie auf dem Mattenwagen durch die Halle. Es waren insgesamt ruhige Spiele ohne viel Bewegung. In einer Stunde habe ich sie lange geschminkt, denn sie ließ sich gerne und oft schminken. In einer folgenden Stunde habe ich mit ihr und einem anderen Mädchen (Isabelle) fast die ganze Stunde „Wetterkarte“ und „Pizza backen“ mit Variationen gespielt. Irgendwann tauschten wir die Rollen und Isabelle war nun die „Pizzabäckerin“. Ayse wollte aber nicht, dass sie diese Rolle übernahm, denn nur ich durfte und sollte die „Pizzabäckerin“ sein.

Mit der Einschulung, ca. fünf Wochen später, veränderte sich Ayses Verhalten. In einer Stunde spielte ich mit ihr auf einer Weichbodenmatte, die auf zwei Barren lag. Sie sprang herunter und kletterte wieder hinauf, das ging dann eine ganze Weile so. Dann sprangen wir einmal zusammen hinunter. Dann kam ein Junge dazu, der mit-

spielen wollte. Er brachte eine Tonne mit auf die Matte. Auf Wunsch des Jungen sollte ich ein gefährliches Krokodil sein. Als ich auf das Spiel einging, fing Ayse an, den Jungen mehrmals zu schubsen. Auf meine Ermahnung, sie solle die Regeln einhalten und ihm nicht wehtun, hörte sie nicht. Sie fing an, gegen die Tonne zu treten, hinter der der Junge saß. Dann nahm ich die Tonne weg und stellte sie auf den Boden. Nun kam auch schon die Ansage von meinem Kollegen, sich zum Aufräumen zu treffen und die Situation löste sich auf. Als ich während des Aufräumens zu Ayse hinüberschaute, fing sie an, Isabelle zu schubsen. Sie schubste sie nochmals und nun fester und schaute dabei die ganze Zeit zu mir herüber. Daraufhin wollte ich in die Situation eingreifen, doch trotzdem ich sie schon festhielt, trat sie in Richtung des anderen Mädchens. Ich nahm Ayse an die Hand und setzte mich mit ihr auf die Bank. Dort beruhigte sie sich.

In den folgenden Stunden nahmen ihre Aggressionen immer mehr zu. Schon im Anfangskreis schlug und trat sie die Kinder, die um sie herum saßen. Sie sagte alle möglichen Ausdrücke wie „Arschloch“ und „fick dich“ zu den Kindern und auch zu meinem Kollegen. Aus diesem Grund führten wir die Besprechung der Regeln im Anfangskreis wieder ein. Während der Stunden und insbesondere am Ende der Stunde, schlug sie die Kinder und zog sie an den Haaren. Besonders gern tat sie es bei Isabelle, welche lange Haare hatte. Isabelle bekam allmählich Angst vor Ayse und wollte nicht mehr zu den Stunden kommen. In Gesprächen mit Eltern der anderen Kinder war Ayses Verhalten ebenfalls ein Thema. Viele Kinder beschwerten sich über sie. In den Stunden behielten wir sie jetzt intensiver im Auge und passten mehr auf, was sie tat. Mein Kollege kümmerte sich nun immer die ganze Stunde um Ayse und blieb in ihrer Nähe. Wenn sie diese Nähe bekam, liefen die Stunden friedlicher ab.

In meiner Abschiedsstunde bereitete ich eine Schatzsuche vor. Die Kinder sollten eine Reise durch verschiedene Stationen machen und schließlich ein Boot zusammenbauen, um zu der Schatzinsel zu gelangen. Zum Schluss sollten die Kinder den Drachen besiegen, der den Schatz hütete. In dieser Stunde waren die Praktikantin und ich alleine. Die Schatzsuche begann sehr chaotisch und Ayse zog sich gleich am Anfang aus dem Geschehen heraus. Meine Kollegin schminkte sie, während ich die Kinder durch die Schatzsuche führte. Ayse saß die ganze Zeit am Rand und verfolgte das Ereignis mit großer Aufmerksamkeit. Da die Schatzsuche früher zu Ende war als die Stunde, hatten die Kinder den Rest der Stunde zur freien Verfügung und ich spielte mit den Jungen ein wildes Fang- und Fesselspiel. Als ich die Kinder zum Aufräumen

zusammenrief, kam Ayse zu mir und zog mir ganz plötzlich an den Haaren. Verwirrt schaute ich sie an, wurde sauer und sagte ihr, dass sie mir wehtut und damit aufhören soll. Daraufhin zog sie mich wieder an den Haaren. Ich kniete mich vor sie, um sie anzuschauen und um sie zu fragen, warum sie das macht, doch sie guckte auf den Boden. Dann zog sie nochmals an meinen Haaren. Als sie mich danach wieder anschaute, drückten ihre Augen eine tiefe Traurigkeit aus.

Gedanken und Hypothesen zu Ayse und ihren gezeigten Aggressionen:

Wie bereits beschrieben, löste die Einschulung viel Unsicherheit und Erwartungsdruck in Ayse aus. Durch ihre destruktiven Aggressionen suchte sie sehr wahrscheinlich nach Sicherheit und stabilen Grenzen. Sie projizierte zudem durch Aggressionen auf ihr lastendem Erwartungsdruck nach außen, um sich innerpsychisch zu entlasten⁷². In den Situationen, in denen sie den Jungen schubste und das Mädchen trat, drückte sie vielleicht die Forderung aus, so lange zu zerstören, bis ich sie halte, mich ihrer annehme und Stellung beziehe. Die Aggressionen können, wie WINNICOTT es beschreibt, ein Zeichen der Hoffnung sein, eine Suche nach einem stabilen Objekt, das sie hält und aushält, so wie sie ist⁷³. Da Ayse die Aggression nicht direkt auf mich richten konnte, nahm sie den Umweg über die Kinder. Die Situation in meiner Abschiedsstunde zeigte direkt auf mich gerichtete Aggression und drückte ihre Wut bzw. Enttäuschung aus. Ihre Wut konnte Verschiedenes bedeuten. Zum einen könnte es eine Anklage an mich sein: „Warum gehst du, du bist doch gerade erst gekommen und jetzt gehst du schon wieder?“ im Sinne einer narzisstischen Kränkung⁷⁴. Eine andere Möglichkeit ist, dass sie traurig war, dass die Stunde, welche ihr gut gefallen hat, vorbei war. Sie konnte zudem ihre Gefühle nicht über die Sprache ausdrücken und zeigte ihre Wut bzw. Enttäuschung, indem sie mir an den Haaren zog⁷⁵.

