

Lebensfreude in Intermediärräumen als salutogenetisches Moment

Eckhard Schiffer, Quakenbrück

Referat am 23.3.03 in Bad Wildungen

Auf Einladung des Wildunger Arbeitskreises für Psychotherapie e.V.

18. Arbeitstagung 22. bis 26. März 03 in Bad Wildungen

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

vorab zur Orientierung eine Skizze in Anlehnung an das Salutogenese-Konzept Aaron Antonovskys. Dessen Kernaussagen sind in meinem Vortrag eingewoben, werden im Kontext weiter erläutert. Im wesentlichen geht es um das Kohärenzgefühl als Grundlage körperlicher und seelischer Gesundheit. Dem Kohärenzgefühl inhärent sind Lebensbejahung und Lebensfreude.

Zur weiteren Einstimmung habe ich Ihnen gleich zwei Zitate mitgebracht:

Das erste stammt aus dem Buch von Martin Dornes: „Der kompetente Säugling“. In diesem Buch fasst Dornes die Ergebnisse der beobachtenden Säuglingsforschung der letzten drei Jahrzehnte zusammen. Und dort heißt es: „Experimente lehren, dass nicht nur Trieb- und Körperlust, sondern auch Entdeckerlust und das Gefühl, in der Außenwelt sinnvolle Zusammenhänge bewirken und erkennen zu können, zentrale Motivatoren von Lebensbeginn an sind.“¹

Das zweite Zitat sagt literarisch-pointiert das gleiche und stammt aus der Autobiographie von Astrid Lindgren:

„Als ich noch in die Vorschule ging, fragte die Lehrerin eines Tages, wozu Gott uns die Nase gegeben habe, und ein Knäblein antwortete treuherzig: 'um Rotz darin zu haben'. Ach, Albin, wie konntest du nur so etwas Dummes sagen, hast du denn wirklich nicht gewusst, dass die Nase dazu da ist, damit wir uns gleich jungen Hunden durch unser Kinderleben schnuppern und schnüffeln und Seligkeiten entdecken?“²

¹ Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M.: Fischer.

² Lindgren, A. (1977): Das verschwundene Land. Oettinger, Hamburg.

Und weiter heißt es in der Autobiographie von Astrid Lindgren „... in unseren Spielen waren wir herrlich frei und nie überwacht. Und wir spielten und spielten und spielten ... Wir kletterten wie die Affen auf Bäume und Dächer, sprangen von Bretterstapeln und Heuhaufen, wir krochen quer durch riesige Sägemehlhaufen, lebensgefährliche unterirdische Gänge entlang und wir schwammen im Fluss, lange bevor wir überhaupt schwimmen konnten ...“

Gemeint ist von Astrid Lindgren ein Spielen - wie auf dem bekannten Bruegel-Bild - im Sinne von *paidia* (griechisch: kindliches Spielen) oder *play* (altsächsisch: *plegan* = pflegen), und das bedeutet leibhaftige Welterfahrung mit allen Sinnen, einschließlich des Bewegungssinnes sowie der Gefühle (wir sprechen von Affektus-Sensomotorik). Diese Erfahrung verknüpft sich als *implizites Wissen* mit unseren inneren Bildern und Begriffen. Hierfür ein Beispiel:

Das Suchen und Pflücken von Brombeeren, der Duft eines sonnigen Spätsommertages, die Kratzer an der Haut, das Getröstetwerden, die Freude ein halbes Eimerchen gepflückt, die andere Hälfte (einschließlich Wurm) „gefuttert“ zu haben, der Duft beim Kochen, das Abschmecken, das bange Warten, ob die Marmelade nun auch fest wird, der Stolz beim Betrachten der gefüllten Gläser - all das meint ein sättigendes Ereignis für den Sinnenhunger. Die Seele wird satt indem die Denksymbole mit affektus-sensomotorischer Erfahrung reich beladen werden.

Mit den Symbolen der Phantasie wird diese freudige sensomotorische Erfahrung verknüpft und erhalten, um jedes Mal als Freude und Genuss bei dem Verzehr einer Schnitte mit Brombeermarmelade mitzuschwingen. Es entsteht eine lebendige Phantasie und die ermöglicht ein reiches Innenleben, das keiner ständig neuen *äußeren* Reize und Sensationen bedarf, „um etwas zu erleben“. Hierfür genügt dann ein einfaches Stück Holz, um daraus ein Auto, ein Schiff, ein Pferd, eine Puppe oder sonst etwas werden zu lassen. Phantasie lässt zaubern. Gleichzeitig vermittelt ein solches Spielen das Erleben von Identität, - Identität ist die Antwort auf die Frage: „wer bin ich?“ - Eigenständigkeit und innerer Beweglichkeit.

Ich bin unglaublich frei und eigenständig - vermöge einer lebendigen Phantasie, weil ich mir das, was ich für mein Vergnügen brauche, selber zaubern kann! Daher bin ich nicht auf einen Sponsor angewiesen, der mir Diddlkarten, Pokemonster oder was sonst gerade dran ist, zu meinem *fun* finanziert. Fun ist

auf ständig neue Reize in der *Außenwahrnehmung* angewiesen. Freude, auch als Lebensfreude, speist sich aus der unerschöpflichen Phantasie in die *Innenwahrnehmung* hinein.

Und Kinder, die sich so fabelhaft frei fühlen, können von dieser Freiheit auch besser ein Stück abgeben und sich in sinnvolle Regeln einfügen, ohne sich dabei in ihrer Lebensfreude eingeengt zu fühlen. Diesen Kindern fällt der Schritt von der Autonomie zur *verantworteten* Autonomie, das heißt vom *play* zum *fair play* nicht schwer. Fairplay meint *den anderen wahrnehmen, sich nach seinen Möglichkeiten entfalten lassen*, ihn nicht zur Seite schubsen oder ausschalten müssen.

