

Psychomotorik und systemisches Denken

Winfried Palmowski

In diesem Beitrag soll es darum gehen, die „traditionellen“ theoretischen Anbindungen und Sichtweisen der Psychomotorik „anzureichern“ durch die Betrachtung dieses Arbeitsfeldes aus einer systemischen Perspektive.

Die sich daraus ergebenden zusätzlichen oder neuen Gesichtspunkte können sich als hilfreich und nützlich erweisen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, die Verhaltensweisen oder motorische Muster zeigen, die als problematisch bewertet werden.

Psychomotorische oder motopädagogische Verfahrensweisen setzen zunächst bei der Person an. Sie haben das Ziel, durch spezifische Übungen im motorischen Sektor Einfluß zu nehmen auf alle Ebenen und Schichten menschlichen Erlebens und Verhaltens – Körpererfahrung, Emotion, Kognition, Sozialität.

Als problematisch beurteilte Defizite oder Störungen sollen so durch gezielte Entwicklungsförderung aufgefangen und aufgehoben werden. Dabei werden den beobachteten Auffälligkeiten Begriffe zugeordnet (z.B. Hyperkinetisches Syndrom), die die Möglichkeit einer genauen Bestimmbarkeit, Klassifizierung und Abgrenzbarkeit des Verhaltens suggerieren.

Ein unverzichtbares Argument in diesem Kontext ist die Überzeugung, daß aus einer ganzheitlichen Betrachtungsweise des Menschen eine gezielte Einflußnahme in einem bestimmten Ausschnitt sich auswirken muß auf alle anderen Bereiche der „ganzen“ Person.

*Der verkrüppelte Baum im Hof
Zeigt auf den schlechten Boden, aber
Die Vorübergehenden schimpfen ihn einen Krüppel*

Aus: Bertolt BRECHT, Schlechte Zeit für Lyrik

Dies kann durchaus als systemische Denkfigur begriffen werden, ich werde darauf noch zurückkommen.

Die ursprüngliche, traditionelle medizinische Sichtweise – problematische Verhaltensmuster im motorischen Bereich verweisen (als Symptome) auf eine in der Person liegende Ursache (am beliebtesten ist hier nach wie vor der Verweis auf „MCD“) – ist von Vertretern des Faches schon wiederholt aufgebrochen und um weitere, alternative Sichtweisen und Denkmöglichkeiten erweitert worden. Einige Beispiele:

- HÖLTER (1984) hat in einem Fallbeispiel die schwerwiegenden motorischen Probleme eines Kindes mit einem psychoanalytischen Ansatz beschrieben und erklärt. Er konnte so die Defizite des Kindes im motorischen Bereich aus einer rein reaktiven Bedeutung (Reaktion auf eine Ursache hin) herauslösen und ihnen eine Funktion zuweisen: „Nach und nach verstärkte sich bei mir und bei anderen Kollegen der Verdacht, daß die auffällige Motorik dieses Jungen eine besondere Funktion (Hervorhebung von mir) in seinem Lebensstil einnahm und wenig mit den unzureichend diagnostizierten neurologischen Dysfunktionen zusammenhängen konnte“ (s.o., 168).
- MATTNER (1987) verwies auf das „motologische (Alltags-)Problem“, daß man als Praktiker „immer er-

kennen mußte, daß oftmals die Ursachen der von ihm behandelten Bewegungsinsuffizienz oder ein hyperkinetisches Syndrom mehr im familiären Milieu begründet waren und weit weniger im unzulänglichen Bewegungsapparat der betroffenen Kinder“ (s.o., 19).

- LÜPKE (1988) diskutiert die Möglichkeit, „Koordinationsstörungen als Kommunikationsstörungen“ zu begreifen, was bedeutet, daß eine als problematisch erlebte Verhaltensweise „nicht durch das Individuum selbst, sondern durch das Zusammenspiel mit der Umwelt bedingt ist“ (s.o., 25).

