

WIRKLICHKEITEN IN DER PSYCHAGOGISCHEN ARBEIT MIT KINDERN

Eine Veranschaulichung von METZGERS „Wirklichkeiten“ anhand der Betreuung von verhaltensauffälligen Kindern an einer Volksschule

Brigitte Lustig

Einleitung

Ziel dieses Beitrags ist es, den therapeutischen Prozess in der psychagogischen Arbeit mit Kindern anhand von METZGERS Wirklichkeitsbegriff zu erklären. Die für diese Arbeit notwendige Grundhaltung des Psychagogen kann mit dem folgenden METZGER-Zitat beschrieben werden:

„Das Vorgefundene zunächst einfach hinzunehmen, wie es ist; auch wenn es ungewohnt, unerwartet, unlogisch, widersinnig erscheint und unbezweifelten Annahmen oder vertrauten Gedankengängen widerspricht. Die Dinge selbst sprechen zu lassen, ohne Seitenblicke auf Bekanntes, früher Gelerntes, „Selbstverständliches“, auf inhaltliches Wissen, Forderungen der Logik, Voreingenommenheiten des Sprachgebrauchs und Lücken des Wortschatzes. Der Sache mit Ehrfurcht und Liebe gegenüberzutreten, Zweifel und Misstrauen aber gegebenenfalls zunächst vor allem gegen die Voraussetzungen und Begriffe zu richten, mit denen man das Gegebene bis dahin zu fassen suchte.“ (METZGER 2001, 12)

Als Psychagogin betreue ich „verhaltensauffällige“ Kinder an einer Wiener Volksschule. Das Modell der psychagogischen Tätigkeit und der Berufsgruppe der Pädagogen existiert in Österreich seit über zwanzig Jahren. Ziel der psychagogischen Arbeit ist es, Kindern, deren Lernschwierigkeiten in der Schule aus seelischen oder/und sozialen Problemen resultieren, therapeutische oder erzieherische Hilfe angeeignet zu lassen.

Die Betreuung findet, außer in akuten Krisensituationen, nur nach Einholung des ausdrücklichen Einverständnisses der Eltern statt. Der Vorschlag zur psychagogischen Betreuung kommt vom Klassenlehrer oder von den Eltern. An Hauptschulen können Kinder auch unmittelbar selbst um Betreuung bitten. Die Kinder werden einmal wöchentlich für eine Stunde aus der Klasse ins Betreuungszimmer geholt. Dieses Zimmer ist gemütlich eingerichtet und voll mit Spielzeug. Die Kinder wissen, dass sie in diesem Raum nicht im schulischen Sinn lernen müssen.

In den ersten Jahren meiner Tätigkeit als Psychagogin hatte ich überwiegend mit aggressiven und unruhigen Kindern zu tun. Ich stelle aber inzwischen fest, dass durch meine Gespräche mit Lehrern und Eltern zunehmend auch auffallend stille Kinder als betreuungsbedürftig erkannt werden.

Die ersten Stunden mit Kindern habe ich als sehr irritierend erlebt, weil einiges aus meiner bis dahin aus der Arbeit mit Erwachsenen gewohnten Art, psychotherapeu-

tisch zu arbeiten, hier nicht passend war. Ich hatte OAKLANDERS „Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen“ (1981) gelesen, musste aber feststellen, dass „meine“ Kinder kaum dazu bereit waren, z. B. „in ihren schmerzenden Kopf zu gehen“ und als schmerzender Kopf zu sprechen: „Geh, ein Kopf kann doch nicht reden!“.

Darüber hinaus stellte ich fest, dass Kinder nur sehr kurz an einem Punkt bleiben. Wenn ich sie dort „erwischt“ hatte, sind sie oft im nächsten Moment aufgesprungen, haben mit dem Auto gespielt, irgendetwas geredet oder mich ignoriert. Damit war der kurze Augenblick des Kontakts abgerissen und ich musste schauen, wie ich ihn wieder herstellen konnte. Dabei wurde mir deutlich, dass das, was dem Kind und seiner Situation angemessen ist, sich deutlich von dem unterscheidet, was dem erwachsenen Menschen entspricht - auch wenn die gestalttheoretischen Zusammenhänge in der Arbeit mit Kindern dieselben sind wie in der Arbeit mit Erwachsenen.

Die Arbeit mit Kindern lässt sich aus meiner Sicht mit folgendem Bild beschreiben:

Da ist ein stiller Teich an einem heißen Sommertag. Über der Wasseroberfläche schwirren Mücken. Und immer, wenn eine das Wasser kurz berührt, entstehen auf der Wasseroberfläche Kreise. Auf diese Kreise muss ich schnell aufspringen und mit-schwimmen. Im nächsten Augenblick sind die Kreise weg, das Wasser ist ruhig und die Mücke berührt woanders die Oberfläche. Dort muss ich schnell aufspringen ...

Ich machte die Erfahrung, dass ich bei Kindern nicht direkt, und vor allem nicht verbal, „auf das Problem“ lossteuern konnte. Vielmehr musste ich mich in ihre Spiel- und Phantasiewelt hineinbegeben und mich gemeinsam mit ihnen mit Monstern und Geistern herumschlagen, mit Pistolen den bösen Feind erledigen, schlimme Träume verbrennen oder im Schulgarten vergraben.

Dabei war mir bewusst, dass ich mich im Reich der Phantasie bewegte. Am Verhalten der Kinder aber sah ich, dass die Phantasie für sie genauso „echt“ war wie der Einkauf beim Bäcker. Im vorliegenden Beitrag versuche ich, diese Beobachtung mit Hilfe der Differenzierungen des Wirklichkeitsbegriffs zu analysieren, die Wolfgang METZGER in seinem Hauptwerk „Psychologie“ vorgeschlagen hat.

Die Beziehung zwischen Wirklichkeit im 1. und im 2. Sinn

Im Kritischen Realismus, wie ihn METZGER darstellt, wird unterschieden zwischen der Wirklichkeit im 1. Sinn (physikalische Welt) und der Wirklichkeit im 2. Sinn (phänomenale, anschauliche Welt).

Die phänomenale Welt ist Teil der physikalischen Welt. Psychophysische Körper-Ich-Vorgänge und psychophysische Welt-Vorgänge (erlebtes Ich und anschauliche Welt - Mikrokosmos) ereignen sich im physikalischen Organismus, der ein Teil der physikalischen Welt ist (Makrokosmos). Somit ist der Mikrokosmos selbst ein physikalischer Teilbereich im Makrokosmos.¹

Die phänomenalen Sachverhalte der anschaulichen Welt werden als strukturell verwandt mit den physikalischen begriffen. Bewusstseinsfähig sind dagegen aus-

schließlich Tatsachen der phänomenalen Welt. Es ist jedoch möglich, dass „Transphänomenales“ (gegenwärtig nicht Bewusstseinsfähiges, gegenwärtig nicht als Wahrnehmungsinhalt Verfügbares) zu „Phänomenalem“ werden kann. Umgekehrt findet das menschliche Handeln in der phänomenalen anschaulichen Welt seine Entsprechung und Wirkung in der physikalischen, erlebnisjenseitigen Welt, man denke etwa an Atomversuche.

Die Wirklichkeit im 2. Sinn kann vom Menschen als Hinweis auf die Wirklichkeit im 1. Sinn genommen werden, das heißt: bestimmte Merkmale der anschaulichen Welt weisen auf bestimmte Eigenschaften des physikalisch Wirklichen hin, das wir nie unmittelbar erfahren können. Der physikalische Organismus, wie er dort existiert, ist als solcher nicht erfahrbar. Jeder Mensch erlebt seinen Körper immer nur in seiner phänomenalen Welt, der Wirklichkeit im 2. Sinn, jetzt z. B. als diesen Text lesend. Derselbe Vorgang in der transphänomenalen Welt ist mit den menschlichen Sinnen nicht wahrnehmbar: „Es gibt nichts (Ergänzung B. L.) außer den Leuten und Sachen, die wir um uns vorfinden und mit denen wir umzugehen haben, ...“ (METZGER 2001, 17).

