

Praxis der Psychomotorik

Zeitschrift für Bewegungs-
und Entwicklungsförderung

3 / 2014

Hans Jürgen Beins

Bauen ist lustvolles
Lernen!

Christina Böhler et al.

Möglichkeiten und
Grenzen der motopädi-
schen Arbeit mit dem
Pferd

Manuela Rösner

Ver „r“ ückte Labyrinth

Jürgen Wrobel

Kopffüßler oder Profi(!)
zeichnung? – eine ak-
tuelle Mensch-Zeichen-
Diagnostik

Jan van Pinxteren

Resilienz, was hält ge-
sund?

**Herbert Schatz, Dorothea
Bräutigam**

Gewaltprävention bei
Schülern mit geistiger
Behinderung

Christopher Mihajlovic

Judo für Kinder und
Jugendliche mit kom-
plexen Beeinträchtigun-
gen

Stefania Battellini

Ganzheitliches Gehirn-
training für Senioren



„Locker Bleiben“: Psychomotorische Gruppenarbeit zur Prävention von Gewalt und Störverhalten bei Schülern mit geistiger Behinderung

Herbert Schatz, Dorothea Bräutigam

Das Konzept *Locker Bleiben* entstand aus der Sozialen Gruppenarbeit mit Kindern und Jugendlichen an Schulen des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung – Schülern mit geistiger Behinderung oder schwerer Lernbehinderung, die zusätzlich erheblichen Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung aufweisen.

1. Situation am Sonderpädagogischen Förderzentrum

Leben, Lernen und Lehren am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben sich gewandelt. Handlungsfähige, leistungsfähige Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung treten an die Stelle des Schülers mit geistiger Behinderung der 1990er Jahre. Die Pädagogik der früher sehr behütenden Einrichtung für Kinder mit geistiger Behinderung wird heute durch eine große Gruppe kognitiv und sprachlich gut geförderter, jedoch emotional und sozial verwahrloster Kinder und Jugendlicher herausgefordert. Betrachtet man die Themenstellungen einschlägiger Fortbildungsanbieter, nimmt dieses Klientel unter Schlagworten wie „Junge Wilde“ auch im nachschulischen Leben, in Wohneinrichtungen und Werkstätten, zunehmend Raum ein.

Alltagsgeschichte: Jamie-Lee
Montag Morgen in der Turnhalle. *Locker Bleiben* – die Schüler sitzen um die Schatzkiste herum. *Jamie-Lee, 11 Jahre, ist eines von zwei Mädchen der Gruppe. Ihr Vater stammt aus Somalia. Das Mädchen ist an diesem Morgen körperlich extrem unruhig. In Somalia tobt Bürgerkrieg, weiß man aus den Nachrichten. Oma, Opa und der Onkel sind davon bedroht: „Abba weint hab“, gibt sie zu verstehen. Aus der Schatzkiste wählt sie einen Stein¹. Die beiden Pädagogen der Gruppe kennen sie gut, sind an die für ungeübte Ohren nahezu unverständliche Artikulation gewöhnt, wiederholen das Gesagte korrekt und bringen die abgedriftete Aufmerksamkeit der Jungen zurück zu Jamie-Lee und ihrer Geschichte: „Papa hat aus Sorge um die Verwandten geweint“. Jamie-Lee nuschelt in hastig gesprochenen, grammatikfreien Drei-Wort-Konstrukten. Sie spricht sehr viel. Da sie kaum einer versteht, hört ihr auch kaum einer zu. Das Mädchen gilt nach Diagnostik mit einem sprachfreien Test als geistig behindert. Ihr Sprachverständnis ist recht gut. Eine einfache, überschaubare Aufforderung setzt sie in Handlung um. Als Antwort auf unsere eher an die Jungen der Gruppe gerichtete Frage, was wir denn erwarten, wenn wir „Rücksichtnahme“ einfordern, meldet sich Jamie-Lee: Sie dreht sich um, blickt zurück und deutet nach hinten. Rücksicht nehmen hat sie als „nach hinten schauen“ verstanden.*

¹ Metapher für das Gefühl „Sorge haben – mich drückt was“ und synonym.