Aus dieser Sicht ist die ausschließlich am Individuum orientierte Arbeit nicht unproblematisch: „Kurzsichtige therapeutische Interventionen, die lediglich auf eine Korrektur der augenfälligen Abweichung hinzielen, laufen Gefahr, ein sinnvolles Gleichgewicht zu stören und damit letzten Endes die geringfügigere Störung um den Preis eines schweren Schadens zu korrigieren“ (s.o., 25).

Mir persönlich erscheint die Überlegung plausibler, daß Koordinationsstörungen weniger eine Kommunikationsstörung darstellen, sondern vielmehr als sehr sinnvolle kommunikative Botschaft im Sinne eines Warnsignals oder Hilferufs begriffen werden können (vgl. WOLFF, 1978).

Ganz allgemein formuliert läßt sich folgendes sagen:

Keine Verhaltensweise läßt sich ausschließlich und allein aus der Person heraus erklären!

Der folgende Versuch der Übernahme einer systemischen Perspektive geht von dieser Überlegung aus. Möglicherweise kann so die praktische Alltagsarbeit des Motopädagogen um nützliche Aspekte erweitert werden. Dies soll im folgenden dargestellt werden.

Zunächst einige möglicherweise abstrakt erscheinende Aussagen:

Aus systemischer Perspektive hat Verhalten weniger eine Ursache als eine *Funktion*. Diese ergibt sich (nicht wie bei HÖLTER aus der Biographie des Kindes, sondern) aus dem Kontext, in den dieses Verhalten eingebettet ist.

Konkret:

Ein Lehrer beispielsweise schreit einen Schüler weniger deswegen an, weil er wütend ist (Ursache), sondern mehr deswegen, weil er die Beziehung zum Schüler so definiert, daß es ihm erlaubt ist, ihn anzuschreien. Bei identischem Wutpegel würde er dieses Verhaltensmuster einem Kollegen oder gar Vorgesetzten gegenüber nicht zeigen. Hier wäre die Spielregel für den Umgang miteinander in einer solchen Situation eine andere.

Als System kann dabei – sehr abstrakt – eine Gesamtmenge von Elementen definiert werden, die alle miteinander unmittelbar in Verbindung stehen und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. LUDEWIG, 1992, 87). Verändert sich eines der Elemente, so müssen sich zwangsläufig auch alle anderen verändern.

Diese theoretische Formulierung hat den Vorteil, daß es möglich ist, „atomare, molekulare, zelluläre, organische, persönliche, soziale und gesellschaftliche Phänomene als Systeme zu betrachten“ (VON SCHLIPPE, 1987, 21), deren grundsätzliche Gleichartigkeit sich auf jeder Organi-

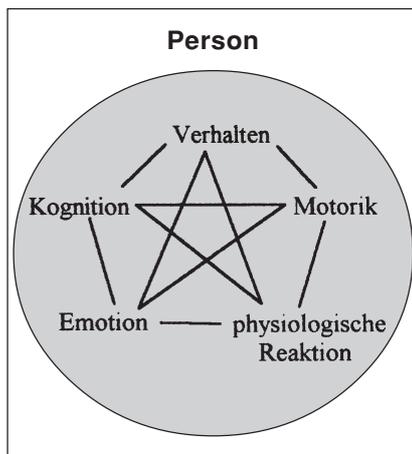
sationsstufe herausarbeiten läßt. Demnach ist es unerheblich, ob ich die Funktionsweise eines Atoms untersuche oder die einer Person, einer Familie oder die des Sonnensystems.

Weiterhin ist der Gedanke wichtig, daß alle Systeme – gleichgültig welcher Größenordnung – miteinander verschachtelt sind und sich so andauernd gegenseitig beeinflussen (BRONFENBRENNER, 1989).