Die Wirklichkeit im 2. Sinn - Beispiele aus dem Alltag der Schulkinder

Alles in dieser anschaulichen Welt Vorkommende ist „ein durch nichts wegzubringender Tatbestand: Ein gegenfarbiges Nachbild, eine Geistererscheinung, ein Traum, ... ein unbestimmtes Gefühl nicht weniger als der Tisch ... und die Menschen ... und die guten und die schlechten Launen dieser Menschen und ihre Forderungen und Erwartungen, die ich, auch wenn sie nicht sprechen, von ihnen ausgehen spüre, nicht weniger als ihr Leib ...“ (KÖHLER in METZGER 2001, 15).

In meiner anschaulich erlebten, phänomenalen Welt, der Wirklichkeit im 2. Sinn, gibt es mich als Psychagogin an einer Volksschule. Da gibt es mein Betreuungszimmer mit Spielzeug, Punching-Ball, Märchenbuch etc. Da gibt es Kinder, die mir vom Lehrer oder von den Eltern empfohlen werden.

Da gibt es den siebenjährigen R., der sich auf den Hund freut, wenn er heimkommt, aber nicht auf die Mutter, und der die Puppe bei mir durch die Gegend schleudert und schließlich im Wasserkübel ertränkt, weil sie so schlimm ist.

Da gibt es den achtjährigen L., dessen Vater im Treppenhaus an einem Herzinfarkt gestorben ist. Dort stand auch das Fahrrad von L., er glaubt, vielleicht sei der Vater über sein Rad gestolpert und deswegen gestorben.

Da ist der M. mit absonderlichen Lernstörungen, den die Verwandtschaft für dumm hält. Er sitzt nur schweigend da und bringt mich deswegen zur Verzweiflung.

Da ist die sechsjährige A., die brav sein muss, die eine kleine Schwester bekommen hat und stundenlang mit verstopfter Nase in Windeseile auf mich einredet und sich über ihre Schwester beschwert. Bei A. habe ich eine wichtige Erfahrung gemacht: Ich übernehme für das Kind den Part, den Erwachsene in der Therapie sonst selbst übernehmen müssen. Sie erzählt empört, was die Schwester Schlimmes gemacht hat. Ich sage: „Die Schwester ist ein Ekel“. A. wiederholt das, ist über mich schockiert, aber hochofrenet. Einmal geht es um die Pippi Langstrumpf, A. distanziert sich von ihr. Ich erzähle ihr von mir, dass ich auch immer brav war, aber dass ich gern schlimm gewe-

¹ Vgl. dazu eingehender WALTER 2001.

sen wäre, z. B. jemandem den Sessel wegziehen wollte. A. schaut mich interessiert an und macht mir Vorschläge, was ich hätte tun können. Sie schlägt u. a. vor: „Du hättest in den Kinderwagen spucken können“. Ich bin auch dafür und nun denken wir uns gemeinsam aus, was ich dem kleinen Baby alles hätte antun können und A. ist begeistert, am Ende redet nur noch sie und zieht nach der Stunde zufrieden ab.

Alles eben Geschilderte ist in meiner phänomenalen Welt: Die Kinder, meine Informationen über sie, mein Kontakt mit ihnen, die Art und Weise, wie ich sie in der Stunde erlebe und wie es mir mit ihnen geht.

Zur phänomenalen Welt der Kinder gehört ihre Familie, die Schule ..., aber auch Videos, TV, Computer, Horrorfilme, Pornofilme, Rambo. Bei mir gibt es Spiele, Märchen, Pistolen. Irgendwann im Verlauf der Betreuung erzählen die Kinder, dass sie vom Lehrer mehr gelobt werden und dass sie nicht mehr so viel mit anderen Kindern streiten müssen. Manchmal findet aber auch nur bei mir im Zimmer eine Entwicklung statt und in der Klasse ändert sich gar nichts.

„Angetroffenes“, wirklich im 3. Sinn - „Vergegenwärtigtes“, nicht-wirklich im 3. Sinn

Wirklich im 3. Sinn sind alle Dinge, Wesen, Ereignisse, Taten, aber auch Hunger, Durst und Freude. Auch Geträumtes, Halluziniertes, und lebhaft „Eingebildetes“ gehört zur Klasse des Angetroffenen (nach METZGER 2001, 19).

Somit wimmelt es in den Kinderzimmern von Wölfen unter den Betten und Geistern in den Ecken. Erwachsene sagen dann häufig: „Das bildest du dir ein. In Wirklichkeit gibt es das nicht.“ Damit sprechen sie dem Kind die Wirklichkeit seines Erlebens ab und beurteilen es als unwirklich, als „unvernünftige Spinnererei“. Im Sinn alltäglichen Sprachgebrauchs bedeutet „unwirklich“ „nicht existent“. Dies entspricht nach Ansicht von METZGER dem „Nicht-Wirklichen im 3. Sinn“, also dem Vergegenwärtigten, Gedachten.

METZGER bezeichnet alles Gedachte, Vorgestellte, Erinnernte, begrifflich Gewusste, Beabsichtigte, Geahnte, Vermutete, Erwartete als vergegenwärtigt (nach METZGER 2001, 18).

Das eigene Herz ist demnach in seiner anatomischen Lage nicht anschaulich angetroffen, sondern nur gewusst oder vorgestellt, also nicht-wirklich im 3. Sinn. Der Herzschlag, den ich spüre, ist dagegen angetroffen, also wirklich im 3. Sinn, ebenso wie das Herz, das ich auf einen Sessel setze, um mit ihm - dem Herzen - ins Gespräch zu kommen.

Vergegenwärtigungen verweisen auf das Angetroffene, den antreffbaren Anschauungsgegenstand. Vergegenwärtigungen können sich auch auf die Wirklichkeit im 1. Sinn beziehen, z. B. wissenschaftliche Theorien.

Meine Informationen über die Kinder sind nicht-wirklich im 3. Sinn (nur Gedachtes). Das durch sie in mir ausgelöste Erschrecken und Staunen, der in mir entstehende Ärger ist für mich wirklich im 3. Sinn, da ich dies alles unmittelbar erlebe. Den Informationen, die mich erschrecken, entsprechen im Erleben der Kinder aber handfeste

Tatsachen, die ich als wirklich im 3. Sinn bewerte, weil sie von den Kindern anschaulich angetroffen werden.

Das Angetroffene besitzt nach METZGER im Erleben des Menschen eine stärkere Wirksamkeit als das Vergegenwärtigte. Wenn also in der Ecke des Kinderzimmers eine Hexe wohnt, dann wird sie nicht durch die vernünftige Erklärung vertrieben werden, es gäbe in Wirklichkeit keine Hexen. In diesem Zusammenhang beschreibt METZGER die Rolle des gedanklichen Urteils im Erleben im Unterschied zur funktionalen Wirksamkeit des Angetroffenen. Demnach ist ein Urteil eine gedankliche Stellungnahme dazu, wieweit Angetroffenes mit voraussetzenden Fakten der Wirklichkeit im 1. Sinn übereinstimmt (nach METZGER 2001, 27). Wenn ich z. B. einen geraden Stab ins Wasser tauche, erlebe ich ihn als geknickt. Urteil und Angetroffenes stehen nebeneinander und stimmen nicht überein. Das Angetroffene, der geknickte Stab (wirklich im 3. Sinn), wirkt stärker als das Wissen, dass der Stab gerade ist (nicht-wirklich im 3. Sinn). Unabhängig von diesem Wissen nehme ich ihn dennoch geknickt wahr. Daraus folgt, dass die Versicherung von Erwachsenen, unter dem Bett liege kein Wolf, nichts daran ändert, dass für die Kinder doch einer darunter lauert. Nach Ansicht von METZGER gilt als wirklich das, „was wirkt, was bestimmte Wirkungen ausübt ...“ (METZGER 2001, 29).

L. 's Geister

L., dessen Vater im Treppenhaus gestorben ist, wurde von der Lehrerin zu mir geschickt, weil er überaus zappelig war, andauernd grimassierte und beim geringsten Konflikt erstarrte. Die Mutter berichtete von häufigen Alpträumen und dass L. schlafwandle, sich an sie klammere und laut schreie.