Hierüber kann sich ein starkes Element entfalten, das die gegenwärtig immer mehr überwuchernde Konkurrenzmentalität, die auch schon die Jugendgruppen in den Sportvereinen erfasst, mildern könnte. Im Fairplay ist mein Gegenüber zwar mein spielerischer Gegner, mein Konkurrent, trotzdem verliere ich dessen - das sei etwas altmodisch ausgedrückt - Antlitzhaftigkeit nicht aus den Augen. Er bleibt trotz aller Rauferei mein Spielkamerad. Erinnerung sei an die Spiele von Pippi Langstrumpf oder von Tom Sawyer, Huckleberry Finn und ihren Freunden. In diesen Spielen ging es oftmals wild zu, es gab Gehässigkeiten, Gemeinheiten, aber keiner wurde ausgeschaltet. Der freundschaftlich-tragende Zusammenhalt wurde nicht zerstört. Solch ein Zusammenhalt ist Grundlage des Kohärenzgefühles einer Gruppe.

Kohärenz kommt aus dem Lateinischen und das bedeutet eben soviel wie Zusammenhang, Zusammenhalt oder auch inneren und äußeren Halt haben.

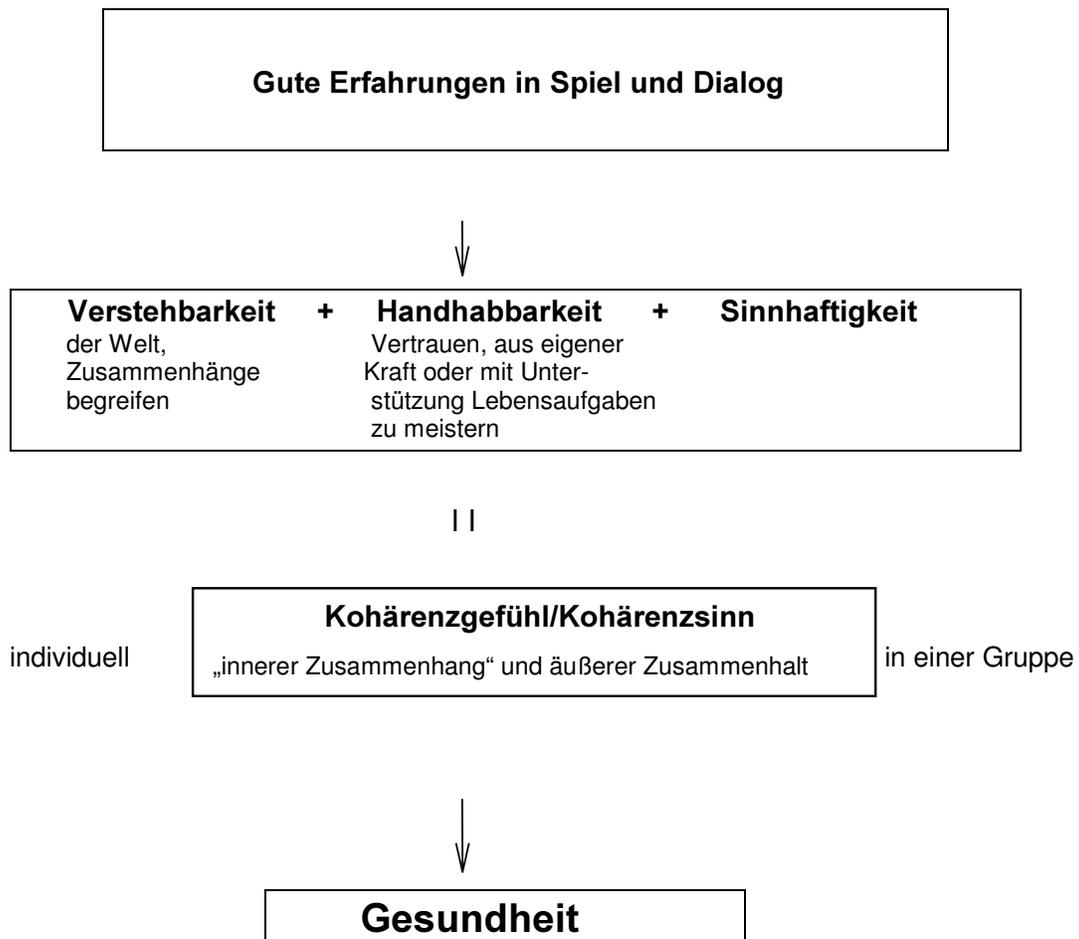
In dem Modell zur Gesundheitsentstehung von Aaron Antonovsky kommt dem Kohärenzgefühl eine besondere Bedeutung zu.

Das Kohärenzgefühl kann sich nun - wie eben schon erwähnt - in einer Gruppe einstellen, aber ebenso auch das Lebensgrundgefühl eines jeden *Einzelnen* ausmachen.

Das *Kohärenzgefühl* meint damit auch für den Einzelnen, also individuell, eine Grundstimmung oder Grundsicherheit, innerlich zusammengehalten zu werden, nicht zu zerbrechen und gleichzeitig auch äußeren Halt und äußere Unterstützung zu finden. Der *Kohärenzsinn* hingegen beschreibt eine mit diesem Gefühl einhergehende und an gedankliche Aktivitäten geknüpfte Weltansicht:

Meine Welt ist verständlich, stimmig, geordnet; auch Probleme und Belastungen, die ich erlebe, kann ich in einem größeren Zusammenhang begreifen

(*Verstehbarkeit*). Das Leben stellt mir Aufgaben, die ich lösen kann. Ich verfüge auch über innere und äußere Ressourcen, die ich, um mein Leben zu meistern, einsetzen kann (*Handhabbarkeit*). Für meine Lebensführung ist Anstrengung sinnvoll. Es gibt Ziele und Projekte, für die es sich zu engagieren lohnt (*Sinndimension*).



Das Kohärenzgefühl ist entscheidend für unsere körperliche und seelische Gesundheit - gerade auch unter Belastung.