Zurück zur Psychomotorik:

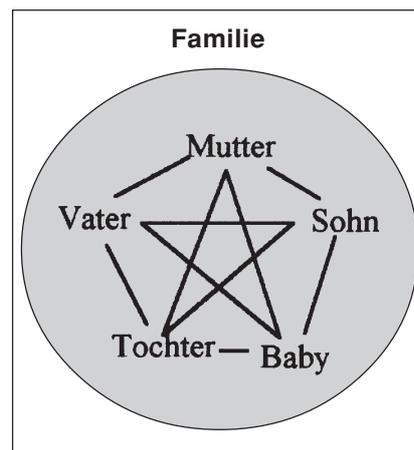
Motopädagogen und Systemiker stimmen in folgender Sichtweise überein:

In ganzheitlicher Betrachtungsweise der menschlichen Person bilden Motorik, Wahrnehmen, Erleben, Denken, Fühlen und Handeln eine untrennbare Funktionseinheit (KIPHARD, 1989, 691).



Ein wichtiger Unterschied in den beiden Sichtweisen ist der, daß bei einer personenbezogenen (z.B. medizinischen) Sichtweise beobachtbare Verhaltensäußerungen zurückgeführt werden auf Ursachen, die auf tiefer liegenden Schichten angesiedelt sind (und zwar in einem letztlich spekulativen Schritt), während sie aus einer systemischen Sicht als funktional im Kontext begriffen werden und Ausdruck aktueller Spielregeln sind.

Dasselbe Bild läßt sich zeichnen für das System Familie:



Schwieriger wird eine schematische Darstellung dann, wenn die Verschachtelung der Systeme miteinander dargestellt werden soll, denn jede Person ist Mitglied vieler Systeme, die sich zum Teil überschneiden. Ein Kind etwa ist Teil der Systeme Familie, Schulklasse, Peer Group, Sportmannschaft, Pfadfinder, Nachbarskinder ... etc.! Mit einigen seiner Klassenkameraden spielt es im selben Sportteam, andere gehören auch zur Pfadfindergruppe, vielleicht hat es einen Freund, der Mitglied vieler dieser Systeme ist.

BRONFENBRENNER (1981) hat verschiedene Systemkategorien vorgeschlagen, die sich auf die Größe der Systeme beziehen und – wichtiger – die das Wirken von kleinen Einheiten in größere hinein und umgekehrt deutlich machen.

- **Mikrosysteme** sind kleine Einheiten, in denen jedes Mitglied zu jedem anderen in unmittelbarem Kontakt steht und jeder auf jeden unmittelbar Einfluß nimmt, wie z.B. in Familien oder Schulklassen.
- **Mesosysteme** sind die nächstgrößere Einheit, in der eine Person Mitglied ist, wobei sie unmittelbar Einfluß nehmen kann und wo unmittelbar Einfluß auf sie genommen wird, sie kennzeichnen die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen einer Person, in denen sie aktiv beteiligt ist. Beispiel: die Bewohner eines Hauses oder die gesamte Schule.
- **Exosysteme** sind von der Größenordnung her in etwa den Mesosy-

stemem gleichgestellt. In ihnen ist man nicht Mitglied, doch nehmen Veränderungsprozesse, die hier ablaufen, unmittelbar Einfluß. Exosysteme für einen Schüler sind beispielsweise die Lehrerkonferenz, der Freundeskreis von Geschwistern oder der Arbeitsplatz von Vater oder Mutter.

- **Makrosysteme** sind die größten Einheiten, denen eine Person zugehört, wie eine politische Partei, eine Religionsgemeinschaft oder die Gesamtgesellschaft. Dabei nimmt der Einfluß von Individuen auf komplexere Systeme ab, während diese den Einzelnen stark beeinflussen können.

Dadurch, daß eine einzelne Person Mitglied in vielen solcher Systeme ist und dadurch, daß mehrere Mikrosysteme ein Mesosystem bilden können etc., besteht das Verhältnis von Systemen zueinander nicht in einem Neben- oder Übereinander, einem Vor- und Nachgeordnetsein, sondern:

- Systeme sind miteinander und ineinander verschachtelt und beeinflussen sich gegenseitig!
- Verändert sich in einem System ein Teil von diesem oder die Beziehung zwischen zwei Teilen, so verändert sich zwangsläufig das gesamte System!
- Verändert sich ein System, so verändern sich auch die Systeme, mit denen es verschachtelt ist! (PALMOWSKI, 1995, 57).