Bei mir ist er sehr hektisch, redet unverständlich, wirft mit Knetmasse, lässt pausenlos Autos zusammenstoßen und atmet heftig. Auf mich als Person reagiert er vorerst nicht. Plötzlich erzählt er, dass sein Vater über sein Rad gestolpert und gestorben sei. Das habe die Mama erzählt. Als ich antworte, das klinge so, als sei das wegen seines Rades geschehen, sagt er: „Ja“, und spielt weiter.

L. zeichnet einen Baum. Unter dem Baum stehen zwei Autos, eine Giraffe und ein Kind. Quer über dem Stamm unter der Baumkrone ist ein Brett, darüber regnet giftiger Regen, das Wasser darf nicht überlaufen, sonst ist der Baum vergiftet. Ich schildere meinen Eindruck: „Der Baum, die Menschen und Tiere stehen ganz ruhig da, sonst sind deine Autos so wild“. Darauf sagt er: „Alle Bäume sind ruhig“. Ich freue mich, denn offensichtlich gibt es in L. nicht nur Chaos. In den nächsten Stunden boxt er häufig. Im Autochaos gibt es einen Transporter, der in dem Durcheinander sehr vorsichtig fährt, die Autos ordnen sich. Ich schaue nur zu und spreche aus, was ich wahrnehme: „Da gibt's viel Durcheinander, aber einer fährt sehr ruhig und vorsichtig“. Was das bedeuten könne, überlege ich nur für mich: „Wer jetzt ruhig und vorsichtig unterwegs ist, ist er selbst, obwohl noch vieles in seinem Leben unklar ist“. L. vermischt Knetmasse mit Wasser und fährt mit einem Bagger durch diese Masse. „Der Bagger schafft das“, sagt L. und als ich ihn frage, was er da mache, antwortet er: „Den Dreck weghauen.“ Er zeichnet einen kräftigen Baum mit zarten Blättern und eine Sonne. „Das ist keine Vater-Sonne, das ist eine Mutter-Sonne“, sagt er. Er zeichnet eine Burg und eine Wunderlampe. Aus der Lampe steigen Geister. Der König im Fenster schreit

vor Angst, die Geister schreien auch, sie werden mit Pfeilen und Bomben beschossen. L. zeichnet die Explosionen, dabei wird er immer lauter, weil so viel explodiert. Dann nimmt er Armbrust und Pistole und beginnt, auf die Zielscheibe zu schießen. Meinen Vorschlag, die Zeichnung als Zielscheibe zu verwenden, nimmt er nicht an, aber er schießt sehr aufgeregt, pausenlos und schreit immer, wie viele er getroffen hat. Er hat rote Wangen und bittet mich, die Waffen sofort nachzuladen. Plötzlich spüre ich, da passiert etwas ganz Wichtiges, werde selbst aufgeregt, lade ununterbrochen und es ist mir, als helfe ich dem L. Geister erschießen. Ich denke nicht. Was wir tun, ist klar.

Für L. waren diese in vielen Stunden wiederkehrenden Autozusammenstöße, der vergiftete Regen, die Geister und die Explosionen wirklich im 3. Sinn, also angetroffen. Für mich waren sie vergegenwärtigt, nicht-wirklich im 3. Sinn. Ich habe vermutet, dass es um die Gespenster in L.'s Innerem geht, der Baum dagegen darauf hinweist, dass Gesundes auftaucht und der Bagger dafür steht, dass L. fähig wird, Belastendes wegzuräumen. L.'s Verhalten war für mich ein Hinweis auf seine Bedeutung. Damit konnte ich L. aber nicht direkt konfrontieren, weil er das vermutlich als unverständliches Geplapper eines Erwachsenen bewertet hätte. Ich konnte nur in Kontakt mit ihm bleiben und ihn dort stützen und fördern, wo ich meine Vermutungen (nicht-wirklich im 3. Sinn) durch sein Verhalten (angetroffen, wirklich im 3. Sinn) bestätigt sah. Ab dem Zeitpunkt aber, wo ich selber aufgeregt wurde und mich plötzlich tatsächlich dabei erlebte, beim Geistererschießen zu helfen, waren diese Geister auch für mich eine kurze Zeit lang wirklich im 3. Sinn, also angetroffen - zumindest in dem Sinn, als ich unmittelbar spürte, „auf diesen Moment kommt es an, da wird etwas Schlechtes entfernt“.

In den folgenden Stunden hat L. Wachs gegossen, Kerzen angezündet und war ruhig. „Ich decke alles zu“, sagt er und versenkt ganze Wachsstücke. Die Mutter berichtete, dass die Schlafstörungen nur noch selten auftraten. Als er wieder einmal eine Burg zeichnet, gibt es da nur ein Gerippe. „Die anderen sind schon lange ausgerottet“, sagt er. Anschließend zeichnet er ein großes Feuer und wirft es in den Papierkorb: „Das Skelett ist jetzt auch ausgerottet“. Dann malt er ein Indianerzelt mit kleinem Lagerfeuer, von Steinen begrenzt. Daneben zeichnet er Winnetou. L. wirkt auf mich sehr ruhig und ausgeglichen (für mich angetroffen, wirklich im 3. Sinn). Ich vermute, hier hat sich etwas Destruktives - Feuer und Gespenster - in etwas Konstruktives umgewandelt: Lagerfeuer, Winnetou.

Zu diesem Zeitpunkt fiel der Lehrerin auf, dass sich L. verändert hatte (angetroffen, wirklich im 3. Sinn). Am Ende seiner Betreuung zeichnete L. auf einem großem Zeichenblatt ein buntes Bild: L. gibt dem Vater ein Weihnachtsgeschenk. Mich hat der Titel der Zeichnung sehr berührt, da Weihnachten für mich mit Ruhe, Ausgeglichenheit und lieben Menschen verbunden ist. Mein Eindruck war, dass es L. mit dieser Zeichnung gelungen ist, die Beziehung zu seinem Vater als eine frohe zu erleben. Die Schuldzuschreibungen für den Tod des Vaters scheinen nicht mehr zu existieren - Weihnachten als Fest der Versöhnung. Schmerzlich berührt hat mich die wie eine Grenze gezogene, sehr gerade Lehnstuhllehne, die nicht weiter gezeichnete Schranklinie und die leere Zeichenblatthälfte. Mir fiel dazu der plötzliche Tod des Vaters ein: eine Zäsur in L.'s Leben, eine Beziehung, die abrupt endete. Den Vater gibt es nicht mehr, ein großer leerer Fleck ist da.



Im Betreuungszimmer gab es dann die große Kuscheltier-Elefantenmama, die den kleinen Löwen beschützt, L. scheint sich inzwischen bei seiner Mama geborgen zu fühlen.

Wirklichkeit im 4. Sinn: „Etwas“, „Nichts“, „Voll“ und „Leer“

Innerhalb des Angetroffenen (wirklich im 3. Sinn) beschreibt METZGER einen 4. Sinn von Wirklichkeit: Wir können in unserer Welt „etwas“ oder auch „nichts“ antreffen. „Etwas“ ist häufig verknüpft mit dem Begriff „Material“ (etwas, das Dichte besitzt, Raum einnimmt). Ein Glasbehälter kann voll Wasser oder leer sein. Ein mit Wasser gefülltes Aquarium ohne Fische wird jedoch als leer erlebt, ebenso eine einfarbig bemalte Wand ohne Muster. Diese alltägliche Erfahrung zeigt, dass der Unterschied zwischen Dinglichkeit und Leere eindrucksvoll erlebt und nicht nur gedanklich vollzogen wird. Vielmehr „sieht“ man förmlich, dass die Fische im leeren Fischglas fehlen.

Niemand würde nun auf die Idee kommen, das Nicht-Erfüllte, Leere als unwirklich zu bezeichnen. „Der ‚Platz für etwas‘ ist ebenso antreffbar ... eine anschauliche Gegebenheit ... wie die Dinge, die ihn ... erfüllen können.“ (METZGER 2001, 30, Hervorhebung B. L.).