Im Unterschied zur Einzelkämpferideologie in der gegenwärtigen Konkurrenzgesellschaft betont Antonovsky, dass es für das Kohärenzgefühl genauso wichtig sei, auch *äußere* Anbindungen zu haben: in der Familie, im Freundeskreis, in der Nachbarschaft, in der Gemeinde, in der Gruppe mit Gleichaltrigen - also auch in der Schule. Das Kohärenzgefühl entscheidet darüber, ob wir äußere Belastungen als bedrohlichen Stress, als nervend, ermüdend,

überflüssig und ärgerlich oder als Herausforderung ansehen, die wir durchstehen und meistern können.

Weiterhin stellt im salutogenetischen Konzept Aaron Antonovskys eine *sichere Identität* eine entscheidende Ressource für das Kohärenzgefühl dar. Identität ist die Antwort auf die Frage: „wer bin ich?“. Zugleich ist Identität ein integrierendes Moment unserer inneren Widersprüchlichkeit, manchmal auch Zerrissenheit.

In seinem Modell zur Gesundheitsentstehung - Antonovsky nannte es *Salutogenesemodell* - unterscheidet Antonovsky sehr scharf zwischen Gesundheit und Nichtkrankheit.³ Er denkt die Entstehung von Gesundheit aus einem anderen Kategorienmodell heraus als die Entstehung von Krankheit. Das Problem sei, dass insbesondere ärztlicherseits Gesundheit weitgehend nur als Abwesenheit von Krankheit gesehen werde, aber nicht als Erscheinungsform *eigenständiger* gesundheitserzeugender (salutogenetischer) Kräfte.

Ein Stolperstein dabei: Weder Identität noch Gesundheit lassen sich - im Unterschied zur Krankheit - leitlinienmäßig beschreiben, sondern müssen als Entwürfe in ihrem soziokulturellen Zusammenhang und auch soziokultureller Verborgenheit jeweils erst entdeckt werden. Und diese Entdeckung ereignet sich weitgehend in den Intermediärräumen und ist – wenn es gut geht – von Lebensfreude begleitet.

Damit sind wir nun wieder bei der Lebensfreude angelangt, mit der sich allerdings unsere psychotherapeutischen Fachkollegen kaum beschäftigen.

Nach einer Recherche von Günter Heisterkamp lässt sich auf den über 2.200 Seiten aller deutschsprachigen psychoanalytischen Zeitschriften aus dem Jahre 92 nur eine einzige Formulierung finden, aus der hervorgeht, dass Patient und Therapeut miteinander lachten und kein einziger Hinweis darauf, dass sich ein Analytiker über die positive Entwicklung seinen Patienten gefreut hätte.⁴ Michael Balint und Heinz Kohut gehören zu den wenigen, die sich auch in ihrer schriftstellerischen Arbeit an die Freude, bzw. Lebensfreude im therapeutischen Prozess heranwagten. Genannt werden sollen in diesem Zusammenhang aber auch Verena Kast (Freude, Inspiration, Hoffnung. 1991) und Alice Miller. Letztere

³ Nähere Angaben hierzu in Schiffer, E. (2001): Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim und Basel: Beltz.

⁴ Heisterkamp, G. (1999): Zur Freude in der analytischen Psychotherapie. Psyche – Z Psychoanal 53, 1247 - 1265.

mit der schon sprichwörtlichen Formulierung vom Glanz in den Augen der spiegelnden Mutter.

Gavise Kategorien - gavis abgeleitet von lateinisch gaudere, gavisus sum: sich freuen - wie Freude, Lust und Lachen finden sich ungleich häufiger in Publikationen, die mit der empirischen Säuglingsforschung befasst sind. Auch die analytische Affektpsychologie traut sich immer mehr an die Freude heran.

Rainer Krause befasst sich in einem Aufsatz aus dem Jahre 2000 mit der frühen dialogischen Lächelinteraktion zwischen Eltern und Kind:

Hierauf freuen sich die Eltern eines jeden Kindes, sofern sie das Lächeln nicht vorher verlernt oder selbst nie erfahren haben. „Bis zum Alter von sechs Monaten gibt es unter normalen Umständen bis zu dreißigtausend solcher Lächelbegegnungen (...). Es sind dies keine Affektansteckungen sondern Dialoge (...). Mit jeder der dreißigtausend Lächelbegegnungen wächst ein Stück Wissen, dass das entstehende Selbst die Quelle der mütterlichen Freude ist. Das Kind weiß nun, dass es für die anderen ein Geschenk ist.“⁵ Dieses Wissen schützt das Kind vor Ekel, Beschämung, Verachtung und Hass. Und dieses Wissen ermöglicht dem Kind auch Sicherheit und Gelassenheit, die vor einer Beschädigung neuronaler Strukturen im Hippocampus und präfrontalen Cortex durch dauerhaft erhöhte Cortisol- und Dopaminspiegel bewahren helfen.⁶ Meines Erachtens kann diese Gelassenheit durchaus als Fundament des für die Gesundheit entscheidenden Kohärenzgefühls im Salutogenesemodell Aaron Antonovskys aufgefasst werden.

Das erste Lächeln des Kindes erfolgt spontan im Schlaf und wird dann im wachen Dialog durch das antwortende Lächeln der Eltern verstärkt, was wiederum deren Lächeln und Freude fördert. Hier findet sich die Grundform eines positiven selbstverstärkenden Zirkels zur Lebensfreude. Solche selbstverstärkenden Zirkel entstehen überall auch da, wo ein Kind im Spiel schöpferisch etwas hervorbringt - und oft auch als Geschenk präsentieren möchte - oder, gleichfalls spielerisch, neue Fertigkeiten und Kompetenzen (sogenannte „skills“) zeigt.

Kohut⁷ unterscheidet ausdrücklich zwischen Freude und Lust. Freude bezieht sich auf Erfahrungen des gesamten Selbst als umfassende Emotion, die zum Beispiel

⁵ Krause, R. (2001): Affektpsychologische Überlegungen zur menschlichen Destruktivität. *Psyche-Z Psychoanal* 55, 934 - 960

⁶ Egle, U.T. et al. (2002): *Z Psychosom Med Psychother* 48, 411 - 434.