Verhalten ist demnach weniger das Ergebnis von in der Person liegenden, angenommenen Ursachen, sondern funktional in Bezug auf die Prozesse, Strukturen und Spielregeln der Systeme, in die es eingebunden ist.

Diese Denkfigur verläßt vertraute Pfade und fordert ein Denken in ganz anderen Kategorien, als sie etwa die medizinische Sichtweise zur Verfügung stellt. Quasi als Gegenleistung bietet sie – im Vergleich zu anderen Denkmodellen – optimistische Optionen für Veränderung!

Am Beispiel „hyperaktiven Verhaltens“ soll dies in knapper Form dargestellt sein. Bei einer ursachenorientierten Denkweise versucht man, in der Person kompensierende Prozesse anzuregen und zu unterstützen, beobachtbares Problemverhalten gilt als dysfunktional und Symptom.

Aus systemischer Überlegung heraus läßt sich folgendes fragen: Läßt sich ein Zusammenhang konstruieren, in dem dieses (den Lehrer) störende Verhalten als sinnvoll begriffen werden kann? Wie kann der Kontext aussehen, in dem dieses Verhalten, zumindest für den der es zeigt, als funktional erscheint?

Da es Schüler sind, die hyperaktives Verhalten zeigen, erscheint es nützlich, sich die Gesamtsituation Schule einmal aus ihrer Sicht zu betrachten. Eine mögliche, hypothetische Schülerbeschreibung könnte so aussehen:

In der Schule, vor allem während des Unterrichts in der Klasse, bin ich in einer Situation, die für mich vor allem bedrohlich ist, und zwar unter anderen durch folgende Merkmale:

1. Es ist kaum möglich, sich ihr zu entziehen, der Raum bietet keine Möglichkeit, sich selbst eine „Auszeit“ zu nehmen.
2. Es gibt auch nur wenig Spielraum, eigene Wünsche und Bedürfnisse einzubringen, das allermeiste ist vorgegeben und nicht verhandelbar.
3. Die soziale Situation kann häufig als bedrohlich bewertet werden, ohne daß – siehe oben – man sich ihr entziehen kann.
4. Gleiches gilt für Lern- und Leistungssituationen, wenn die Gefahr des Mißerfolgs mehr gesehen wird, als die Hoffnung auf Erfolg.

In dieser Situation bietet mir (dem Schüler) hyperaktives Verhalten die

Möglichkeit, auf entschiedene und entscheidende Weise Einfluß zu nehmen und sich anbahnende, mich ängstigende Situationen zu verhindern, indem ich selbst den anderen eine hinreichende Menge an „Steuerreizen“ anbiete.

„ . . . Einbeziehung des Kontextes ermöglicht das gemeinsame Konstruieren eines Erklärungsrahmens . . . “

Es gelingt mir so, als unangenehm eingeschätzte Situationen erfolgreich zu vermeiden, was – aus lerntheoretischer Sicht – wiederum als beträchtlicher Verstärker für

mein hyperaktives Verhalten angesehen werden kann (vgl. PALMOWSKI/SCHUMANN, 1995).

Die Einbeziehung des Kontextes ermöglicht das gemeinsame Konstruieren eines Erklärungsrahmens für ein problematisches Verhalten, durch den anscheinend sinnlose oder bizarre Phänomene und Ereignisse als funktional (vielleicht sogar als bestmögliche Lösung) beschrieben werden können. (Zugleich erübrigt sich ein Suchen nach möglichen Ursachen in der Biographie des Betroffenen.)

Ein befreundeter Kollege – Lehrer an einer Schule für Erziehungshilfe – hatte vor ein paar Jahren einen etwa elfjährigen Schüler in seiner Klasse, der ein „steifes Bein“ hatte. Der Junge ging mit diesem Handicap höchst souverän um und hatte einige erstaunliche motorische Fertigkeiten entwickelt – etwa die, Treppen blitzschnell hinunterzugleiten – mit denen er seine Beeinträchtigung kompensierte.

Diese Kollege war höchst erstaunt, nach Monaten auf einer Kirmes diesen Jungen mit voller Beweglichkeit beider Beine herumlaufen zu sehen.