Die Lebenssituation von Scheidungskindern kann aus meiner Sicht in der psychagogischen Arbeit als Veranschaulichung der Wirklichkeit im 4. Sinn angesehen werden, wenn ein Elternteil nicht mehr im gemeinsamen Haushalt lebt. Wäre das Nicht-Präsent-Sein beispielsweise des Vaters nur vergegenwärtigt, dann würde der Unterschied zwischen „früher war er da, jetzt nicht mehr“ lediglich gedanklich vollzogen, und die Abwesenheit des Vaters wäre nicht leibhaftig angetroffen. Dagegen sprechen die Phänomene, die bei Scheidungskindern zu beobachten sind: Kopfschmerzen, Einschlafstörungen, Leistungsabfall, Bauchweh etc. Dies weist darauf hin, dass das Fehlen des Vaters intensiv erlebt wird (wirklich im 4. Sinn und angetroffen im 3. Sinn).

Als weiteres Beispiel zur Veranschaulichung der Wirklichkeit im 4. Sinn zähle ich auch alle jene Kinder, die ich als strukturlos erlebe, bei denen ich den Eindruck habe „Da ist nichts, die sind leer“. Gerade diese Kinder sind aber für Lehrer sehr belastend und überhaupt nicht unauffällig. Sie hören im wahrsten Sinne des Wortes nichts, sie verstehen nicht, was man von ihnen will, sie reagieren auf nichts, sind unberechenbar, alles bleibt unverbindlich. Sie sind chaotisch, laut, unruhig, nicht greifbar, aggressiv, teilnahmslos, sie wirken häufig dumm.

Mit A. und G. kämpfen

Den siebenjährigen A. hatte ich in der Klasse gesehen und gedacht, als Lehrer müsse man dieses Kind hassen. Er imitierte die Lehrerin, schrie quer durch die Klasse Beschimpfungen, stieß unartikulierte Wörter aus, kroch auf dem Boden herum, strampelte wie ein Säugling und las mit Absicht falsch. Seine Eltern waren geschieden. A. hatte seit kurzem einen „neuen Papa“, der ihn zur Strafe häufig in der Ecke stehen ließ. Der neue Papa war sehr groß, A. damals winzig klein.

Im Betreuungszimmer war er schüchtern, wirkte stumm. Er zeichnete sich selbst eine Stunde lang mit Lineal, kam aber über die Beine nicht hinaus, Bleistifte ordnete

er in Reih und Glied. Er war verzweifelt, weil ich keinen Radiergummi hatte. „Äußere Ordnung als Ersatz für die fehlende innere“, fiel mir ein. Den Szenokasten räumte er wahllos aus: Der Vater hat den kleinen Buben auf dem Schoß, alle anderen Figuren stehen irgendwie herum, unterm Tisch sitzt ein gutes Krokodil. Auf meine Frage, was die Menschen sagen, meint er: „Weiß nicht ... Der Wein schmeckt gut. Die haben viel Geld, die können viel haben.“ Später macht er eine Collage mit einigen Tierbildern, mit vielen Reklamebildern von Fernseh- und Computergeräten, alles in Reih und Glied. Der Fernsehapparat gefällt ihm am besten, sagt er. Ab und zu spielt er kurz mit einem Knackfrosch. Dabei wirkt er lebendiger und lacht, wenn ich „erschrecke“. Er äußert keine Wünsche, sondern formuliert seine Anliegen als halbe Fragen oder nur als ein in fragendem Ton hingeworfenes, einzelnes Wort. Auf alle meine Versuche, Figuren oder Dinge sprechen zu lassen, sagt er: „Weiß nicht.“ Er gießt Wachsscheiben. Eine dicke Scheibe nennt er A. Ich sage: „Der A. ist dick und stark, der bricht nicht“. Die zweite Scheibe zerbricht, er nennt sie Wolfgang - so heißen seine beiden „Väter“. Das Wachsgießen macht er gern, einmal sagt er auch: „Das ist schön.“ Wir plaudern dabei. Er erzählt, die Mama hätte ihm am Abend eine Geschichte vorgelesen, aber dann hat sie aufgehört und auch später nicht mehr weitergelesen. Es scheint ihm egal zu sein. Ich frage, welche Märchen er mag, er sagt: „Hänsel und Gretel“ und wir singen gemeinsam das Lied. Rückblickend fällt mir auf, dass zu jener Zeit fast unmerklich Kontakt entstanden war. In der Situation damals hatte ich dagegen den Eindruck, dass wir auf der Stelle traten. A. war mir nicht greifbar. Oft hatte ich den Eindruck, wir tun nur irgendetwas. Zum Nikolaus bastelt A. einen Schuh für mich, was mich sehr freut. Irgendwann macht er aus Ton einen sehr kleinen Schneemann, der mit seinem Hut wie Huckleberry Finn aussieht. In der nächsten Stunde malt er ihn eine Stunde lang weiß an - „Ein farbloses Männchen wie A. selbst“, denke ich. Dann will er nicht mehr kommen.

Damals war ich unzufrieden. Jetzt denke ich, das farblose Männchen war der sichtbar gewordene Abschluss einer ersten Etappe. A. hatte sich gezeigt. Das Männchen blieb auf dem Fensterbrett stehen. Im folgenden Herbst wollte A. wieder kommen. Ich nahm ihn gemeinsam mit dem chaotischen G., weil ich hoffte, mehr von A. zu sehen, wenn ein anderes Kind dabei wäre. Im Gegenzug würde G. ein Zweites gut tun, denn G. kannte keine Regeln, keine Grenzen, keine Verbindlichkeiten. Er zappelte nur hektisch herum und zerschnitt die Klassenvorhänge.

A. kam in der ersten Stunde allein und goss aus Wachs eine Geburtstagstorte mit Kerzen. Er wirkte lebendiger und sagte: „Wir sind geschieden.“ In der zweiten Stunde war G. dabei, hektisch, planlos schießend mit Waffen, die von selbst losgehen, weil er so ungeschickt ist. Im Zimmer sieht es schrecklich aus. Auch A. ist enthemmter, schießt, boxt. Beide gießen Wachs, G. nervtötend unvorsichtig. Er hört bald auf, so viel Ruhe scheint er nicht zu haben. A. fällt das auf. In Zukunft müssen Spiele auch für G. adaptiert werden, A. ist bereit dazu. Beide stellen sich beim Aufräumen „dumm“, aber ich bestehe darauf. Irgendwann räumt G. von selbst auf.

Diese Stunden sind anstrengend, ich habe das Gefühl einer Gratwanderung: Wann dürfen beide herumtoben und wann geht es nur darum, etwas kaputt zu machen? Wenn sie zielschießen wollen, muss ich ununterbrochen strukturieren: Regeln müssen her und sind auch einzuhalten. Versteckte Betrügereien werden angesprochen und gemeine Bemerkungen hinterfragt. Beide müssen darin angeleitet werden, sich dem

anderen mitzuteilen. Ich rede sehr viel „vor mich hin“, was ich an beiden wahrnehme, verbiete auch einmal, einen Pfeil herunterzuholen, den sie entgegen der Regel durch die Blumen auf die Fensterscheibe geschossen haben. Ein anderes Mal bringe ich sie wieder in die Klasse zurück, noch bevor die Stunde begonnen hat, weil sie auf dem Weg in mein Zimmer durch die Gänge toben und an verschlossene Klassentüren hämmern, obwohl ich schon oft gesagt hatte, dass das andere störe und ich Schwierigkeiten mit den Lehrern bekäme. Es spielt sich über viele Stunden immer wieder das ab, was METZGER „Kampf“ nennt (METZGER 1962): Ich setze meinen Willen durch, das wollen die beiden aber auch. Besonders beim Aufräumen riskiere ich mehrmals, dass sie einfach beim Läuten davonlaufen und mich im Chaos stehen lassen. Dazu kam es aber nicht.

Im weiteren Verlauf war es immer mehr möglich, sie zu „führen“: Sie konnten ihren eigenen Willen behalten, haben aber meine Anforderungen akzeptiert. So räumten sie etwa das Zimmer für die nachfolgenden Kinder auf, weil sie selbst die Ordnung am Beginn ihrer Stunde als angenehm erlebten. Daraus machten sie ein Spiel und apportierten alle Sachen, weil „wir liebe Hunde sind“, und das klang sogar echt. Sie begannen, sich über sich selbst zu äußern: „Mir geht’s gut, wenn ich hier bin“, „Ich fühle mich wohl, mir ist warm“ oder „Ich habe kalte Füße, aber sonst geht es mir gut“.