Unter Einbezug des szenischen Verstehens zeigte sich hier auch eine Übertragung- und Gegenübertragungssituation bzw. eine projektive Identifizierung. Durch die Aggression, die Ayse direkt oder indirekt mir gegenüber äußerte, drängte sie mich in die

⁷² Vgl. hierzu Kapitel 2.2.1, 4.1 und 4.5.1

⁷³ Vgl. hierzu Kapitel 5.2

⁷⁴ Vgl. hierzu Kapitel 4.3.1 und 2.3.2

⁷⁵ Vgl. hierzu Kapitel 4.5.2

Rolle des ohnmächtigen und hilflosen Kindes, welches sie selber ist und das ich auch in mir spüren konnte. Denn diese Situationen lösten Verwirrung und Ohnmacht in mir aus. Ayse mobilisierte ihre Selbstanteile in mir. Die Wut, die ich dann in mir spürte, zeigte sich darin, dass ich sauer auf Ayse war und empört, dass sie so etwas tun kann. Hier wechselte es von einer konkordanten zu einer komplementären Identifizierung, in der ich mich mit Ayses Objektanteilen identifizierte. Ich war nun in der Rolle, wie sie Erwachsene sonst erlebte: Empört, evtl. enttäuscht und wütend über ihr Verhalten⁷⁶.

In ihren Rollenspielen, in denen die Rollen vertauscht waren, drehte Ayse sozusagen „den Spieß um“. Eines ihrer Themen stellte offensichtlich Macht vs. Ohnmacht dar⁷⁷. Immer waren es Autoritäten (Lehrerinnen, Eltern etc.), die über ihr Leben bestimmten und nie sie selbst. Ayse ließ dementsprechend den Erwachsenen im Rollenspiel ihre aktuelle Lebenssituation spüren und nachspielen. Andererseits brauchte sie dennoch die Gewissheit, dass der Erwachsene für sie da ist und sie unterstützt. Die Situation beim „Pizzabacken“ könnte dies ausdrücken, da ich unbedingt die „Pizzabäckerin“ sein sollte und nicht das andere Mädchen. Nach den Stunden, wartete sie so lange mit dem Umziehen, bis eine Bezugsperson sie abholte. Sie brauchte die unbedingte Gewissheit, dass der Erwachsene sie auch tatsächlich abholt.

Ayses Leben war von vielen Beziehungsunsicherheiten gekennzeichnet. Der ständige Wechsel von den Eltern zu den Großeltern gaben Ayse nicht die nötige Stabilität, die sie gerade auch in Bezug auf die unsichere Situation in der neuen Klasse brauchte. Aus diesem Grund suchte sie in den Psychomotorikstunden nach dieser Stabilität. Sie brauchte die absolute Kontrolle über ihre Selbstobjekte (Erwachsene) und Bestätigung von diesen, um ihren Selbstwert aufrechterhalten und handeln zu können⁷⁸. Dieses Nähebedürfnis zum Erwachsenen könnte demnach bedeuten, dass sie sich noch nicht aus der Mutter-Kind-Beziehung lösen konnte. Wie oben beschrieben, hat Ayse im ihrem Leben ihre Bezugspersonen als nicht konstant und zuverlässig erfahren. Sie konnte folglich bisher kein gutes Objekt verinnerlichen und sich aus der Mutter-Kind-Bindung lösen. Sie hat nicht genügend inneren Halt, um ihre Umwelt

⁷⁶ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3, 6.3.2

⁷⁷ 6.2.2

⁷⁸ Vgl. hierzu Kapitel 2.3, 2.3.1, 2.3.2 und 4.3.1

zu erkunden, selbständig und unabhängig zu werden. Hier könnte möglicherweise auch der Ursprung ihrer Sprachschwierigkeiten liegen, da diese meistens auf den ungenügenden Erfahrungen des primären Dialogs beruhen und folglich ein Beziehungsproblem darstellen⁷⁹.

Nach SEEWALD könnte Ayses Aggression auch Ausdruck des „verdrehten Sinns“ bzw. „scheinbaren Unsinns“ sein, denn sie versuchte über ihre Aggression Kontakt zu mir und zu den Kindern aufzunehmen und Nähe zu bekommen. Doch die Aggression stieß bei den Kindern nur auf Ablehnung und es kam zum Teufelskreis: Die Ablehnung durch die Kinder erhöhte Ayses Aggression. Auf diese erhöhte Aggression reagierten die Kinder mit noch mehr Ablehnung. Die Erwachsenen reagierten durch Ayses Aggression empört und wurden wütend⁸⁰.

Durch leibliches Einspüren konnte ich ihre innere Traurigkeit und Zerbrechlichkeit fühlen, welche Ayse durch ihre Aggression überdeckte und abwendete. Die Aggressionen waren ein Signal und sie könnten als sinnvolles Verhalten in ihrem Lebenskontext verstanden werden. Sie stellten zudem einen Schutz für sie dar. Ayse wendete ihre Verzweiflung aktiv nach außen und verhinderte somit zumindest teilweise, dass sich ihre Aggression nach innen richtete. Sie gab sich nicht passiv ihrer Situation hin.

Letztendlich sind diese Hypothesen jedoch nur ein Aspekt, um Ayse zu verstehen. Wichtiger hingegen sind das leibliche Einfühlen und der Dialog im Hier und Jetzt, in dem sich Ayse authentisch ausleben und spüren kann. So gewinnt sie ein Stück Autonomie und kann neue positive Erfahrungen sammeln⁸¹.

⁷⁹ Vgl. hierzu Kapitel 4.2, 4.2.1, 4.2.2

⁸⁰ Vgl. hierzu Kapitel 4.2.2 und 6.3

⁸¹ Vgl. hierzu Kapitel 6.2 und 6.3.1

7 Bewältigung von Aggression

7.1 Ausleben der Aggressivität

Primäre nicht-destruktive Aggressionen, die mit Schuldgefühlen besetzt und gehemmt sind und deshalb nicht gelebt werden können, finden ihren Ausdruck im Körper⁸². Die mit der Aggression verbundene Emotion kann nicht gelebt werden, sondern überträgt sich auf Muskelverspannungen und Tonus (vgl. ESSER 2000, S.79).

Sobald ein Kind entweder in gehemmter oder exzessiv nach außen gerichteter (sekundärer) Aggression fixiert bleibt, ist es in seiner Kommunikationsfähigkeit und Kreativität beeinträchtigt. Als Konsequenz ist es notwendig, dem Kind die Möglichkeit zu geben, seine inneren Spannungen zu überwinden und die aggressiven Impulse ohne Schuldgefühle ausleben zu können. Die Entwicklungsbegleiterin akzeptiert die Aggressivität und stellt eine spielerische kommunikative Atmosphäre her. Sie stellt einen geschützten Raum bereit, in dem die Aggression gezeigt und gelebt werden kann. Wenn sich die Aggression direkt auf den Körper der Psychomotorikerin richtet, kann sie diese über Material ableiten oder in ein symbolisches Spiel einbinden. Richtet sich die Aggression gegen andere Kinder in der Gruppe, kann die Aggression institutionalisiert werden, so wird z.B. ein Kampfplatz oder ein Boxing eingerichtet, auf dem bzw. in dem feste Regeln gelten (vgl. ebd., S.80-81).