Auch mit ihrem deutlich eingeschränkten Sprachvermögen ist sie an sämtlichen Streitereien in der Klasse beteiligt und gießt oft noch Öl ins Feuer, so ihre Lehrerin. *Jamie-Lee hat keine Geschwister und weder in der Schule noch außerhalb freundschaftlichen Kontakt zu anderen Kindern. Unter anderem in der Locker Bleiben-Fördergruppe soll sie sich „in der angemessenen Kontaktaufnahme versuchen“. Von der Teilnahme erhoffen sich ihre Gruppenzieher neben Konfliktfähigkeit „gemeinsame Erlebnisse mit Gleichaltrigen“ und eine „Verbesserung ihrer sozialen Wahrnehmung“.*

Studien belegen inzwischen für den schulischen Bereich, dass im benannten Förderschwerpunkt rund die Hälfte der Kinder und Jugendlichen problematisches Verhalten zeigt (vgl. u. a. Theunissen/Schirbort 2003; Grüning 2005 oder Crocker et al. 2006 zit. nach Ratz 2012, S. 70). Unterschieden wurde in den meisten Erhebungen im Wesentlichen nach internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen. Untersucht wurde das Auftreten von Angst, Depression, Hyperaktivität, Autismus, Psychosen und dissozialem Verhalten. Für einen Teil der Schüler werden in den Studien psychische Störungen oder psychiatrische Diagnosen beschrieben. Anführen wollen wir hier lediglich die letzten aktuellen Zahlen, die das Forschungsprojekt Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (Dworschak, Kanne-wischer, Ratz, Wagner 2012) anhand empirisch belegbarer Aussagen ge-

winnen konnte. Demnach kann „52 % der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern eine ausgeprägte Problematik des Verhaltens und der Emotionen zugeschrieben werden“ (ebd., S. 80). Jungen sind dabei häufiger betroffen. Auch der Schweregrad der Behinderung spielt eine Rolle.

An Grund- und Mittelschulen ist der Umgang mit Störverhalten zum beruflichen Alltag geworden. Die Lehrfähigkeit an vielen Schulen wird seit einigen Jahren durch eine ausdifferenzierte Sozialarbeit flankiert. Ihr sind bewährte, umfassend evaluierte Gewaltpräventionsprogramme zur Seite gestellt (vgl. Kilb/Weidner 2006, vgl. Cierpka 2004). Für deren Erfolg und Wirksamkeit wesentlich ist jedoch ein Niveau an kognitiven und sprachlichen Kompetenzen, das einem Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere in der geistigen Entwicklung, schlichtweg fehlt.

In Tabelle 1 finden sich „typische Lernziele“ eines Sozialen Kompetenztrainings mit Regelschülern. Diesen sind Lernzielformulierungen gegenüber-

gestellt, wie sie für ältere Kinder mit geistiger Behinderung oder schwerer Lernbehinderung passend erscheinen. Im Lebensalter gleichen sich die Beteiligten, lediglich deren kognitive sowie sozial-emotionale Entwicklung in unterschiedlichen Teilbereichen differiert.

Aus entwicklungslogischer Perspektive verfügen viele Schüler, die – da sie als „verhaltensschwierig“ und gleichzeitig „geistig behindert“ gelten – eine *Locker Bleiben*-Gruppe besuchen, noch nicht über die nötigen Kompetenzen, um den Alltag in einer Gemeinschaft erfolgreich zu bewältigen. Sie sind kognitiv sowie sprachlich eingeschränkt, emotional massiv belastet, zeigen große Probleme in der Handlungssteuerung und sind in sozialen Situationen überfordert. Auch – dies als zentrale Annahme – verfügen jene Kinder und Jugendlichen nicht über die Entwicklungsreife, sich zuverlässig willentlich für oder gegen ein Verhalten zu entscheiden (vgl. Bergsson/Luckfiel 1998). Gängige Manuale zur Unterstützung prosozialen Verhaltens sind für diese Schüler kognitiv zu anspruchsvoll, visuell überfrachtet und körperfern. Die Lernvoraussetzun-

gen, die sie mitbringen, sind meist zu wenig beachtet. Ihre Förderung braucht unseres Erachtens körpernahes, psychomotorisches Lernen und eine akzeptierende Annahme ihres besonderen Lebensmilieus. Wesentlich und für ein Gelingen des Vorhabens entscheidend ist ein basal-leiblich orientierter Lernansatz, der erst nach und nach in kognitiv-lerntheoretische Entwicklungsschritte führt und eben nicht bereits damit beginnt.