Sie wurden zunehmend bereit, aufeinander einzugehen. Hin und wieder griffen sie zu Märchen und Kindergeschichten. G. blätterte im Buch „Das kleine Ich-bin-ich“ und sagte: „Das bin ich nicht. Ich bin irgendwer, ein Niemand.“ Aus Märchenbildern suchte er sich den Froschkönig aus - „Der wird ein schöner Prinz“ kommentierte ich - A. entschied sich für „Sterntaler“.

In meinem Protokoll steht: „A. nimmt Farbe an“. Er ist auch in der Klasse angenehmer, nicht mehr präpotent, sondern ein lästiger Kasper. Ich sehe einmal zufällig, wie er sich von der Lehrerin verabschiedet und merke, dass er dabei nicht mehr unangenehm frech ist, sondern „Schmäh“ entwickelt hat. Auf den kann die Lehrerin eingehen. Ich sage den beiden jetzt öfter, dass ich ihre Stunden als angenehm erlebe.

Im Frühjahr spielten sie zum ersten Mal Baby-Tierquartett und ich war fasziniert. Ich lasse die Kinder dabei häufig die schönsten Tiere aussuchen und einen Bezug zu sich selbst herstellen. G. wählte die Maus, das Ziesel und den Bären, „weil die so herzlich sind“. A. wählte den Hund, das Pferd und die Stockente, „weil die süß sind und das Pferd stark ist“. „Der G. ist so herzlich wie der Bär“ fügte er hinzu, und ich meinte, er selber sei so stark wie ein Pferd, wenn er mit dem G. ringe. Dann nahm ich das farblose Männchen vom Vorjahr und A. freute sich, als ich sagte, dass ich ihn jetzt viel besser kenne als im Vorjahr.

Was mich an dieser Szene so beeindruckt hat, war das Übereinstimmen der Prinzipien dieses Spieles (hier wird geordnet, welche Tiere zusammengehören, es muss gedacht und zugehört werden, Konzentration ist nötig) mit dem Eindruck, den diese zwei Kinder auf mich machten: Sie wirkten zunehmend strukturierter. Das war an ihrem Gesichtsausdruck zu merken und an ihrer ganzen Haltung bei einem Spiel, das normalerweise den Vergleich mit Computerspielen nicht aushält: Die beiden Kinder saßen beisammen, wurden ruhig, langsamer und hatten entspannte, fröhliche Gesichter. Ihre Augen haben aufgeleuchtet, wenn sie ein Quartett gesammelt hatten und sie haben sich die Tierbilder aufmerksam und interessiert angesehen, bevor sie das

Quartett sorgfältig beiseite legten. Da war nichts mehr von dieser lauten, hysterischen, schrillen Lustigkeit zu spüren, die so falsch und aufgesetzt wirkt. Mein Eindruck war, dass in diese „Hülsen“ etwas hineingekommen, etwas in ihnen entstanden war, das sie echt und sympathisch erscheinen ließ.

Hatte ich zu Beginn der Betreuung von A. und G. den Eindruck von Leere, erlebte ich nun anschaulich, dass die Leere von Qualitäten für etwas eingenommen worden war, das Kontakt und echte Fröhlichkeit ermöglichte.

Unwahrnehmbar Vorhandenes

METZGER beschäftigt sich auch mit dem „unwahrnehmbar Vorhandenen“ und seiner funktionalen Wirksamkeit im Vergleich zum sichtbar Angetroffenen sowie dem Vergegenwärtigten: „Etwas“ im 4. Sinn setzt die qualitative Ausfüllung eines gewissen Bereiches voraus und die Abgrenzung gegenüber dem umgebenden Bereich. Die Wirklichkeit im 3. Sinn, das Angetroffene, ist aber darüber hinaus noch durchsetzt mit „Etwassen“, die die eben genannten Bedingungen nicht erfüllen, weil sie im Augenblick nicht wahrnehmbar sind, z. B. nicht tastbar oder nicht sichtbar, etwa bei Nebel, Dunkelheit oder Verhüllung. Diese Etwasse werden häufig als nicht angetroffen erlebt, sondern eher als vergegenwärtigt, z. B. wenn der Inhalt eines Päckchens durch einen Brief vermittelt wird.

Dagegen wird ein Würfel, von dem nur einige Seiten sichtbar sind, als zur Gänze angetroffen erlebt, ebenso unsere ganze Umgebung, wenn das Licht für einige Zeit ausfällt. METZGER schreibt hierzu: „Drehen wir uns mit geschlossenen Augen (mehrmals) um, so orientieren wir uns an dieser unsichtbar wirklichen ... Umgebung ... und man kann am Verhalten der Versuchsperson gut sehen, wann die unsichtbare Wirklichkeit (ihrer) Umgebung in eine bloße Vergegenwärtigung übergeht, die keinen Halt mehr bietet.“ (METZGER 2001, 32, Hervorhebung B.L.). Letzterem misst METZGER große Bedeutung zu: „Von solchen Beispielen ist es nur ein kleiner ... Schritt bis zu dem Erleben der Gegenwart von Wesenheiten, die ihrer Natur nach ... unwahrnehmbar und trotzdem nicht bloße Gedankengänge sind“ (METZGER 2001, 32). In der Regel spricht man in diesem Fall dann von „religiösen Vorstellungen“. Nach Ansicht von METZGER beweise das, wie sehr wissenschaftliches Denken sensualistisch und physiologistisch beeinflusst werde:

„Der Unterschied zwischen religiösen ‚Vorstellungen‘ (Vergegenwärtigung) und religiösen ‚Wirklichkeiten‘ (Angetroffenes), zwischen dem ‚gedachten Gott‘ und dem ‚gegenwärtigen Gott‘ (M. ECKHART) oder zwischen den in irgendeinem Jenseits angenommenen Ahnen des Europäers und den im Hausaltar leibhaftig gegenwärtigen des Japanners, ist da nicht weniger entscheidend als im vorigen Beispiel. Das unterscheidende Merkmal ist dasselbe wie dort: der Halt und die Verankerung des Menschen in seinem Tun und Lassen“ (METZGER 2001, 33, Hervorhebung B.L.).

Nach Ansicht von METZGER darf hier kein geheimnisvoller Zusammenhang mit Tatbeständen aus der transphänomenalen Welt angenommen werden. Es ist vielmehr eine einfache psychologische Tatsache, dass Anschauungsdinge aufgrund der Gesetzmäßigkeiten von Wahrnehmung und Gedächtnis über die reizbedingten Ausschnitte nach allen Richtungen des Raumes hinaus ergänzt erscheinen können, ohne dass dabei Denkvorgänge nötig wären. Die ergänzten Teile müssen dabei nicht notwendigerwei-

se anschaulich sein. Trotzdem sind sie uns „leibhaftig bewusst“ wie der Würfel, von dem nur drei Seiten zu sehen sind, und der dennoch als Ganzes angetroffen wird.

METZGER kommt daher zu dem Schluss, dass die funktionale Wirksamkeit des unsichtbaren Daseins der des sichtbar Gegenwärtigen außerordentlich nahe kommt. Das unsichtbar Vorhandene wird daher trotz seiner Unsichtbarkeit als wirklich im 3. Sinn angesehen.