Welche Funktion hatte also für diesen Schüler das steife Bein in der Schule? Vermutungen in diese Richtung könnten sein:

- Es bot ihm einen gewissen Schutz vor körperlichen Auseinandersetzungen.

- Es verschaffte ihm irgendwelche Privilegien, an die er auf andere Art nicht heranzukommen können glaubte.
- Wenn der Junge an Spaß an diesem Verwirrspiel hatte, dann verstärkte sich dieses Verhalten selbst und hielt sich damit aufrecht.

Ein vergleichbares Beispiel berichtete mir eine Kollegin, die einen „partiell mutistischen“ Jungen betreut, ein Kind, das in seiner Familie und beim Spiel mit Freunden unbekümmert und redigewandt sich an allen Gesprächen beteiligt, dagegen in der Schule oder auch nur bei Anwesenheit eines Lehrers oder Schülers nicht spricht. Keine Person aus dem Kontext der Schule kennt die Stimme dieses Kindes.

Welcher Kontext läßt sich – aus der Perspektive des Kindes – beschreiben, der dieses Verhalten als für es sinnvoll und nützlich erscheinen läßt?

Die Konsequenz, die sich aus diesem Denkmuster und dieser Fragehaltung für *verändertes pädagogisches Handeln* ergibt, ist äußerst weitreichend und setzt einen deutlich anderen Akzent als die vielen Trainings- und Förderprogramme, die personenbezogen am Kind ansetzen, um es beispielsweise von seiner Hyperaktivität zu heilen. Sie (die Konsequenz) lautet nämlich:

Aus dieser Perspektive ist es nützlicher und hilfreicher, die Situation zu ändern, als den Menschen ändern zu wollen!

Ich will diesen Gedanken noch einmal am Beispiel von Entspannungsverfahren verdeutlichen:

Sabine FRIEDRICH und Volker FRIEBEN (1989) schreiben in ihrem Buch „Entspannung für Kinder“ in einer Vorbemerkung:

„Kinder reagieren heute auf die ständigen Überforderungen in Schule und Gesellschaft genauso wie die Erwachsenen: mit Streß. Selbst Vier- und Fünfjährige leiden schon an Bauchweh, weil sie Angst vor dem nächsten Tag im Kindergarten haben,

Grundschüler können sich nicht auf ihre Aufgaben konzentrieren oder wachen nachts schweißgebadet auf – aus Angst vor der Rechenarbeit.“

Für solche Kinder bieten die Autoren Kurse an, in denen diese Übungen lernen, mit denen sie sich entspannen können. Man kann auch sagen, die Kinder werden angepaßt an die Situation.

Dabei lassen sich die „Störungen“, die diese Kinder zeigen, als deutliche Signale und Hinweise erkennen auf für sie nicht zumutbare situative Bedingungen, wie etwa Überforderung oder mangelnde soziale Geborgenheit. Und sicher wäre es für diese Kinder ebenso sinnvoll und nützlich, mitzuwirken an einer Veränderung dieser Gegebenheiten oder der Bedeutung, die man diesen beimißt.

So wie der verkrüppelte Baum auf den schlechten Boden hinweist, zeigen problematische Verhaltensmuster auf den problematischen Kontext.

Ich denke mir, daß viele Leser sich jetzt die Frage stellen, inwieweit die hier vorgestellten Überlegungen relevant und anwendbar sind für psychomotorisches Denken und Handeln. Was für die Zielgruppe der Verhaltensgestörtenpädagogik sinnvoll und nachvollziehbar

erscheinen mag – etwa die Problematik der Bezeichnung von Verhalten als hyperaktiv – gilt das auch für die psychomotorische Arbeit im Rahmen der Körper- und Geistigbehindertenpädagogik? Sind hier die Beeinträchtigungen der Kinder nicht offensichtlich und medizinisch eindeutig geklärt?