2. Die Umsetzung im Rahmen einer Sozialen Fördergruppe

Locker Bleiben ist längerfristig angelegt und als präventive Maßnahme gedacht. Aus unserer Sicht und Erfahrung ist für eine nachhaltige Wirkung ein Kursumfang von 35 bis 70 Fördereinheiten – ein bis zwei Schuljahre – anzusetzen. Den methodischen Schwerpunkt der wöchentlichen Gruppenarbeit bilden einfach verständliche, jugendgerechte Übungsformen. Im didaktischen Fokus stehen die Förderschwerpunkte Wahrnehmung und Bewegungsbildung, Sprache und Emotion, Resonanz und Interaktion, Identität und Selbstwert. Jede Fördereinheit ist deutlich rhythmisiert und über 90 Minuten grundlegend in 5 Module gegliedert:

Modul 1 (Auftakt): „Die „Schatzkiste“ (Abb. 1 und 2) hilft bei der Bewertung des eigenen Befindens, die Methode „Set!“ (Abb. 1) bei der grundlegenden Strukturierung im Raum. Alle Teilnehmer kümmern sich um ihren „Trainingsausweis“ (Abb. 3 und 4).

Modul 2 (Ich spiele): Bewegung und freies Spiel zum Aufwärmen, zur Materialeinführung; nebeneinander spielen ohne einander zu stören.

Modul 3 (Wir üben): Eine vorbereitete, dem Lernziel angepasste Aktivität im geschützten Lern- und Spielraum.

<p>Schüler einer 5. Klasse, Regelschüler</p> <p>Lernziele im Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emotionsvokabular sicher anwenden ▪ Sich mit der Peer Group identifizieren ▪ Regeln selbst entwickeln und modifizieren ▪ Eigenen/fremden Emotionen vertrauen ▪ Zivilcouragiertes Handeln einüben ▪ Gemeinsam Probleme lösen ▪ Einüben diskursiv-argumentativer Kompetenzen 	<p>Schüler einer 5. Klasse, mit sonderpädagogischem Förderbedarf geistige Entwicklung</p> <p>Lernziele im Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Synonyme für einfache Gefühle erlernen ▪ Einen Partner zum Spielen finden ▪ Eine Spielregel erkennen und benennen ▪ Differenzierte Mimik und Gestik ▪ Ein Bauchgefühl erkennen ▪ Wirksamkeit erleben ▪ Einbezug von Schülern, die nicht oder sehr unverständlich sprechen
---	---

Tab. 1: Lernzielformulierungen im Beispiel. Soziale Gruppenarbeit mit Regelschülern (links) und Schülern mit geistiger Behinderung (rechts).

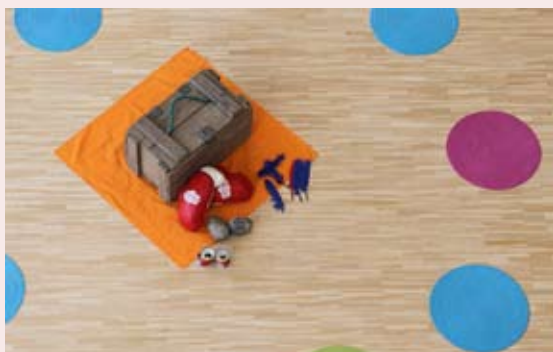


Abb 1. und Abb. 2: Ritual – Die Schatzkiste. Bunte Federn als Metapher. Ich fühle mich gut und leicht.