Die Wirkung des unsichtbar Vorhandenen bei Scheidungskindern und Kindern konsumorientierter Eltern

Die haltgebende Wirkung des unsichtbar Vorhandenen soll anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht werden: Ein Kleinkind benötigt in seiner ersten Lebenszeit seine Eltern als greifbare Bezugspersonen. Dabei ist ihr sichtbares Vorhandensein für das Kind wichtig, um sich nicht verlassen zu fühlen. Entfernt sich der versorgende Elternteil aus dem Raum, beginnt das Kind häufig zu weinen. Dabei ist es irrelevant, wenn das Kind daran erinnert wird, dass die Eltern in der Nähe sind (vergegenwärtigt). Für das Kind ist die Mutter oder der Vater weg (angetroffen), da die Vergegenwärtigung der Bezugsperson einem einjährigen oder noch jüngeren Kind noch nicht möglich ist. Im Laufe seiner Entwicklung lernt das Kind, allein in einem Zimmer zu bleiben. Zusätzlich beginnt es, seine Umgebung eigenständig zu erforschen, ohne darauf zu achten, ob die Mutter oder der Vater folgen. Offensichtlich haben nun die nicht präsenten Eltern dem Kind bereits genügend Halt und Geborgenheit vermittelt. Diese als angetroffen erlebte Sicherheit ermöglicht dem Kind, sich auch allein in die Welt zu begeben.

Ein gutes Beispiel für bloß Vergegenwärtigtes, das keinen Halt bietet, sind m. E. jene Personen, die als neue „Väter“ auftreten, dieser Rolle aber nicht gerecht werden. Das Kind trifft zwar leibhaftig einen Mann an, jedoch wenige Wesenseigenschaften, die väterlich wirken. Die Beziehung zur Mutter ist für das Kind möglicherweise auch unbefriedigend. Die Erwachsenen sind abends müde und froh, wenn ihr Kind alleine fernsieht. Damit das Kind mit den anderen mithalten kann, werden ein neues Auto, ein Videorekorder, eine Playstation, ein Handy usw. angeschafft.

Halt bietet das alles nicht. Wer keinen Halt hat, beginnt zu torkeln, und so erlebe ich diese Kinder: verwirrt, verloren und krampfhaft nach Stützen greifend, die keine sind: Statussymbole, Geld, Konsumartikel.

Da ist D., dessen Vater getrunken hat, die Eltern haben sich getrennt. Der Vater hat D. zunächst unregelmäßig besucht, später dann gar nicht mehr. Die Mutter arbeitet ganztags und hat deshalb ein schlechtes Gewissen. Sie kauft D. alles, was er haben will. Es gibt zu Hause fünf Fernsehgeräte. Irgendwann hat die Mutter einen Freund und D. einen neuen Papa, der nicht erlaubt, dass D. ins Bett der Mama kommt. D. ist in der Schule blockiert. Er schaltet ab, egal, was die Lehrerin sagt. D. kippt von teilnahmslosem in völlig chaotisches Verhalten, beides nicht nachvollziehbar. In den Stunden bei mir kann er die einfachsten Regeln nicht einhalten. Er scheint sie gar nicht zu verstehen. Er vermittelt den Eindruck, als würde er sie nicht hören oder als seien sie in einer für ihn fremden Sprache gesprochen. Wenn das andere Kind, das mit ihm zusammen zu mir kommt, ein Spielzeug nimmt, will er es in jedem Fall auch haben.

Damit er es bekommt, geht er auf jede Bedingung ein. Er macht bei allem mit, plappert alles nach. Einmal sagt er: „Ich mach immer alles, was die anderen machen“.

Da ist R. Er lebte nach der Trennung ein Jahr bei seinem Vater, die Schwester bei der Mutter. Zwischendurch hat der Vater R. immer wieder bei der Mutter abgegeben und irgendwann nicht mehr geholt. Die Mutter hat oft neue Freunde, R. sagt zu jedem „Papa“. - Sie beendet diese Beziehungen schnell wieder und nimmt ebenso schnell wieder neue auf. R. wird krank gemeldet und kommt dann für eine Woche zu Bekannten auf das Land. R. stiehlt und zündelt in der Schule. In den Betreuungsstunden spielt er oft Szenen, in denen zwei Gegner einander fertig machen, warum, bleibt dabei unklar. Er selbst nimmt oft die Rolle von „Rocky“ ein und boxt seine Gegner k.o. Den Film bzw. alle vier Teile hat er oft gesehen. Mit sehnsüchtiger Stimme beschreibt er auch einen Film mit demselben Hauptdarsteller, in dem dieser als Truckfahrer alle Mühen der Welt auf sich nimmt, um seinen Sohn, von dem er getrennt wurde, in die Arme schließen zu können. Bei anderen Spielen ist R. ein kleiner Babyhund, der nur „Gacki und Lulu machen kann und schlafen tut“. R. sagt, er habe viele Freunde. Wenn er sie aufzählen soll, fallen ihm aber kaum Kinder ein, die Aufzählung scheint eine Aneinanderreihung beliebiger Namen zu sein. Wenn er einmal andere mitnehmen darf, sehe ich Kinder, die nebeneinander irgendetwas tun. R. ist lieber in der Schule und im Hort, Ferien mag er nicht.

Da ist K. Seinen Vater kennt er nicht. Die Mutter ist eine antriebslose Frau, für die die Lehrerin und ich ein „Programm“ ausgearbeitet haben, damit sie zumindest K.'s Schulleben gegenüber verbindlicher wird. K. ist ein Tagträumer, der nie umsetzt, was er phantasiert und dann immer enttäuscht ist. Seine Phantasien sind nicht umsetzbar, weil sie völlig überzogen sind und an der Realität vorbeigehen. K. ist süchtig nach Computerspielen, er sieht pausenlos fern. Mit den Spielen bei mir kann er anfangs nichts anfangen. Er sitzt da und jammert, ihm sei langweilig. Beim Spielen ist er schwerfällig, setzt beliebige Spielzüge, kann sehr schwer verlieren und schätzt sich und seine Spielsituation völlig falsch ein. Er lacht schadenfroh, wenn ich in Nachteil gerate. Er sagt, er habe keinen Vater, vielleicht wird der Freund der Mutter sein Vater. Aber den mag er nicht, weil der immer viel verspricht und nichts hält, aber die Mama besteht auf dem Kontakt.

Über lange Zeit ist K.'s Verhalten nicht zu entnehmen, ob er gern da ist. Immer wieder vergisst er auch meinen Namen. Daher war es ein Fortschritt, als K. einmal seine „Nachtvögel“ aufzeichnete, die ihn verfolgen und am Schlafen hindern, und dann fragte, ob ich nicht ein Problem mit ihnen bekäme, wenn er sie hier ließe.

Und da ist J., dessen Mutter den ganzen Tag putzen geht, weil der arbeitslose Vater tagsüber im Bett liegt. Die Mutter liebt J. abgöttisch. Sie ängstigt sich um ihre Kinder und bittet J. immer weinend, er soll brav sein. Sie kauft ihm alles, er soll es besser haben als sie. Aber Halt ist sie für J. nicht. J. begann irgendwann, sich in der Bibliothek Bücher über den „lieben Gott“ auszuleihen. Er war das Kind, das am häufigsten Märchen vorgelesen haben wollte. In der Klasse war er zunächst völlig chaotisch, unberechenbar. Er sprang auf die Tische, kroch auf dem Boden herum, drangsalierte alle, äffte die Lehrerin nach und biss die anderen Kinder. Über sein Verhalten zu reden ist ihm fremd, überfordert ihn. Im Betreuungsraum ist er sprunghaft, alle paar Minuten wechselt er von einer Tätigkeit zur anderen, von einem Ding zum nächsten. Regeln

kennt er nicht, er setzt sich mit großer Selbstverständlichkeit über sie hinweg, selbst wenn ihm Einhalt geboten wird. Er schwindelt ganz offen. Wie ein Kleinkind greift er nach allem, was ihn im Moment anzieht, lässt es jedoch auch gleich wieder fallen. Als er seine Familie zeichnen soll, bringt er alle Personen durcheinander. Er scheint zu vergessen, wen er eben gezeichnet hat und zeichnet die Personen nochmals. Als er die Figuren sprechen lässt, verfällt er in norddeutschen Dialekt und gibt phrasenhafte Äußerungen aus Nachmittagsserien im Fernsehen von sich. Inhaltlich geht es um Geld, Diskobesuche und den Kauf von Dingen, die in der Werbung gerade attraktiv sind. In J.'s Entwicklung war es ein Fortschritt, als er nach einem Spiel fragte, ob er jetzt die Regeln eingehalten habe.