⁷ Kohut, H. (1979): *Die Heilung des Selbst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

eine positive nachhaltige Veränderung oder den Erwerb neuer Kompetenzen begleitet. Vor Freude machen wir zumindest virtuelle Luftsprünge oder möchten wie Balints Patient einen Purzelbaum schlagen. Lust hingegen bezieht sich nach Kohut mehr auf eine begrenzte Erfahrung, wie etwa eine sinnliche Befriedigung.

Unabhängig von Kohuts Unterscheidung können wir uns jedoch auch mit Freude *und* Lust einer Tätigkeit widmen. Auch die Lebensfreude eines Kindes schließt sicherlich lustvolle Welt- und Selbsterfahrung mit ein. Erinnerung sei an das eingangs genannte Dornes-Zitat: „...Trieb- und Körperlust ... Entdeckerlust und das Gefühl, in der Außenwelt sinnvolle Zusammenhänge bewirken und erkennen zu können ...“ werden in den Intermediärräumen des kindlichen Spieles erfahren. Diese ermöglichen dann eine leibhaftige *Basisidentität*: ich erfahre mich im Spiel leibhaftig mit allen Sinnen.

Die zur affektu-sensomotorischen Basisidentität führende Selbst- und Welterfahrung ist von Anfang an - wenn es gut geht - in einer freudigen Atmosphäre dialogisch-spielerisch angelegt.

Bereits „Neugeborene folgen einem sich bewegenden Objekt in ihrem Gesichtsfeld mit den Augen. Maximale Sehschärfe besteht auf eine Distanz von 20 cm. Diese Entfernung wird von Eltern intuitiv eingenommen, wenn sie Blickkontakt mit ihrem Neugeborenen aufnehmen wollen.“⁸ Für den Außenstehenden wird diese spielerisch-dialogische Begegnung noch deutlicher, wenn das Kind im Alter von zwei Monaten im Kontakt zu lächeln beginnt, die kindlichen Laute nuancenreicher werden, Wohlbehagen und Freude sowie Ärger und Spannung unterscheidbarer werden lassen, die Bewegungen immer zielgerichteter werden. Die Mutter (oder der Vater) nimmt die Gesten und Laute des Kindes auf, wiederholt diese variierend. Kind und Bezugsperson stellen sich dabei in ihrer Körpermotorik und Lautbildung so aufeinander ein wie zwei, „die gemeinsam freudig tanzen“⁹ oder im Duett singen. Die Eltern geben auch Laute des Entzückens von sich, wenn das Kind etwas entdeckt und sein Interesse daran bekundet. Das Kind nimmt die Klapper, fuchelt mit den Ärmchen, steckt die Klapper in den Mund, wirft sie weg, weist in die Richtung des verschwundenen Gegenstandes, möchte diesen wiederhaben. Die Mutter überreicht ihn mit einem

⁸ Dornes, M. (1993): a.a.O. Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt/M.: Fischer.

⁹ Milch, W. (2000): Kleinkindforschung und psychosomatische Störungen. Psychotherapeut 45, 18 - 24.

lächelnden „Bitteschön...“ und bringt damit auch schon in dieser frühen Phase den Handlungsdialog zur Sprache.

Wesentlich ist an dieser affektu-sensomotorischen Basisidentität - so Martin Dornes - die „Selbstkohärenz. Es entsteht das Gefühl, eine zusammenhängende physische Einheit zu sein, die der Ort und Sitz von Handlungen und Empfinden ist.“¹⁰ Bemerkenswert erscheint, dass dieser Begriff von Selbstkohärenz durchaus einen Teilaspekt des Kohärenzgeföhles des Erwachsenen - so wie dieses bei Antonovsky zu verstehen ist - widerspiegelt.

Das von der leibhaftigen Basisidentität unterscheidbare „verbale Selbstempfinden“ auf dem Wege zu einer narrativen Identität beginnt dann mit 15 bis 18 Monaten. Die narrative Identität ist nie abgeschlossen, ist sozusagen eine unendliche Geschichte. In dem verbalen Selbstempfinden entdecken die Kinder, „dass sie persönliches Wissen und Erfahrungen haben, die sie mit Hilfe von Symbolen kommunizieren können.“¹¹

Hierzu ein kleines Beispiel: Mit dem Umzug in die neue Wohnung steht der Familie auch ein großer Garten zur Verfügung, durch den bald ein junges Entenpärchen - auf dem Wochenmarkt erstanden - zur Freude aller schnattert. Jan hat mit seinen 21 Monaten einen besonderen Spaß an den Enten. Er beobachtet und füttert sie; gelegentlich scheucht er sie durch den Garten. Die Enten sind aber schneller als der Jan. Schnatternd und mit den Flügel schlagend flüchten sie in ihre Behausung - eine Kiste mit Schlupfloch. Eines Tages kriecht der Jan in einen seitlich umgekippten Umzugskarton, kommt dann schnatternd und die Ärmchen wie Flügel schlagend aus diesem wieder hervor und plappert fröhlich: „Du - Ente...“. Die Eltern sind entzückt und schauen sich zugleich etwas verdutzt an, bis sie bemerken, dass das „Du“ für Jan oder Ich steht, da der Jan stets nur mit „Du“ oder „Jan“ angeredet worden ist und er seine Identität verbal ebenso erfasst.

Während sich im frühkindlichen Spiel zunächst schwerpunktmäßig die affektu-sensomotorische Basisidentität herausbildet, entfaltet sich im Sprach-Dialog das verbale Selbstempfinden hin zur narrativen Identität.

„Ich bin jetzt so schnell und unangreifbar wie eine Ente“ wurde von Jan zu Beginn der kleinen Episode spielerisch-handelnd dargestellt und damit zugleich in seiner affektu-sensomotorischen Bedeutung für die Identität vergegenwärtigt. In der sprachlich-symbolischen Mitteilung zeigt sich das verbale Selbstempfinden, wie dies aus den vorausgegangenen dialogischen Ansprachen heraus entstanden ist:

„Du - Ente“ noch anstatt „ich - Ente“.