Abb. 3 und Abb. 4: Der Ausweis signalisiert Zugehörigkeit und Verbindlichkeit (erhältlich im Buch, auf einer beiliegenden CD-ROM – Schatz/Bräutigam 2012, 2014).

Modul 4 (Rückmeldung): Kurze „Chill-Out-Runde“/positive oder neutrale Rückmeldung in leichter Sprache.

Modul 5 (Umkleiden): Umkleiden und Rückweg, pädagogisch begleitet.

3. Übungen im Beispiel

3.1 Übung „Die Schatzkiste“

Die *Schatzkiste* (Abb. 1 und Abb. 2) kennzeichnet den Beginn jeder Stunde. Sie ist wesentliches Element der *Locker Bleiben*-Fördergruppe. Eine kleine Gruppe sitzt mit zwei Trainern kreisförmig am Boden. In der Kreis-

mitte steht eine verschlossene Holzkiste. Sie wird geöffnet. In der Kiste befinden sich verschiedene Objekte:

- knallrote Boxhandschuhe
- unterschiedlich große Steine
- leere, kaputte Energy-Drink-Dosen
- bunte Federn
- eine Spielkarte, der „Joker“.

So können die Schüler ohne viele Worte auf Gefühle verweisen:

- ich bin wütend (Boxhandschuh)
- ich habe Sorgen (Stein)
- ich bin müde (Dose)
- ich fühle mich gut und leicht (Feder)

- ein durch keines der vier Symbole repräsentiertes Gefühl („Joker“, Spielkarte)

Reihum greifen Schüler und Trainer in die Kiste, wählen ein Symbol und legen es vor sich auf den Boden. Sie können sich kurz erklären oder ohne weitere Erklärung das Symbol für sich sprechen lassen. Gesprächsimpulse dazu:

- Wie viele von uns sind wütend/haben Sorgen/sind gut gelaunt?
- Was bedeutet das für die Gruppe?
- Worauf musst du achten, wenn ein paar von uns den Boxhandschuh gewählt haben?
- Wie vielen geht es heute gut?
- Was kannst du daraus ableiten?

Zur Arbeit mit der *Schatzkiste*: Manche Schüler kombinieren Symbole. Andere greifen einen kleinen Stein, um eine kleine Sorge bzw. einen großen Stein, um eine große Sorge zu zeigen. Eine weitere Schüler-Idee ist der Griff nach zwei Federn statt einer Einzelnen. Das steht als Zeichen für „Mir geht’s heute doppelt gut!“//Die Symbole werden langsam, eines nach dem anderen über mehrere Wochen eingeführt.//Viele Jungen greifen in den ersten Einheiten ausschließlich nach den Boxhandschuhen. Boxhandschuhe sind cooler als der Rest. Doch auch diese Jungs lernen früher oder später den Blick auf ihre Gefühle und den differenzierten Griff in die Kiste.// Einzelnen Schülern fällt es schwer, eine Abfolge zu erkennen und zu benennen: Wer war eben dran? Welcher Schüler ist der nächste? Die *Schatzkiste* ist eine Möglichkeit, diese Kernkompetenz zu trainieren. Ein Schüler benennt die Abfolge im Kreis.//Eine Abstimmung mit gewohnten Kreisritualen – etwa dem Morgenkreis in der Klasse – ist für diese Schüler wesentlich. Geht die Sprechfolge im Morgenkreis links herum, sollte das auch in der *Schatzkisten-Runde* so sein.

3.2 Übung „Im Takt mit dem Team“

Alle knien kreisförmig am Boden und halten leere, stabile 0,5 Liter PET-Flaschen in beiden Händen (Abb. 5). Ein Dirigent wird bestimmt oder durch den Übungsleiter verkörpert. Er gibt mit seiner Körperhaltung die Lautstärke des Flaschen-Orchesters vor. Macht sich der Dirigent klein, folgen alle Musiker in leisem Takt. Richtet sich der Dirigent auf zu großer, mäch-



Abb. 5: Den eigenen Rhythmus dem Takt der Gruppe anpassen

tiger Pose, wird ein heftiger Orkan geschlagen.