Für mich ist die Arbeit mit diesen Kindern am schwierigsten. Gerade bei ihnen habe ich häufig den Eindruck, es verändert sich kaum etwas. Das hängt sicher auch damit zusammen, dass den Eltern ebenso „der Halt und die Verankerung in ihrem Tun und Lassen“ (METZGER 2001, 33) zu fehlen scheint. Die spärlichen Elterngespräche reichen nicht dazu aus, Anstoß zu einer spürbaren Veränderung im Lebensraum der Eltern und somit auch im Lebensraum der Kinder zu geben.

Wirklichkeit im 5. Sinn

METZGER unterscheidet zwischen dem *anschaulich Wirklichen* im Gegensatz zum *anschaulichen Schein*.

Das heißt, in der phänomenalen Welt gibt es Gegenstände, Vorgänge und „Eigenschaften mit dem anschaulichen Charakter der ‚ernst zu nehmenden‘ Wirklichkeit und andere(n) mit dem anschaulichen Charakter des ‚bloßen‘ Scheins, ... des Nichtigen, dessen, was ‚nur so aussieht‘“ (METZGER 2001, 35): Bunte Nachbilder, wenn man vorher in die Sonne geschaut hat, Raumtiefe bei perspektivischen Zeichnungen, Verzerrungen von Dingen, die durch eine Glasscheibe betrachtet werden.

Anschaulicher Schein

Phänomene des anschaulichen Scheins werden unmittelbar angetroffen, daran ändern rein gedankliche Urteile aufgrund besseren Wissens überhaupt nichts: Ein sich drehender weiß gestrichener Drahtkörper z. B. vor einer weißen Wand wirft einen schwarzen Schatten an die Wand. Dieser Schatten wird bei entsprechender Beleuchtung als eigentlicher Körper unmittelbar erlebt, der Körper hingegen als Schatten, als bloßer Schein, auch wenn man weiß, dass das Gegenteil der Fall ist².

Im erkenntnistheoretisch 1. Sinn kann etwas nur wirklich sein oder nicht. Die anschauliche Wirklichkeit im 2. Sinn ist dagegen abstufbar. Erlebte Tatbestände können mehr oder minder wirklich sein: Unter verschiedenen Umständen, für verschiedene Menschen, in verschiedenem Alter, bei Übermüdung oder in Situationen, wo man sich fragt, ob man träumt.

² Das Phantomglied bei Amputationen gehört ebenso in diesen Bereich. Es ist für den Betroffenen anschaulich so wirklich, dass er Unfälle erleidet, weil er das fehlende Bein verwenden will. Oliver SACKS schreibt diesem Phänomen große Bedeutung zu, weil es erst ermögliche, eine Prothese zu benutzen. (SACKS 1991, 98f.)

METZGER schreibt, dass zugleich mit dem Erleben, etwas sei unwirklich, auch dessen „Handfestigkeit und Verlässlichkeit“ verloren gehe (METZGER 2001, 36). Ob etwas als echt oder unecht erlebt wird, ist nach Ansicht von METZGER für den Menschen von besonderer Wichtigkeit, gleichsam ein menschlicher Anspruch in den Bereichen der Gesinnung, des Verhaltens und der Haltung:

„Hierbei wird der Gegensatz zwischen Wirklichkeit und Schein zur Grundtatsache, und man kann keinen Schritt tun, ohne ... sich damit auseinander zu setzen. Hier hängt alles davon ab, ob und wie weit man sich auf etwas als handfeste Tatsache verlassen darf, sei es als Hindernis, ... als Werkzeug, als Halt oder fester Boden.“ (METZGER 2001, 40).

Der Versuch mit dem weißen Drahtkörper zeigt, dass dieser erst dann zum Schein wird, wenn er gedreht wird und sich der schwarze Schatten knapp neben ihm an der Wand ebenfalls dreht. Das heißt, der Eindruck des Scheins, der anschaulichen Unwirklichkeit, entsteht nur unter bestimmten Bedingungen. Er ist nicht abhängig von einer bestimmten Eigenschaft der fraglichen Gebilde, sondern von seinem Verhältnis zu entsprechenden Eigenschaften zugleich gesehener Gebilde, also von den Bedingungen im umliegenden Bereich. Für mich besteht hier eine Ähnlichkeit mit den Lebensumständen der Kinder, die sich mit sogenannten Vätern auseinandersetzen müssen: Als Personen sind sie für die Kinder angetroffen, also von großer funktionaler Wirkung. Zugleich werden sie aber infolge ihres Unvermögens, dem Kind ein Vater zu sein, als unstimmig erfahren - „bloßer Schein“, „es sieht nur so aus, als ob“.

Dennoch scheinen die Kinder häufig von ihren neuen „Papas“ angetan zu sein. Manchmal tun sie allerdings auch nur so „als ob“. Das erlebe ich als aufgesetzte Pose, wirklich im 3. und 5. Sinn. Sie sagen dann beispielsweise: „Er kauft mir viel, er hat ein tolles Auto, er geht mit mir zum Motorradrennen“. Diese Schwärmerei wirkt auf mich schal und farblos.

Unausgesprochen klingt für mich mit: „Wenn er das macht, dann muss er doch ein echter Papa sein!“ Ich denke, das ist der vergebliche Versuch, aus einem Vater mit Scheincharakter einen mit Wirklichkeitscharakter zu machen, was nicht geht. Die Kinder spüren, dass etwas nicht stimmt und versuchen, sich selbst von etwas zu überzeugen, was im Gegensatz zu ihrem Erleben steht. Halt und festen Boden vermitteln diese Väter nicht.

Anschaulicher Schein - Unsichtbar Wirkliches

Den Erlebnissen des *anschaulichen Scheins* stellt METZGER die Erlebnisse des *unsichtbar Wirklichen* (Wirklichkeit im 4. Sinn) gegenüber. Beides ist erlebt, angetroffen. Das unsichtbar Gegenwärtige ist erlebnismäßig leibhaft wirklich, ohne zu erscheinen und sinnlich erfüllt zu sein. Scheinbar ist „nichts“ da (leerer Platz, Verdeckung) an einer Stelle, wo erlebnismäßig in Wirklichkeit doch „etwas“ da ist. METZGER spricht von der erlebnismäßigen „Mächtigkeit vieles nie in Erscheinung Tretenden“ (METZGER 2001, 44).

Beim anschaulichen Schein besteht sinnliche Erfüllung, die zum Erscheinen im eigentlichen Sinn führt, aber ohne dass das Erscheinende den Charakter von etwas leibhaft Wirklichem, ernst zu Nehmendem besitzt. Es ist nur „als ob“, „unnatürlich“, „künstlich“. METZGER spricht von der erlebnismäßigen Nichtigkeit vieles Erscheinenden. Bloßer Schein ist auch bei den Menschen selbst, was ihre Gesichter, Äuße-

rungen und Haltungen angeht, anzutreffen. Auch hier kann anschaulich unterschieden werden zwischen wirklicher, fragwürdiger und scheinbarer Fröhlichkeit, Trauer etc. Hier herein gehört gesellschaftliches Getue, angelegte Posen, Heuchelei³.

Beispiele für den anschaulichen Schein in der Arbeit mit Kindern

Anschaulichen Schein im Verhalten der Kinder erlebe ich sehr oft, wie z. B. bei D., der bei mir im Zimmer steht und mit „ergriffener“ Stimme sagt: „Hier ist es so schön, weil da so ein tolles Auto ist!“, so eines hätte er schon immer gewollt, habe es aber nie bekommen. Mir ist er in diesem Augenblick fast unsympathisch, weil er so falsch klingt.

Unecht wirkt auch G., wenn A. ihm vorschlägt, was man abschießen könne, und G. dann schrill aufheult und dem A. „freudestrahlend“ um den Hals fällt, weil A. so gute Ideen hat und sein bester Freund ist. G. hat in Wirklichkeit überhaupt keine Freunde, A. auch nicht, und er ist in diesem Augenblick nicht glücklich, das sehe ich. Später habe ich dann beide beim Quartettspielen „echt“ erfreut gesehen.