Wenn Aggressionen für traumatisierte Kinder das einzige Mittel sind, um eine Beziehung eingehen zu können, muss diese Tatsache als solche akzeptiert und von dort aus die Beziehung weiterentwickelt werden. Aggressionen zu tolerieren, ohne auf sie zu reagieren, verstärkt hingegen ihre Intensität, denn das betroffene Kind möchte eine Antwort bekommen. Es zeigt einen starken Beziehungswunsch und möchte unbedingt in einen Dialog mit der Entwicklungsbegleiterin kommen (vgl. AUCOUTURIER/LAPIERRE 1998, S.92). Diesen Dialog dem Kind anzubieten ist dann die Aufgabe der Begleiterin.

Wenn die Aggressivität zu stark ist, um sie zu kontrollieren oder zu sehr mit Schuldgefühlen besetzt, kann sie auf Objekte umgeleitet werden. Ein Ball kann beispielsweise fest auf den Boden geworfen werden, um möglichst viel Lärm zu machen. So

⁸² Sie zeigen sich beispielsweise in muskulären Spannungen des Hals-Nacken- und Kieferbereiches, im Schultergürtel und weiteren psychosomatischen Beschwerden.

wird Stärke in den Gesten freigesetzt (vgl. AUCOUTURIER/LAPIERRE 1998, S.93).

Nach der destruktiven Phase muss die Möglichkeit zum konstruktiven Tun gegeben werden, um die Entwicklung neuer Schuldgefühle zu verhindern⁸³. Ein Ziel bedeutet demnach einen Weg von der körperlichen destruktiven Aggression zur Aggression im symbolischen Spiel zu finden und letztlich zu gemimter körperlicher Aggression, ohne einander tatsächlich anzugreifen (vgl. ESSER 2000, S.80-81). Die Aggressionen müssen in einen symbolischen Bereich übertragen werden, in dem sie ohne Schuldgefühle gelebt und akzeptiert werden können (vgl. AUCOUTURIER/LAPIERRE 1998, S.92). Das können beispielsweise Spiele sein, in denen es um Macht vs. Ohnmacht geht und die Kinder wilde Tiger oder den starken und bösen Drachen spielen, die den Erwachsenen besiegen (bzw. töten).

Es geht darum, einen Weg von der zerstörerischen sekundären Aggression zu der ursprünglichen positiven primären Aggression zu finden, die den Lebensimpuls und die Lebensenergie eines Menschen darstellt. Dabei bedeutet allein das Ausleben von Aggression nicht die Garantie, dass sich verdrängte Emotionen lösen. Es gilt die grundsätzlichen Bedürfnisse des Kindes zu erspüren, wie beispielsweise die Bedürfnisse nach Geborgenheit und Liebe, um dem Kind bei der Bewältigung seiner destruktiven Aggression zu helfen (vgl. ESSER 2000, S.81-82). Diese Bedürfnisse zeigen sich bei dem Mädchen in meinem beschriebenen Praxisbeispiel, denn ihre destruktiven Aggressionen sind die Suche nach Anerkennung und Liebe und Ausdruck ihrer inneren Instabilität.

Grundsätzlich vollziehen sich die Entwicklung und der Reifungsprozess des Kindes über Destruktion und Wiederaufbau, um Vertrautes, Gewohntes und Liebgewonnenes verlassen und Neues, Unbekanntes erfahren zu können. Das Kind muss zerstören, um eine eigene Identität aufzubauen und sich aus der Eltern-Kind-Bindung zu emanzipieren. Der Erwachsene muss die Destruktion des Kindes annehmen und zulassen und den symbolischen Tod durch das Kind akzeptieren und überleben. Wenn der symbolische Ausdruck von Destruktion akzeptiert wird, kann sie überwunden werden (vgl. AUCOUTURIER/LAPIERRE 1998, S.90). Es geht darum, das Kind in seiner gesamten Persönlichkeit zu akzeptieren, denn

⁸³ Vgl. Kapitel 5.2

„Wenn wir alles dran setzen unsere Entwicklung der Kinder zu fördern, müssen wir in der Lage sein, mit unvorhergesehenen Folgen fertig zu werden. Wenn unsere Kinder sich überhaupt selbst finden, werden sie erst zufrieden sein, wenn sie ihr ganzes Selbst gefunden haben - einschließlich der aggressiven und destruktiven Anteile, die ebenso dazu gehören wie die, die wir als Liebe bezeichnen können“ (WINNICOTT 1971, S.161).

7.2 Stärkung des Selbst

Letztlich geht es darum, das Selbst des aggressiven Kindes zu stärken und ihm ein verlässliches Beziehungsangebot zu geben, wie in den Kapiteln 4.3 und 4.3.1 schon angesprochen wurde. Die Ursachen aus selbstpsychologischer Sicht zeigen, dass ein Kind die Möglichkeit bekommen muss die Struktur zu verändern, aus der seine destruktiven Aggressionen bzw. seine narzisstische Wut entspringt. Der psychomotorische Raum als „intermediärer Raum“ bietet dem Kind dazu die Möglichkeit, da es hier in den Zustand des Unintegrierten zurückgehen kann, um von dort aus eine neue Struktur aufzubauen. Es ist wichtig, nicht an der narzisstischen Wut zu arbeiten und ihre unbewussten Affekte und Motive aufzudecken, sondern das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl eines Kindes zu stärken⁸⁴. Die Kohäsion des Selbst muss folglich wieder hergestellt und gestärkt werden. Die Psychomotorikerin und in diesem Fall auch die Sozialpädagogin hat somit die Aufgabe, das Kind positiv zu spiegeln und ihm schützende und heilende Selbstobjekterfahrungen zu ermöglichen (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.138).