3.3 Übung „Schnell langsam werden“

Die kleine Gruppe sitzt im Kreis, jeder hält zwei PET-Flaschen. In der Mitte liegt ein Gymnastikreifen, im Reifen eine Murmel (Abb. 6 und 7). Der Übungsleiter gibt der Murmel Schwung. Sie rollt einige Sekunden im Reifen, verliert Bewegung, stoppt.

Variante A: Stoppt die Murmel, klatuschen wir mit der Hand einmal auf den Boden.

Variante B: Stoppt die Murmel, klopfen wir mit einer PET-Flasche einmal auf den Boden.

Variante C: Solange sich die Murmel bewegt, klopfen wir. Stoppt die Murmel, stoppen wir.

Variante D: Einer gibt der Murmel Schwung. Im Reifen läuft sie schnell, dann langsamer bis zum Stopp. Die Augen folgen. Alle passen den eigenen Takt der Geschwindigkeit der Murmel an.



Abb. 6: Wir klopfen, solange die Murmel läuft.



Abb. 7: Wir klappern, solange der Reifen kreiselt.

3.4 Übung „Flasche bewegen“

Zwei oder auch bis zu 30 Schüler arbeiten nebeneinander und sind dabei auf die eigene Aufgabe konzentriert. Diese besteht darin, eine Plastikflasche mit einem Fuß von einer Start- über eine Ziellinie zu schieben (Abb. 8). Fällt die Flasche, muss zurück am Start neu begonnen werden. Sieger ist, wer die eigene Flasche als erster über die Ziellinie bewegt. Die Flasche muss



Abb. 8: Fällt die Flasche, muss zurück am Start neu begonnen werden.

Mögliche Lernziele der Übungen zu Ziffern 3.2 und 3.3:

Warten über einen kurzen Zeitraum; den eigenen Rhythmus dem Takt der Gruppe anpassen; einen Rhythmus vorgeben; Führen und Folgen erleben; Förderung der Selbstregulation als Fähigkeit, die Aufmerksamkeit, Emotionen, Impulse und Handlungen zu steuern und in Beziehung zueinander setzen zu können (...).



Abb.9 und Abb.10: Auswertung und Übertragung unterstützt durch Visualisierung: Die Körperzeichnung mit einem roten Blitz markieren – „Mir reißt gleich der Geduldsfaden!“

Impulse zur Auswertung der Übung zu Ziffer 3.4:

Sehen: Was hast du gesehen? – (Bsp.: auf die eigene Flasche achten/die anderen Spieler „ausblenden“)

Sprechen: Was hast du gesprochen? – (Bsp.: Nichts, ich war konzentriert./Nichts, wer viel quatscht, stößt die Flasche um./Gelacht, habe die Stille nicht ausgehalten.)

Hören: Was hast du gehört? – (Bsp.: Ruhe, das leise Geräusch der rutschenden Flaschen./Lachen der anderen, nicht Konzentrierten.)

Fühlen: Was hast du gespürt? – (Bsp.: Anspannung/Frustration/Stolz/Schadenfreude)

stets Kontakt mit dem Boden haben. Körperteile oberhalb der Oberschenkel dürfen nicht eingesetzt werden, um die Distanz von etwa 5 Metern zu überwinden – Bestleistung auch für Unsportliche möglich!

3.5 Übung „Körperwahrnehmung und Warnsignale“

„Dein Körper gibt Signale. Wenn du sie kennst, kommst du besser zu recht.“

Zur Nachbereitung einer Übung bietet sich das Gespräch rund um den gezeichneten Körperumriss an (Abb. 9). Kinder skizzieren zum Einstieg auf ein großes Plakat. Jugendliche arbeiten mit einem vorbereiteten Schema.

Kaum einer liegt gerne vor anderen auf dem Boden.

Wir bedenken: Wo werden Emotionen im Körper verortet? Wo wird zuerst gespürt. „Du kannst die Körperzeichnung mit dem roten Blitz markieren.