Ebenso unecht wirkt N. wenn er, von daheim auf konventionelles Gehabe gedrillt, scheinbar panisch erschrickt, weil er den alten Wecker „zufällig“ zum Läuten bringt, weil Lärmen doch verboten ist. Dabei macht er nichts lieber als verbotenen Krach. Bei mir hat er anfangs nur Hochseedampfer mit verschlossenen Schornsteinen gezeichnet, die am Ufer festgekettet sind und dazu hat er erklärt: „Sie stehen unter Dampf und können explodieren“. Später zeichnet er ein Schiff mit loser Kette, das sagt: „Ich komme in Fahrt.“

Der Wirklichkeitscharakter von Vergegenwärtigungen

Den Unterschied zwischen Wirklichem und weniger Wirklichem gibt es nach METZGER auch bei Vergegenwärtigungen.

„Es handelt sich hier um die für das Erleben ... grundlegende Unterscheidung zwischen Vergegenwärtigungen (Gedanken und Vorstellungen), die mit dem Charakter des auf Tatsächliches sich Beziehenden, des Gewussten, des Erinnerungstendenzen ... auftreten - und solchen, die den Charakter des bloßen Einfalls, ... der Träumerei, des Erdachten im eigentlichen Sinn haben“ (METZGER 2001, 38)

und weiter:

„In dem Reich des Vergegenwärtigten gibt es zum Erlebnis der Wirklichkeit eines Inhalts nicht (Hervorhebung B.L.) den Gegenpol des Scheins, sondern nur den Nullpunkt des Nichtwirklichen, Außerwirklichen, gegenüber der Wirklichkeitsfrage Gleichgültigen“ (METZGER 2001, 38, Hervorhebung B.L.) „Wir können ... uns in ganzen Bereichen des Unwirklichen... aufhalten und bewegen: so beim Romandichten, Luftschlosserbauen, Tagtraum, etc.“ (METZGER 2001, 39/40)

³ „Gesellschaftliches Getue“ sei hier im Gegensatz zu echt erlebter, der Situation angemessener Höflichkeit verstanden: Konventionelles Gehabe wird häufig als aufgesetzt erlebt. „Anschaulicher Schein“ kann sich also auf eine ganz bestimmte Verhaltensweise beziehen. „Der ... Scheincharakter bezieht sich ... manchmal auf den ganzen Bestand einer Sache (ihr Dasein), manchmal auch nur auf bestimmte Eigenschaften, Zustände und Verhaltensweisen (ihr Sosein).“ (METZGER 2001, 35).

⁴ Aber, meint METZGER, „nicht jeder Versuch ... eines Kindes, zu zaubern“ kann als Verweilen in unwirklichen Sphären gedeutet werden. „Auch wenn wir wissen, dass es keine (im 1. Sinn) wirklichen magischen Beziehungen zwischen Menschen und Dingen gibt, so können solche Beziehungen doch in der

In Untersuchungen von Wunschtraumwelten (vgl. METZGER 2001, 42) wird dieser Bereich als verschwommen, schematisch, flüssig und entsprechend nachgiebig beschrieben:

„Dementsprechend folgt im Tagtraum jedem Wunsch ohne Bemühen die Erfüllung, die aber in ihrer Wesenlosigkeit durchaus nichtig ist. ... Das bestehende Bedürfnis, auch wenn es kein leibliches ist, besteht unvermindert fort“ (METZGER 2001, 42).

Konsumwünsche bei Kindern als Bedürfnis nach Fürsorge

Dies kann vor allem bei emotional und sozial verwahrlosten Kindern beobachtet werden, wie z. B. bei H. Nach großen Festen erzählt er, welche Geschenkberge er bekommen hat: Viele Schokoladenosterhasen, den neuesten Gameboy, einen großen Computer, unzählige Säckchen mit Süßigkeiten. Außerdem sei er am Meer gewesen und werde bald nach Disneyland fliegen.

Nichts von all dem ist wahr. Die Familie hat sehr wenig Geld, die Kinder sind bei der Oma abgegeben, H. wechselt in der Nacht die Bettwäsche des kleinen Bruders, wenn dieser erbrochen hat. Er scheint sich über phantasierte Konsumartikel Eltern herbeizuträumen, die sich um ihn kümmern.

Dieses Bedürfnis wird aber frustriert. Bei H. ebenso wie auch bei emotional vernachlässigten Kindern aus begüterten Familien, deren Wünsche eher erfüllt werden. Das Bedürfnis nach Geborgenheit bleibt jedoch nach Ansicht METZGERs bestehen. Die bei Kindern häufig beobachtete Gier nach neuen und anderen Dingen und ihre kurze, oberflächliche „Freude“ daran lässt sich auf diese Weise sehr gut erklären. Das dahinter liegende Bedürfnis nach echter Fürsorge kann jedoch dadurch nicht befriedigt werden. Über Tagträume und reale oder herbeigewünschte Konsumartikel bekommen H. und all die anderen nicht das, was sie für ihre Entwicklung wirklich brauchen: Halt, Geborgenheit und echte Zuneigung.

Schlussbemerkung

Dieser Beitrag soll veranschaulichen, dass METZGERs Ausführungen zum Wirklichkeitsbegriff als sehr geeignetes theoretisches Fundament für die therapeutische Arbeit mit Kindern angesehen werden können. Dies gilt insbesondere für die Bedeutung, die dem phänomenalen Erleben des Menschen zukommt. Bezogen auf den Umgang mit Kindern lässt sich feststellen, dass Kinder in derselben Welt wie Erwachsene leben, ihr phänomenales Erleben sich jedoch in vielen Bereichen von dem der Erwachsenen unterscheidet. Dies gilt es bei der therapeutischen Arbeit mit Kindern zu berücksichtigen.

Welt eines anderen im 5. Sinn im höchsten Grade wirklich sein.“ (METZGER 2001, 38) In der Kinderbetreuung bewegen sich die Kinder aufgrund ihrer altersadäquaten Entwicklungsstufe oft in diesem Bereich und beziehen gerade daraus die Kräfte zu ihrer Gesundheit, wie bei L. zu sehen war, als er seine Gespenster erschoss.

Summary

METZGER's conception of the concept of reality provides a sound basis on which to reflect about educational and therapeutic work with children. Concrete examples are given to illustrate METZGER's learned exposition of his highly differentiated concept of reality. This enables a better understanding of the children concerned, as well as reliable theoretical foundation for therapeutic interventions.

Shown is that the densely formulated thoughts of METZGER are not just abstract theories suffocating in science's ivory tower, but that they are very helpful in the day-to-day practice with children because they can clarify how children experience their world.

Zusammenfassung

METZGERs Ausführungen zum Wirklichkeitsbegriff bieten eine gute Reflexionsbasis für die erzieherische und therapeutische Arbeit mit Kindern. Den Differenzierungen des Wirklichkeitsbegriffs werden in diesem Beitrag jeweils konkrete Situationen zur Veranschaulichung zugeordnet. Dies ermöglicht ein besseres Verständnis der betreuten Kinder sowie eine verlässliche theoretische Untermauerung des therapeutischen Handelns.

Es zeigt sich, dass die komplexe Differenzierung des Wirklichkeitsbegriffs bei METZGER kein isoliertes Dasein im Elfenbeinturm der Wissenschaft fristen muss. Sie kann sich vielmehr als sehr hilfreich in der praktischen Arbeit mit Kindern erweisen, weil sie eine angemessen differenzierte Erfassung dessen ermöglicht, wie Kinder ihre Welt erleben.

Literatur

- METZGER, WOLFGANG (1962): *Schöpferische Freiheit*. Frankfurt: Waldemar Kramer (2. Auflage).
METZGER, Wolfgang (2001): *Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments*. Wien: Krammer Verlag (6. Auflage).
OAKLANDER, Violet (1981): *Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
SACKS, Oliver (1991): *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte*. Reinbeck: Rowohlt.
WALTER, Hans-Jürgen P. (2001): Zur Bedeutung der Begriffe „physikalisch,,, „transphänomenal,, und „Wirklichkeit im 1. Sinne,,. *Gestalt Theory*, 23, 102-114.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. phil. Brigitte Lustig
Zieglergasse 27/2/13
A-1070 Wien