Zudem kann das Kind intensive Körpererfahrungen im psychomotorischen Raum erleben. Hier kann es den Körper als Ganzes wahrnehmen und ihn positiv besetzen. Aggressive Kinder, und demnach häufig traumatisierte Kinder, haben ihr Körpergefühl und den Bezug zu ihrem Körperselbst verloren und ihre Aggression als Spannungen verinnerlicht. Ein intensives Bewegungs- und Wahrnehmungsangebot gibt ihnen die Chance zu ihren kreativen und kommunikativen Potentialen und zu ihrem Selbst zurückzukehren. So können sie ihre im Körper fixierten Emotionen und Spannungen lösen, sie ausdrücken und gegebenenfalls in Form von Geschichten und

⁸⁴ Vgl. hierzu das ganze Kapitel zur Selbstpsychologie und über die narzisstische Wut (4.3.1). Vgl. auch Kapitel 6.2.2, in dem die Folgen von zu frühen Deutungen angesprochen werden. Wichtiger ist es, dass das Kind spielen kann, um so sein Selbst zu erkunden und neu aufzubauen.

symbolischen Darstellungen verarbeiten. Die Kinder sollen in ihrem Selbst gestärkt werden, damit sie einen Weg in die Autonomie finden, der ihnen bisher nicht möglich war. So lernen sie, sich neuen Anforderungen und Situationen zu stellen, innere Ängste abzubauen und sich selbst zu behaupten, ohne destruktive Aggression einsetzen zu müssen (vgl. ESSER 2000, S.40). Die empathische Haltung der Psychomotorikerin akzeptiert generell die Reaktionen und Verhaltensweisen des Kindes. So kann es sich von Schuldgefühlen befreien und sie überwinden, um so zu einer wirklichen Freiheit zu finden, die nicht mehr Opposition ist, sondern Unabhängigkeit und Offenheit (vgl. AUCOUTURIER/LAPIERRE 1998, S.25).

Allgemein geht es darum, den *circulus virtuosus* von Angst und Gewalt zu unterbrechen, indem das Kind seine Abwehrmechanismen abbaut, die es im Laufe der Entwicklung errichtet hat (vgl. HEINEMANN 1996, S.28). Dies kann das Kind nur erreichen, wenn es eine Atmosphäre des Vertrauens und der Sicherheit erfährt.

7.2.1 Vermittlung von Sicherheit

Der psychomotorische Raum bietet in erster Linie Sicherheit durch seine bestimmte Struktur und bestimmte Begrenzungen. Es gibt eine zeitliche Begrenzung und eine räumliche Struktur, die zur Orientierung und zur Verankerung in der Realität dienen. Aufbauten werden deshalb mindestens zweimal an aufeinander folgenden Stunden aufgebaut. Der Ablauf der Stunden bleibt immer ähnlich. Er beginnt mit dem Erzählkreis, dem eine Freispielphase mit den im Kapitel 6.4 beschriebenen Bereichen folgt. Die Stunde schließt dann mit einem Spiel bzw. mit Malen ab. Dieses Wiederholen entwickelt sich zu einem „Ritual“, das den Kindern Orientierung und somit Sicherheit gibt. Wichtig ist, dass die Kinder in der letzten Phase des Malens bzw. des Schlussspiels aus ihren Rollen „zurückkehren“, um Distanz zu ihren emotionalen Erlebnissen zu bekommen. So können sie sich wieder in der Realität verankern⁸⁵ (vgl. ESSER 2000, S.54). Die Entwicklungsbegleiterin bietet Sicherheit, indem sie Strukturen schafft, Regeln festlegt und Freiräume eröffnet und eingrenzt, je nach Möglichkeiten und Bedürfnissen des Kindes (vgl. SEEWALD 1993, S.192). Das bedeutet auch, Freiräume einzugrenzen, wenn Kinder zu instabil und unsicher sind, diese für sich erobern und nutzen zu können. Die Entwicklungsbegleiterin eröffnet hingegen Freiräume, wenn das Kind diese benötigt und sie zu seiner persönlichen

⁸⁵ Dieser Aspekt ist insbesondere für aggressive Kinder wichtig (vgl. Kapitel 4.1).

Weiterentwicklung und Autonomieentwicklung nutzen kann. Die stabile äußere Struktur gibt den Kindern die Möglichkeit, innere Strukturen zu festigen und Regelmäßigkeiten zu erfahren. Gerade bei aggressiven Kindern, die wenig inneren Halt haben, sind der äußere Halt und die äußere stabile Struktur von großer Bedeutung. Diesen Halt vermittelt die Psychomotorikerin auch durch ihre Person und durch ihre Beziehungsfähigkeit. Die Entwicklungsbegleiterin vermittelt dem Kind durch ihre Präsenz, ihren Blickkontakt und ihre Teilnahme am Spiel ein Gefühl des Gehalten- und Aufgefangen- Werdens. Dieser Halt ermöglicht dem Kind, seine Ängste auszudrücken, sie in positiver Weise zu erleben und dadurch überwinden zu können (vgl. BERG 2004, S.110).

7.2.2 Fördernder Dialog

Der fördernde Dialog bietet sowohl eine Handlungsorientierung zur Bewältigung von Aggressionen im psychomotorischen Raum, sowie generell in sozialpädagogischen Einrichtungen. Indem sich die Entwicklungsbegleiterin oder Sozialpädagogin als Container („Mülleimer“) anbietet, der alle unverdauten Affekte und Gefühle schluckt, wird sie zur Repräsentantin einer elementar erfahrbaren haltenden Instanz. Einzig ein stabiles, verlässliches und strukturiertes Beziehungsangebot kann bei aggressiven und verhaltensauffälligen Kindern greifen. Die Pädagogin muss die eigene Ohnmacht und das eigene Scheitern solange ertragen, bis das Kind bereit ist, sie stückweise ins eigene Erleben zu übernehmen. Indem die Pädagogin ihre eigenen Grenzen und die eigene Ohnmacht anerkennt, kann sie dem Kind als Modell dienen. Das Kind kann sich mit der eigenen schmerzenden Realität versöhnen und seine Größenphantasien aufgeben. Es erfährt eine realistischere Wahrnehmung der Umwelt und seiner aktuellen Beziehungen und erlebt die Existenz seines Selbst als abgegrenzt zu seinen Objekten⁸⁶. Wie schon die feinfühlig Mutter die Affekte vom Kind nicht nur spiegelt, sondern sie verdaut und in ihrer Antwort so verändert, dass sie für das Kind erträglicher werden, ist auch die Pädagogin gehalten, die negativen Affekte ihres Gegenübers so zu regulieren, dass eine neue Gefühlsqualität dabei entsteht (vgl. GERSPACH 2002, S.152; 161-162).

⁸⁶ Vgl. Kapitel 4.1

LEBER⁸⁷ vergleicht deshalb die helfende Beziehung der Sozialpädagogin zum Kind bzw. zu der Klientin mit dem frühen Mutter-Kind-Dialog. Im Gegensatz zu der frühen Mutter-Kind-Beziehung sollte sich die helfende Beziehung zwischen Sozialpädagogin und Kind nicht auf das einfühlsame Halten beschränken. Würde der Dialog auf dieser Ebene bleiben, käme das Kind über das Level der ständigen Neuinszenierungen bzw. Reinszenierung seiner konflikträchtigen frühen Interaktionsmuster nicht hinaus. Um Veränderung bewirken zu können, ist das Zumuten, d.h. auch Benennen und Reflektieren der Situation, unerlässlich. Der fördernde Dialog ist demnach ein dialektisches Wechselspiel von Halten und Zumuten (vgl. STEMMER-LÜCK 2004 S.12; LEBER 1988, S.53-54).