Die Wahrnehmung dieser Mitteilung, die Anerkennung und das Entzücken der Eltern festigte diesen Identitätsaspekt einer gewandten und unangreifbaren Ente.

Natürlich bekam die „Ente“ auch Futter in Form von Keksstückchen vor ihren „Stall“ gestreut. In dieser Situation entfalteteten sich sowohl spielerisch-handelnd als auch dialogisch-sprachlich *Intermediärräume*. Aus diesen Intermediärräumen ging der Jan mit dem gefestigten Selbstempfinden hervor, schnell und gewitzt wie eine Ente zu sein. Und bald konnte er auch „Ich“ und „Du“ grammatikalisch richtig verwenden. Die elterliche Identität

¹⁰ Dornes, M., a.a.O.

¹¹ Dornes, M., a.a. O. Das narrative Selbstempfinden folgt – so Daniel Stern, angeführt bei Dornes - dem verbalen Selbstempfinden. Es entsteht zwischen drei und vier Jahren, bezeichnet die Fähigkeit persönliche Erlebnisse und Motive in einer erzählenden, kohärenten Geschichte zu organisieren.

hingegen war um die Freude über den Entwicklungsschritt ihres Kindes mit dieser schöpferischen Transferleistung erweitert.

Es eröffnen sich mit dem verbalen Selbstempfinden dialogisch-sprachliche Intermediärräume. Diese ähneln in ihrer Struktur und Funktion durchaus den bekannten - Winnicottschen - Spiel-Intermediärräumen zwischen Phantasie einerseits und der äußeren Realität andererseits.

Im Dialograum, dem Zwischen-Raum, der mich mit meinem Dialogpartner verbindet, treffe ich zunächst mit meiner inneren Realität auf die äußere Realität meines Gegenübers. Im Gespräch erfahre ich dann auch etwas von der inneren Welt meines Dialogpartners, was meine innere Welt erweitern kann. Und umgekehrt. Wir können uns im Gespräch - wie im spielerisch-schöpferischen Gestalten - vertiefen, „verlieren“. Unsere Identität geht dabei jedoch nicht verloren. Im Gegenteil. Über den Intermediärraum, der sich dialogisch öffnet, wird unsere Identität bereichert¹². Dialogisch-spielerische Intermediärräume sind Räume wechselseitiger *Wahrnehmung* und *Anerkennung*.

Hierfür ein kleines Beispiel aus dem Schulunterricht: In der sonst eher unruhigen zweiten Grundschulklasse ist es mucksmäuschenstill. Die Lehrerin spielt zusammen mit der Klasse: „Ich sehe mal was, was Du nicht siehst!“ Gemeint ist damit, dass die Kinder in der auf den Kunstunterricht folgenden Stunde alle ihre Bilder vorne an der Tafel aufgehängt haben und nun die Lehrerin in unsystematischer Folge jedes Bild in seinen Einzelheiten beschreibt. Die Kinder sind dabei aufgefordert, herauszufinden, welches Bild denn jeweils beschrieben wird. Das Thema war: Wir malen die Hexe aus dem Weihnachtsmärchen. Vierundzwanzig *verschiedene* Hexen sind dabei entstanden, die sich alle deutlich voneinander unterscheiden, so dass es den Kindern früher oder später gelingt, herauszufinden, welche Hexe jeweils beschrieben wird. Die Kinder sind von dem Spiel freudig fasziniert und möchten es am nächsten Tag gleich noch mal spielen. Und wieder ist es in dieser Klasse mucksmäuschenstill.

Hintergrund dessen ist zunächst, dass jedes Kind mit seinem schöpferischen Produkt - gleich ob Bild, Basterei, Lied oder Aufsatz - identifiziert ist. Die Bilder, die vorn in der Klasse von der Lehrerin beschrieben werden, *sind* die Kinder. Es

¹² „Diese Struktur der Identitätsarbeit ist mit dem Konzept des intermediären Raumes von Winnicott verwandt, weil sie seine Mittelstellung zwischen der inneren Welt und der äußeren Realität einnimmt. Sie ist ein Teil von beiden... Identitätsarbeit des Ichs ist in diesem Sinne die Schaffung einer Balance zwischen äußeren Erwartungen, gesellschaftlichem Rollenverhalten und der inneren Wirklichkeit...“ so Bohleber, W. (1999) a.a.O. S. 519.

werden also in dem Spiel „Ich seh mal was, was Du nicht siehst“ nicht nur die Bilder, sondern auch die *Kinder* in ihrer Identität und Unterscheidbarkeit beschrieben, akzeptiert und wahrgenommen. Letzteres, das Wahrgenommenwerden, erfahren sie sowohl durch die Lehrerin als auch durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Voraussetzung für diesen Schritt ist die *Freiheit im Kunstunterricht, dass jedes schöpferische Produkt in der Intention gilt, in der es vom Schüler geschaffen wird*. Es gab also keine normierte Hexe, die gemalt werden musste. Die Vorgaben des Unterrichtes bestanden lediglich in den Materialien, dem Thema und in der Mindest- beziehungsweise Maximalzeit, über die die Kinder verfügen konnten beziehungsweise sollten.

Die Kinder schauen vom Anfang bis zum Ende des Spieles gebannt auf die Bilder. Diejenigen, deren Bild beziehungsweise Identität noch nicht beschrieben worden ist, sind natürlich interessiert zu wissen, ob sie jetzt „dran sind“. Die anderen, die es bereits im wortwörtlichen Sinne genossen haben, vor aller Augen und Ohren in ihrer Identität und Unterscheidbarkeit wahrgenommen zu werden, können nun zufrieden und entspannt die fortschreitende Identifizierung der Bilder verfolgen.