Wo spürst du was in deinem Körper: nachdem du eine Runde in der Turnhalle gelaufen bist; wenn du Hunger hast und Essen siehst; wenn du verlierst und ausgelacht wirst; wenn deine Flasche umfällt; wenn die Flasche deines Nachbarn umfällt; wenn du deine Flasche als Letzter über die Ziellinie schiebst; wenn du deine Flasche als Erster über die Ziellinie schiebst.

3.6 Übung „Das ist mein Geduldsfaden“

In der Übung *Der Geduldsfaden* zeigt der Schüler sein aktuelles Befinden, indem er einen Faden von der Spule wickelt und abschneidet (Abb. 10). Der Faden ist sein persönlicher Geduldsfaden. Er kann lang sein oder auch sehr kurz. Es kann verschieden dicke oder dünne Fäden geben. Die Schüler blicken auf die Geduldsfäden der Mitschüler und leiten ab:

- Worauf musst du achten, wenn viele kurze Fäden in der Runde liegen?
- Worauf musst du achten, wenn ein dünner Faden in der Runde liegt?
- Wie ist die Stimmung, wenn viele lange oder dicke Fäden in der Runde liegen?

4. Zusammenfassung

Locker Bleiben ist kein Programm, um bestehende Gewalt- oder Mobbing-situationen zu bearbeiten. *Locker Bleiben* ist ein loser Oberbegriff für psychomotorisch orientierte, präventiv gedachte Fördergruppen. Hier üben Schüler mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf und zusätzlich sozial-emotionalen Entwicklungshindernissen oder psychischen Belastungen einen besseren Umgang mit sich und ihrer Umwelt. Das Konzept wurde erstmals 2006 an der Brunnenschule der Lebenshilfe Augsburg erprobt. Es wird heute an zahlreichen Schulen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt. Fortbildungen werden angeboten.

In diesem Beitrag werden die Begriffe „Behinderung“ und „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ synonym und abwechselnd verwendet. Von „sonderpädagogischem Förderbedarf“ wird in Deutschland überwiegend im schulischen Kontext gesprochen. Mit dem Begriff wurde in den 90er Jahren in Schulgesetzen der Bundesländer der Terminus „Sonderschulbedürftigkeit“ ersetzt und über die „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ (Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 5./6. Mai 1994) etabliert.

Literatur:

Bergsson, M. (1998): Umgang mit schwierigen Kindern. Auffälliges Verhalten. Förderpläne. Handlungskonzepte. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Cierpka, M. (Hrsg.) (2004): Faustlos. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen: Hogrefe.

Dworschak, W.; Kannewischer, S.; Ratz, C. & Wagner, M. (2012): Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: **Christoph Ratz** (Hrsg.): Verhaltensstörungen und geistige Entwicklung. Oberhausen: Athena.

Jessel, H. (2007): Psychomotorische Gewaltprävention – ein mehrperspektivischer Ansatz. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg; verfügbar unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2008/0125/> (zuletzt abgerufen: 15.10.13)

Kilb R. & Weidner J. (2006): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim: Juventa.

Ratz, C. (Hrsg.) (2012): Verhaltensstörungen und geistige Behinderung. Oberhausen: Athena.

Schatz, H. & Bräutigam, D. (2012): Locker Bleiben – Sozialtraining für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dortmund: Borgmann Media.

Schatz, H. & Bräutigam, D. (2014): Weiter Locker Bleiben – Neue Ideen aus Psychomotorik und Erlebnispädagogik. Dortmund: Borgmann Media.

Internet:

www.locker-bleiben-online.de

www.lebenshilfe-augsburg.de

Die Autoren:



Herbert Schatz
Heilpädagoge mit
psychomotorischer
Zusatzqualifikation



Dorothea Bräutigam
Sonderpädagogin

Arbeitsgruppe „Locker Bleiben“
Brunnenschule der Lebenshilfe Augsburg
Karwendelstraße 4
86343 Königsbrunn
schatzherbert@googlemail.com

Stichwörter:

- Gewaltprävention
- Behinderung
- Soziales Kompetenztraining