Halten meint dabei Unterstützung und Vertrauen, die die Pädagogin in ihren Reaktionen vermittelt. Zumuten meint das vorsichtige Abschätzen, was das Kind (bereits) an Problemlösung verwenden kann. Die Pädagogin muss auch abschätzen können, mit welchen Ängsten, geheimen Wünschen und Kränkungen das Kind allmählich konfrontiert werden kann, um sie zuzulassen und bemeistern zu können. Die Angst- und Spannungstoleranz erweitert sich dadurch und die haltende Beziehung wird zu einer zumutenden. Halten heißt für das Kind auch Aushalten– Lernen von Konflikten. Wenn es dem Kind gelingt, sich das eigene Leiden anzueignen, kann es sich einer Auseinandersetzung mit ihm stellen, um sich dann davon zu emanzipieren. Aktuelle Beziehungen können dann angstfrei gelebt werden (vgl. GERSPACH 2002, S. 151; 161; LEBER 1988, S.56).

Die Pädagogin übernimmt im fördernden Dialog Hilfs-Ich Funktionen⁸⁸. Sie konfrontiert das Kind zudem mit der Realität und mutet dem Kind angemessene Frustrationen zu. Durch das fortwährende Halten kann das Kind allmählich seine Schwächen und Gefühle der Hilflosigkeit annehmen. Die Pädagogin unterstützt das Kind dann bei der symbolischen Konfliktverarbeitung und bietet dem Kind Gelegenheit zur Wiedergutmachung an⁸⁹. Wiedergutmachung kann sich in einer einfachen Geste oder einer konstruktiven Handlung zeigen. Durch die Wiedergutmachung lernt das

⁸⁷ Aloys Leber hat das Konzept des fördernden Dialogs als Handlungskonzept in der psychoanalytisch-pädagogischen Praxis entwickelt (vgl. STEMMER-LÜCK 2004, S.11).

⁸⁸ Vgl. Kapitel 4.2 und 4.2.1

⁸⁹ Vgl. hierzu Kapitel 5.2

Kind, Verantwortung für seine destruktiven Aggressionen zu übernehmen und sich in andere Menschen hineinzusetzen. Das alles führt letztlich zu einem starken Selbst (vgl. HEINEMANN 2003, S.73f.).

7.3 Grenzen der psychomotorischen Begleitung

Die Entwicklungsbegleitung kann zwar die nicht gelösten psychosozialen Krisen einer neuen Bearbeitung wieder zugänglich machen und neue Entwicklungsmöglichkeiten für die Zukunft erschließen, doch führt das nicht allein zur Problemlösung. Ein Kind befindet sich neben der Psychomotorikstunde 167 Stunden in der Woche in einem anderen (Lebens-) Kontext. Der Psychomotorik wird deshalb vorgeworfen, zu sehr den Focus auf das Individuum zu richten und damit die Umwelt zu vernachlässigen. Der Kontext wird zwar mit betrachtet, doch nicht aktiv verändert. Da das Kind die meiste Zeit in der Familie verbringt und die meisten Erfahrungen dort macht und Verhaltens- und Beziehungsmuster dort erwirbt, ist es unbedingt notwendig, die Eltern in den therapeutischen Prozess mit einzubeziehen (vgl. HAMMER 2001, S.66). Diese Grenzen werden auch bei Ayse sichtbar, denn ihre Aggression ist die Folge ihrer Beziehungs- und Kommunikationsprobleme und ihrer aktuellen instabilen Situation. Ihre momentanen Krisen können sicher nicht im Rahmen der psychomotorischen Begleitung gelöst werden, doch kann die Entwicklungsbegleiterin einen „intermediären Raum“ anbieten. Hier kann Ayse ihre Ängste ausleben und sie im Dialog mit der Begleiterin erschließen, um entspannter ihrer Umwelt zu begegnen.

Eine Bewältigung von Aggression kann nur dann geschehen, wenn auch in den anderen 23 Stunden am Tag Bedingungen geschaffen werden, die denen der psychomotorischen Förderung nicht widersprechen. Alle Beteiligten, die betroffenen Kinder, die Erzieherinnen, die Lehrerinnen und die Familie, müssen an einem Strang ziehen. Es muss Einigkeit über die Methode und die Ziele der Erziehung bestehen und über die Grundeinstellung, das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung zu sehen (vgl. HAMMER 2004, S.121).

Kinder sind nicht nur auf tragfähige Beziehungen angewiesen, sondern auch auf eine Umwelt, die sie ganzkörperlich und erlebnisnah erproben können. Kinder lernen und kompensieren über aktive Handlungen, über Bewegung und über das Spiel im Kontakt mit anderen Kindern. Die Möglichkeiten dazu sind allerdings in der heutigen Zeit zunehmend eingeschränkt. Die gesellschaftliche Realität sieht so aus, dass die Menschen in zu kleinen und engen Wohnungen leben, es gibt zu wenige Spielplätze

in der Stadt und generell zu wenig Bewegungsmöglichkeit. Hinzu kommen überfüllte Kindergärten mit zu wenig Personal. Die Postmoderne⁹⁰ ist eine schnelllebige und hektische Zeit, in der die vielen Fragen der Kinder untergehen und viele Eltern zu wenig Zeit für ihre Kinder haben, da beide Elternteile oft ganztags arbeiten müssen (vgl. ESSER 2000, S.85). Deshalb müssen wir uns als Erwachsene und Mitglieder der Gesellschaft fragen:

„Sind wir eine Gesellschaft, in der das „störende“ Kind seinen Platz hat? Sind wir fähig zu erkennen, wann das „Stören“ als „gesunde“ Reaktion auf eine „krankmachende“ Umgebung zeigt? Oder betrachten wir jeden Eigensinn des Kindes als einen zu reglementierenden Normverstoß?“ (VOSS 1995, S.8).

Grundsätzlich gilt, je besser ein Kind in ein soziales Beziehungsgefüge mit tragfähigen Bezugspersonen eingebunden ist, desto besser lernt es mit einer ungünstigen sozialen Lebenswelt und kritischen Lebensereignissen umzugehen. Gesunde soziale, psychische und körperliche Entwicklungen erfordern intakte ökologisch-soziale Umweltbedingungen (vgl. ESSER 2000, S.86). Dazu gehören auch gesellschaftlich gesunde und gerechte strukturelle Bedingungen. Die Entwicklungsbegleitung erfordert von der Psychomotorikerin ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit. Die Entwicklungsbegleiterin braucht deshalb Hintergrundwissen über die Entwicklung von Kindern, viel Selbsterfahrung und möglichst Supervision, um Übertragungs- und Gegenübertragungssituationen erkennen zu können, denn *„die Gefahr, dass ich nicht die Themen der Klienten entdecke, sondern nur meine eigenen in ihnen gespiegelt finde, ist nämlich ziemlich groß“ (SEEWALD 1997, S.13).*

Es besteht zudem die Gefahr der Über- und Fehlinterpretation des vom Kind Gezeigten. Denn ein Zeppelin stellt nicht nur ein Phallussymbol dar, sondern man kann mit ihm auch nach Amerika fliegen (vgl. HAMMER 2004, S.184). Bei ungenügender Ausbildung und fehlender Selbsterfahrung kann es passieren, dass Dinge in das spielerische Geschehen hinein interpretiert werden, die ausschließlich der Phantasie der Entwicklungsbegleiterin entspringen (vgl. SEEWALD 1993, S.192).