Wenn meine eigene Identität anerkannt wird, kann ich auch die Identität meines Gegenübers anerkennen - so auch die meiner Lehrerin und meines Lehrers. Und diese wechselseitige Anerkennung ist Grundlage einer sich selbstverstärkenden positiven Beziehung: Die Freude, die die Lehrerin im Unterricht mit den aufmerksam zugewandten Kindern empfindet, wird von den Kindern aufgenommen. Diese identifizieren sich mit den „freudvollen“ Persönlichkeitsanteilen ihrer Lehrerin. *Deren Freude wird so auch zur Freude der Kinder*. Und dadurch wird die kindliche Motivation im schöpferischen Gestalten weiter beflügelt. Dies wirkt dann wieder auf die Gestimmtheit und Wahrnehmungsbereitschaft der Lehrerin zurück, was wiederum auf die Schüler abfärbt - und sofort. Grundmuster eines solchen Geschehens ist der eben vorgestellte Lächeldialog zwischen Eltern und Kind.

Daniel Stern¹³ hat Aspekte des spielerischen Dialoges in Intermediärräumen noch von einer anderen Seite her untersucht:

¹³ Stern, D.N. et al (2001): Die Rolle des impliziten Wissens bei der therapeutischen Veränderung. Einige Auswirkungen entwicklungspsychologischer Beobachtungen für die psychotherapeutische Behandlung Erwachsener. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 51, S. 147 - 152.

Es ging Daniel Stern und seiner Arbeitsgruppe dabei um mögliche Gemeinsamkeiten zwischen kindlichem Entwicklungs- und therapeutischen Veränderungsprozess. Nach Sterns Ansicht vollzieht sich der Mikroprozess innerhalb einer therapeutischen Entwicklung in einer Art Improvisation, in der kleine Schritte, die notwendig seien, um ein Ziel zu erreichen, gar nicht voraussagbar seien. Auch sei das Ziel oft nicht ganz klar, könne sich dann aber spontan darstellen, wie dies in dem wunderschönen Beispiel deutlich wird, das uns Michael Balint (1970) erzählt.¹⁴ „Es war zu jener Zeit, als ich einmal die Deutung gab, es sei für sie (die Patientin) sehr wichtig, immer den Kopf oben und die Füße fest auf dem Erdboden zu behalten. Darauf erwähnte sie, dass sie es seit frühester Kindheit nie fertiggebracht habe, einen Purzelbaum zu schlagen, obwohl sie es oft versucht hatte und ganz verzweifelt war, wenn es nicht ging. Ich warf ein: „Na, und jetzt?“ - worauf sie von der Couch aufstand und zu ihrer eigenen größten Überraschung ohne weiteres auf dem Teppich einen tadellosen Purzelbaum schlug. Dies erwies sich als ein wahrer Durchbruch ...“

Wir können davon ausgehen, dass sowohl Michael Balint als auch die Patientin in dieser Situation gemeinsam ein Höchstmaß an Lebensfreude empfanden.

Nach Daniel Stern gibt es sowohl in einer therapeutischen Sitzung wie auch in der spielerischen Beziehung zwischen Mutter und Kind ein Miteinander, ein „moving-along“, in dem bestimmte Spielregeln der Beteiligten implizit verstanden würden.

Aus dieser Situation heraus entstünden unvorhersehbare Momente, die ein Veränderungspotential enthielten. Diese Augenblicke oder Momente bezeichnet Stern als „now moments“. Sie stellten in einem gewissen Sinne nicht-lineare Sprünge (im Sinne von Emergenz) im Verlauf einer Therapiesitzung oder im Spielgeschehen dar.

Wahrscheinlich war Balint von seiner Purzelbaum schlagenden Patientin selbst auch überrascht. Das Spontane „na, und jetzt?“ können wir den „now-moment“ nennen, den die Patientin intuitiv ergriff, indem sie den Purzelbaum schlug. Mehr noch: aus diesem now-moment wurde ein „*moment of meeting*“, denn die Szene erwies sich - wie Balint schreibt - „als wahrer Durchbruch“.

In den „Moment der Begegnung“ muss - so Stern - etwas Authentisches, Persönliches eingehen, etwas, das den Beziehungskontext „überschreitet“,

¹⁴ Balint, M. (1970): Therapeutische Aspekte der Regression. Die Theorie der Grundstörung. Stuttgart: Klett.

zumindest irritiert. Doch muss dies nicht nur wechselseitig „erkannt“, sondern auch „*anerkannt*“ (Hervorhebung durch E.S.) werden. In dem moment of meeting entfaltet sich der Kairos, in dem sich „der Gott des günstigen Augenblickes“, die Fülle der Zeit und der Augenblick einer weittragenden Entscheidung zeigen. Diesem inhärent sind selbstverständlich auch Lebensfreude und Lebenslust.

Verkürzt: sowohl in einer gelingenden kindlichen Entwicklung wie auch in einer gelingenden Therapie entfaltet sich Lebensfreude im spielerischen Dialog und dialogischem Spiel.

Ein solcher Dialog ist auf Dauer aber nicht frei von grundsätzlichen - weltanschaulich transportierten - Missverständnissen. Hierfür ein Beispiel:

Die Kinder eines dritten Schuljahres haben im Kunstunterricht Schmetterlinge gemalt - Schmetterlinge, denen man das „Schmetterlingshafte“ so richtig schön ansehen kann. „Aber für mich ist das gar kein richtiger Schmetterling“, meldet sich eine kritische Stimme, „der hat ja zwei verschiedene Flügel!“ Stimmt - **so** gesehen. Trotzdem vermittelt das Bild ganz viel von dem, was einen Schmetterling auszumachen scheint.

Dieser Widerspruch in den Sichtweisen und Meinungen ist fast zweieinhalb Jahrtausende alt. Für Platon (427-347 v. Chr.) galt ein Bild nur etwas, wenn der auf ihm abgebildete Gegenstand möglichst naturgetreu dargestellt war. Allerdings vermittelte ein Bild für ihn grundsätzlich nur eine Wirklichkeit „dritter Klasse“. Hingegen bezeichnete er das unmittelbar mit unseren Sinnen Wahrgenommene als eine Wirklichkeit „zweiter Klasse“.