Zum einen wirft diese Überlegung für mich die Anschlussfrage auf, ob dies in einer Gleichung „Je größer der Grad der Behinderung – desto notwendiger der medizinische Zugang“ zum Ausdruck gebracht werden kann. SAAL (1980) hat deutlich gemacht, daß Behinderung immer aus zwei Aspek-

ten besteht, einmal der Beeinträchtigung im körperlichen, intellektuellen oder Sinnesbereich, zum anderen aber aus der Reaktion der Umwelt auf diese Beeinträchtigung hin, die den Behinderten als andersartig etikettiert und die von ihm oft genug als das größere Handicap erlebt wird.

So notwendig und unverzichtbar eine differenzierte medizinische Abklärung der Beeinträchtigung bleibt, so sinnvoll und hilfreich erscheint mir deswegen das Bemühen um eine weitestgehend „depathologisierende Sprache“.

Ich halte es für einen Irrtum anzunehmen, man bekäme aus Gutachten oder von Dritten Informationen über ein Kind – alles was man bekommen kann, sind Informationen darüber, wie die Gutachter oder Dritten dieses Kind wahrgenommen, erlebt und bewertet haben. Vergleichbar der Frau, die ihren Mann als geizig bezeichnet und damit mehr über ihre Denkmuster verrät, als über das konkrete Verhalten des Mannes – eine andere Person würde ihn vielleicht als sparsam beschreiben.

Abstrakter formuliert bedeutet das, daß wir nicht in der Lage sind, objektive Wirklichkeit zu erfassen und zu beschreiben, sondern immer nur unsere jeweils

subjektive Konstruktion dessen, was wir für Wirklichkeit halten (MATURANA, 1989). Und das bedeutet auch, daß sich unsere Wirklichkeiten – und das gilt auch für unser Verständnis und unser Erklärungsmodell von gestörtem Verhalten – verändern können. Hegel sagt: „Ist erst einmal das Reich der Vorstellung revolutionär, so hält die Wirklichkeit nicht stand“ (in: SELG, 1982, 57).

Vielleicht kommen wir einer Antwort noch etwas näher, wenn wir die Frage etwas anders stellen: In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung über die Angemessenheit von Theorien und Erklärungsmodellen lautet

„... Bemühen um eine weitestgehend „depathologisierende Sprache“ ...“

die Frage nicht mehr, ist diese Theorie richtig und wahr (denn darüber läßt sich keine definitive Aussage machen), sondern:

- Inwieweit ist die Anwendung dieser Theorie nützlich und sinnvoll?

Für wen und wofür ist die Übernahme der einen oder der anderen Perspektive nützlich und sinnvoll?

Eine knappe, durchaus nicht unpolemische Gegenüberstellung einer personenbezogenen Sichtweise und des systemischen Ansatzes wird zeigen, daß beide ihre Vorzüge und beide ihre problematischen Aspekte haben.

Der strategische Nutzen der Überzeugung, die Ursache für problematische Verhaltensweisen seien in der Person angesiedelt, liegt für den, der diese Meinung vertritt, darin, daß er selbst nicht mit im Spiel ist. Sein eigenes Verhalten spielt kaum eine Rolle, er ist der unbeteiligte und bewertende Beobachter (Kybernetik 1. Ordnung) und Experte, seine Diagnose „stellt fest“ (im ganz engen Wort-sinn).

Nachteile bestehen – neben der logischen Unmöglichkeit, unbeteiligt zu sein (Kybernetik 2. Ordnung, vgl. FOERSTER, 1987) – und sich oft genug negativ auswirkenden Stigmatisierungsprozessen auf Seiten der Betroffenen, vor allem darin, daß diese Sichtweise nicht nützlich ist für die Veränderungen, die alle Beteiligten befürworten könnten. Statt dessen konstatiert sie einen Zusammenhang und klassifiziert ihn, statt Optionen zu seiner Entwicklung zu eröffnen.

Der strategische Nutzen der systemischen Sichtweise besteht darin, daß durch die Verschachtelung aller Systeme miteinander Veränderung geradezu zwangsläufig ist und sich über die Veränderung von Situationen und die ihnen zugrundeliegenden Spielregeln, Strukturen und Prozesse eine Vielzahl von Möglichkeiten eröffnet.