⁹⁰ Vgl. hierzu Kapitel 4.4

8 Schlussbemerkung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Schicksal der Aggressionsentwicklung überwiegend von den Einwirkungen der Umwelt abhängt. Denn ein Mensch kommt nicht mit einem Destruktivitätspotential auf die Welt, sondern nur mit den Möglichkeiten, eines zu entwickeln. Das heißt, wenn die Eltern mit dem Kind einfühlsam umgehen und das Kind genügend halten, kann Aggression in die Persönlichkeit integriert werden und als wichtige Quelle der Lebensenergie dienen. Dem Kind Halt geben heißt auch, ihm gegenüber Stellung zu beziehen und ihm Antworten zu geben, wenn es danach sucht. Nur so kann es genügend innere Stabilität entwickeln. Kinder, die ausreichend Halt und Liebe seitens der Eltern erfahren haben, können ihre Persönlichkeit entfalten, ihr kreatives Potential ausschöpfen, sich durchsetzen und im Leben selbst behaupten. Sie können Aggression im Sinne von MITSCHERLICH „gekonnt“ einsetzen.

Kinder, die keine responsive und einfühlsame haltende Umwelt erlebt haben, entwickeln feindselige Aggression, um sich selbst zu schützen und um weiteren traumatischen Erfahrungen zu entkommen. Ihre Aggression wandelt sich in Destruktion, wenn sie ihr Ziel verfehlt, die Existenz zu sichern und die Kohäsion ihres Selbst gefährdet ist. Es sind die Kinder, die uns als Pädagoginnen in die Rolle des traumatisierten Kindes drängen, um ihre eigene Geschichte unbewusst zu verarbeiten. Diese Kinder haben jedoch Hoffnung, denn sie wenden ihre erlebte und gefürchtete Hilflosigkeit aktiv, in Form der destruktiven Aggression, nach außen und machen damit auf ihre Situation aufmerksam.

Im Laufe dieser Arbeit ist mir deutlich geworden, wie eng die Aggressionsentwicklung mit der Bewegungsentwicklung zusammenhängt. Die Bewegungsgeschichte ist gleichzeitig die Aggressionsgeschichte, in der die Eltern eine entscheidende Rolle spielen. Sie haben großen Einfluss, ob nicht-destruktive Aggressionen gelebt werden können oder ob sie gehemmt werden. Aggressionsentwicklung hängt demnach auch eng mit der Autonomieentwicklung zusammen. Wenn ein Kind an seiner Autonomieentwicklung gehindert wird und somit daran gehindert wird, seine Umwelt zu erkunden, sich selbst zu behaupten und seine Gefühle authentisch zu spüren und zu leben, entwickelt es entweder destruktive Aggression, die sich u.a. in narzisstischer Wut äußert, oder es resigniert und zieht sich stumm zurück. Diese Erfahrungen

schreiben sich im Körper eines Kindes ein und beeinflussen seinen Bewegungsausdruck und somit grundsätzlich seine Art und Weise in der Welt zu sein.

Die gesellschaftliche Perspektive ist natürlich immer mit zu betrachten. In einer Gesellschaft mit „Patchworkidentitäten“ und „Patchworkfamilien“ und somit häufig unbeständigen Familienverhältnisse und vielen Beziehungsabbrüchen, werden destruktive Aggressionen gefördert. Soziale Instabilitäten, die durch ökonomische Unsicherheiten mit verursacht werden, verstärken das Gefühl der Ohnmacht und Hilflosigkeit und begünstigen somit aggressives Verhalten. Aggressionen sind demnach nicht nur als individuelles Problem zu betrachten, sondern müssen im Kontext der Lebensgeschichte und den gesellschaftlichen Bedingungen gesehen und verstanden werden.

Aggressive Kinder haben häufig selbst Gewalt und Aggression in indirekter oder direkter, in verbaler oder körperlicher Form erlebt. Das soziale Umfeld hat diesen Kindern Gewalt zugefügt und Aggressionen als Mittel der Kommunikation und Umgangsform vorgelebt. Als Sozialpädagogin und Psychomotorikerin muss ich mir dessen bewusst sein und aggressive Äußerung aus dieser Perspektive betrachten und verstehen. Deshalb ist eine hohe Selbstreflexionsfähigkeit gefragt, um in der Situation mit einem aggressiven und traumatisierten Kind einer projektiven Identifizierung entgegenzuwirken. So kann der circulus virtuosus von Angst und Gewalt durchbrochen werden.

Grundsätzlich gilt sich in die Situation dieser Kinder einzufühlen und ihnen jene positiven und haltenden Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, die ihnen bisher verwehrt wurden. Letztendlich liegt die Ursache von Aggression in einem Mangel an Liebe, denn wo die Liebe fehlt, wächst die Wut!

9 Literaturliste

AUCOUTURIER, B. (1999): Bruno. Bericht über ein zerebral-geschädigtes Kind, 3. Auflage, München

AUCOUTURIER, B./LAPIERRE, A. (1998): Die Symbolik der Bewegung. München

AHRBECK, B. (1997): Konflikt und Vermeidung: Psychoanalytische Überlegungen zu aktuellen Erziehungsfragen, Originalausgabe, Berlin

BACAL, H./NEWMAN, K. (1994):. Objektbeziehungstheorien- Brücken zur Selbstpsychologie, 1. Auflage der deutschen Ausgabe, Stuttgart.