Die Wirklichkeit „erster Klasse“ (die Welt der „Ideen“) liegt bei Platon jenseits unserer sinnlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten und ist uns nur gedanklich über ein inneres Schauen zugänglich. Die unmittelbar mit unseren Sinnen erfahrbare Welt als Wirklichkeit zweiter Klasse stellt eine unzuverlässige, trügerisch-täuschende Abbildung dieser Wirklichkeit erster Klasse dar. Und ein Bild ist dann eine noch fragwürdigere Nachahmung dieser sowieso schon unzuverlässigen Abbildung der „wahren“ Wirklichkeit.

Aristoteles (383-322 v. Chr.) hat diese platonische Ansicht vom Kopf auf die Füße gestellt¹⁵. Die Freude an der Nachahmung der mit den Sinnen erfahrbaren Wirklichkeit als schöpferischen Akt beschreibt Aristoteles als ursprüngliche Freude des Menschen. Diese könne man besonders gut bei Kindern wahrnehmen

¹⁵ Gadamer, H.- G. (1993): Gesammelte Werke 8, Ästhetik und Poetik I. Tübingen: J.C.B. Mohr.

(erinnert sei an Jan: „Du Ente...“). Sie rühre daher, dass über eine nachahmende Darstellung, zum Beispiel auch ein Bild, etwas *wiedererkannt* werden könne¹⁶. Aber das Wiedererkennen beziehe sich nicht auf den Grad der Übereinstimmung von Ur-Bild und Abbild. Vielmehr bedeutet dieses „Wiedererkennen, dass man das Gesehene auf das Bleibende, Wesentliche hin sieht, das von den kontingenten (zufälligen, E.S.) Umständen des Einmal-gesehen-Habens und des Wieder-gesehen-Habens nicht mehr getrübt ist (...) Was(...) sichtbar wird, ist also gerade das eigentliche Wesen...“¹⁷ In unserem Fall ist das „Schmetterlingshafte“ damit gemeint.

In der schöpferischen Darstellung, gleich ob Erzählung, Schauspiel, Tanz, Bild, Musik, entbirgt sich also gerade die - nach Plato nur in der inneren Anschauung erfassbare - „Wirklichkeit erster Klasse“. Über das Wiedererkennen im schöpferischen Handeln wird nicht nur „das Allgemeine sichtbar“, als die „bleibende Gestalt“. Sondern im Erkennen des Wesenhaften „liegt auch, dass man sich in gewissem Sinne selber mit erkennt.“¹⁸ Die Schmetterlingsdarstellung spiegelt das Sehen, die Bewegung und das Bewegtsein unserer jungen Malerin wider. Und natürlich auch Bewegung als das Wesenhafte des Schmetterlings... „Alle Wiedererkennung ist Erfahrung steigender Vertrautheit, und alle unsere Welterfahrungen sind letzten Endes Formen, in denen wir die Vertrautheit mit dieser Welt aufbauen“¹⁹.

Die „Vertrautheit mit der Welt“, die in der Begegnung mit dem Wesenhaften in der schöpferischen Darstellung sich entfaltet, ist immer da zu spüren, wo Kinder ihren schöpferischen Eigen-Sinn zeigen dürfen. In solch einer Prozess-Orientierung, die das Ergebnis, das Produkt nicht unbeachtet lässt, aber nicht als das allein entscheidende Kriterium ansieht, öffnen sich die Intermediärräume für das Spiel und den Dialog. Und die „Vertrautheit mit der Welt“, die dabei entsteht, ähnelt in

¹⁶ „Es zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, dass er in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt.“ So heißt es bei Aristoteles in seiner Poetik im vierten Kapitel. Die Poetik selbst diente als akroamatische Schrift nur für den Binnengebrauch an der Schule, der Aristoteles vorstand, gewissermaßen als Gedächtnisstütze für weitere Überlegungen. Sie war so gesehen, nicht für den öffentlichen Gebrauch gedacht. Insofern ergeben sich heute etliche Probleme im Verständnis, die durch Ungenauigkeiten in der Überlieferung und Verlust von Textstücken noch verschärft wurden. Der Begriff *mimesis* changiert schon in seiner Bedeutung in der Poetik und ist mitunter dem platonischen Verständnis sehr nahe, dann wiederum heißt es, dass auch real Unmögliches zur Darstellung gehören könne, wenn dadurch die innere Stimmigkeit des Werkes verdeutlicht und die Evidenz der Wahrnehmung gefördert werde.

¹⁷ Gadamer, H. - G. a. a. O.

¹⁸ Gadamer, H. - G. a. a. O.

¹⁹ Gadamer, H. - G. a. a. O.

verblüffend vielen Aspekten dem Kohärenzgefühl. So erweist sich die Freude am schöpferischen Gestalten erneut als salutogenetisch bedeutsam.

Die Lebensfreude hat leider auch Feinde. „Ich kenne einen Planeten, auf dem ein puterroter Herr haust. Er hat nie den Duft einer Blume geatmet und er hat nie einen Stern angeschaut. Er hat nie jemanden geliebt. Er hat nie etwas anderes als Additionen gemacht und den ganzen Tag wiederholt er wie Du: Ich bin ein ernsthafter Mann! Ich bin ein ernsthafter Mann!“ (Antoine de Saint-Exupéry). Diese puterroten Herren - in der Geschichte um Momo sind es die Grauen Herren mit ihrem ausschließlichen Interesse für Zahlen, Bilanzen, Zensuren und Leistungen - diese Herren beherrschen uns alle immer mehr. Sie und mich! Hierzu habe ich Ihnen ein kleines - etwas boshafes - Experiment mitgebracht.