Auch die Erkenntnis, daß unsere Wirklichkeitsbeschreibungen subjek-

tive Konstruktionen sind, die durch Bedeutungsveränderungen jederzeit anders gewichtet werden können, läßt viel Raum für potentiellen Wandel.

Insofern ist dieses Konzept sehr optimistisch in Bezug auf mögliche Veränderungen.

Als problematische Anforderung an die sogenannten Experten kann die Notwendigkeit der permanenten Reflexion der eigenen Funktion gesehen werden. Die Möglichkeit des Nicht-Beteiligt-Seins gibt es nicht mehr. Aufgabe ist, möglichst viele Möglichkeiten der Veränderung zu eröffnen und die eigenen Lösungsstrategien kritisch zu hinterfragen. Denn die Funktion von „Experten“ innerhalb eines Systems kann durchaus die sein, zur Aufrechterhaltung eines Problems beizutragen.

Denn: „**Lösungsversuche, die ein Problem nicht lösen, sind ein konstitutiver Bestandteil des Problems!**“ (PALMOWSKI, 1995, 35)

oder

„**Die Probleme ... sind in der Mehrzahl der Fälle solche, deren Entstehung und Aufrechterhaltung ungeeigneten Lösungsansätzen zuzuschreiben sind**“ (WEAKLAND, 1988, 116).

Literatur:

Bronfenbrenner, U. (1981), Ökologie der menschlichen Entwicklung, Klett-Cotta, Frankfurt a.M.

Foerster, H. von (1987), Kybernetik, in: Zeitschrift für systemische Therapie, 5 (4), 220-223

Friedrich, S./Friebel, V., (1989), Entspannung für Kinder, rororo, Reinbek bei Hamburg

Hölter, G. (1984), „Balancieren ist nicht immer genug!“ – Überlegungen zu einer erweiterten Sichtweise von Bewegungsstörungen in der Schule, in: Motorik, 7. Jg., H.4, 167-171

Kiphard, E. (1989), Psychomotorische Erziehung (Motopädagogik), in: **Goetze, H./Neukäter, H.** (Hg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6, Wissenschaftsver-

lag Volker Spiess, Berlin, 690-702

Ludewig, K. (1992), Systemische Therapie, Grundlagen klinischer Theorie und Praxis, Klett-Cotta, Stuttgart

Lüpke, H. von (1988), „Kinder, die nicht tun, was sie könnten“ – Motorische Entwicklungsverzögerung unter psychodynamischen Aspekten, in: **Hölter, G.** (Hg.), Bewegung und Therapie, Verlag modernes lernen, Dortmund, 24-32

Mattner, D. (1987), Zum Problem der Ganzheitlichkeit innerhalb der Motologie, in: Motorik, 10. Jg., H 1, 19-29

Maturana, H./Varela, F. (1989), Der Baum der Erkenntnis, Scherz-Verlag, München

Palmowski, W. (1995), Der Anstoß des Steines, Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext, Verlag modernes lernen, Dortmund

Palmowski, W./Schumann, A. (1995), Systemisches Denken und Handeln in der Verhaltensgestörtenpädagogik, angenommen zur Veröffentlichung von der Zeitschrift für Heilpädagogik

Saal, F. (1980), Ist der Behinderte wirklich bedauernswert?, in: **Pörksen, N.** (Hg.), Therapie Hilfe – Ersatz – Macht?, Psychiatrie Verlag, Rehburg-Loccum, 125-140

Schlippe, A. von (1987, 6. Aufl.), Familientherapie im Überblick, Basiskonzepte, Formen, Anwendungsmöglichkeiten, Junfermann, Paderborn

Selg, H. (Hg.) (1982, 6. Aufl.), Zur Aggression verdammt?, Kohlhammer, Stuttgart

Weakland, J./Herr, J. (1988, 2. Aufl.), Beratung älterer Menschen und ihrer Familien, Huber, Bern

Wolff, G. (1978), Kindliche Verhaltensstörungen als sinnvolles Signalverhalten, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 3, 145-155

Anschrift des Verfassers:

Dr. Winfried Palmowski
Universität Dortmund
Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation
Emil-Figge-Str. 50
44221 Dortmund