BERG, I. (2004): Aggressivität bei Kindern aus psychoanalytischer Sicht. In: ECKERT, A./HAMMER, R. (Hg.): Der Mensch im Zentrum, Originalausgabe, Lemgo

BORTEL, D. (2001): Die psychomotorische Beobachtung in der psychomotorischen Praxis Aucouturier. In: Praxis der Psychomotorik, Heft 3, S.140-151

BRISCH, K.H. (2000): Bedeutung von Vernachlässigung und Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen aus Sicht der Bindungstheorie. In: FINGER-TRESCHER/ U./KREBS, H. (Hg.): Misshandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen, Gießen

BRÜNDEL, H./HURRELMANN, K. (1994): Gewalt macht Schule: Wie gehen wir mit aggressiven Kindern um? Originalausgabe, München

CRAIN, F. (2005): Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen, Originalausgabe, Gießen

DIEPOLD, B. (1996): „Diese Wut hört niemals auf“. Zum Einfluss realer Traumatisierungen auf die Entwicklung von Kindern. In: Analytische Kinder –und Jugendlichen Psychotherapie, Heft 89, S.73-85)

DOERING, Waltraud (2001): Wie Kinder unsere Entwicklung begleiten. Von der Sensorischen Integration zur Entwicklungsbegleitung. In: DOERING, W./DOERING, W. (Hg.): Von der Sensorischen Integration zur Entwicklungsbegleitung, Originalausgabe, Dortmund. S.8-50

- DOERING, Winfried (2001):** Psychomotorische Praxis in der Entwicklungsbegleitung. In: DOERING, W./DOERING, W. (Hg.): Von der Sensorischen Integration zur Entwicklungsbegleitung, Originalausgabe, Dortmund. S.50-75
- DOERING, W. und W. (2002):** Entwicklungsbegleitung Doering. Theorie und Praxis einer Haltung, Originalausgabe, Bremen
- DORNES, M. (2003):** Die frühe Kindheit, 7. Auflage, Frankfurt/Main
- DORNES, M. (2004):** Der kompetente Säugling, 11. Auflage, Frankfurt/Main
- ECKERT, A. (2004):** Menschen psychomotorisch verstehen und begleiten. In: ECKERT, A./HAMMER, R. (Hg.): Der Mensch im Zentrum, Originalausgabe, Lemgo. S.59-75
- ECKERT, A. (2004):** Bewegtes Sein- eine körperenergetische Betrachtung psychomotorischer Praxis. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hg.): Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder, Originalausgabe, Dortmund. S.128-144
- EHLERT, M./LORKE, B. (1988):** Zur Psychodynamik der traumatischen Reaktion. In: Psyche 42: S. 502-532
- ERMANN, M. (1996):** Aggression und Destruktion in der psychoanalytischen Behandlung. In: BELL, K./HÖHFELD, K. (Hg.): Aggression und seelische Krankheit, Originalausgabe, Gießen
- ESSER, M. (2000):** Beweg-Gründe, 3. Auflage, München
- ESSER, M. (2004):** Psychomotorische Praxis Aucouturier. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hg.): Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder, Originalausgabe, Dortmund
- FICHTNER, G. (2000).** Vom Leistungssport zum Doppelmord. In: WENDLER, M./IRMISCHER, T./HAMMER, R. (Hg.): Psychomotorik im Wandel, Originalausgabe, Lemgo
- FISCHER, K. (2001):** Einführung in die Psychomotorik, Originalausgabe, München
- GALTUNG, J. (1975):** Strukturelle Gewalt, Originalausgabe, Hamburg
- GERSPACH, M. (1985):** Frühkindliches Trauma und seelische Entwicklung. In: ENGLERT, E. (Hg.): Psychoanalyse, 4. Ausgabe

GERSPACH, M. (1998): Wohin mit den Störern?: Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligkeit. 1. Auflage, Stuttgart

GERSPACH, M. (2002): Der Beitrag der Psychoanalyse zum Dialog. In: WARZECHA, B. (Hg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie, Originalausgabe, Hamburg

HAMMER, R. (1992): Das Ungeheuer von Loch Ness. Fallbeschreibung eines „aggressiven“ Kindes, In: Motorik, Heft 4, S.241-248

HAMMER, R. (2001): Bewegung allein genügt nicht, Originalausgabe, Dortmund

HAMMER, R. (2004): Der Verstehende Ansatz in der Psychomotorik. In: KÖCKENBERGER, H./HAMMER, R. (Hg.): Psychomotorik. Ansätze und Arbeitsfelder, Originalausgabe, Dortmund

HAMMER, R./MÜLLER, W. (2001): Jugendliche und Gewalt. Ein Versuch, dieses Phänomen aus Sicht der Psychomotorik zu verstehen und damit umzugehen. In: Motorik, Heft 2, S.65-72

HEINEMANN, E./ HOPF, H (2001): Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. 1. Auflage, Stuttgart.

HEINEMANN, E. (1996): Aggression. Verstehen und bewältigen, Originalausgabe, Heidelberg

HEINEMANN, E. (2003): Aggression: Von der Triebtheorie zur Selbst- und Objektbeziehungstheorie. In: HEINEMANN, E./RAUCHFLEISCH, U./GRÜTTNER, T. (Hg.): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie, Originalausgabe, Düsseldorf und Zürich

HEINEMANN, E. (2003): Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In: HEINEMANN, E./RAUCHFLEISCH, U./GRÜTTNER, T. (Hg.): Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie, Originalausgabe, Düsseldorf und Zürich

HÉRDERVÁRI-HELLER, E. (2003): Frühe Interaktionsstrukturen in der Mutter-Kind- Dyade: Interaktionsprozesse sowie Selbst- und Objektrepräsentanzen. In: FINGER-TRESCHER, U./KREBS, H. (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen, Originalausgabe, Gießen

- HÖHNE, S. (1991):** Das pädiatrische Förderkonzept von A. Milani-Comparetti und seine Bedeutung für die Psychomotorik. In: Motorik, Heft 2, S.70-75
- HOPF, H. (1996):** „...eine wilde Bestie, der die Schonung der eigenen Art fremd ist“. In: Psyche 89, S.51-69
- HOPF, H. (1998):** Aggression in der analytischen Therapie mit Kindern und Jugendlichen, Originalausgabe, Göttingen
- KERNBERG, O.F. (1995):** Psychoanalytische Objektbeziehungstheorien. In: MERTENS, M. (Hg.): Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse, 2. Auflage, Stuttgart.
- KEUPP, H. (2003):** Identitätsbildung in der Netzwerkgesellschaft: Welche Ressourcen werden benötigt und wie können sie gefördert werden? In: FINGERTRESCHER, U./KREBS, H. (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen, Originalausgabe, Gießen
- KÖHLER, L. (1995):** Selbstpsychologie. In: MERTENS, M. (Hg.): Schlüsselbegriffe der Psychoanalyse, 2. Auflage, Stuttgart
- KOHUT, H. (1973):** Überlegungen zum Narzissmus und zur narzisstischen Wut. In: Psyche, S.513-554
- KOHUT, H. (1974):** Narzissmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen, 1. deutsche Auflage, Frankfurt/Main
- KOHUT, H. (1981):** Die Heilung des Selbst, 1. Auflage, Frankfurt/Main
- KUTTER, P. (1993):** Aggression als Trieb- und Objektschicksal. In: FINGERTRESCHER, U./TRESCHER, H.-G. (Hg.): Aggression und Wachstum, 3.Auflage, Mainz
- LEBER, A. (1988):** Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: IBEN, G. (Hg.): Das Dialogische in der Heilpädagogik, Originalausgabe, Mainz
- LICHTENBERG, J.D. (1990):** Klinische Relevanz der Säuglingsbeobachtung für die Behandlung von narzisstischen und Borderline-Störungen. In: Psyche 44, S.871-901
- LICHTENBERG, J.D. (2005):** Hass im Verständnis der Selbstpsychologie, ein motivationssystemischer Ansatz. In: SCHÖTTLER, C./KUTTER, P. (Hg.): Sexualität und Aggression aus Sicht der Selbstpsychologie, 1. Auflage, Frankfurt/Main