Ich möchte jetzt gleich eine/einen von Ihnen auffordern, *einzel*n vorzutreten und ein Lied vorzusingen (z.B. „Im Märzen der Bauer“), ein Selbstbildnis zu malen und uns allen zu zeigen, sowie zum krönenden Abschluss noch ein Rad zu schlagen. Vergegenwärtigen Sie sich bitte die Gefühle, die sich bei Ihnen jetzt einstellen mögen. Ich vermute, es sind bei vielen von Ihnen recht unangenehme Gefühle verbunden mit dem Gedanken: „Was soll der Blödsinn, wäre ich doch lieber zuhause geblieben“ und ähnliches. Aber ich kann Sie jetzt auch schon wieder beruhigen. Es geht gar nicht - April, April! - ums Vormachen, sondern um die Gefühle, die sie soeben verspürt haben. Eben diese Gefühle werden für den weiteren Gang unserer Überlegungen erkenntnisleitend sein.

Ängste, Verweigerung und Widerstand kennen wir ja auch aus der gestaltungstherapeutischen Arbeit mit unseren Patienten. Vor einem hochgestellten Leistungsideal erscheint das jeweilige Tun - gleich ob Malen, Modellieren, oder Ausdrucksgebung durch Klänge - oft als Kinderkrampf, Beschämung und Demütigung.

Solch eine Haltung hat ihre Vorgeschichte. Und die besteht u.a. darin, dass wir alle zu sehr mit unseren schöpferischen Produktionen den roten oder grauen Herren ausgeliefert sind. Was leider viel zu wenig beachtet wird, ist, dass wir – wie schon erwähnt – als Kinder mit unseren Bildern identifiziert sind. Zumindestens symbolisieren die Bilder ein Teil unseres Selbst. Wird das Bild bewertet und im Zweifelsfalle schlecht bewertet, wird nicht nur das Bild, sondern werden auch wir selbst entwertet. Schlechte Noten für ein schöpferisches Produkt - gleich ob Bild, Lied, Gedicht, körperlicher Eigendarstellung im Sport - gehen mehr unter die Haut,

zerstören Lebensfreude und Selbstwertgefühl mehr als eine schlecht benotete Mathematik- oder Grammatikarbeit. Denn die Lösung der Mathematik- oder Grammatikaufgaben sind keine eigenen Produktionen, sondern nur Reproduktionen. Daher ist eine Distanzierung viel eher möglich. Nicht aber, wenn wir für unseren Gesang schlecht bewertet werden oder für eine turnerische Eigendarstellung. Das haben Sie eben selbst gefühlt.

Erlebt sich jedoch ein Kind mit seiner schöpferischen Gestaltung in seinem *Eigen-Sinn* und in *seiner Eigen-Darstellung* wohlwollend akzeptiert, so wird es sich nicht nur die Freude am eigenen schöpferischen Gestalten bewahren sondern zugleich auch den Eigen-Sinn anderer leicht akzeptieren können. So wie die Kinder im Kunstunterricht nicht nur ihre *eigenen Bilder* vorstellen, sondern ebenfalls interessiert die Bilder ihrer Klassenkameraden und Klassenkameradinnen anschauen und besprechen. Abwertend gemeinte Kommentare gibt es nur vereinzelt.

Hintergrund dessen ist das Bedürfnis eines jeden Menschen nach Identität und Unterscheidbarkeit. Dieses Bedürfnis ist existentiell genauso bedeutsam wie das nach Liebe und Anerkennung. Über Bilder z.B., die sich inhaltlich von den Bildern meiner Klassenkameraden und Klassenkameradinnen unterscheiden, wird dieses Bedürfnis befriedigt. Ich kann mich in meiner Identität darstellen. Und damit sind wir wieder bei unserem Hexenbeispiel. Allerdings: über Richtlinienhexen oder Schablonenhexen kann sich keine Identität darstellen.

Lebensfreude in den Intermediärräumen des Spielens und des Dialoges ist nun einerseits eng mit der Entfaltung personaler Identität verbunden, andererseits aber auch mit dem *Gruppenkohärenzgefühl* und der holding function einer Gruppe. Letztere können aber nur entstehen, wenn in der Gruppe das Fairplay vorherrscht. Die Definition von *Fairplay* ist: den jeweils anderen sich nach seinen Möglichkeiten entfalten lassen und nicht wie im *Match* „ausschalten“.

Je mehr nun in den Intermediärräumen, wie wir sie auch aus den vielfältigen schöpferischen Therapien kennen, aufgrund der *situativen Anforderungsstrukturen* „skills“, d.h. Fertigkeiten, erlernt werden, desto mehr speist sich in die Lebensfreude die Funktionslust ein oder das, was Balint als „thrill“ beschreibt: das anfänglich leicht ängstlich aromatisierte, dann aber vorwiegend lustvoll-aufregende Erlebnis eigener Kompetenz, das den oft abrupten und damit traumatisierenden Verlust der harmonischen Verschränkung vergessen macht.

Vom Bauen eines Floßes über das Reiten bis zur Arbeitstherapie auf dem Bauernhof sind hierzu Möglichkeiten gegeben, die nicht nur als therapeutisch, sondern auch im Sinne einer Ressourcenaktivierung als salutogenetisch bedeutsam anzusehen sind. Auch hierbei gilt, dass der Prozess, der zum Ergebnis führt, mindestens genauso zählt wie das Ergebnis selbst - und die Geschwindigkeit des Prozesses in der Therapie dialogisch an die Möglichkeiten des Patienten angeglichen wird.

Für die Grundschule gilt das gleiche Prinzip, nur dass die Geschwindigkeit dieses Prozesses sich mehr nach dem „durchschnittlichen“ Vermögen der Klasse als dem des Einzelnen richtet.

Gemeinsam ist dem pädagogischen wie dem therapeutischen Prozess, dass die lustvolle Erfahrung eigener Kompetenz in einer Gruppe mit starkem Kohärenzgefühl und sicherer holding-function die Polarität von Lustprinzip und lustlosem Realitätsprinzip aufheben kann. Auch wenn in manchen Kultusministerköpfen noch diese alte Polarität vorherrscht, so wird auf Dauer - wenn wir uns die Lernbedingungen in Finnland näher anschauen – die zumindest teilweise Aufhebung dieser Polarität auch die Lösung des Rätsels von PISA sein. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.