- LORENZER, A. (1983):** Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: Psyche, Heft 2, S.97-115
- MATTNER, D. (2004):** Zur Biologisierung abweichenden kindlichen Verhaltens. In: AMFT, H./GERSPACH, M./MATTNER, D. (Hg.): Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit, 2. Auflage, Stuttgart
- MATTNER, D. (2004):** Psychomotorik aus anthropologischer Sicht. In: ECKERT, A./HAMMER, R. (Hg.): Der Mensch im Zentrum, Originalausgabe, Lemgo
- MERTENS, W. (1992):** Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität (Band 1), 2. Auflage, Stuttgart
- MERTENS, W. (1996):** Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität (Band 2), 2. Auflage, Stuttgart
- MERTENS, W. (1997):** Psychoanalyse. Geschichte und Methoden. Originalausgabe, München
- METZGER, H.G. (2002):** Von der Dyade zur Triade. In: STEINHARDT, K./DATLER, W./GSTACH, J. (Hg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit, Gießen
- MUCK, M. (1994):** Psychoanalytisches Basiswissen. In: MUCK, M./ TRESCHER; H.-G. (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik, 2. Auflage, Mainz.
- ORNSTEIN, P.H. (2001):** Omnipotenz in Gesundheit und Krankheit. In: HARTMANN, H.P. (Hg.): Empathie und therapeutischer Dialog, Originalausgabe, Gießen, S.107-127
- ORNSTEIN, A./ORNSTEIN, P.H. (2001):** Selbstbehauptung, Ärger, Wut und zerrstörerische Aggression: Perspektiven des Behandlungsprozesses. In: HARTMANN, H.P. (Hg.): Empathie und therapeutischer Dialog, Originalausgabe, Gießen, S.127-151
- ORNSTEIN, A./ORNSTEIN, P.H. (2001):** Allgemeine Grundsätze der psychoanalytischen Therapie. In: HARTMANN, H.P. (Hg.): Empathie und therapeutischer Dialog, Originalausgabe, Gießen, S.199-219
- ORNSTEIN, P.H. (2001):** Der Gesundheitsbegriff der Selbstpsychologie. In: HARTMANN, H.P. (Hg.): Empathie und therapeutischer Dialog, Originalausgabe, Gießen, S.247-271

- ORNSTEIN, P.H. (2001):** Heinz Kohuts Bild vom Wesen des Menschen. In: HARTMANN, H.P. (Hg.): Empathie und therapeutischer Dialog, Originalausgabe, Gießen, S.271-299
- PARENS, H.: (1996):** Zur Epigenese der Aggression in der frühen Kindheit. In: Psyche 89, S.17-43
- PLEIDERER, B. (1996):** Das ausgelieferte Kind. In: BELL, K./HÖHFELD, K. (Hg.): Aggression und seelische Krankheit, Originalausgabe, Gießen
- RAUCHFLEISCH, U. (1993):** Psychoanalytische Pädagogik mit aggressiven Jugendlichen und Erwachsenen. In: FINGER-TRESCHER, U./TRESCHER, H-G. (Hg.): Aggression und Wachstum, 2. Auflage, Mainz
- RAUCHFLEISCH, U. (2003):** Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie, Düsseldorf und Zürich
- SPITZ, R. (1987):** Vom Kleinkind zum Säugling, Sonderausgabe, Stuttgart
- SCHON, L. (2002):** Sehnsucht nach dem Vater...Die Bedeutung des Vaters und der Vaterlosigkeit in den ersten drei Jahren. In: STEINHARDT, K./DATLER, W./GSTACH, J. (Hg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit, Gießen
- SEEWALD, J. (1992):** Vorläufiges zu einer „Verstehenden Motologie“. In: Motorik, Heft 4, S.204-221
- SEEWALD, J. (1993):** Entwicklungen in der Psychomotorik. In: Motorik, Heft 4, S.188-193
- SEEWALD, J. (1997):** Der „Verstehende Ansatz“ und seine Stellung in der Theorielandschaft der Psychomotorik. In: Motorik, Heft 1, S.4-14
- SEEWALD, J. (1998):** Bewegungsmodelle und ihre Menschenbilder in verschiedenen Ansätzen der Psychomotorik. In: Motorik, Heft 4, S.151-157
- SEEWALD, J. (2004):** Über die Genese des „Verstehenden Ansatzes“ in der Motologie. In: ECKERT, A./HAMMER, R. (Hg.): Der Mensch im Zentrum, Originalausgabe, Lemgo
- STEMMER-LÜCK, M. (2004):** Beziehungsräume in der Sozialen Arbeit. Psychoanalytische Theorien und ihre Anwendung in der Praxis, 1. Auflage, Stuttgart.
- STERN, D. (2000):** Die Lebenserfahrungen eines Säuglings, 7. Auflage, Stuttgart

TRESCHER, H.-G. (1990): Theorie und Praxis der psychoanalytische Pädagogik, korrigierte Neuauflage, Mainz

TRESCHER, H.-G. (1994): Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: MUCK, M./TRESCHER, H.-G. (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik, 2. Auflage, Mainz

TRESCHER, H.-G./FINGER-TRESCHER, U. (1993): Setting und Holding-Function. In: FINGER-TRESCHER/TRESCHER (Hg.): Aggression und Wachstum, 2. Auflage, Mainz

VOSS, R. (1995): Geleitwort. In: GIDONI, A./LÜPKE v., H./STEMMANN, E./STIERLIN, H./VOSS, R. (Hg.): Das Recht des Kindes auf Eigensinn. Die Paradoxie von Störung und Gesundheit, 2. Auflage, München

WINNICOTT, D.W. (1971): Vom Spiel zur Kreativität, deutsche Originalausgabe, Stuttgart

WINNICOTT, D.W. (1996): Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenzen, 3. Auflage, Stuttgart

WINNICOTT, D.W. (2002): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Unveränderte Auflage von 1974, Gießen.

10 Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Benutzung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Entlehnungen und Anlehnungen sind unter Quellenangabe kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsstelle vorgelegen.

Ort, Datum

Unterschrift